

## **Inovativní učitelé v dnešní české škole**

*Petr Novotný*

Školství v České republice stojí na prahu velmi významné vzdělávací reformy. Cílový stav této reformy je poměrně detailně předložen v Národním programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knize (2001). Z ní vyplývá, že reforma má vést k dosažení určitých doporučených kvantitativních ukazatelů, k dosažení stanovené cílové kvalitativní úrovně všech typů a stupňů vzdělávání. Dosahování těchto cílů má být podpořeno vnitřní proměnou způsobu práce škol a učitelů.

Popis cílového stavu reformy v Bílé knize je poměrně detailní a srozumitelný, cesty k jeho naplnění jsou pojmenovány v jejich vnějších parametrech, jako je legislativa, infrastruktura, financování. Tyto vnější, doporučení změny jsou především otázkou času a politické vůle. Vnitřní, kvalitativní změny, tzn. kvalitativní proměna školy a vzdělávacího procesu, jsou závislé především na inovativním potenciálu škol a učitelů.

Hlavním principem propojujícím obě roviny – změny vnější, doporučení, a změny vnitřní, je posílení autonomie škol. Ustanovení školy jako hlavní autonomní jednotky v oblasti ekonomické, v oblasti řízení i v oblasti pedagogické (především kurikulární), je vlastně vyjádřením poznání, že o úspěchu každé reformy se nakonec rozhoduje na úrovni školy. Školy a jejich kultury jsou považovány za jakousi černou skříňku, ve které se rozhoduje o tom, jaké inovace jsou zavedeny a jaká změna nastává (Finnan, Levin, 2000).

### **Učitelé a inovace**

Klíčové teze Bílé knihy ČR, tzn. vnější proměny školského systému, vnitřní proměna školy a posilování autonomie škol, představují kontext výzkumu *Učitelé a inovace. O současné praxi a některých možnostech rozvoje práce učitele*. Aby mohla být reforma postavená na posilování autonomie školy a učitele úspěšná, je mimořádně významné probudit v systému jeho vnitřní rezervy, hledat v něm funkční příklady úspěšného rozvoje, pracovat s ostrůvky tzv. best practice, případně hledat a využívat potenciální - řečeno slovy manažerské teorie – agenty změny (srv. např. Drdla a Rais, 2001).

Má-li agent změny ve školství uspět, měl by to být člověk, který se ztotožňuje s vizí českého školství, přitom zažívá úspěch při aplikaci principů, na které tato vize stojí, a je schopen je předávat dále. Takové lidi je možné hledat mj. v programech a sdruženích hlásících se pedagogice orientované na dítě, která si kladou za cíl proměnu české školy, pracují na tomto poli a dosahují nesporných úspěchů. Z existujících sdružení můžeme jmenovat Přátele angažovaného učení (dále PAU), Společnost pro mozkově kompatibilní učení, dříve NEMES a další, z programů např. Začít spolu, Čtením a psaním ke kritickému myšlení atd.

### **Inovativní učitel**

Chceme-li hovořit o inovativních učitelích, je třeba poznamenat, že za něj považujeme takového učitele, který přináší takové přístupy do své práce a své instituce, které jsou

v prostředí, ve kterém pracuje, nové. Když toto kritérium aplikujeme, nacházíme zhruba tento portrét inovativního učitele: Je tvořivý, ochotný ke změnám, se schopnostmi či dovednostmi tyto změny zavádět ve viditelné míře. Mění především svůj způsob práce (což se týká hlavně procesu výuky) a rozvíjí cíle, ke kterým výuka směřuje. Je vnitřně motivován inovace zavádět do své práce, přičemž nečeká, až si to vyžádají vnější tlaky. Často se hlásí k některému z alternativních proudů v pedagogice (inovativní však není totéž co alternativní, viz Průcha, 1998, Rýdl, 2002).

