

Korthagen, Fred; Šalamounová, Zuzana; Švaříček, Roman

Hledání skrytých kvalit: rozhovor s Fredem Korthagenem

Studia paedagogica. 2014, vol. 19, iss. 1, pp. [125]-135

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2014-1-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/130004>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

HLEDÁNÍ SKRYTÝCH KVALIT: ROZHOVOR S FREDEM KORTHAGENEM

IN SEARCH OF HIDDEN QUALITIES: AN INTERVIEW WITH FRED KORTHAGEN

**Rozhovor s profesorem Fredem Korthagenem proběhl v Brně
25. února 2014 u příležitosti série jeho přednášek na Ústavu
pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.
Rozhovor vedli Zuzana Šalamounová a Roman Švaříček.**

Roman Švaříček (RŠ): *Proslavil jste se zejména dvěma tématy – reflexí a vzděláváním učitelů. V rámci pedagogiky se jedná o témata stará, nicméně Vám se do těchto oblastí podařilo přinést nové, inspirativní myšlenky. Moje otázka tedy zní, jak jste pro sebe tato témata, která sahají do doby Deweyho a ještě dále, objevil?*

Fred Korthagen (FK): To je na docela dlouhé vyprávění. Když jsem se připravoval na povolání učitele, podívoval jsem se nad tím, jak vzdělávání učitelů probíhá. Učitelská příprava byla v té době v Nizozemsku opravdu zastaralá, tradiční. Seděl jste v posluchárně, poslouchal různé teorie a v tom bylo veškeré vzdělávání. Ve škole jste strávil, řekněme, osm hodin, a jen když jste měl štěstí, učitel vám dovolil, abyste si také zkusil, jaké to je vyučovat. A to byla celá příprava.

Pak jsem se stal učitelem matematiky. V začátcích jsem se potýkal s celou řadou problémů a říkal jsem si: No páni, moje příprava byla opravdu nedostatečná! Po nějakém čase, když jsem změnil pracovní místo a sám jsem se stal vzdělavatelem budoucích učitelů, začal jsem pracovat v jedné instituci v Utrechtu. Odehrálo se to právě v době, kdy se v Nizozemsku zakládaly nové vysoké školy, nikoli univerzity, pro přípravu učitelů. Panovala tehdy atmosféra plná vzrušení, kdy lidé, s nimiž jsme tam pracovali, vnímali, že je to něco nového a že teď máme možnost být inovativní. Na katedře přípravy učitelů matematiky, kde jsem pracoval, jsme měli vedoucího, který byl pevně přesvědčen o tom, že pokud se máte stát učitelem, pak jde o víc než jen se naučit matematiku, dokonce jde o víc než se jen dozvědět něco

o pedagogice – že jde v první řadě o poznání sebe sama. Požádal jsem proto kolegy z oboru andragogiky, aby nás jakožto školitele budoucích učitelů přišli školit, jak pracovat s reflexí. V rámci andragogiky to bylo běžné – disponovali znalostmi o reflexi, o kterých v oblasti pedagogiky doposud nikdo nic nevě-děl. A tohle mi svým způsobem otevřelo nový svět. Bylo to přesně to, co jsem postrádal během své přípravy na učitelskou dráhu. Myslím si, že je opravdu důležité pomáhat lidem přemýšlet o tom, kým jsou a proč dělají to, co dělají.

Během čtyř let, kdy jsem tam pracoval, jsme prošli intenzivním výcvikem, který mi změnil život. Najednou jsem si začal uvědomovat své pocity a otázky typu Co chceš? a tak podobně. Všechny ty otázky, které jsou nyní součástí mého přístupu. Pak ale přišla úsporná opatření, a protože jsem byl poslední, kdo nastoupil, měl jsem být také první, kdo odejde. Rozhodl jsem se proto, že se pokusím získat místo na univerzitě, a podařilo se to. Neměl jsem sice titul Ph.D., ale to bylo tehdy v pořádku. V té době bylo možné pracovat na univerzitě bez doktorátu, ale očekávalo se, že se budete věnovat výzkumu. A tak jsem se rozhodl napsat svoji disertaci o reflexi. A i když, jak říkáte, to bylo staré téma, v rámci vzdělávání to v té době opravdu nebylo v centru pozornosti. A tak jsem napsal svoji disertační práci na téma reflexe.

