

Teoretická východiska vzdělávacího programu Učitel naživo

Blanka Pravdová

Autoři vzdělávacího programu Učitel naživo vycházeli při jeho tvorbě z **pozitivní psychologie** a ze **sociálně-kognitivního konstruktivismu**. Rozhodli se pro syntézu poznatků soudobých pedeutologických teorií a ve vzdělávacím programu propojili tři – v současnosti vůdčí – přístupy k pojetí učitelství a učitelské přípravy: (a) **učitelství založené na důkazech** neboli evidence based education (Mareš, 2009); (b) **učitelství založené na znalostech** (knowledge base for teaching, Shulman, 1987; Janík, 2005, 2009; Spilková, 2006) a (c) **model reflektivní praxe a pojetí učitele jako reflektivního praktika** (Korthagen et al., 2011).

Při vytváření jednotlivých částí koncepce programu Učitel naživo byly jeho autorům inspirací i práce věnující se **a) vzdělávání dospělých**: Boud (1981); Schön (1983, 1987); Mezirow (1990); Knowles (2005); Jarvis (2011), **b) zvyšování kvality základního vzdělávání**: Levin (2008); Fullan & Boyle, (2014); Sharratt, Harild, & Fullan (2014) a **c) výsledkům českých výzkumů věnovaných tématu klinické školy**: Píšová (2005); Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., Kargerová, J. et al. (2015).

Pozitivní psychologie

Pozitivní psychologie reaguje na vývoj psychologie jako vědeckého oboru ve 20. století, kdy se pozornost výzkumníků téměř výhradně zaměřovala na negativní aspekty života, na poruchy, odchylky od normy, problémové oblasti. Zásadní vliv na proud označovaný jako pozitivní psychologie měla humanistická psychologie, která svou pozornost rovněž směřovala k pozitivním aspektům lidského života. Slezáčková (2010) ve své přehledové studii připomíná Maslowovu (2000) pyramidu hierarchie potřeb nebo Rogersův (1995, 1998) koncept tzv. plně fungující osoby. Dále vymezuje (tamtéž, s. 57) – vycházejíc ze Seligmana (2003) a Petersona (2006) – pozitivní psychologii „jako vědu zabývající se studiem pozitivních emocí (radost, štěstí, láska, naděje) a kladných životních zážitků a zkušeností (optimální prožívání – *flow*), výzkumem pozitivních individuálních vlastností a rysů osobnosti (optimismus, zvědavost, nezdolnost, smysl pro humor) a hledáním faktorů uplatňujících se v pozitivně fungujících společenstvích a institucích.“ Jedním ze samostatných proudů pozitivní psychologie je tzv. psychologie silných stránek osobnosti (psychology of human strengths), reprezentovaný například Petersonem (2006). Uplatňuje nový přístup v uvažování o charakteru, inteligenci, usuzování, kreativitě či stárnutí a usiluje o podporu pozitivních fenoménů. V pozitivní psychologii je často užíván pojem *flourishing* neboli *prospívání, vzkvétání*, který zastřešuje pět aspektů šťastného a naplněného života: (1) pozitivní emocionalitu, (2) prožívanou smysluplnost existence, (3) kvalitní mezilidské vztahy, (4) angažovanou aktivitu a (5) pracovní či studijní úspěšnost.

Skrze výše zmiňované aspekty je ve vzdělávacím programu Učitel naživo nahlíženo na profesi učitele i na profesní přípravu učitele, na utváření jeho profesního sebepojetí. Současně jsou tyto aspekty chápány i jako východiska učitelova pojetí žáka (srov. Pravdová, 2014).

Sociálně-kognitivní konstruktivismus

Vzdělávací program Učitel naživo se opírá i o sociálně-kognitivní konstruktivismus. Akceptuje Cooleyho (1902) koncept *zrcadlového já* (looking-glass self), které jedinci umožňuje nahlížet na sebe sama očima jiných, i Meadův pojem *self* (1925, 1934), který jej vymezil jako soubor výsledků sociální interakce. Vysvětlil jej jako nepřetržitý proces utváření osobnosti v procesu socializace. V každodenní zkušenosti sice sebe sama zakoušíme jako sociálními normami vázané členy rozličných sociálních skupin, avšak mimo to jsme si

zároveň vědomí i neredukovatelného prvku spontaneity, jež s sebou naše jednání přináší. Tato zjištění považujeme za důležitá pro porozumění procesu utváření profesního sebepojetí učitele, respektive studenta učitelství (Pravdová, 2014). Mead (1934) využívá pojem *zobecněný druhý* (generalized other), jímž lze rozumět konkrétní sociokulturní prostředí, jemuž se jedinec přizpůsobuje prostřednictvím zobecněných představ o standardech, očekáváních a pravidlech vzájemných vztahů. Mead (1934) upozorňuje, že já (self) neexistuje reálně, ale je stavem vědomí.