V našem výzkumu se pokoušíme pojmenovat roli inovativních učitelů v procesu reformy. Respondenty – inovativní učitele – hledáme mezi členy celostátních struktur spontánních novátorských, zdola budovaných (*bottom up*) iniciativ učitelů, které se v českém školství nezávisle rozvíjejí více jak desetiletí. Příspěvek je postaven na výzkumném šetření probíhajícím ve školním roce 2002/2003. Na dříve provedené dotazníkové šetření navazují v současnosti zpracovávané případové studie. Učitelé, kteří jsou předmětem případových studií, vypovídají o třech rovinách svého profesního života: (1) o práci se sebou samými, (2) o práci s dětmi a (3) o vztazích a komunikaci s ostatními hlavními aktéry pedagogické práce školy. K popisu těchto tří rovin přistupujeme ze tří z možných perspektiv ve vztahu k inovacím (další viz House, 1981, Blenkin, Edwards a Kelly, 1993), které třem uvedeným rovinám v nějaké podobě odpovídají: biografické, technologické a kulturní.

Tyto tři perspektivy chceme demonstrovat na vybraných ukázkách z výpovědí učitelky druhého stupně základní školy, kterou zde označujeme jako Svatava (viz příloha č. 1). Ukažme si tedy, co se za třemi perspektivami skrývá a zároveň si ukažme jejich aplikaci na konkrétním případě (obojí bez nároku na úplnost).

| Perspektiva          | Zaměření na:   | Doloženo případem Svatavy  |
|----------------------|--|--|
| <b>biografická</b>   | zlomy v dosavadní kariéře, práce se sebou v minulosti, vzdělávání, impulzy a stimuly pro zavádění inovací atd. | <b>Vnitřní, velmi osobní motivace k inovaci.</b><br><b>Silný vliv dalšího vzdělávání.</b>  |
| <b>technologická</b> | práce s dětmi, aplikace metodických a didaktických postupů, odlišnost od standardních postupů atd.             | <b>Obtížné odlišení technologické a vztahové stránky (prolínání metody a celkové filozofie).</b><br><b>Živelnost implementace inovací.</b> |
| <b>kulturní</b>      | škola, komunikace s hlavními aktéry, kulturní rovina, překážky ve škole, podpora kolegů atd.                   | <b>Obtížné prosazení ve vlastní škole.</b><br><b>Problémy v komunikaci s ostatními učiteli.</b><br><b>Hodnotová neshoda s kolegy.</b>      |

### **O procesu zavádění inovací a o lidech inovace zavádějících.**

Jak se ukazuje, zavádění inovací do práce učitele je komplexní proces, který vyžaduje od učitele silné osobní zaujetí či nadšení pro věc. To však obvykle nestačí, učitelé hledají oporu ve svých kolezích, ve vedení školy a také ve svých žácích, jejichž pozitivní reakce je velkou posilou v dalším úsilí. Další významnou podmínkou je další vzdělávání či studium odborné

literatury, což opět spolu s kolegy dává inovativcům inspiraci do práce. Ve shodě s Glover a Low (2002, s. 145) musíme konstatovat, že je dobré nekoncentrovat se na faktory, které se ovlivnit nedají (především materiální vybavení atd.) a naopak vnímat množství možností k rozvoji v ostatních oblastech, což učitelé v našem vzorku činí.

Lidé zavádějící inovace jsou často vystaveni silným tlakům svého okolí, což je obzvláště alarmující, když si uvědomíme, že jsou nezřídka v procesu změny sebe sama, svého chování a svého pracovního jednání. Často bojují s vlastními pochybami i s rezistencí systému. Mohou na sebe i na výsledky své práce klást až příliš velké nároky. Upozornění na určitá rizika, tak jak to činí Timperley a Robinson (2000, s. 47 an.), je tedy zcela na místě.

Pro výzkumníka vzniká problém také při interpretaci tohoto komplexního procesu. Racionální schémata bohužel často selhávají. Např. rozfázování zavádění inovací do schématu plánování – implementace – evaluace zde vlastně nemá v realitě oporu.

