

Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů

Vlastimil Švec

Abstrakt: Pedagogickou přípravou autor rozumí integrovanou součást pregraduálního (přípravného) učitelského vzdělávání, která zahrnuje pedagogické a psychologické předměty, oborové didaktiky a pedagogickou praxi. Všimá si změn, ke kterým v průběhu uplynulého desetiletí v pedagogické přípravě u nás došlo, a to v rovině obsahové dimenze kurikula a v rovině jeho realizace (procesu jeho osvojování, resp. „v procesu stávání se učitelem“). Ukazuje, že diskuse se stále vedou kolem profesních kompetencí, přitom však nedochází k určitému ujednacení klíčových kompetencí, spíše se zvyšuje počet jejich klasifikací a taxonomií. Je zřejmé, že v procesu stávání se učitelem jsou sice kompetence nezbytným východiskem (ovšem spíše ve smyslu obsahových rámců pedagogické přípravy), avšak rozhodující je činnost studentů, jejich jednání v pedagogických situacích.

Jednáním vznikají zkušenosti, které se s využitím sebereflexe postupně stávají znalostmi. Avšak ne každá činnost vede ke znalostem. Autor dokonce považuje znalostní oporu (zejména implicitní pedagogické znalosti) pouze za jednu z opor učitelského zrání, nikoliv za jeho podstatu. Dochází k přesvědčení, že základem tvořivého učitelova ujednání je jeho pedagogická kondice jako určitá psychická, emoční i tělová (psychosomatická) nastavenost na řešení pedagogických situací.

Klíčová slova: pedagogická příprava, profesní kompetence, boloňský proces, proces stávání se učitelem, jednání studenta učitelství, zkušenosti, sebereflexe, znalosti, implicitní znalosti, pedagogická kondice, teorie a praxe

Úvod

Učitelské vzdělávání (teacher education) tvoří jednu z klíčových oblastí pedagogických věd. Jde však spíše o interdisciplinární obor, neboť tato široká oblast zahrnuje vedle jistě stěžejní dimenze pedagogické také další dimenze, zejména psychologickou a sociologickou. Tento obor se zabývá přípravným i dalším vzděláváním učitelů.

Ve svém ohlédnutí si všimnu přípravného vzdělávání učitelů a v něm **integrující složky**, která bývá označována jako **pedagogická – přesnější**

pedagogicko-psychologická příprava studentů učitelství. Týká se jednak psychologických a pedagogických předmětů a jednak oborových (předmětových) didaktik a má vedle *stránky teoretické i stránku praktickou*. S určitým zjednodušením lze říci, že tyto dvě stránky jsou součástí (resp. měly by být součástí) všech předmětů – i když v různé míře –, které budoucí učitelé studují v rámci pedagogické přípravy.

Vycházím ze zkušeností, teoretických a praktických poznatků, které jsem získával prostřednictvím výuky zejména obecné didaktiky i výzkumů, a to zejména na brněnské pedagogické fakultě, kde jsem působil jako vedoucí katedry pedagogiky od podzimu roku 1994 téměř osm let, ale také z výsledků řešení několika grantových projektů, na kterých jsem se podílel. Problematika učitelského vzdělávání mne však zaujala již mnohem dříve a je jednou z mých teoretických i praktických aktivit i v současné době na zlínské univerzitě.

Přístup ke zpracování tématu tohoto příspěvku je tedy poznamenán určitou subjektivitou (jak desetiletý vývoj pedagogické přípravy vidím já). Moje ohlédnutí si proto nečiní nároky na ucelenou srovnávací studii, i když se v něm pokouším také o dílčí zobecnění.

Smyslem mého příspěvku není bilance všeho, co se v průběhu deseti let v pedagogické přípravě u nás událo, ani výčet všech problémů, které se v této složce učitelského vzdělávání řešily. Spíše je upozorněním na vybrané směry (oblasti) vývoje pedagogické přípravy, které považuji za významné i pro budoucnost. Byl bych rád, kdyby moje ohlédnutí inspirovalo kolegy a odborníky v oblasti učitelského vzdělávání ke kritickým úvahám, konfrontacím a reflexím jejich zkušeností.

Pro přehlednost si všimnu postupně několika segmentů pedagogické přípravy budoucích učitelů, které však spolu úzce souvisejí, a v přípravné, realizační i evaluační fázi této přípravy se dokonce často prolínají.

