

## Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu

Oldřich Šimoník

**Abstrakt:** Autor na základě vlastních zkušeností, poznatků z literatury, ze seminářů i konferencí k učitelskému vzdělávání podává současný obraz pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. Všímá si obsahu této přípravy, jejich forem i dosud nevyužitých rezerv. Pozornost věnuje také pedagogické praxi a vztahu teoretické a praktické složky v přípravě učitelů.

**Klíčová slova:** Pregraduální učitelské studium, pedagogicko-psychologická příprava, obsah učitelského studia, formy výuky, teoretická a praktická složka přípravy budoucích učitelů, pedagogické praxe.

Zvýšený zájem o učitelskou profesi lze od počátku devadesátých let sledovat ve většině evropských zemí. Tento trend se odráží nejen v množství publikovaných pedeutologicky orientovaných studií a přijatých dokumentů celoevropského (mezinárodního) významu, ale i v přípravě učitelů. Nároky na socializační a kulturní funkci školy se zvyšují a potvrzuje se, že role učitele v procesu všestranného rozvíjení osobnosti žáka je i přes řadu společenských změn, vědeckotechnický pokrok, medializaci života společnosti a oslabení tradičního „informačního monopolu“ školy, stále významná a nezastupitelná. Učitel je hlavním aktérem všech požadovaných změn ve výchovně-vzdělávací práci školy a na jejich realizaci by měl být náležitě připraven.

Také v naší pedagogické teorii je problematika přípravy budoucích učitelů stále častějším námětem mnohých článků, úvah, studií a projektů. Řada seminářů a konferencí, uspořádaných na téma příprava učitele, svědčí o aktuálnosti této problematiky.

Pregraduální učitelské studium představuje první etapu v procesu celoživotního vzdělávání a profesního vývoje každého učitele. Tato krátká, ale intenzivní příprava na výkon učitelské profese, by měla u absolventů studia vést k dosažení alespoň minimální úrovně základních učitelských kompetencí, na jejichž základě by pak začínající učitelé postupně šplli k učitelské způsobilosti.

Pedagogicko-psychologická příprava má v pregraduálním učitelském studiu významnou a nezastupitelnou úlohu, neboť právě ona vytváří teoretickou i praktickou základnu pro výkon učitelské profese. Na většině učitelských fakult je pod pedagogicko-psychologickou přípravu zpravidla zahrnována výuka pedagogiky, psychologie, oborových didaktik a pedagogické praxe. Naznačené pojetí má

své opodstatnění, neboť od uvedených oborů a disciplín se právem očekává, že budou mít v pedagogické přípravě rozhodující úlohu. Je však otázkou, do jaké míry může pedagogicko-psychologická příprava tuto úlohu v současných studijních programech učitelského studia plnit, v čem tkví její nedostatky a kde lze spatřovat cesty k možné nápravě.

Obsahová náplň učitelského studia je rámcově vymezena studijním programem (dříve studijním plánem), který stanoví povinné a nepovinné předměty, jejich rozsah a návaznosti. Vzhledem k tomu, že v České republice zatím postrádáme zřetelnější státní koncepci učitelského vzdělávání, jsou tyto *studijní programy* na jednotlivých fakultách *velmi rozdílné*, neboť každá fakulta je sestavuje podle vlastních představ a možností. Studijní programy učitelského studia by měly vycházet z měnících se nároků na výkon učitelské profese, s důrazem na poslání školy a učitele v příštích desetiletích. Stávající programy ale představují tradiční scientistické modely, v nichž převažuje *orientace na obsahovou náplň vědních oborů* studentovy aprobace. Tzv. společný základ je nedostatečný, i když nově se otvírající pedagogické problémy důrazně vyžadují jeho přehodnocení a zásadní přepracování. Posílit je třeba zejména rovinu filozofickou, etickou, sociologickou a právní. Celková kultivace budoucího učitele je nedostatečná. Všechny předměty zařazené do studijního programu by měly tvořit promyšlený, vyvážený a integrovaný celek, jednoznačně směřující k přípravě učitele.