Všechny předměty a významy, které jedinec označuje, vztahuje vůči tomuto já (self). Proces „vztahování“ je možno odhalit v rozhovoru se sebou samým, ve vnitřním dialogu.

Vzdělávací program se opírá i o Piagetova (Piaget & Inhelderová, 2007) vymezení stadií kognitivního vývoje na (a) senzomotorické stadium; (b) předoperační stadium; (c) stadium konkrétních operací a (d) stadium formálních operací. Tato stadia reprezentují čtyři druhy myšlenkových struktur, přičemž je důležitá chronologická posloupnost těchto struktur, neboť právě ona zajišťuje jedinci možnost „konstruovat“ své poznání.

Pro profesní přípravu učitelů se jako významné jeví Bachelardovo (1940) tvrzení, že člověk konstruuje své poznání skrze kritické prověřování svých dosavadních poznatků a zkušeností. Larochelle a Desautels (1992) pracují s pojmem spontánní koncept, který charakterizují s využitím Jodeletovy (1984) definice jako „referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací či reprezentací.“ Larochelle a Desautels (ibid.) uvádějí, že se spontánní koncepty jeví jako výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, jež jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím. Ať už označujeme tyto koncepty jako spontánní, či jako prekoncepce, zůstává klíčovým zjištěním, že pro utváření „nového“ poznání žáka (v případě vzdělávacího programu Učitel naživo pak rovněž studenta učitelství) je třeba znát poznání, jímž disponuje. Garandier (1980) uvádí: „A vskutku jsem zjišťoval, že myšlení mých žáků nebylo žádná *tabula rasa in qua nihil scriptum*. Měli nějakou zkušenost, *prephilosophii*, která byla implicitní, avšak obsahovala intuitivní názory podporované rozptýlenými a prchavými argumenty; to vše vytvářelo jakési pedagogické nevědomí či předvědomí.“ Spolu s Bertrandem (1998, s. 69) pak chápeme tyto prekoncepce jako samotné nástroje této činnosti, jež jsou neustále přebudovávány, a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák či student k dispozici.

Opomenout nelze ani Vygotského (1983) koncept tzv. zóny nejbližšího vývoje. Vygotský se domníval, že při přechodu dítěte k nové vývojové etapě je možno intervenčními zásahy učitele dosáhnout toho, že dítěti je přechod k tomuto stadiu umožněn snadněji, než kdyby bylo ponecháno vývoji spontánnímu. Kolář (2012) zdůrazňuje význam Vygotského zóny nejbližšího vývoje pro dynamiku intelektuálního vývoje: „Zóna nejbližšího vývoje má bezprostřední význam pro dynamiku intelektuálního vývoje než aktuální úroveň jejich vývoje. V dětském věku je dobré jen takové učení a vyučování, které předbíhá vývoj, vývoj vede za sebou.“

Tyto poznatky kognitivního i sociálního konstruktivismu jsou v současné době syntetizovány a rozvíjeny. Za základní atributy konstruktivistického pojetí výuky jsou označovány (a) činnostní učení, (b) zkušenostní učení v reálném prostředí a (c) sebereflexe. Vychází z něj i tzv. realistické vzdělávání učitelů (Korthagen et al., 2011), o němž je pojednáno dále. Program Učitel naživo dále – ve vztahu k sociálnímu konstruktivismu – vychází například z prací Glasersfelda (1996) nebo Depraevové, Varely & Vermerche (2002).

Učitelství založené na důkazech

Koncepci učitelství založeného na důkazech (evidence-based education) představil ve své přehledové studii Mareš (2009). Fungování edukace založené na důkazech popisuje prostřednictvím čtyř typů činností: (a) shromažďování, zpracovávání a uchovávání existujících důkazů pro zájemce; (b) systematické zprostředkovávání existujících důkazů zájemcům; (c) využívání už existujících důkazů v praxi; (d) kultivování odborné komunity, tj. budoucích učitelů, učitelů v praxi, výzkumníků, lidí zabývajících se školskou politikou (ibid., s. 232–234).