Moje disertace *Prosazování reflexe jakožto východiska pro přípravu učitelů* vyšla v roce 1982, ale bylo to, jako by zmizela v černé díře. Celých pět let na ni nikdo neodkazoval. Pak se zničehonic začali lidé ve Spojených státech, jako například Ken Zeichner, zabývat reflexí, toto téma se vzápětí stalo velmi populárním také v Nizozemsku a najednou se začalo ozývat: „Ona na toto téma existuje nějaká kniha také v nizozemštině.“ A tak lidé začali věnovat pozornost mé práci, začal se používat ALACT model. Dnes jsou ALACT model¹ a cibulový model² součástí každého programu učitelské přípravy v Nizozemsku.

Mnohé jsem se naučil od jiných lidí a z jiného oboru, kde bylo mnohem běžnější, aby se lidé věnovali seberefexi jako nástroji využitelnému při práci s lidmi. Myslím si však, že značným dílem jsem přispěl také já sám. Například ALACT model nebyl součástí mého vlastního výcviku, vytvořil jsem jej sám.

¹ ALACT model strukturuje proces reflexe a seberefexie do pěti následných kroků: 1) jednání jedince, 2) zpětný pohled na své vlastní jednání, 3) uvědomění si podstatných aspektů, 4) vytvoření alternativních postupů jednání, 5) testování postupů. Více viz Korthagen, 2004, 2011.

² Cibulový model je inspirován Batesonovým modelem (Dilts, 1990) a popisuje úroveň změny. Model se skládá ze sedmi úrovní: 1) vnější prostředí, 2) jednání, 3) kompetence, 4) přesvědčení, 5) identita, 6) mise, 7) nepojmenovaná poslední vrstva. Více viz Korthagen, 2004, 2011.

Ještě je nutné zmínit, že kolem roku 1930, tedy téměř před jedním stoletím, jsme měli v Nizozemsku slavné pedagogy, jmenovitě například Philippa Kohnstamma a později Langevelda, kteří byli přesvědčeni o tom, že teorie a výzkum a akademické znalosti musí být přínosné pro praxi, a kteří pracovali s učiteli. Vy se tomu teď tady věnujete, ale oni už to tak v Nizozemsku dělali před sto lety. Teď si uvědomuji, že mají vliv. Od samého začátku bylo pro badatele a pro lidi pracující v akademické sféře běžné spolupracovat s učiteli a usilovat o to, aby to, na čem pracují, bylo užitečné pro praxi. Takže tu máme dlouhou tradici propojování teorie a praxe, která v Nizozemsku existuje.

RŠ: To je velmi pěkně vidět ve Vašich pracích. Protože Vy vždy, když mluvíte o programech vzdělávání učitelů, mluvíte o propojování nebo integrování teorie do praxe. Sám učím v kurzech učitelské způsobilosti a studentům vždycky říkám, že ode mě neuslyší, jaká je nejlepší teorie, jaký je nejlepší styl výuky. Nicméně mám někdy pocit, že se cítí nejistě, že neví, co přesně mají dělat, a myslím si, že právě to je důvod, proč je tak silně přitahuje myšlenka, že učení znamená předávání znalostí. Jak v učitelských oborech dát studentům pevnou půdu pod nohama a přitom je nespojovat jedinou správnou teorií?