Pedagogika, psychologie, oborové didaktiky i pedagogická praxe mají v současných studijních programech *nedostačující časovou dotaci*. (Zvláště tristní je situace na některých fakultách připravující učitele pro střední školy, jejichž absolventi jsou možná představiteli jednotlivých vědních oborů, ale stěží učitelé.) Zavádění nových, žádoucích disciplín, např. pedagogické komunikace, pedagogické a psychologické diagnostiky, pedagogicko-psychologické praktika, pedagogické evaluace, atd. naráží na téměř nepřekonatelné překážky. Není proto žádným překvapením, že pedagogické problémy začínajících učitelů gradují zejména v situacích, náročných na vstřícnou komunikaci, snahu o porozumění, citlivé a objektivní hodnocení a pedagogický takt. Dnešní škola klade na učitele vyšší nároky. Přimět žáky k aktivní spoluúčasti na práci ve třídě či skupině, k funkční a vnitřně uvědomované činnosti, k samostatnému hledání, objevování a případně i k vytváření něčeho (byť relativně) nového, vyžaduje netradiční pedagogickou přípravu. Mezi stále palčivější problémy učitelů v současné škole patří rostoucí nekázeň žáků, spojená v některých případech s hrubým jednáním a vystupováním a přerůstající někdy až v šikanu. Mravní hodnoty tradičně propagované školou se často dostávají do rozporu s realitou tržní společnosti a z vlažných až odmítavých postojů některých žáků je zřejmé, že výchovná pozice školy je (a nejen v oblasti výchovy k hodnotám) vážně otřesena. Situaci školy ztěžuje též přezíravý postoj některých rodičů k vzdělávací a výchovné činnosti školy a malý zájem o spolupráci s učiteli. Ve třídách stoupá počet dětí s nejruznějšími postiženími, k nimž by se mělo přistupovat individuálně. Dnešní žáci jsou přesyceni množstvím různých podnětů z televize, videa a počítačových programů. Vzhledem k obrovskému rozmachu informovanosti žáků o všech oblastech života na Zemi (zejména vizualizaci jevů, dějů a událostí z celého

světa) je vyučování stále chudší na prvky obsahové novosti, a také v atraktivnosti prezentace nového učiva nemůže škola s mimoškolními médii soupeřit. Už z tohoto stručného výčtu vyplývá, že je mnohdy velmi obtížné žáky motivovat a zaujmout pro aktivní učební činnost. Požadavek posílení pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se proto jeví jako oprávněný.

Současná pedagogicko-psychologická příprava má však i své „vnitřní“ obsahové a procesuální rezervy. Pedagogické i psychologické předměty už podle názvu „kopírují“ jednotlivé vědní disciplíny (viz např. obecná pedagogika, obecná psychologie apod.) a je pravděpodobné, že jsou více traktovány v rovině obecné než v rovině „školní“, která je učitelské praxi mnohem bližší. Teorie je příliš obecná, student není schopen aplikace. Vzhledem k tomu, že podrobné sylaby přednášek, seminářů a cvičení z předmětů zařazených do studijních programů fakult nejsou veřejně dostupné, nelze obsahovou stránku jednotlivých výukových disciplín odpovědně posoudit. Také funkční návaznost jednotlivých pedagogických a psychologických disciplín v studijních programech můžeme ze stejného důvodu hodnotit jen formálně. Nelze proto vyloučit, že dochází k obsahovému „překrývání“ některých témat (např. ve výuce obecné didaktiky, pedagogické psychologie a oborových didaktik) anebo naopak, k podcenění či dokonce absenci některého z dílčích témat mezioborového charakteru. Nedostatečné funkční propojení pedagogiky, psychologie, oborových didaktik a pedagogických praxí pravděpodobně přispívá k tomu, že student není schopen získané poznatky integrovat, obtížně se orientuje v pedagogickém terénu a některé situace a problémy komplexního charakteru není schopen řešit.

O charakteru pedagogicko-psychologické přípravy (ale i celého učitelského studia) vypovídají také *formy výuky*. Domníváme se, že časová dotace přednášek je v rámci celkově nízké hodinové dotace pedagogicko-psychologických disciplín zbytečně vysoká. Přednášky by měly být uvážlivě omezeny tak, aby pokrývaly především aktuální problémy disciplíny (které zatím nejsou v písemné formě dostupné) a nejobtížnější pasáže učiva. V samostatném studiu studentů jsou na učitelských fakultách nepochybně rezervy. Podíl cvičení a praktického výcviku by se měl naopak zvýšit. Jako nové a netradiční formy se nabízí například tzv. dílny, které se osvědčují zejména při řešení úkolů komplexního charakteru. Ve studiu zatím chybí disciplíny aplikačního zaměření a činnostní výcvik není do studijních programů zařazen, nebo je prováděn s malou efektivitou. Důraz na zlepšení praktické přípravy však neznamená snižování požadavků na teoretické znalosti studentů.

Snahy o zlepšení teoretické a praktické složky přípravy a zmírnění jejich disproporce by se měly odrazit i v *požadavcích na zápočty a zkoušky*. Studentům je ukládáno málo „praktických úkolů“, např. cvičných příprav, námětů na řešení konkrétních situací, návrhů, projektů, prognóz, drobných výzkumů a jejich interpretace atd. Příčina tkví především ve velké časové náročnosti posuzování kvality písemných prací (výuku pedagogiky a psychologie absolvují celé ročníky, tedy stovky studentů) u praktických výstupů pak v nedostačující časové dotaci, případně úplné absenci praktických pedagogických a psychologických cvičení. Obdobné nedostatky se mohou projevit i u zkoušek. Spokojíme-li se pouze se znalostí

faktů, případně zvládnutím vymezených dovedností, aniž bychom vyžadovali aplikaci, srovnání, souvislosti, řešení netypických úloh a problémových situací, rozvoj tvořivé učitelské osobnosti spíše omezíme. Samostatný problém představují státní zkoušky, které jsou nedostačujícím a neprůkazným „vysvědčením“ o učitelské způsobilosti. Ve své současné podobě „vypovídají“ pouze o tom, zda student zvládl vymezené teoretické požadavky. Teoretické znalosti jsou však pouze jedním z předpokladů ovlivňujících způsobilost k učitelství a je zřejmé, že k objektivnímu přiznání učitelské způsobilosti je třeba i posouzení praktické pedagogické činnosti v celé šíři učitelské profese (v časově přiměřené etapě).