Obsahová dimenze kurikula pedagogické přípravy

Obsahová dimenze kurikula vždy hrála prioritní úlohu v inovacích pedagogické přípravy budoucích učitelů. Již v roce 1994 bylo na konferenci České asociace pedagogického výzkumu v Ústí nad Labem, upozorněno na potřebu změny kurikula učitelského vzdělávání, a tedy i pedagogické přípravy (Kolektiv autorů, 1994). Účastníci konference se shodli na tom, že obsah pedagogické přípravy by měl pružněji reagovat na požadavky školské praxe (např. na nové aktivizující metody výuky, vedení žáků k samostatnosti, práci učitele s učivem) a na společenské změny. Užitečné podněty ke změně obsahu pedagogické přípravy přinesly výzkumy potřeb učitelů v terénu, např. začínajících učitelů (Šimoník, 1994).

Již v tomto období se začíná prosazovat pojem **kompetence** (peda-

gogické kompetence, učitelské kompetence, profesní kompetence učitele apod.). Zavedení tohoto pojmu je spojeno s pokusy o **vymezení požadavků na profesní činnosti učitelů** na jednotlivých stupních škol a zároveň o stanovení obsahového rámce učitelského vzdělávání. Na olomoucké konferenci byly prezentovány různé přehledy pedagogických kompetencí (Nezvalová, 1998). Pedagogické kompetence se staly také předmětem výzkumu. Za upozornění stojí rezortní výzkum MŠMT **Podpora práce učitelů**, na kterém se podílely pražská a brněnská pedagogická fakulta (zde katedra pedagogiky). Teprve v tomto výzkumu se Vašutová (2001) pokusila vymezit na základě srovnávací analýzy požadavků na učitele a výzkumných sond **profesní kompetence učitelů** jednotlivých stupňů a typů škol v ČR. Návrh profesních kompetencí učitele se stal východiskem pro projektování rámcového obsahu přípravného vzdělávání učitelů (podrobněji o tomto výzkumu – Walterová, 2001).

Problematika kompetencí absolventa učitelského studia a učitele s praxí je významnou součástí monografií a sborníků zaměřených na pedagogickou přípravu budoucích učitelů (např. Švec, 1999; Kohnová, 2000; Spilková a kol., 2004; Vašutová, 2004).

Domnívám se, že žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost učitelových pedagogických činností. Když uvažuji o jádru profesních kompetencí učitele, které by alespoň částečně a přitom jednoduše přiblížilo hlavní skupiny těchto kompetencí z hlediska jeho vývoje u studenta učitelství, dospěl jsem v průběhu výzkumu pedagogických dovedností postupně k rozlišení tří **skupin, resp. oblastí kompetencí**:

- *psychosomatické, resp. osobnostní* kompetence, které zahrnují schopnosti a dovednosti studenta učitelství (učitele) veřejně vystoupit před druhé, zaujmout je, předpoklady využívat v tomto veřejném jednání funkčně svůj hlas, řeč a tělo, schopnost autenticky a tvořivě jednat v sociálních (pedagogických) situacích apod.;
- *kompetence komunikovat se žáky*, tj. schopnosti a dovednosti poznávat žákovy potenciality, vědět, jak se žák učí, jak myslí, jak komunikuje se spolužáky, v čem spočívá dynamika školní třídy atd.;
- *psychodidaktické kompetence*, tj. umět podněcovat žáky k tomu, aby relativně samostatně konstruovali své poznání, znalosti, což předpokládá umět pracovat s učivem vzhledem k poznávacím operacím žáků (daného věku, s různými individuálními zvláštnostmi jejich učení).

Toto pojetí kompetencí budoucího učitele zároveň vyjadřuje gradaci jeho kroků v procesu stávání se učitelem. Kompetence v tomto pojetí proto spíše vyjadřují směrovky na cestě studenta k učitelské profesi než přesné ope-

racionalizované dovednosti, které by si měl budoucí učitel na vysoké škole osvojit. V každém případě však lze považovat profesní kompetence za východisko úvah a projektování kurikula pedagogické přípravy a učitelského vzdělávání vůbec.

Na fakultách (zejména pedagogických) připravujících učitele se inovuje kurikulum pedagogické přípravy, vznikají nové předměty. Tak se vedle základů pedagogiky, obecné didaktiky, obecné a vývojové psychologie, pedagogické a sociální psychologie, oborových (předmětových) didaktik a pedagogické praxe setkáváme například s metodologií pedagogického výzkumu, pedagogickou diagnostikou, pedagogickou komunikací.

