

Učitelovo pedagogické umění

1.10.2007 Učitelství listy str. 5 Profese učitele

Lumír Ries Ostravská univerzita Ostrava

Současné pedagogické myšlení nás většinou přivádí k tomu a přesvědčuje o tom, že učitelova profesní zdatnost je odvozena z jeho vědeckého vzdělání. Je-li vzdělán v oboru, kterému vyučuje, ve vědách psychologických a pedagogických, je způsobilý vykonávat učitelské povolání. A ačkoliv je poučen o psychologii osobnosti, o vývojové psychologii atd. a v pedagogice absolvuje teorii výchovy, je současný učitel nejčastěji připraven být vzdělávatelem, "vyučovatelem" (didakticko-metodický aspekt činnosti má rozhodující váhu), nikoliv vychovatelem, zvláště, budeme-li rozumět výchově jako péči o duši. Ostatně duše je v řadě psychologických směrů a škol a rovněž v pedagogické vědě fenomén nepatřičný. A tak jsme svědky toho, že škola je málo mocná reagovat na pokleslou kulturu, na úpadek morálky, na barbarizaci světa člověka.

S ohledem na téma tohoto uvažování vyjdeme z teze, že jednostranná scientní profesní připravenost učitele mu neumožňuje dosáhnout na subtilní prostory skutečného lidského sebepoznávání a sebeutváření, takže mu neumožňuje, aby dostatečně účinně doprovázel žáka, chovance v jeho zlidšťování, v jeho sociální, ekologické, morální, estetické, duchovní, spirituální kultivaci. Ptáme se, zda soudy o učitelství jako o ohroženém nebo dokonce nemožném povolání nejsou vázány na realitu jednostranně profesně připravovaného a připraveného učitele. Zda to, kým je učitel ve svém povolání, odpovídá tomu, kam se posunul svět. Současný sociální, kulturní kontext školy vyžaduje, aby škola byla jiná a jiný byl učitel. Pokusíme se naznačit, co by bylo možno očekávat, kdyby se profesní způsobilost učitele rozšířila, prohloubila o pedagogické umění.

Pedagogické umění

Učitelovo pedagogické umění není v pedagogice věc nová, avšak jednostranným scientistickým pojetím pedagogiky je pokládána za překonanou. V některých alternativních školách však nadále žije a je pěstována. (Jeden z odborných časopisů pro waldorfskou pedagogiku se nazývá *Erziehungskunst*.) Když se o vynikajícím učiteli říká, že dosáhl pedagogického mistrovství, zahrnuje zřejmě takové hodnocení i fakt, že jeho konání přesahuje nějak i do kreativity umělecké.

Za základ učitelského umění, za kořeny, z nichž vyrůstá, budeme považovat pedagogické setkání, pedagogický vztah, pedagogickou lásku, humánní hodnoty. Proces učitelova učení lze charakterizovat takovými znaky jako závislost na talentu, značná míra svobody, novost, originalita, osobitost, subjektivita, fantazie, obraznost, intuice, vhled, celostní náhled, hra, krása, harmonie, radost, vnitřní zření, hluboké emoční zaujetí. Některé z vyjmenovaných znaků jsou vlastní každému kreativnímu konání, tvořivosti jako takové, to znamená nejen umělecké, ale i vědecké, technické atd. Proto právě práce, které jsou v pedagogické literatuře věnovány tvořivosti, kreativě (a není jich málo), se nejmíc blíží a stýkají s fenoménem pedagogického umění.

Nicméně soudíme, že pedagogická tvořivost založená na vědeckém poznání psychologickém a pedagogickém, jak se o ní nejčastěji píše, se něčím významným liší od pedagogické kreativity umělecké. Originalita, fantazie, intuice atd. první z nich vychází z racionálního pojmového základu, z pojmové sítě psychologie a pedagogiky nebo vyučovacího předmětu, druhá tuto rovinu nemíjí, nezanedbává, ale jde dál, přesahuje ji. F. X. Šalda kdysi srovnával svůj styl práce literárního badatele–umělce s pozitivisticky pracujícím literárním historikem, svým současníkem, a vyjádřil to asi v tom smyslu, že on - Šalda - začíná tam, kde onen badatel končí, neboť onen badatel jako by zkoumal na chrámu materiál, z něhož je postaven, jak jsou stavěny stěny atd. Kdežto Šalda vnímá, oceňuje architekturu chrámu v jeho celku, jedinečnost a stylovou krásu architektonického díla. Nechtě je tedy rozuměno učiteli tvořícímu na pojmovém základě výchozích věd a učiteli umělci jako těmto dvěma literárními badatelům. Učitel umělec pokračuje v subtilním edukačním díle tam, kam věda nedosáhne. Důraz na výraznou subjektivitu bychom rádi podpořili vyjádřením Jungovým o psychologii, které by tím spíše mělo platit o učitelském umění: "Filosofická kritika mi pomáhá chápat, že každá psychologie – včetně mé vlastní – má povahu subjektivní konfese. I tehdy, když se zabývám empirickými údaji, hovořím nutně o sobě samém."

