

Mareš, J. - Slavík, J. - Svatoš, T. - Švec, V.:

***Učitelovo pojetí výuky. Brno, Masarykova univerzita -
Centrum pro další vzdělávání učitelů 1996. 91 s.***

Recenzovaná publikácia kolektívu pod vedením doc. PhDr. Jiřího Mareša, CSc. reprezentuje ako desiaty titul knižnú edíciu Centra pre ďalšie vzdelávanie učiteľov pri Masarykovej univerzite. Ako jeho riaditeľ Dr. Jan Beran v predhovore k publikácii poznamenáva (s. 5), cieľom tejto obľúbenej edície je poskytovať širokej pedagogickej obci aktuálne publikácie popredných českých odborníkov, prispievajúcich k celonárodnej diskusii o vnútornej transformácii českej školy. K takýmto prácam nesporne patrí aj toto kolektívne dielo, keďže sa usiluje preniknúť do tajov pedagogického koncepcného myslenia, ktoré sa pokladá za jedno z východísk pre potrebnú zmenu učiteľovho konania a komunikovania.

Štruktúra práce napriek odlišnosti autorových prístupov vytvára kompaktný celok. Najprv sa prezentujú dve teoretické reflexie pedagogického myslenia učiteľa a jeho práce ako diela. Na tieto príspevky viac či menej nadväzujú tri vzácne empirické štúdie učiteľovho poňatia výučby a jej spätného bilancovania samotným učiteľom.

Teoreticky orientovaná štúdia Jiřího Mareša o pedagogickom myslení učiteľa predstavuje syntézu súčasného konceptuálneho poznania a systematický vhl'ad do tejto málo rozvinutej problematiky. V rámci jej teoretických základov (s. 9-12) sa tu predkladá zaujímavý prehľad väčšinou zahraničných pokusov o prienik do učiteľskej „filozofie“ či skôr do učiteľského spôsobu myslenia a konania. Tento prehľad je vypracovaný v podobe taxonómie s tromi zostupnými rovinami (vyššia, stredná a nižšia úroveň) všeobecnosti-špecifickosti. V tomto typologickom rámci vidieť mimoriadnu rozsiahlosť a pestrosť konceptuálnych prístupov, a teda aj evidentnú zložitost' skúmania toho, ako učiteľ zmýšľa, prežíva a koná. Pre zaujímavost' spríkladnime konštrukt

„učiteľovej (aktérovej) každodennej praktickej filozofie výučby“ z vyššej úrovne, „učiteľovho (osobného) poňatia vyučovacieho procesu“ zo strednej úrovne a konštrukt „učiteľovho osobného štýlu skúšania“ z nižšej úrovne všeobecnosti pojmovej kategorizácie učiteľskej profesionálnej činnosti. V teoretických úsiliach o hlbší ponor do všeobecného učiteľského a jedinečného učiteľovho poznávania, hodnotenia, konania a dorozumievania sa možno postrehnúť - ako prehľad uvádza - zanedbávanie štúdia výsledkovej a osobno-vzťahovej stránky výučby v kontexte systémového prístupu. Z tohto usporiadaného pojmoveho prieskumu plynie metodologický problém „rozumnej miery“ všeobecnosti-špecifickosti pojmoveho uchopenia, rozboru a výkladu týchto komplexných činnostných javov. Autor sa prikláňa k výberu pojmu „učiteľovho poňatia výučby“ (s. 12-13) ako kľúčového a nosného pojmu, ktorý má o.i. požadovanú vlastnosť podliehať operacionalizácii na čiastkové poňatia: cieľov (a výsledkov), učiva, organizačných foriem, metód, nástrojov, žiakov ako jednotlivcov a triedy, seba samého atď.

Výklad otázky, či má každý učiteľ svoje poňatie výučby (s. 14-18), táto úvaha člení do poučného rozboru o vývine, miere vyhranenosti a miere originálnosti učiteľovho poňatia výučby. V najrozsiahlejšej podkapitole (s. 18-26) sa podrobne analyzujú metódy skúmania učiteľovho poňatia výučby ako sa odráža v jeho názoroch, postojoch, presvedčeniach, predstavách, emóciách i výkonoch. Tieto metódy sa tu členia podľa miery gradovania podielu samotného aktéra-učiteľa na procedúry s dôrazom na: pozorovanie (najmä tzv. participatívne), dotazník a posudzovaciu škálu, rozhovor, tzv. kvalitatívne metodiky (pojmoveho mapovania, repertoárovej mriežky, „mentálneho lešenia“, životopisného skúmania a i.), riešenie modelových situácií a kazuistiku a

napokon na metódu učiteľovej sebareflexie podľa zvolenej taxonómie pedagogického reflektívneho myslenia. Ostatná podkapitola sa sústreďuje na výklad pojmu „učiteľovo profesionálne ja“, ktorý - podľa autora - zahŕňa užší pojem učiteľovho poňatia výučby. Ten širší pojem má dve dimenzie: retrospektívnu dimenziu (so zložkou opisnou - sebaobraz, hodnotiacou - sebaúcta, snahovou - pracovná motivácia a normatívnou - vnímanie pracovných úloh) a perspektívnu dimenziu (ktorá sa týka učiteľovej ďalšej profesijnej perspektívy).