Předměty zařazované do učitelských studijních programů jsou obvykle rozdělovány do čtyř skupin:

- a) předměty odborného základu aprobačních předmětů (např. matematika, fyzika, český jazyk a literatura, historie, výtvarná výchova);
- b) předměty tzv. společného základu (cizí jazyky, filozofie, etika atp.);
- c) předměty pedagogicko-psychologické;
- d) předmětové (oborové) didaktiky (např. didaktika matematiky, didaktika fyziky);
- e) pedagogická praxe (ve školském terénu – na základních a středních školách).

Uvedené rozlišování předmětů učitelského studia se zdá být na první pohled logické a vyplývá z koncepce strukturovaného studia i profesních kompetencí budoucího učitele. Tyto předměty jsou většinou také vyučovány jako samostatné bloky předmětů. Avšak uvědomíme-li si, že učitel je celistvá osobnost, v níž se integrují jeho vlastnosti, dispozice a znalosti, potom se samostatnost, až izolovanost zejména bloků předmětů c) až d) nejeví příliš funkční. Za *integrované vyučovací předměty* se stále ještě považují **předmětové didaktiky** a **pedagogická praxe**. Jejich integrační funkce je však dosud slabší, než se původně předpokládalo. Proto se hledají nové cesty, jak uvedené bloky předmětů propojit, aby se například nedublovaly znalosti z obecné didaktiky a předmětové didaktiky, aby psychologické poznatky nebyly oddělovány (strukturou odpovídajících předmětů a jejich zařazením do studijních programů) od poznatků pedagogických.

Všechny úvahy o podobě kurikula učitelského vzdělávání (a tedy i pedagogické přípravy) jsou v posledních několika letech ovlivněny tzv. boloňským procesem. Tak se označuje praktická realizace **Boloňské deklarace**, kterou v roce 1999 podepsali ministři zodpovědní za vysoké školství z 29 evropských zemí. V tomto dokumentu se zástupci evropských států dohodli na postupném přechodu vysokoškolského vzdělávání na strukturované, třístupňové studium: bakalářské – magisterské – doktorské. Na našich fakultách

vzdělávajících učitele se strukturované studium již začalo realizovat. Učitelské vzdělávání (prozatím kromě učitelství pro primární vzdělávání) je strukturováno do části bakalářské a navazující magisterské. Podle Zákona o pedagogických pracovnících má učitel základní i střední školy předepsáno absolvovat magisterské studium, jehož významnou součástí je pedagogická příprava, přičemž tohoto vzdělání lze dosáhnout několika cestami.

Přesto přetrvávají obavy, zda se strukturováním učitelského studia do dvou navazujících stupňů nesníží jeho kvalita, zejména kvalita pedagogické přípravy. Poukazuje se například na to, že tímto zásahem do učitelského vzdělávání se zkracuje proces „stávání se učitelem“. Prostudujeme-li si podrobněji Boloňskou deklaraci, zjistíme, že jejím smyslem je umožnit srovnání, a tím i prostupnost různých stupňů vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích. V oblasti strukturovaného učitelského vzdělávání to mimo jiné znamená možnost vstoupit do učitelského studia různými cestami, např. zvolit si bakalářský studijní program zaměřený na vzdělávání, kdy již od počátku studia student proniká do problémů výchovy a vzdělávání. Nebo se rozhodnout pro učitelské studium až po absolvování odborného bakalářského studia a učitelství studovat v příslušném navazujícím magisterském studiu. Domnívám se, že pedagogická příprava může sehrát v rodících se koncepcích pregraduálního vzdělávání učitelů základních a středních škol ještě významnější úlohu než dosud. Jde zejména o ty koncepce, kde již v bakalářském studiu je pedagogická příprava (byť v omezeném rozsahu) zařazena. Vždyť výchova a vzdělávání jsou založeny na vztazích učitel (vychovatel) – žáci (děti, mládež), které vyžadují jiné pojetí pedagogické přípravy než tomu bylo dosud (např. opustit akademické pojetí výuky pedagogických a psychologických předmětů, umožnit studentům již od prvního ročníku v bakalářském studiu kontakt s „praxí“, tj. s žáky. Lze přitom využít některých námětů, které jsem naznačil ve svém příspěvku. Podobně je možné koncipovat intenzivní pedagogickou přípravu v těch modelech strukturovaného studia, kdy tato příprava navazuje na absolvované odborné bakalářské studium.

Již na jaře 2004 se utvořilo Grémium MŠMT ČR, které se ujal úkolu zpracovat ve spolupráci se zástupci Akreditační komise Vlády ČR, Rady vysokých škol, vysokých škol připravujících učitele i experty na učitelskou profesi dokument, který by doporučil postupy při koncipování strukturovaného učitelského studia. Výsledkem je materiál **Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol** (viz například webová stránka MŠMT).