Poznatková báze učitelství

Poznatkovou bázi učitelství vymezil Shulman (1987) prostřednictvím sedmi základních oblastí profesních znalostí: (a) předmětové/oborové – znalosti obsahu; (b) obecně pedagogické – principy a strategie výuky; (c) znalost kurikula – programy, materiály a učebnice; (d) oborově didaktické – didaktická znalost obsahu; (e) znalost žáků a jejich charakteristik – vývojových i individuálních; (f) znalost kontextu vzdělávání – rodina, způsob řízení školy, školský systém ad.); (g) znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí. Sám autor však upozorňuje na nebezpečí zúženého pojetí termínu „pedagogical knowledge“, který by měl být chápán jako struktura, jejíž součástí jsou jak vědomosti, tak i dovednosti, zkušenosti, postoje a hodnoty učitele.

Učitel jako reflektivní praktik

Model učitele jako reflektivního praktika vstoupil do teoretického a výzkumného diskurzu v 80. letech 20. století. Fendlerová (2003, cit. podle Pišové et al., 2011, s. 44) uvádí jeho čtyři významné zdroje: (1) karteziánskou racionalitu vycházející z přesvědčení, že sebeuvědomění přináší validní poznání a reflexe může být zdrojem tohoto sebeuvědomování; (2) Deweyho (1933) pojetí reflektivního jednání učitele v protikladu jednání k rutinnímu, jehož součástí je tzv. deliberace, tedy pečlivé zvažování teoretických argumentů a důkazů jako podkladu pro rozhodování o budoucím jednání; (3) Schönovu profesionální reflexi, jež chce „proniknout pod povrch a podrobit kritice tacitní porozumění, které se vyvinulo na základě opakovaných zkušeností ze specializované praxe“ (Schön, 1983, s. 61), a která je chápána jako způsob, jímž je možné zvýšit sociální statut učitele a (4) sociálně kritický přístup kulturního feminismu.

Rozpory mezi jednotlivými pojetími reflexe v učitelském vzdělávání způsobují, že je odborný diskurz v rámci tohoto tématu nevyjasněný, což se promítá i do realizace reflektivní praxe (Pišová et al., 2011, s. 45–46). S jistou mírou zjednodušení však lze konstatovat, že pro reflektivní pojetí pregraduální přípravy učitelů je typický postupný rozvoj a vyzrání osobnosti učitele, jenž se prostřednictvím stále reflexe své učitelské činnosti mění – ze studenta v učitele, experta na učení a rozvíjení jiných osob. Pro všechny uváděné modely jsou společná sociokonstruktivistická východiska, která považují studenta učitelství za „konstruujiící se subjekt“ (Kosová et al., 2012, s. 39). Při realizaci reflektivního pojetí učitelské přípravy by měl být (Kosová et al., 2012, s. 40) student učitelství po dobu celého studia veden k tomu, aby hodnotil a rozebíral svoji práci. Tento přístup dovoluje studentovi učitelství osobně prožít proces konstruování poznání, a získat tak pro celý profesionální život nástroj pro (re)konstrukci, a tím i produkci vlastní didaktické teorie.

F. Korthagen (2011) a jeho spolupracovníci, jež jsou známi jako tvůrci tzv. didaktiky realistického vzdělávání učitelů a jejichž koncepce je založena na reflektivním pojetí učitelské přípravy, vytvořili model tří úrovní profesního učení, jenž je odvozen z teorie

jednání (Groeben & Scheele, 1977). Korthagen et al. (2011, s. 189) formulují dvě hlavní východiska této koncepce: (a) jednání je založeno na individuálních potřebách a (b) existuje interakce mezi mentálními strukturami jedince a předměty a situacemi v jeho okolí.

Korthagen et al. (2011, s. 175) charakterizují tři úrovně profesního učení učitelů: utváření gestaltů; schematizace a budování teorie. *Gestalty* chápou jako východisko učitelova profesního učení. Rozumí jimi směsici zájmů, potřeb, hodnot, významů, preferencí, pocitů a tendencí k jednání jedince, spojených v jeden nedělitelný celek (2011, s. 56). Gestalty se často vyvíjejí následkem předchozích životních zkušeností, např. ve styku s jinými důležitými osobami v raném dětství a ve škole. Při realizaci předkládané teorie v praxi je důležité si uvědomit, že *gestalty týkající se procesu učení, vyučování, typologie učitelů a žáků se často utvářely v době, kdy byl student učitelství ještě sám žákem ve škole. Důvodem, proč má tradiční formální učitelské vzdělávání jen velmi omezený vliv na reálnou praxi učitelů, je to, že se mu nedaří do těchto gestaltů proniknout tak, aby se mohly přednášené teorie stát jejich součástí, a tím ovlivňovat učitelovo rozhodování ve výuce. Jen skrze reflexi může učitel své gestalty analyzovat, zexplicitnit, a jejich elementy pak vidět v novém kontextu* (Slavík et al., 2012, s. 372).