FK: V tomto směru jsem dost ovlivněný Vygotského konceptem zóny nejbližšího vývoje. Myslím si, že byste měl lidem vždy dát to, co chtějí, do té míry, aby se cítili bezpečně, a pak je teprve vyvést z konceptu. Ale ne je nejdřív vyvést z konceptu a pak se pokoušet dosáhnout toho, aby se cítili bezpečně. Proto učitele vždycky učím: Dejte lidem nejdřív to, co chtějí. Jestli od vás chtějí slyšet tipy, co by měli jako učitelé dělat, tak jim to řekněte. I když to v některých případech může být docela extrémní. Měl jsem jednou studenty, kteří ode mě opravdu chtěli, abych jim řekl, co by měli dělat. A tak jsem jim to řekl. A říkal jsem jim to znovu a znovu. Až pak začali mít pocit: Tedy, ten Fred, to je dobrý učitel. Říká nám, co máme dělat. Když se pak se mnou cítili v bezpečí a opět se mě zeptali, jak mají postupovat, řekl jsem jim: „Můžu vám dál říkat, co máte dělat, ale začínám z toho mít takový nejistý pocit.“ „Začínáte z toho mít takový nejistý pocit? No, ano, protože já vám stále znovu a znovu pomáhám s vaší otázkou ‚Co mám dělat?‘ Ale až dokončíte svoje studium, já už tam nebudu, abyste se mě zeptali: ‚Co mám dělat?‘ Jde o to, jak se můžeme dostat do bodu, kdy si sami budete schopni odpovídat na svoje vlastní otázky.“ A oni tehdy měli zájem o té otázce uvažovat, protože už ke mně získali důvěru. Do značené míry tedy vycházím z myšlenky, že je potřeba dát lidem, co chtějí, aby si k vám vybudovali důvěru. Nazývám to strategií postupných kroků, což je pro můj způsob uvažování o vzdělávání zcela zásadní. Strategie postupných kroků úzce souvisí se zónou nejbližšího vývoje.

Zuzana Šalamounová (ZŠ): *V rámci Vašeho přístupu jsou obecné teorie, Teorie s velkým T, ve stínu gestaltů, osobních praktických teorií. I když uplatňujete Teorie, snažíte se je přetvořit na osobní a praktické. Zajímalo by mě proto, které Teorie považujete pro vzdělávání učitelů za stále inspirativní.*

FK: O inspirativních Teoriích s velkým T bych mohl mluvit celé hodiny, nicméně u všech je potřeba se ptát – jak je možné je převést na to, s čím se studenti potýkají? Je vcelku jedno, kterou si teď vybereme. Mě osobně celkem fascinuje například systémová teorie Paula Watzlawicka. Tyhle Teorie s velkým T jsou však pro studenty téměř nečitelné. Když z nich ale vezmete jen jeden prvek – například to, že mluvíte stále hlasitěji, abyste získal pozornost žáků – vynoří se princip, který říká, dělejte méně téhož. Vychází z této Teorie, ale je to přetaveno v něco praktického. Co to znamená méně téhož? Méně mluvení hlasitěji. Takže co se stane, když mluvíte méně nahlas? Najednou děti přestanou mluvit, protože chtějí slyšet učitele. Je to jednoduché, teorie s malým t odvozená z Teorie s velkým T. Velkou výzvou pro vzdělavatele učitelů ovšem je to, aby byli schopni provést právě tento posun, propojení s aktuálními obavami studentů připravujících se na profesi učitele. Jestliže některý student řeší problém s tím, že ho děti neposlouchají, vzdělavatel daného studenta příslušnou Teorii zná a vytvoří potřebné propojení. Jiný student ale řekne: „Já mám problém se třemi dětmi, kterým chybí motivace.“ „Dobře, nejsou tedy motivovaní. Co s tím můžeš udělat? Zápasíš s tím. V čem myslíš, že spočívá ten problém?“ „No, nejsou aktivní.“ „Nejsou aktivní, nebo jsou aktivní v něčem jiném? Dobře, nejde tedy o to, že by nebyli aktivní, ale o to, jak je můžeš zaujmout svým tématem. Máš představu o tom, co je zajímavá?“ „Ne, to tedy nevím, co je zajímavá.“ „Dobře, a jak by to mohlo vypadat...“ A teď použijete Teorii s velkým T o tom, jak důležité je navázat spojení se světem dětí. Výzvou pro tohoto učitele je pak zjistit, co děti zajímá, a jestli je schopen, například jako učitel matematiky, propojit učivo s tím, o co se zajímají. Opět používáte Teorii s velkým T, ale možná jim ji ani nepředstavujete. Jen z ní používáte určité principy. Úkolem vzdělavatelů učitelů tedy není vybrat ty správné Teorie s velkým T, ale vytvářet podobná spojení. A to je pro mnoho z nich obtížné.

Další otázkou pak je: Jak se to dělá? Jak pracovat na základě zkušeností a propojit je s teorií? V mé knize je model tvořený pěti kroky, pět kroků pro práci se skupinami a pro propojování teorie se zkušenostmi. Máme pětifázový model a pak pracujeme dva dny se vzdělavateli učitelů. Když se s tímto modelem seznámí, říkají: „Tohle je naprosto jiný způsob, jak přemýšlet o vlastním pedagogickém přístupu!“ Jaká vlastně byla vaše původní otázka?