Proces stávání se učitelem (osvojování základů učitelské profese)

Zkušenostní učení podpořené sebereflexí

Učení ze zkušeností tvořilo vždy součást pedagogické přípravy učitelů. Ukazuje se však, že zkušenosti samy nestačí k tomu, aby se ze studenta učitelství stával učitel. Záleží na tom, kdy a jak jsou zkušenosti získávány a jak jsou studenty dále zpracovávány. Za hlavní zdroj zkušeností studentů učitelství jsou považovány pedagogické praxe na školách. Ty bývaly v dřívějším období (zejména ve studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů) obvykle zařazovány až do druhé poloviny studia. Z kvalitativních výzkumů pedagogických dovedností u studentů učitelství (Švec a kol., 2002) vyplynula potřeba zařazovat různé praktické formy výuky již od 1. ročníku studia na fakultě (u studentů učitelství pro primární vzdělávání to je již většinou realizováno), např. mikrovučování, asistentká práce studentů u vybraných učitelů na školách.

Domnívám se, že zkušenostní učení má své místo i v teoretičtějších předmětech, např. obecné didaktice, teorii a metodice výchovy, pedagogické komunikaci, ale i v metodologii pedagogického výzkumu.

Zkušenosti, které student získává v různých formách své praktické činnosti, se stávají významným zdrojem jeho pedagogických dovedností (znalostí) za předpokladu, že jsou analyzovány a **sdíleny** (např. s kolegy stejného nebo i vyššího ročníku, s obecným nebo oborovým didaktikem, cvičným učitelem na škole) a podpořeny studentskou **sebereflexí**. Od roku 1994, kdy jsem problematiku sebereflexe začal studovat a empiricky ověřovat v seminářích z obecné didaktiky na brněnské pedagogické fakultě, se různé seberefektivní postupy rozšířily i na jiné fakulty a dnes jsou zde již zakotveny jako přirozená součást pedagogické přípravy budoucích učitelů (zejména na pedagogických fakultách).

Snad stojí za zmínku také to, že se postupně *měnilo, resp. rozšiřovalo* a prohlubovalo samotné *pojetí sebereflexe*. Zprvu se sebereflexe chápala jako zpětné uvědomění si vlastní pedagogické činnosti (co a jak jsem dělal). Postupně krystalizovalo pojetí sebereflexe jako vnitřního dialogu se sebou. V současné době rozumíme sebereflexí aktivní proces analýzy vztahů já–svět, resp. druhí (žáci, kolegové, rodiče), která se netýká pouze minulosti, ale směřuje také do budoucnosti.

Pedagogické dovednosti a znalosti jako výsledek zkušenostního učení

Pedagogické dovednosti (a znalosti) jsou zřejmě jedním z klíčových pojmů pedagogické přípravy. Není proto divu, že již odedávna přitahovaly pozornost pedagogů, ale i psychologů (J. Čáp, F. Singule, Ch. Vorlíček, S. Navrátil, J. Šturma, T. Svatoš, H. Lukášová-Kantorková a další). Za významný vklad do teorie, ale i praxe pedagogických dovedností považují vý-

zkumy, které realizovala nebo koordinovala E. Vyskočilová (viz např. 1986). Právě E. Vyskočilová mě inspirovala nejenom ke studiu pedagogických dovedností (zájem o dovednosti, zvláště pedagogické, u mne vznikl krátce po absolvování brněnské pedagogické fakulty, tj. v sedmdesátých letech), ale i ke vzájemné spolupráci.

Po příchodu na brněnskou pedagogickou fakultu v září 1994 jsem měl možnost, ve spolupráci s kolegy, začít empiricky ověřovat **dovednostní pojetí** pedagogické přípravy budoucích učitelů (založené mimo jiné na zkušenostním učení studentů a sebereflexi) v *obecné didaktice*, kterou jsem vyučoval. Pokoušel jsem se tento předmět nechápat jen jako výchozí obecný předmět pro další část přípravy studentů učitelství, nýbrž jako teoreticko-praktický předmět zkušenostně pojatý.

Z této činnosti se také později zrodil tříletý výzkum pedagogických dovedností v rámci grantového projektu *Nové přístupy k diagnostice pedagogických dovedností a intervenční zásahy do jejich struktury*, podpořený Grantovou agenturou ČR (reg. číslo projektu 406/98/1375). Na výzkumu se podíleli vysokoškolští učitelé ze tří pedagogických fakult – PdF MU v Brně, PdF UP v Olomouci a PdF UHK v Hradci Králové. Výsledky řešení tohoto projektu jsme prezentovali zejména ve dvou monografiích (Švec, 2000; Švec a kol., 2002).