„Utváření gestaltů je běžným typem učení. Hovoříme zde o učení, protože jakmile je určitý gestalt v člověku spuštěn, spustí se snadno podobný gestalt v jiné situaci, která vykazuje stejné charakteristiky. V mnoha situacích je utvoření gestaltů koncem učebního procesu, protože pro jeho pokračování neexistuje potřeba.“ (Korthagen et al., 2011, s. 176) Důležitou vlastností gestaltů je to, že jsou jen zřídka zexplicitňovány. Obvykle jde o vágní nástin formulovaný několika slovy (ibid., s. 178).

V procesu schematizace jedinec rozvíjí mentální rámec konceptů a vztahů mezi těmito koncepty. Výsledné schéma je více kognitivní povahy než gestalt. *Výsledkem procesu schematizace je schéma, jehož použití v nové situaci skýtá daleko více možností vědomého jednání než původní gestalt. Nabízejí lidem možnost zdůvodnit to, co dělají, převzít za své jednání odpovědnost a kontrolovat svoji práci* (Korthagen et al., s. 180).

Na úrovni *teorie* „se dříve vytvořeným znalostem dostane logického uspořádání. Studují se vztahy uvnitř schématu nebo se několik schémat spojí v jednu koherentní teorii. Tyto konceptuální znalosti pomáhají porozumět určité kategorii situací na základě logického rámce, přičemž toto porozumění se liší od schopnosti použít tyto znalosti k jednání v daných situacích.“ (Korthagen et al., 2011, s. 199)

Korthagenova et al. teorie vzdělávání budoucích učitelů se zaměřuje na rozvoj reflektivních dovedností studentů učitelství a využití reflexe k propojování praktických a teoretických znalostí. Autoři formulují tři základní postuláty, z nichž jejich koncepce vychází: profesní učení učitele bude efektivnější, (1) bude-li řízeno vnitřní potřebou učícího se; (2) má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se; (3) bude-li učitel podrobně reflektovat své zkušenosti (Korthagen et al., 2011, s. 83). V souvislosti s těmito principy formulují také tři podmínky učitelského vzdělávání vztahující se ke vzdělavatelům učitelů. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství, (1) aby si uvědomil své učební potřeby, (2) nacházet užitečné zkušenosti, (3) tyto zkušenosti detailně reflektovat.

Literatura

- Bachelard, G. (1940). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris: PUF.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Cooley, C. D. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner's.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2002). *On becoming aware: a pragmatics of experiencing*. Philadelphia: John Benjamins.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Garanderie, A. de la. (1980). *Les profils pedagogiques*. Paris: Centurion.
- Glaserfeld, E. (2000). *Radical constructivism in mathematics education*. New York: Kluwer Academic.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente fur eine Psychologie des reflexiven Subject*. Darmstadt: Steinkopff.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Jarvis, P. (2011). *Adult learning inn the social context*. Routledge.
- Knowles, M. S. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník pedagogiky. 583 základních hesel*. Praha: Grada.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistickeho vzdelavani učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učitel'ov. Vývoj, analýza, perspektivy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Larochelle, M. & Desautels, J. (1992). *Autour de l'idee de science*. Québec: Les Presses de l'Université Laval. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika* 59(3), 232–258.
- Maslow, A. H. (2000). *Ku psychologii bytia*. Modra: Persona.
- Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35(3), 251–273.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peterson, Ch. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Píšová, M. (2005). *Klinicky rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., & Janík, T. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
- Rogers, C. R. (1995). *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris.
- Rogers, C. R. (1998). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Opravdové štěstí: pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar.

- Seligman, M. E. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Brno: Melvil.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Pišová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Slezáčková, A. (2010). Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. *E-psychologieelektronicky časopis ČMPS* [online], 4(3) [cit. 2012-11-04]. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/clanek/97>.
- Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56, 19–30.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., Kargerová, J. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vygotskij, L. S. (1983). *[Sobranije sočinenij. Tom 5]*. Moskva: Pedagogika.