Čemu můžeme rozumět jako výtvoru, dílu učitelského umění? Především, jak vyplývá z výše uvedené zmínky o základu tohoto umění, bude dílem vpravdě lidské setkání, láska, sdílení humánních hodnot. Ze zřetele vzdělávacího pak zachování nebo i stupňování touhy žáka poznávat, s níž jako přirozeně zvědavá lidská bytost do školy přichází a kterou v dosavadní škole většinou dříve nebo později ztrácí; zachování úcty a lásky, někdy i obdivu k vědění široce chápanému, a tím i k učiteli jako nositeli tohoto vědění. K tomu je třeba dodat, že k učitelovu umění patří citlivé poznávání, respektování a

podporování postupné individuální diferenciaci prohloubeného zájmu žáků o určité oblasti vědění. Všichni nepoznávají, neučí se, nekonají se stejným zaujetím a nasazením všechno.

Učitelským uměním má být překonán kardinální nedostatek dosavadní edukace: rozdělenost, roztržičnost vědění, bránící žákovi poznávat svět v jeho celosti, pochopit vzájemné vztahy jednotlivých oborů poznání, a tím i jejich smysl. Učitelskému umění by vyhovovala škola, která by více než ta dosavadní spojovala poznávání s konáním, se smysluplnou praktickou a tvořivou činností (rukodělnou, uměleckou), to jest činností někomu či něčemu sloužící.

Co je zde kuse naznačeno, je v současnosti svrchovaně realizováno ve škole Michaila Ščetinina, který – ač člen Ruské akademie vzdělání – o sobě prohlašuje, že je spíš umělec než vědec, a když se v prvních letech působení své nynější školy v Tekosu bránil návštěvám zvědavým na převratné edukační změny svého systému vzdělávání, žádal o to takto: “Berte mne jako umělce, který pracuje ve své dílně a nikdo neruší jeho tvůrčí inspiraci.”

Učitelovo pedagogické umění by mohlo být připravováno na vysoké škole. Studium by mělo převzít něco ze způsobů studia na uměleckých školách. Při přijímání by měl být zjišťován talent, měly by být zřizovány učitelské ateliéry a dílny, které by vedli vybraní učitelé umělci, kteří by získávali akademickou kvalifikaci na základě svého pedagogického umění, nikoliv na základě vědecké teoretické produkce. Práce v těchto ateliérech a dílnách by svou úrovní, svým dosahem překonávala to, co mohou poskytnout dosavadní pedagogické praxe na fakultních školách, zároveň by však byla přípravou na vysoce kvalitní, samostatnou, kreativní praxi na školách. Ateliéry jako interní zařízení fakult by měly přednost i před klinickými školami podle analogie s klinikami lékařských fakult, po nichž jsme až dosud někde volali. (Léčit nemocné a pečovat o duši dětí a mladistvých je činnost rozdílná, té druhé spíš přísluší, aby byla i uměním, proto ateliér, ne klinika.)

Zmiňujeme-li se o pedagogické praxi, bylo by užitečné připomenout Aristotelovo rozlišování trojího druhu činnosti: teorie – praxe – poiésis; zatímco praxe je jednání, jehož cílem je čin (dobrý, ctnostný, zlý), poiésis je tvoření, jehož cílem je dílo (umělecké, technické, řemeslné). Jestliže by na fakultách byly činné učitelské ateliéry a dílny a učitelství bylo připravováno jako umění, zřejmě by vznikala i potřeba teoretické reflexe typu pedagogické uměnovědné produkce. A dospívá-li dnes teorie profesní přípravy učitelů k seberefektivnímu modelu, byla by pedagogická uměnovědná teorie vodítkem studentovy sebereflexe při práci v ateliéru, dílně a ve škole.