V našem výzkumu jsme zjistili, že pedagogické dovednosti představují otevřenou dispoziční strukturu, která se rozvíjí učením. Toto učení však není založeno na prostém přenosu pedagogických vědomostí na řešení situací. I při učení se pedagogickým dovednostem je sice výchozí situace, avšak student v ní musí aktivně jednat, a tak se s ní vyrovnat. Nedostává se mu přitom žádných informací od vzdělavatele budoucích učitelů o tom, jak postupovat. Student činí pokusy zorientovat se v situaci, využít svých dosavadních znalostí i zkušeností, a vytvářet tak hypotézy řešení situace, které pak prakticky ověřuje. V takto pojatém učení nezáleží na počtu cvičení v dovednostech, nýbrž na tom, aby student dané situaci porozuměl.

V dalším studiu pedagogických dovedností jsme se začali zaměřovat na vnitřní determinanty těchto dovedností. Všimli jsme si jedné z nich – tzv. **implicitních pedagogických znalostí**. Znalost zde chápeme jako širší pojem, který zahrnuje jak rovinu teoretickou (vědomosti), tak rovinu praktickou (dovednosti). Inspirovali jsme se dvěma stěžejními, obecnějšími pracemi o osobních znalostech, jejichž autorem je Polanyi (1958, 1967). Tento autor vychází ze skutečnosti, že znalosti produkované a využívané lidmi jsou veřejné, ale také do značné míry *osobní*. Jsou totiž konstruovány subjekty a zahrnují vedle *složky kognitivní* i *složku afektivní*. To znamená, že vedle poznávacích schopností, zkušeností a poznatků jsou významným zdrojem

uplatňování a rozvíjení implicitních znalostí motivy, zájmy a potřeby subjektu.

Další inspirací byla kolektivní práce zahraničních autorů, která vznikla pod redakcí Sternberga a Horwatha (1999). Myšlenka o významu *implicitních (tacitních) znalostí* pro život i profesní činnost člověka je však zdůrazňována i v diskusích odborníků z jiných oborů, než je pedagogika nebo psychologie. Tito odborníci dospěli například k poznání, že: „Tento druh tacitní, skryté znalosti je zřejmě velice důležitý v každé fázi života. Bez této skryté znalosti by neměla obyčejná znalost žádný smysl. Když mluvíme, je většina významů implicitní nebo tacitní. Dokonce i při myšlení (ačkoli myšlení může být explicitní, tvoří-li obrazy) je skutečná aktivita myšlení tacitní. Nemůžeme říci, jak to děláme. Když chceme přejít místnost, nemůžeme také říci, jak k tomu dochází. Rozvíjí se to tacitně.“ (Bohm, 1992, s. 24)

Implicitní pedagogické znalosti jsme začali studovat v rámci projektu *Implicitní pedagogické znalosti a možnosti autoregulace procesu jejich rozvíjení*, který byl také podpořen Grantovou agenturou ČR (reg. číslo 406/02/1247). Na řešení projektu se mnou spolupracovali kolegové z brněnské pedagogické fakulty, doc. dr. Eva Vyskočilová, CSc., z Divadelní akademie muzických umění v Praze, a doc. dr. Iva Stuchlíková, CSc., z Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích i někteří kolegové ze zlínské univerzity.

V našem výzkumu implicitních pedagogických znalostí u studentů učitelství, převážně kvalitativně orientovaném, jsme potvrdili, ale i rozšířili poznatky jiných autorů. Souhrnně lze **implicitní pedagogické znalosti** charakterizovat takto:

- a) odvíjejí se z implicitních, subjektivních teorií subjektu a jsou vytvářeny z jeho zkušeností, řešením praktických situací (v tomto bodě jsme navazovali na naše dřívější studium učitelova a studentova pojetí výuky – viz Mareš, Slavík, Svatoš, Švec, 1996);
- b) zahrnují nejenom vědomosti, ale i dovednosti subjektu, dokonce se zdá, že jsou součástí širších vnitřních (implicitních) předpokladů studenta k pedagogickému jednání;
- c) jsou propojeny s explicitními pedagogickými znalostmi;
- d) jsou výzkumně zajímavým pedagogicko-psychologickým fenoménem, jehož studium otevírá prostor pro hledání možností, jak hlouběji postihnout rozvoj osobnosti budoucích učitelů (Švec, 2005b).