Štúdia Jirího Mareša by mohla poslúžiť ako učebnica teoretického uvažovania, keďže v ďalšom rozvoji odborov učiteľstva dobre splní funkciu štandardného modelu pre metodologický prístup ku konceptualizácii príbuzných tém všeobecnej a odborovej didaktiky. Táto teoretická úvaha sa uzatvára múdrou sentenciou Leonarda da Vinciho: človek, „ktorý pochybovačne nehľadá, málo získa; keď jeho dielo je nad úsudok svojho tvorca, má tvorca z toho málo; keď však jeho úsudok je nad dielo, vtedy to dielo zdokonaľuje do nekonečna...“ (s. 27).

Tento živý odkaz svetovej osobnosti umenia má význam pre pochopenie optimalizačnej, racionalizačnej či inovačnej podstaty akterovej (autorovej) sebareflexie teoretickej a/alebo praktickej práce nielen v odboroch učiteľstva. Je zároveň vhodným premostením k nasledujúcej štúdiu Jana Slavíka o pedagogickom diele a reflektovaní jeho významov a hodnôt (s. 28 -45). Táto teoretická štúdia predstavuje vzácny pokus o semiologickú analýzu učiteľovej profesionálnej činnosti ako pedagogické dielo. Toto dielo „vyjadruje vzťah medzi tvorbou a výtvorom, medzi uskutočňovaním, uskutočnením a možnosťou, medzi dispozíciou a jej uplatňovaním; je procesom, výsledkom i spôsobom profesijného diania“ (s. 29). So svojou obsahovou, časovou a priestorovou ucelenosťou je pedagogické dielo analogické výrazovej a kompozičnej celistvosti básne, symfónie, divadelnej hry či iného umeleckého diela. Podobne ako umelecké dielo uplatňuje svoje hodnoty prostredníctvom významov a zážitkovým a poznávacím účinkom. Možno v ňom analogicky rozlíšiť „formát“ (ča-

sopriestorové vymedzenie), kompozíciu (formu, tvar) a krásu. Ďalej sa tu venuje pozornosť otázkam porozumeniu pedagogického diela, situáčnej redukcii ako predpokladu jeho porozumenia, reflektovanej situácii ako príbehu a tvorbe a ďalším porovnávacím stránkam a parametrom pedagogického a umeleckého diela. Ukazuje sa, že takéto aplikovanie metódy analógie je tvorivé a plodné, avšak je sprevádzané konceptuálnymi a metodologickými úskaliami.

V následných empirických štúdiách prevažuje tzv. kvalitatívna analýza získaných empirických údajov.

Marešove Dve sondy do učiteľovho poňatia výučby v ponovembrovom období (s. 46-58) uplatňujú na väčšej a menšej vzorke učiteľov projektívnu techniku neukončených viet. Ich doplnením mali respondenti vystihnúť vlastný názor na určitú stránku výučby: na ciele, učivo, žiakov a triedu, učebné osnovy, nové metódy, učiteľove krédo, učiteľské povolanie, školské okolie. Predkladajú sa reprezentatívne prípady osobných stanovísk v rámci každej kategórie, ktoré ponúkajú isté možnosti zovšeobecnenia. Tieto sondy zistili rad zaujímavých tendencií v rozvoji učiteľského povolania (napr. uvoľňovanie prísnych pravidiel žiackeho správania v triede, istý posun od pamäťového učenia žiakov k samostatnejšiemu a tvorivejšiemu, postupný odklon od učebnice ako hlavného zdroja poznatkov, náklonnosť zaoberať sa metodickými inováciami, hľadanie priestoru pre slobodnú tvorivosť). Zároveň poukazujú na potrebu timového, dlhodobejšieho a metodologicky širšie založených výskumov, bez znalosti podkladových výsledkov, ktorých - ako sa tvrdí na záver - je ťažké meniť školu i učiteľa.