### **Závěry**

Jakkoliv se od inovativních učitelů obecně očekává, že se stanou zdrojem šíření inovací, ne všichni jsou tato očekávání schopni naplnit. Případové studie naznačují i to, jak se nespokojenost řady učitelů s jen pomalu se proměňující kulturou školy někdy mění v jejich rezignaci či únik, jindy zase naopak v rozhodnutí systém aktivně měnit. Někteří učitelé se uzavírají ve vlastních třídách, z jiných se stávají lektorské opory systému dalšího vzdělávání učitelů či ředitelů škol.

Je-li cílem naší práce dosáhnout porozumění procesům zavádění inovací v současné české škole, vyhledat agenty změny a postihnou jejich možnosti ovlivnění celého systému, je třeba pro výzkum volit vhodné paradigma. Především je třeba vyřešit, kterou z možných perspektiv nazírání problematiky inovací a rozvoje zvolit. K dispozici máme několik modelů – technologický, kulturní a biografický (zmiňujeme pouze ty, které jsou tomuto výzkumu adekvátní). Každý z nich akcentuje jinou část reality a každý z nich přinese poněkud odlišné výsledky. Který z nich však bude nejužitečnější?

Zvolené paradigma nám musí především pomoci zodpovědět otázku, do jaké míry a za jakých podmínek je zkušenost inovativních učitelů přenosná na běžnou učitelskou populaci. Tato přenosnost je možná klíčovou podmínkou k efektivnímu působení příznivců změny v celém systému. A v této souvislosti nelze než konstatovat neradostné jištění: naše šetření žel naznačuje, že inovativní učitelé svou snahu opírají především o nadšení a ochotu se investovat. Reformní snahy však mohou jen stěží stavět na chuti většiny učitelů změny zavádět.

## Literatura:

*Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání.* Praha: ÚIV, 2001, 98 s.  
ISBN 80-211-0372-8

Blenkin, Geva M., Edwards, Gwyn, Kelly, A.V. Perspectives on educational change. In Harris, Alma, Bennett, Nigel, Preedy, Margaret (eds.). *Organizational effectiveness and improvement in education.* Ballmoor, Open University Press: 1993, s. 217 - 230  
ISBN 0-335-19843-0

Drdla, Miloš, Rais, Karel, *Reengineering. Řízení změn ve firmě.* Computer Press, Brno, 2001. 145 s.  
ISBN 80-7226-411-7

Finnan, Christine, Levin, Henry M. Changing school cultures. In Altrichter, Herbert, Elliot, John (eds.). *Images of Educational Change.* Ballmoor: Open University Press, 2000, s. 87 – 98.  
ISBN 0-335-20188-1

Glover, Derek, Law, Sue. *Improving Learning. Professional Practice in Secondary Schools.* Ballmoor: Open University Press, 2002. 182 s.  
ISBN 0-335-20912-2

Košťan, Pavol, Šuleř, Oldřich, *Firemní strategie. Plánování a realizace.* Brno: Computer Press, 2002. 124 s.  
ISBN 80-7226-657-8

Ernest R. House: Three Perspectives on Innovation. In Lehming, Rolf, Kane, Michael. *Improving Schools. Using What We Know.* London: Sage, 1981, 310 s.  
ISBN 0-8039-1623-8

Rýdl, Karel. *Cesta k autonomní škole.* Praha: Agentura Strom, 1996. 79 s.  
ISBN 80-901662-8-8

Timperley, Helen, Robinson, Viviane. Workload and the Professional Culture of Teachers. *Educational Management & Administration.* 2000, roč. 28, č. 1, s. 47 – 62

### **Předchozí zkušenosti**

Už si přesně nepamatuji kdy to bylo, ale v každém případě vím, že jsem jednu dobu chodila do třídy s tím, že jsem si říkala „tohle přece nemůžu dělat do konce života, to je tak otravný, mě to nebaví, ty děcka to nebaví, ale já bych jim chtěla něco dat“. A byla jsem z toho nešťastná.