Rozvíjení tvořivého osobnostního potenciálu u studentů učitelství

Problematika rozvíjení tvořivosti budoucích učitelů jako předpoklad jejich tvořivého pedagogického působení není zcela nová. Tvořivostí, a to jak v obecné rovině, tak v rovině školské praxe, ale i v rovině pedeutologické se již řadu let zabývá J. Maňák se spolupracovníky (viz např. Maňák, 1997).

Maňákův tým (ale i další kolegové převážně z pedagogických fakult) dospěl k poznatku, že předpokladem rozvíjení tvořivosti budoucích učitelů je **volba vhodných úloh (situací)**, které aktivizují tvořivý potenciál jejich osobnosti. Za závažné také považuje to, že tvořivého studenta učitelství může rozvíjet motivovaný vzdělavatel učitelů.

Existuje řada teorií tvořivosti, z nichž některé mají význam i pro vzdělávání budoucích učitelů. Na tomto místě upozorním na poněkud specifický přístup k rozvíjení tvořivé osobnosti budoucích učitelů. Bývá nazýván **psychosomatický přístup** a jeho duchovním otcem je Ivan Vyskočil. Podle něho by měla být příprava učitelů, vychovatelů, herců i dalších osob veřejně činných založena na celostním, bytostném, osobnostním přístupu ke studentům. Tento přístup vychází sice ze známé, ale v pedagogické přípravě dosud málo využívané skutečnosti, že poznávání se neuskutečňuje až v hlavě člověka, ale již v jeho těle a představách a že tato příprava zahrnuje přípravu na tvůrčí, o racionální i emocionální zdroje se opírající zvládnání pedagogických situací i k jejich anticipování v představách. Úlohu zde tedy hraje představivost, imaginace, flexibilita a další procesy a vlastnosti studenta. Psychosomatický přístup umožňuje orientovat pedagogickou přípravu budoucích učitelů tak, aby byla „cestou programově prožitkovou, zkušenostní, empirickou, cestou reflexe, primárních zážitků a zkušeností a v tom ohledu cestou sebepoznání, cestou živé, vynalézavé, tvořivé praxe“ (Vyskočil, 2000, s. 7).

Klíčovým pojmem psychosomatického přístupu je psychosomatická, resp. pedagogická kondice. Podle I. Vyskočila (2000, s. 7) je kondice „jistá zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřeba, chuť, puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně. Ve zpětné vazbě zcela kvalitně.“ **Pedagogickou kondicí** můžeme rozumět „nastavenost“ psychických i tělesných dispozic studenta jednat v pedagogických situacích. Je to schopnost studenta (učitele) soustředit v dané situaci všechny své síly, a vytěžit tak všechny své zkušenosti a vzdělání ve prospěch této situace (podle Vyskočilové, 2003). V situaci se student snaží (je-li k tomu vhodně podněcován) všimnout si toho, jak se mu daří nebo naopak nedaří. Tím se vlastně na situaci více vyladuje. To znamená, že řešit pedagogické situace se student nemůže naučit podle návodů a scénářů řešení například typových situací.

Kondice studenta učitelství, ale i učitele se neustále vyvíjí, slovy E. Vyskočilové „hledá se opakovaně (znovu a znovu) z vědomí možností i omezení vlastní osobnosti“ (Vyskočilová, 2002). Kondice se může měnit, ne vždy jsme však v kondici (přesto, že disponujeme znalostmi a zkušenostmi). Když nejsme v kondici, nejsme zřejmě schopni uplatnit ani svoje pedagogické znalosti.

Vyskočilová připomíná, že pedagogická kondice je momentální stav subjektu, „který u každého vzniká složitě, dlouhodobě, a je tedy vrstevnatý“. A dodává: „Zde se opět vracím k onomu tělovému citění, k instinktům, intuici, emocionální paměti a emocionální inteligenci a dalšímu, což má co dělat právě s podkorovými centry a v oblasti chování s pohybovými a vnímacími mechanismy. Ono shromažďování dispozic při vzniku kondice má na jedné straně výhodu v tom, že i když člověk není v dobré kondici, přece mu vždycky ještě nějaká ta disponovanost zůstane. Na druhé straně má nevýhodu v tom, že na kondici má vliv všechno, co člověk dělá, že kondici si člověk může sám pokazit, a to tehdy, když dlouhodobě pracuje proti ní. Potom se uspořádanost dispozic postupně rozpadá.“ (Stuchlíková, Švec a Vyskočilová, 2004).