ZŠ: *Ptala jsem se, které formální teorie jsou pro Vás stále inspirativní.*

FK: Těch je spousta. Přesvědčil jsem se o tom, že pokud chcete propojovat teorii a praxi, musíte mít přehled o velkém množství teorií. Například jako

vzdělavatel učitelů matematiky si nemůžete říct: „Jsem školitel učitelů matematiky. Vím toho spoustu o matematických metodách, o pedagogických metodách v matematice.“ To nejde, protože některý student může mít například problémy s disciplínou. A pak byste měl vědět něco o problémech s disciplínou a Teoriích, které se tímto zabývají. A tak jsem v rámci svého vzdělávání učitelů věnoval velkou pozornost seznamování se s dalšími Teoriemi v jiných oborech. To byl také důvod, proč jsme v našem programu vždy žádali odborníky z různých oblastí, aby s námi spolupracovali při přípravě studentů na profesi učitele. Když vzdělavatel učitelů matematiky zhruba po dobu jednoho roku spolupracuje s psychology zabývajících se učením, má po roce představu o psychologických Teoriích i o tom, jak je převést do praxe. Pokud opravdu chcete pracovat tímto způsobem, musíte nejprve uvažovat o profesním rozvoji školitelů učitelů.

ZŠ: *Takže vzdělavatelé učitelů formální teorie musí znát.*

FK: Musí znát formální teorie, aby měli přehled o svých oborech. Nevěřím ale tomu, že by formální teorie byly velmi užitečné pro vlastní učitelskou praxi. Musíte ale vědět, že existuje Vygotského teorie, musíte vědět, že existuje Watzlawickova teorie, že existuje psychologie učení. Myslím si, že mít přehled je součástí naší profese. Je to ale něco zcela jiného než teorie s malým t, která je z toho odvozena a která vám pomůže lépe učit. To je moje teorie.

RŠ: *Vaše teorie je plná vizuálních metafor a modelů, jako například cibulový model, patra, výtahy, ALACT model. Myslíte si, že vizuální přitažlivost je tím důvodem, proč se například cibulový model stal tak oblíbeným?*

FK: Co hraje zásadní roli v mém myšlení, je to, že je nezbytné redukovat složité věci na maximálně pět věcí. Jinak si je lidé nejsou schopni zapamatovat. Lidská mysl si je schopna pamatovat pouze pět věcí najednou, možná šest. Vždycky mě hnala kupředu myšlenka, že pokud chcete, aby něco bylo aplikovatelné na praxi, musíte to zredukovat na pět věcí. Uvedu vám příklad toho, jak vznikl cibulový model a celý přístup založený na jádrové reflexi.³ Spolupracoval jsem s holandským kolegou, kterého jsem velmi obdivoval. Je to skvělý kouč a terapeut, byl také mým školitelem v rámci studia Gestalt terapie, kterému jsem se věnoval pět let. Když jsem ho viděl, jak pracuje s lidmi, říkal jsem si, že to je magie. Co byl schopen udělat s lidmi během deseti minut, mi přišlo neuvěřitelné. A tak jsem mu řekl: „Tohle je neuvěřitelné. Mohli bychom to použít ve vzdělávání učitelů, to, jak koučujete lidi,

³ Jádrová reflexe je praktický přístup rozvoje učitelů skrze propojení úrovní změny (viz cibulový model). Více viz Korthagen a Vasalos (2005).

řekni mi: Jaká je tvoje teorie?“ A on mi odpověděl: „Já nevím, co dělám. V životě jsem dělal tolik věcí ... Mám výcvik v Gestalt terapii a dalších věcech, učil jsem se od duchovních učitelů v Indii a všechno jsem to spojil. Pomyslel jsem si, že je to zajímavé a že bych tomu chtěl porozumět. Začal jsem ho proto natáčet na video, chodil jsem k němu na sezení ohledně mých skutečných problémů a celou dobu jsem sepisoval kroky, kterými procházel. Na konci jsme měli dvacet kroků s celou řadou mezikroků. A tehdy jsem si řekl: „Tohle nebude fungovat – dvacet kroků! Musíme to zredukovat na nejvýš pět.“ A tak jsem na tom začal znovu pracovat, vše jsem znovu analyzoval a snažil se vše zkombinovat tak, až jsem nakonec dospěl k pěti věcem. A řekl jsem: „Tohle je opravdový poklad! To obletí celý svět.“

Dá se tedy říci, že tím, co mě pohání, nejsou ani tak metafory jako myšlenka, jak se dají věci redukovat. Můžete je nakreslit jako kruhy, můžete je nakreslit jako čtveřice. Je možné, že jsem se naučil, že je užitečné použít slovo – metaforu jako cibule nebo patro. Ale podstatou je zredukování na maximálně pět věcí.