Pedagogické umění a jiné druhy umění

Připomeneme-li výše uvedené znaky charakterizující pedagogické umění (fantazie, obraznost, intuice, vhled, krása, vnitřní zrání, emoční zaujetí atd.), jsou to znaky tvorby i v jiných druzích umění. Je zde tedy něco společného, čím se umělecké konání, umělecká tvorba vyznačuje. Lze tedy předpokládat, že adept učitelství, který má příležitost zabývat se například výtvarnou činností, hudbou, poezií, divadlem, tancem, umělecky prováděným tělesným cvičením, pěstuje tím ono společné pro každé umění, a tím podporuje své schopnosti umění učitelského. Modelování, sochařské práci a uměleckému myšlení a citění vůbec jsou blízké i umělecky nazírané řemeslné práce. Když Karel Čapek uvažuje o tom, jak se v něm rodilo spisovatelství (“jak jsem k tomu přišel”), vzpomíná, jak jako chlapec denně navštěvoval souseda ševce a pozoroval, jak krájí kůži, jak ji přitlouká na kopyta a jak nasazuje podrážku. A říká o tom, že je to umění složité a jemné. Rovněž jej poutala práce kameníka, koláře, kováře.

Máme doklady o tom, že umělecké činnosti mohou být významnou součástí vysokoškolského studia učitelství. Uvedeme jeden příklad Svobodné pedagogické akademie v holandském Zeistu připravující učitele waldorfských škol (kteří mohou učit také na ostatních školách v Nizozemí). Při náležitém zastoupení filosoficko-antropologických a pedagogicko-psychologických oborů (asi pětina celkového objemu studijního času) je obsahem čtyřletého studia učitelů základní školy též hudba včetně sborového zpěvu s metodikou; kreslení, modelování, rukodělné činnosti s metodikou, eurytmie (pohybové umění znázorňující řeč nebo hudbu); umění mluvy včetně divadla. Těmto oborům je věnována celá polovina časového objemu studia. Všimněme si, že vazba uměleckých činností na pedagogické umění je posilována i tím, že některé jsou spojeny s metodikou. (Což je ovšem zároveň příprava na vyučování těchto uměleckých předmětů.) A nacházíme i souvislosti s teoretickými předměty: studenti např. ve vazbě na antropologii modelují v sochařském ateliéru části lidské kostry. (Při modelování kloubů lidské nohy uvažují o dokonalosti konstrukce kloubů, když nohy vzpřímeného živočicha člověka, tyto dva “sloupky”, jsou schopny nejen člověka nést při běžných tělesných úkonech, ale vydrží extrémní zátěž při vrcholných sportovních výkonech, baletním umění atd.)

Při uvažování o vztahu výchovy a umění se můžeme na věc podívat i z opačné strany, tj. od umění a umělců k výchově. Je to náhoda, nebo je něco vnitřně spojitého mezi uměním a edukací, když někteří z největších umělců se nemohli nečinně dívat na školu, která se jim nelíbila, a vymýšleli své koncepce výchovy? Tak učinil filosof básník Jean Jacques Rousseau, jehož Emil podněcoval a podněcuje reformátory školy celá staletí. Tak učinil spisovatel filosof Lev Tolstoj nebo básník filosof Rabindranáth

Thákur, když založili i své vlastní školy. A jak se na školu díval jeden z nevlivnějších skladatelů 20. století Arnold Schönberg, jaké přesné "inovativní" myšlenky sdílel, si můžeme ukázat na odpovědích na krátkou anketu z r. 1929: 1. Jste spokojen s nynější německou vzdělaností a výchovou? - Ne. 2. Které nedostatky se vám zdají nejzávažnější? - Krmení "hotovými" vědomostmi a "pochopitelnými" schopnostmi. 3. Jak byste si představoval dobrý výchovný proces? - Podnět a návod k zření, pozorování, srovnávání, určování, popis, uvažování, vyzkušování, dovozování a aplikace. 4. O jaký ideál vzdělání má dnešní mládež usilovat? - a) o poznání, b) o schopnost, která je z poznání vždy znovutvořena a rozšiřována. 5. Je možné a mělo by se v tomto smyslu působit na mládež výchovou? - Ano. 6. Jakou metodou? - Školením ducha. Tím, že se žák (podle stupně jeho duchovní vyspělosti) postaví doprostřed obtíží, problémů, úkolů a podmínek, které klade materiál; tím, že se mu pomůže, aby je poznal; tím, že se přinutí, aby si tu pomohl sám; přitom jej klidně nechejme udělat chyby, které mu vysvětlíme; avšak pomůžeme mu nakonec při hledání řešení.