Vztah teorie a praxe v pedagogické přípravě budoucích učitelů

Otázky vztahu teorie a praxe jsou stálým předmětem diskusí jak vzdělavatelů učitelů, tak i studentů učitelství a učitelů ve školském terénu. Když jsem před deseti lety vstoupil na půdu brněnské pedagogické fakulty, setkal jsem se ještě s přetrvávajícím akademickým pojetím pedagogické přípravy. Toto pojetí – zjednodušeně řečeno – považovalo osvojení pedagogické a psychologické teorie (přesněji osvojení teorií) za nezbytný předpoklad zvládnutí praktických pedagogických dovedností. Možná, že toto přetrvávání bylo také důsledkem snah pedagogů na fakultách připravujících budoucí učitele, uhájit po roce 1989 pedagogickou přípravu jako nezbytnou složku ve vzdělávání učitelů (i když situace na různých fakultách byla zřejmě rozdílná).

Teorie v psychologických a pedagogických předmětech, zařazených většinou do 1. a 2. ročníku, převažovala. Šlo v mnoha případech o teorii, která do značné míry „kopírovala“ příslušnou psychologickou nebo pedagogickou disciplínu (vývojovou psychologii, pedagogickou psychologii, sociální psychologii, dějiny pedagogiky, obecnou didaktiku, teorii výchovy apod.) bez užšího vztahu k praktickým problémům, s nimiž se začínající učitel v praxi setkává.

Kromě toho se tato teorie jen v malé míře opírala o praktické (byť zpočátku elementární) zkušenosti studentů. Tuto teorii si studenti velmi často osvojovali na úrovni pamětní, tj. bez jejího hlubšího pochopení. Takto pojatou teorii považovali studenti učitelství, ale i učitelé v praxi za málo užitečnou, někdy dokonce za zbytečnou. Tím však na druhé straně docházelo k přeceňování praktických zkušeností. Setkával jsem se i s tím, že mnozí studenti požadovali, aby jim na fakultě byly poskytnuty konkrétní rady a doporučení, jak vyučovat a vychovávat žáky.

Podobně byla cvičnými učiteli na školách často chápána také průběžná a souvislá pedagogická praxe studentů. Studentům na pedagogických pra-

xích byl poskytován jen omezený prostor pro jejich experimentování, ověřování nových výukových postupů apod. Také vlivem naznačených okolností docházelo k polarizaci teorie a praxe v pedagogické přípravě budoucích učitelů.

Tento stav si však mnozí vzdělavatelé budoucích učitelů uvědomovali a snažili se o přemostění určité mezery mezi teorií a praxí. Svědčí o tom řada konferencí a seminářů, pořádaných převážně pedagogickými fakultami. Mnoho podnětů přinesla například brněnská konference *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu* (1995). Někteří vzdělavatelé budoucích učitelů na fakultě začali zařazovat do psychologických a pedagogických předmětů již v 1. a 2. ročníku studia různé prvky „pedagogické praxe“ (řešení praktických situací, mikrovyučování, asistent-skou práci studentů na školách, sebereflexi praktických zkušeností apod.). Patrně to bylo zejména ve studiu učitelství pro primární školu. Pro studenty byly připraveny moderně koncipované učební texty, které je do problematiky pedagogické praxe aktivním způsobem uváděly (např. Filová a kol., 1998).

Postupně se otázky zkvalitňování pedagogických praxí a jejich spojování s teorií stávaly předmětem výzkumných projektů, samostatných odborných seminářů i konferencí. Do popředí se dostala například problematika úlohy fakultních cvičných učitelů a fakultních cvičných škol v praktické přípravě budoucích učitelů (Janík, 2002). Pedagogická praxe se začíná v posledních letech reflektovat jako relativně samostatná oblast pedagogické přípravy budoucích učitelů, založená na dílčích průzkumech (Šimoník, 2005). Nicméně mnoho problémů vztahu pedagogické teorie a praxe v širším smyslu slova zůstává otevřených. Jejich řešení může být velmi účelně a účinně propojeno s rozvojem oborových didaktik, na jejichž úlohu v pedagogické přípravě jsem již velmi stručně upozornil.

Závěr

Z předcházejícího textu je zřejmé, že pedagogická příprava prodělala během uplynulých deseti let řadu významných změn, které se týkají jejího obsahu i procesu jeho zvládnání, tj. procesu stávání se učitelem. Boloňský proces nastartoval další změny, které je žádoucí hlouběji promýšlet a empiricky ověřovat.