ZŠ: *A výsledkem byl cibulový model?*

FK: Ano. Snažím se, aby bylo zřejmé, že to je těch pět kroků, které procházíte v jádrové reflexi. Jsou tu tedy čtyři věci, čtyři aspekty, jimiž se zabýváte, a pátým aspektem je výtah. Myšlenka výtahu. Když pořádám workshop zaměřený na jádrovou reflexi, obvykle trvá dva dny, tak se lidé naučí tyto čtyři, říkáme tomu pozice, a pak je tu výtah. A ve chvíli, kdy již toto všechno znají, jsou schopni dělat koučink vycházející z jádrové reflexe. Je to nesmírně transformativní. Za dva dny se to mohou naučit učitelé i kdokoli další, a pak je již možné tvořit onu magii, jako to umí ten člověk, o kterém jsem vyprávěl.

RŠ: *Mluvíme o proměnách praxe a my momentálně realizujeme jeden výzkumný projekt, který probíhá na druhém stupni základních škol a ve kterém pracujeme s velmi motivovanými učiteli. Nepochybují o tom, že u nich proběhnou určité změny, neboť jsou velmi motivováni. Z mého pohledu je však klíčová otázka, jak lze pracovat na změně s těmi, kteří motivováni nejsou.*

FK: Pokud chcete slyšet moji opravdu upřímnou odpověď, pak bych vám na to řekl: nechte je být. Když mě školy žádají, abych zajistil školení učitelů, např. v jádrové reflexi, což je teď má hlavní náplň práce, obvykle ředitelům školy říkám: „Domluvte se se svými učiteli, že na můj workshop nemohou přijít, pokud si nejsou stoprocentně jistí, že se to chtějí naučit.“

ZŠ: *A?*

FK: Ve výsledku přijde víc lidí, než kdyby se jim řeklo, že by se měli zúčastnit, protože najednou se všichni ptají: „Proč nemůžu přijít? Proč ne? Já

se chci zúčastnit.“ A tak mám z dané školy nejprve skupinu o dvaceti lidech, kteří jsou nadšení a vykládají ve sborovně o tom, jak je to užitečné a že je tu prakticky zaměřený výzkumník. A tak mají zájem další lidé a vznikne druhá skupina. Obvykle vedu ještě třetí skupinu. Nakonec tedy spolupracuji celkem se šedesáti učiteli, přičemž na běžné střední škole v Nizozemsku je cca mezi osmdesáti a stovkou učitelů. Zbytek, tedy dvacet až čtyřicet učitelů, nikdy neuvidím a ani je nechci vidět. Myslím, že není žádná šance, jak je změnit.

Ačkoli mám v současné době jednu doktorandku, která pracovala s učiteli na tom, jak žákům dávat zpětnou vazbu. Vyvinula přístup, v rámci něhož navštěvuje třídy a ukazuje učitelům, jak sama dává žákům zpětnou vazbu. Svoji výuku nahraje na video, na které se společně s učiteli dívá, a dokonce i ti nejvíc zatvrdělí na to reagují slovy: „No tedy, něco se s žáky opravdu děje. To je zajímavé. To jsem nikdy nezažil, aby tenhle žák projevil nadšení, jako vidím tady. Jak je to možné?“ „Protože dostávají pozitivní zpětnou vazbu. Teď si to zkuste.“ „Ale já nevím, jak se to dělá.“ „To nevádí, já vám s tím pomůžu.“ A přišla na to, že dokonce i velmi odmítaví učitelé se začali měnit. Tento přístup mě ovlivnil. Možná můžeme touto cestou zasáhnout i odmítavé učitele.