Vlastimil Švec predkladá podnetnú empirickú štúdiu o učiteľovom poňati vyučovacích postupoch (s. 59-73). V prvej časti sa empirické sondy zakladajú na dotazníkovej projektívnej technike dopĺňovania viet u troch súborov učiteľov. Zistenia sa zameriavajú na predstavy učiteľov o efektívnom vyučovacom postupe, na konkretizáciu tejto predstavy, referencie o konaní učiteľov po stretnutí sa s novými vyučovacími postupmi, na zámery a očakávania učiteľov z ich práce, na názory na účinnosť vyučovacích postu-

pov, na možnosti podnecovania tvorivosti ich žiakov, na zdokonaľovanie ich postupov a i. Kvantitatívna, frekvenčná analýza týchto stanovísk sa kompletuje ich kvalitatívnym rozborom. K jeho čiastkovým záverom patrí napr. zovšeobecnené poznanie: učiteľovo poňatie účinných postupov podnecujúcich žiacku tvorivosť je len do určitej miery závislé od pedagogických skúseností učiteľov a dĺžky ich praxe; učelia prejavujú záujem o nové a efektívne postupy; zdokonalenie vlastných postupov vyžaduje nielen zmenu vonkajších podmienok (napr. vybavenie pomôckami), ale aj vnútorných (napr. spoluprácu s kolegami, štúdium vhodnej literatúry); cenným zdrojom zdokonalenia vlastných postupov učelia pokladajú inovatívne experimentovanie, kolegiálnu výmenu skúsenosti, výcvik v kvalitnom používaní efektívnych postupov, sebazvedlávanie; účinnosť výcviku a sebazdokonaľovania je podmienená systematickým uplatňovaním sebareflexie učiteľov.

Druhá časť štúdie je založená na prípadovom štúdiu poňatia efektívnych vyučovacích postupov u začínajúcich učiteľov. Tu sa na účinnom uplatňovaní vyučovacích postupov podieľajú popri ich zrelom, rozvítom poňatí aj také determinanty, ako je napr. učiteľova motivácia experimentovať a zavádzať nové prvky, jeho znalosti a spôsobilosti rozvíjať žiacku tvorivosť, jeho skúsenosti s používaním efektívnych postupov, jeho racionálne spôsoby riešenia didaktických problémov a iné profesijné spôsobilosti. Rozvinuté učiteľovo poňatie vyučovacích postupov je základným determinantom jeho pedagogickej tvorivosti a vyučovacieho štýlu, najmä s podporou autodiagnostikovania a sebareflexie týchto charakteristik.

Ostatnou kvalitatívnou štúdiou je príspevok Tomáša Svatoša o sebarefektívnych motívoch a postupoch v učiteľskom štúdiu (s. 74-83). Zvýznamňujú sa tu nasledovné metódy praktickej učiteľskej prípravy (ktorým v zátvorkách zodpovedajú príslušné účely sebareflexie): so-

ciálno-komunikatívne výstupy (utváranie návyku a spôsobilosti seba/hodnotiť), výučbové simulácie (utváranie profesijných predstáv), hospitácie (porozumenie pedagogickej skutočnosti ako jednoty pripraveného a improvizovaného), mikrovýstupy v triede (porovnanie seba/reflektívnych opisov z vyučovacích príležitostí), vyučovacie pokusy (elaborácia s pedagogickým pôsobením, praktické konštruovanie novej činnosti). V štúdiu sa uplatnila procedúra tzv. voľnej sebarefektívnej bilancie študentov učiteľstva 1. st. základnej školy (ktorí po prezretí videozáznamu svojich mikrovýstupov spracovali písomný opis spätnoväzbového pohľadu na svoj mikrovýstup). Inštruktorova činnosť spočívala v štruktúrovaní študentských sebarefektívnych výpovedí a v charakteristike „stavu po“ výstupe, v čiastkovom komentovaní ich výkonu a v poskytovaní študentom zovšeobecňujúce poznámky. Rámcovú štruktúru sebarefektívnych činností tvorí 1. rekonštruovanie priebehu udalostí a ich selekcia (pričom sa uplatnila procedúra porovnania autentického priebehu s pôvodnou predstavou a procedúra vyčlenenia korekčných a fixačných prvkov) a 2. konštruovanie a aktualizovanie činnosti (pričom sa uplatnil postup pomenovania dlhodobovo významných prvkov a postup vytvorenia nového alebo modifikovaného vzorca profesijného konania v podobných podmienkach). V závere sa poznamenáva postreh (podobne ako v prvom príspevku J. Mareša) o potrebe pochybovateľného zahľbania sa na vlastnú prácu: Absencia sebarefektívnych motívov v profesionálnej učiteľskej práci vyvoláva otázku, či ešte ide o učiteľstvo alebo iba o púhe remeslo. Je to výzva k úvahám o podstate pedagogickej profesionality a profesionalizácie.

Publikácia je určená nielen učiteľom, ale aj adeptom učiteľstva, riaditeľom škôl a inšpektorom. Recenzentovi prichodí iba vrele ju odporúčať aj širokému okruhu slovenských čitateľov.

Š. Švec