Učitelské talenty

Když jsme se výše pokusili naznačit vymezení pedagogického umění učitele, jmenovali jsme na prvním místě talent. Dosavadní přijímací řízení studentů k učitelství je většinou vším možným, pouze ne výběrem talentů pro učitelství. Důvodů je řada. Všimněme si alespoň dvou. Jeden můžeme nazvat konkurencí vysokých škol. Studium učitelství není po mnoha stránkách natolik atraktivní (vždyť jde o "ohrožené" povolání s nízkou společenskou prestiží a ekonomicky nepřitažlivé), aby jiné obory studia "nepřetáhly" učitelské talenty k sobě; ty se tedy ztrácejí mezi právníky, ekonomy, informatiky, lékaři, techniky atd. Jiným důvodem je značná bezradnost odborníků učitelství při určování, testování učitelství; mimo jiné též pracnost takového zjišťování. (Právě pracnost byla příčinou, proč se upustilo od jednoho možného způsobu výběru pomocí technik tvořivé dramatiky na PdF **Ostravské univerzity**. Aplikace byla únosná při desítkách uchazečů o alternativní studium, ukázala se však neúnosnou při stovkách uchazečů.) Nicméně věc není neřešitelná.

Samozřejmě, že lze očekávat otázku, kde vzít tisíce uměleckých talentů pro učitelovo pedagogické umění. Pokusme se najít odpověď na tuto nikoliv nevýznamnou otázku. Především se nabízí vzpomenout, že člověk je ve své lidské identitě, přirozenosti též archetypem matky a otce, tedy vychovatele. Výchova je ve všech kulturách antropologickou konstantou, tím, co k člověku od nepaměti patří, jakkoliv je to - bohužel převážně negativně - modifikováno novodobou kulturou, civilizací. Nicméně nelze nezpomenout, na kolik dobrých matek a otců vzpomínají i dnes s vděčností dospělí, prostí lidé i významné osobnosti ve svých autobiografiích, jak děkují za láskyplné domácí výchovné prostředí, v němž vyrůstali. Toho jsme svědky navzdory všem krizovým jevům rodiny a rodinné výchovy. Není nám známo, kolik procent dospělé populace tvoří učitelé. Avšak jsme přesvědčeni, že toto procento by mohlo být obsazeno talenty učitelů umělců, kdyby učitelství bylo mělo vysoký společenský status a právě jako umění bylo přitažlivé pro osoby, které v sobě pociťují tíhnutí k umění vychovávat. (Řešení je v rukou státní moci, až ji budou reprezentovat osvětlení lidé. Je třeba doufat, že k tomu dojde.)

Aby slovo umění nebudilo ve vztahu k učitelství posměch nebo strach, sluší se připomenout, že v naší kultuře existuje tradičně kromě exkluzivního "velkého" umění též umělecké řemeslo nebo lidové umění, folklor. Kdybychom vzali jako model etnikum Moravského Slovácka, kde je umělecký potenciál lidí nejméně překryt nánosy životního stylu "strojové" ("automobilové") civilizace, zjistíme i bez statistického šetření, že talentů pro hudbu, zpěv, tanec, malování, vyšívání je v této oblasti více než učitelů, vlastně učitelek. A v celé naší zemi jsou výtečné neprofesionální sbory (dětí, dospělých), divadelní soubory atd. Vysoká je úroveň rozmanitých soutěží žáků základních uměleckých škol. I ve "velké" avantgardní literatuře oslavující krásu všedního dne nechybějí názory, že v budoucnu si bude poezii vytvářet pro svou radost podle potřeby každý.

Argumentujeme-li rozšířeností, "masovostí" uměleckých talentů ve prospěch pravděpodobné dostačující populační základny pro nalezení potřebného množství talentů pro pedagogické umění, chceme se naproti tomu ostře distancovat od současného (prý postmoderního) názoru na masové umění, kde každý pokleslý brak a kýč má stejné oprávnění jako skutečné umělecké hodnoty. Škola a učitel umělec mají být schopni a povinni rozlišovat mezi tím, co je dobré a krásné a snese etické kritérium rozdílu život podporujícího a život poškozujícího, ničícího (A. Schweitzer). Pro výchovu jako umění má nadále platit z antické filosofie jdoucí a velkými umělci podporovaný názor, že estetické a etické, krása a dobro a též krása a pravda k sobě patří. "Krása je symbolem ducha" (Herakleitos). "Krása je symbolem pravdy" (Andrej Tarkovskij).

Mějme naději, že učitelovo - dobré, pravdivé, krásné - pedagogické umění může a má prohloubit jeho profesní způsobilost.