RŠ: Když jste dnes odpoledne mluvil o pozíci psychologie a o Martinu Seligmanovi, bývalém prezidentovi Americké psychologické asociace, připomněl jste, že řekl, že psychologie sešla ze své cesty, protože se zaměřuje na příliš mnoho věcí. Dalo by se totéž říci i o pedagogice?

FK: Jeho sdělení bylo, že se příliš zaměřujeme na to, co je špatně. Traumata a nedostatek. Domnívám se, že se stejným problémem se potýkáme také ve vzdělávání. Zaměřujeme pozornost na to, co je špatně, na odmítavé učitele. Je to však opravdu velký rozdíl, když se zaměříme na motivované učitele. Má to vliv na celou školní kulturu, jestliže máte nadšené učitele. Ale když pořádám své kurzy jádrové reflexe, při níž jde člověk opravdu do hloubky, a ve skupině jsou jen dva nemotivovaní učitelé, celkový efekt je tím podstatně oslaben. Jestliže jsou tam dva učitelé, kteří sedí takhle (*odkloní se, zkrčí ží ruce přes brudník, zachmuří se*), a ve chvíli, kdy ostatním učitelům položím například otázku: „Zamyslete se nad tím, co vás inspiruje ve vaší práci,“ tak oni ji znuděně zopakují, jaký to může mít vliv na zbývajících osmnáct učitelů ve skupině? Začnou váhat, jestli o tom mají mluvit. Takže já tam takové dva učitele nechci mít. A to stejné platí i pro výuku žáků ve třídě. Mnoho učitelů se zaměřuje na těch pár žáků, kteří jsou nemotivovaní, ty nejslabší. Zatímco když se zaměříte na motivované děti a pracujete s nimi a vytvoříte svým způsobem takové společné plynutí, tak je to velký rozdíl. Ostatní děti to vidí a říkají si: Jestli chci být součástí toho plynutí, pak musím něco dělat.

RS: *Měli bychom se více soustředit na pozitivní dopady pedagogických teorií?*

FK: Ano, to je oblast, kterou pro mě otevřela pozitivní psychologie. A momentálně mě nejvíc fascinuje to, jak funguje lidská mysl. Lidská mysl si pořád hledá nějaké problémy, věci, které se nepovedly. Lidská mysl není konstruována k tomu, aby se dívala na úspěchy, inspiraci, ideály, to není způsob, jakým byla lidská mysl stvořena. Je stvořena k tomu, aby přežila.

To je to, co mi dala pozitivní psychologie, a je to opravdu velmi významné. Zajímavé na tom je, že ten kolega, s nímž jsem spolupracoval a který vytvářel onu zmíněnou magii – on dělal přesně tohle, a to dávno předtím, než jsem slyšel o pozitivní psychologii. Předtím než tento koncept vůbec vznikl. Už tehdy pracoval se silnými stránkami lidí a ideály lidí a tím, kde to plyne, a to následoval a pak jste se na něj dívali a viděli jste jeho magické působení. A tak jsme vytvořili náš přístup založený na jádrové reflexi. Později jsem se seznámil s pozitivní psychologií a někdy říkám, že náš přístup vychází z pozitivní psychologie, ale není to pravda, protože náš přístup jsme vytvořili předtím, než se na scéně objevila pozitivní psychologie. Je to taková základna pro to, co děláme.

ZŠ: *Vrátím se teď k odpolední přednášce a workshopu. Sami na sobě jsme si vyzkoušeli, že jednání učitelů je převážně bezprostřední a vychází z velké části z gestaltů, což má blízko k tezi, že dispozice, schopnost být dobrým učitelem je vrozená, jako je tomu v případě umělců. Co si o tom myslíte?*

FK: Zčásti je to pravda. Nicméně se domnívám, že v člověku se toho dá hodně rozvinout. Pro učitele jsou důležité takové věci jako empatie, flexibilita, kreativita a navázání kontaktu, to je možná ze všeho nejdůležitější. Existují lidé, kteří se to během svého života nenaučili, aby byli opravdu v kontaktu s druhými, aby byli empatictí a flexibilní. Přesto jsem ale pevně přesvědčen o tom, že každý člověk má někde uvnitř sebe kapacitu pro to být v kontaktu s jiným člověkem, že má kapacitu pro to, aby byl flexibilní. Tyhle jádrové kvality můžeme zasáhnout a pomoci je lidem rozvinout. Možná je však čas, který na to máme v rámci učitelské přípravy, nedostatečný na to, abychom je dovedli do bodu, ve kterém budou dobrými učiteli. Je tedy spíše otázkou, kolik času máme k dispozici a jak motivovaný je daný student k tomu, aby v sobě rozvinul své kvality, což hraje důležitou roli. Rozvinout se toho tedy dá hodně, nicméně někdy je na tento proces potřeba víc času, než máme k dispozici.