Rozvoj pedagogické přípravy budoucích učitelů, a to v širším kontextu jejich vzdělávání, dokumentují také publikované práce, z nichž mnohé jsem již citoval. Je zřejmé, že roste počet publikací věnovaných profesi učitele (Havlík, Kofa, Spilková a kol., 1998; Kurelová, 1998; Průcha, 2002; Vašutová, 2004) a jeho vzdělávání. Ty jsou zaměřeny buď obecněji ke vzdělávání budoucích učitelů (např. Kohnová, 2000; Lukášová-Kantorková, 2002, 2003,

2004; Spilková a kol., 2004; Švec, 1999) nebo specificky k užším problémům, které však osvětlují hlouběji: např. k učitelovu a studentovu pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš a Švec, 1996), tvořivosti budoucích učitelů (Maňák, 1997), pedagogickým znalostem a dovednostem (Janík, 2005; Švec, 1998, 2002b, 2005a; Vyskočilová, 1986), pedagogické praxi (Filová a kol. 1998; Janík, 2002; Šimoník, 2005), oborovým didaktikám (Janík, Mužík a Šimoník, 2004). Kromě teoretických prací vznikají práce, které sice čerpají z pedagogické teorie, ale jsou výrazněji orientovány k praktické činnosti učitelů a jejich vzdělavatelů (např. Filová a kol., 1998; Podlahová, 2004; Švec, 2005a).

Nastíněný vývoj pedagogické přípravy dokumentovaný citovanými publikacemi má přinejmenším dvě základní pozitiva. Za první pozitivní rys lze považovat, že kromě sborníkových prací se rozšiřuje škála monografií. Druhým pozitivním rysem je, že zejména publikace za posledních pět let těží z výsledků výzkumných projektů (např. Lukášová-Kantorková, 2003, 2004; Spilková a kol., 2004; Švec, 2000, 2002b, 2005b; Vašutová, 2004; Walterová, 2001). Všechny uvedené publikace se, i když v rozdílné míře, zabývají teoretickými i praktickými problémy, které jejich autoři považují v učitelském vzdělávání za důležité.

Literatura

- BOHM, D. *Rozvíjení významu*. Praha: Unitaria, 1992.
- FILOVÁ, H. a kol. *Budoucí učitelé na souvislé pedagogické praxi*. Brno: Paido, 1998.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J., SPILKOVÁ, V. a kol. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998.
- JANÍK, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Sborník z mezinárodní konference. Brno: Paido, 2002.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005.
- JANÍK, T., MUŽÍK, V., ŠIMONÍK, O. (ed.) *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Sborník z konference. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2004.
- KOHNŮVÁ, J. (ed.) *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Sborník z Mezinárodní vědecké konference. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2000.
- Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe*. Sborník z konference. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1994.
- KURELOVÁ, M. *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1998.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2002.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2003.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2004.
- MAŇÁK, J. (ed.) *Tvořivost učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 1997.
- MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996.
- NEZVALOVÁ, D. (ed.) *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Sborník z konference. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1998.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004.

- POLANYI, M. *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Hasper and Row, 1958.
- POLANYI, M. *The Tacit Dimension*. New York: Garden City, 1967.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.
- STERNBERG, R. J., HORVATH, J. A. (ed.) *Tacit Knowledge in Professional Practice*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- STUHLÍKOVÁ, I., ŠVEC, V., VYSKOČILOVÁ, E. Diskuse (nejen) o implicitních pedagogických znalostech. In Švec, V. (ed) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005, s. 71–78.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1994.
- ŠIMONÍK, O. *Pedagogická praxe*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2005.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1998.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.
- ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000.
- ŠVEC, V. (ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník z konference. Brno: Konvoj, 2002a.
- ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelké profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002b.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005a.
- ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005b.
- Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník z konference. Brno: Paido, 1995.
- Učitel v demokratické škole*. Sborník z konference. Brno: Paido, 1994.
- VAŠUTOVÁ, J. Návrh profesního standardu. In Walterová, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: PdF UK, 2001, s. 93–141.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- VYSKOČIL, I. Úvodem. In Vyskočilová, E., Slavíková, E. (Ed.) *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum*. Praha: DAMU, 2000, s. 4–8.
- VYSKOČILOVÁ, E. (ed.) *Dovednostní model učitelovy profese*. Praha: PdF UK, 1986.
- VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In Švec, V. a kol. *Cesty k učitelké profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002, s. 13–35.
- VYSKOČILOVÁ, E. *Osobní písemné sdělení*. Praha, 2003.
- WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. a 2. díl. Praha: UK, PdF, 2001.

ŠVEC, V. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 2005, č. 4, s. 31–43. ISSN 1211-4669.

Autor: Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., současný předseda ČPdS, Ústav pedagogických věd, Univerzitní institut UTB ve Zlíně, svec@uni.utb.cz