### **Další vzdělávání**

Když jsem potom byla na kurzu u X, tak jsem zjistila, že existují způsoby jak dělat třeba v češtině, i když to bylo teda mě to přišlo spíš na literaturu a sloh. Pak jsem absolvovala volbu povolání a to byl druhý šok, protože jsem najednou zjistila, že ani nepotřebuju knížky, abych s těma děckama udělala spoustu práce. A nakonec vlastně takovým, aniž jsem to dělala vědomě, tak to završilo tím kritickým myšlením, protože to obsáhlo úplně všechno a všechno mi do toho úplně úžasně zapadalo, to co jsem před tím dělala a objevovala.

### **Osobní uspokojení**

Já nechci, aby to znělo frázovitě, ale mě začalo učení zase bavit, už jsem nepřemýšlela o tom že bych mohla jít na tu poštu roznášet noviny, nebo si někde sednout do stánku, abych si mohla konečně přečíst všechny ty časopisy, který vycházejí, nebo jít uvádět do kina, abych viděla všechny filmy, ale že fakt mě to zase baví. Asi proto jsem to ale dělala, mě to fakt jednu dobu šíleně nebavilo.

### **Nespokojenost s kolegy**

Ted' je zase druhý extrém, že mě to opravdu baví a zase mě otravuje, jak to ostatní nechcú pochopit, že nemusíme do těch dětí jenom tlouct ty informace, informace, informace.

### **Možnost spojení uvnitř školy**

Ted' v souvislosti s tou volbou povolání jsem přemýšlela s kým se tam spojit, abych to nedělala proti tomu všeobecnému názoru. Sama to nezvládnu a s vedením školy taky ne, protože cokoliv řekne vedení školy, tak je bráno jako rozkaz, a tudíž se to udělá, ale chybí ta vnitřní potřeba těch lidí. Dělá se to proto, že paní ředitelka to rozkázala a slíbila za to odměnu.

### **Pocit provinění**

Je to moje chyba, že to co dělám nedokážu prodat a mám pocit, že – čím dál míň ho mám a doufám, že to bude čím dál lepší – už jsem párkrát říkala „přijď se podívat do ke mě do hodiny“ „Kdy?“ „Kdykoliv“. To je nepochopitelný pro ně, jo? Ale hrozně dlouho to trvalo, než jsem se k tomu odhodlala, protože jsem měla pocit, že se vytahuju, že jsem v něčem lepší než oni. Já ten pocit mám, že ten přístup je pro ty děcka lepší, pro mě jako pro kantora je lepší, ale takovýto jakože „ona si někam jezdí, ona se něco učí, ted' nás bude poučovat, ale my už to máme naučený za ty léta“...

### **Zkušenost s lektorskou prací ve vlastní škole**

Nikdo není doma prorokem, to byl docela velký náraz když jsem to zkusila ve škole. Myslím si, že jsem se připravila docela pečlivě, domnívala jsem se, že bude práce ve skupinách, ale na to vůbec nepřišlo, protože já jsem si fakt připadala jako kdybych koplá do vosího hnízda.

### **Živelnost implementace**

Já když jsem se vrátila z toho prvního semináře, ... tak jsem řekla tehdejší paní ředitelce: to je bezvadný, já to všechno dělám, ale konečně to má nějakou střechu, má to systém. Po druhé části jsme si už nebyla tak jistá, že to všechno dělám, že to je o něčem jiným, než jenom sem tam něco jenom zkusit, tak jsem si to všechno dávala dohromady a tak jsem si říkala, jako po všech takových akcích vzdělávacích, jo, tohle budu jednou tohle někdy zkusím, tohle je zajímavý. Pak jsem jednou byla v páté třídě a nebyla jsem schopná těm děckám něco vysvětlit, oni to prostě nechápali a nechápali, no a tak jsem přišla domů a říkala: co s tím budu dělat? A ted' najednou mi začalo projíždět hlavou co jsme dělali v tom kurzu a já jsem sáhla po příručkách a o půl jedenácté večer v posteli – jakože normálně pracuju u stolu – jsem si na šmírák načrtla jak bych to s těma děckama mohla udělat, a je to najednou chytlo.