Když se podívám na sebe a budu opravdu upřímný, v době, kdy jsem studoval matematiku, jsem byl po sedm let zcela ponořen pouze v myšlení. Úplně jsem zapomněl na to, co to znamená něco cítit. V té době jsem se přitom oženil. Když se ohlížím zpět za svým prvním manželstvím, říkám si: Šlo tam vůbec o nějaké city? Později se všechno zhroutilo – najednou jsem byl rozvedený, čelil jsem hluboké krizi a pokoušel jsem se prostřednictvím

svého myšlení porozumět tomu, co se vlastně stalo. Jenže celý problém spočíval v oblasti emocí, v problému s navázáním spojení na citové úrovni. Tehdy jsem začal chodit na terapii a náhle se přede mnou otevřel celý svět, který mi připadal fascinující. Nyní mohu prohlásit: ano, dosáhl jsem určité vnitřní rovnováhy mezi myšlením a cítěním. Ale trvalo to třicet let. Kdybyste mě potkali, když mi bylo 28, a položili si otázku, zda ze mě může být dobrý kouč nebo dobrý terapeut, asi byste si řekli, že to bude dlouho trvat. Mám-li být upřímný, trvalo to deset patnáct let, a ani takhle dlouhá profesní příprava by nestačila na to stát se dobrým koučem. Taková je realita. Takže na jedné straně, ano, výcvikem toho můžete hodně udělat, ale na druhé straně, u některých lidí potřebujete opravdu moře času.

ZŠ: *Kdy jste mohl sám sobě říct, že teď jste dobrým koučem? Co bylo tím poznávacím znamením?*

FK: Poznávacím znamením? Když jsem byl schopen koučovat lidi během tří minut, oni říkali: „Děkuji, děkuji, to je úžasné,“ a já jsem to cítil stejně. Když se naučíte pracovat s jádrovou reflexí, můžete koučovat lidi během tří minut a dotknout se přitom hlubokých témat. To byl ten bod, kdy jsem si pomyslel, že jsem dobrý kouč. Ve třech minutách je člověk schopen jít do hloubky a být opravdu transformativní. To ale opět trvalo opravdu řadu let, než jsem se tohle naučil.

RŠ: *Jaké budou podle Vás klíčové koncepty v přípravě a profesním rozvoji učitelů v budoucnosti? Myslíte si, že budou souviset s oblastí lidského cítění?*

FK: V roce 2004 jsem publikoval článek nazvaný *Hledání podstaty dobrého učitele*, ve kterém jsem představil cibulový model. O tom, že začínáme u vnějších vrstev a že se dostáváme stále více dovnitř, jsem mluvil jako o historické analýze. Právě v té době se najednou jako nové téma objevil koncept učitelství identity. Ve zmíněném článku jsem v podstatě předpověděl, že dalším krokem bude posun o jednu vrstvu hlouběji, na úroveň mise. A teď vidíte články věnované učitelství nadšení, hnací síle, vnitřní motivaci učitelů. Takže moje předpověď by byla, že dalším tématem bude to, co pohání učitele, pro co jsou nadšení. A cítění je toho pochopitelně součástí.

ZŠ: *Tou nejhlubší vrstvou Vašeho cibulového modelu, jak jste nyní sám zmínil, je mise. Řekl byste nám, co je Vaše mise?*

FK: Mimochodem, to není ta nejhlubší vrstva. Je tam ještě něco uprostřed.

ZŠ: *Ano, to bílé kolečko.*

FK: Má to co do činění s určitými duchovními vlivy. Dost mě ovlivnil buddhismus – například myšlenka, že uprostřed je něco jako prázdnota. Prázdnota, která je zcela naplněná. A to je to, kdo doopravdy jste. Když to řeknu

takhle, zní to jako nějaká fráze, ale na mých seminářích se opravdu dostáváme do bodu, kdy lidé prožívají, kým doopravdy jsou. A zjišťují, že to, kým opravdu jsou, se liší od toho, kým si myslí, že jsou, což je rovina identity. A mezi rovinou identity a jádrem je rozdíl. Důležitou součástí mých workshopů je pomoci lidem dostat se do kontaktu s tím, kdo doopravdy jsou. To ale nebyla vaše otázka...

ZŠ: *Ale je dobře, že jste to zmínil. Myslela jsem na to, proč je tam to místo a co mělo být jeho obsahem.*

FK: Většina lidí si toho kruhu uvnitř nevšimne. Mluvím o jádrových kvalitách, ale to je jen aspekt jádra. Způsob, jakým se manifestuje. Ale zdroj těchto jádrových kvalit je ve skutečnosti mnohem hlubší.

ZŠ: *Moje otázka směřovala k Vaší misi.*

FK: Jaká je moje mise? Záleží na tom, v jakém okamžiku se na to ptáte, a záleží to také na kontextu, ve kterém otázku položíte. Ale je to ve vzdělávání. Moje mise je pomáhat učitelům dostat z žáků to nejlepší a dostat to nejlepší taky sami ze sebe. Dostat se jako učitel do kontaktu se svým nejhlubším potenciálem, aby byl učitel schopen rozpoznat a rozvinout vnitřní potenciál dětí. To je myslím hlavní cíl vzdělávání. Dostat z lidí to nejlepší.

ZŠ: *Jednoduché a komplexní.*

FK: Ano, své workshopy zaměřené na jádrovou reflexi vždy začínám citátem Mahátmy Gándhího, který řekl, že skutečným cílem vzdělávání je dostat z lidí to nejlepší. To je můj první slajd a vždy se ptám skupiny, jestli s tím citátem někdo nesouhlasí. Ptám se na to v každé zemi po celém světě a jen jednou se stalo, že jeden člověk řekl: „No, já souhlasím, ale...“ [smích] Každý s tím výrokem souhlasí. To je zajímavé, že? Lidé ale nevědí, jak na to, aby z druhých dostali to nejlepší. Všichni souhlasí, takže další otázka na mých workshopech zní: „Dobře. Jestli souhlasíte, jaká je vaše metoda, jak z lidí dostat to nejlepší?“ A lidé jsou pak zmatení. Nebo říkají něco jako: „No, tím, že lidem naslouchám. To je moje metoda.“ „Dobře, to je skvělé. To je vaše metoda. Jak nasloucháte?“ A tak se dostáváme hlouběji a hlouběji. Protože to, pochopitelně, určuje vaši rovinu identity. Mohli bychom o tom dál mluvit celé hodiny...

RŠ: *Můžeme to chápat jako dobré téma pro další rozhovor.*

ZŠ: *Děkujeme.*

Literatura

- Dilts, R. (1990). *Changing belief systems with NLP*. Cupertino: Meta Publications.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.

O autorovi

Prof. dr. Fred Korthagen je profesorem pedagogiky na Utrechtské univerzitě, Nizozemsko. Byl učitelem matematiky a poté se stal výzkumným pracovníkem na univerzitě. Zabývá se především profesním rozvojem učitelů, teorií profesního rozvoje učitelů, teorií reflexe a jádrové reflexe. Je autorem řady vlivných knih (*Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, 2001, přeložena do českého jazyka *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*, 2011; *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*, spolu s T. Russellem, 1995), které byly přeloženy do několika světových jazyků, a publikoval velké množství hojně citovaných článků (*Two modes of reflection*, 1993, *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, 2004, *Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning*, 2010).

E-mail: fred@korthagen.nl

About the author

Prof. dr. Fred Korthagen is a Professor of Education at Utrecht University in the Netherlands. He used to be a mathematics teacher and later has become a university researcher. His primary concerns are teacher development, the theory of the professional development of teachers, the theory of reflection and core reflection. He has authored a number of influential books (*Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, 2001; *Teachers who teach teachers: Reflections on teacher education*, with T. Russell, 1995) that have been translated into several world languages; *Linking Practice and Theory* was translated into Czech in 2011. He has published a lot of frequently cited articles (*Two modes of reflection*, 1993, *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*, 2004, *Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning*, 2010).

E-mail: fred@korthagen.nl