Další, evidentně nedořešený problém, představují *pedagogické praxe* studentů učitelství. Jednotlivé učitelské fakulty se výrazně liší rozsahem pedagogických praxí a jejich vazbou na pedagogické a psychologické disciplíny a na oborové didaktiky. Na některých fakultách jsou praxe pouze rámcově vymezeny, např. počtem hospitací a výstupů. Podrobnější pokyny, např. popis dovedností, na jejichž osvojení by se měl student pod dohledem cvičného učitele zaměřit, zpravidla chybí. Tzv. cviční učitelé nejsou na tuto funkci systematicky připravováni a jejich spolupráce s učiteli oborových didaktik je spíše nahodilá. Pedagogické problémy začínajících učitelů naznačují, že efektivita pedagogických praxí je zřejmě malá. Student často napodobuje, reprodukuje současnou školní praxi nebo vlastní zkušenost z období své školní docházky a je málo podněcován k uplatňování netradičních přístupů, zejména forem a metod, na které část starších učitelů zatím pohlíží s nedůvěrou. Vzhledem k počtu studentů se fakulty nezřídka omezují jen na jejich náhodnou kontrolu. Snahu o výraznější zainteresování cvičných učitelů na školách brzdí i nedostatek finančních prostředků.

V diskusích o efektivitě současného, (velmi diverzifikovaného) systému učitelského vzdělávání, se kromě problémů naznačených v předcházejícím textu výjimečně objevují i další témata. Patří k nim například otázka kvality učitelů působících v učitelském studiu, jejich úrovně odborné a pedagogické. Stranou zůstává kvalita a dostupnost vhodné studijní literatury, zejména námětů pro praktická cvičení. S despektem se „přechází“ možnost účasti studentů učitelství na zájmové činnosti dětí a mládeže, i když je význam zkušeností, získaných v této oblasti, pro budoucího učitele zcela zřejmý. Domnívám se, že ke škodě učitelského studia věnujeme minimální pozornost osobnosti studenta – budoucího učitele. Osobnostní výchova by měla být samozřejmou součástí pregraduální učitelské přípravy. Mimo jiné tak poněkud opomíjeme možnost cílevědomějšího zásahu do individuální přípravy každého studenta. V současném systému vysokoškolského studia zůstávají studenti nezřídka pouze pasivními „objekty“ výuky, která vychází z neověřených představ vysokoškolských učitelů o motivech, potřebách, vlastnostech, zájmech a postojích posluchačů.

Pedagogicko-psychologická příprava má v učitelském studiu velmi významnou úlohu a na její realizaci by se měly adekvátním způsobem podílet všechny katedry. Vzhledem k zavádění kreditního systému studia a celkovému snižování hodin povinné výuky, nelze očekávat výraznější kvantitativní posílení pedagogicko-psychologické přípravy. Rezervy je proto třeba hledat ve vnitřních inovacích, ve

zlepšení kooperace mezi jednotlivými disciplínami a obory, v zavádění integrované výuky, v zefektivnění pedagogických praxí a ve větší studijní zainteresovanosti studentů, zejména v jejich aktivitě, samostatnosti a vyšší odpovědnosti za přípravu k náročné učitelské profesi.

Od učitelských fakult se dnes očekává celkové zvýšení úrovně učitelského studia, včetně pedagogicko-psychologické přípravy. Stát jako hlavní „odběratel“ absolventů by měl prostřednictvím MŠMT alespoň rámcově vymezit *základní požadavky na učitelské studium*, např. formou *standardů*. (Absence normy, zajišťující minimum pedagogicko-psychologické přípravy, je zcela zřetelná například v studijních programech pro středoškolské učitele.) Je žádoucí zpracovat profil absolventa pro jednotlivé stupně škol a rámcově určit podíl jednotlivých oborů a disciplín na utváření vymezených kompetencí.

Naše pedagogická veřejnost má tendenci pohlížet na učitelskou přípravu spíše kriticky. Nejvíce připomínek je zejména k praktické přípravě budoucích učitelů, která je obecně považována za nedostatečnou. Nelze přehlédnout, že řada evropských států končí s praktickou (jednostranně účelovou) přípravou učitelů (na způsob našich dřívějších pedagogických ústavů) a směřuje k univerzitnímu vzdělávání učitelů. Také jejich učitelé mají nepochybně řadu nedostatků, neboť žádná vysoká škola (tím méně univerzita) nemůže připravit zcela „hotového“ odborníka. Mnohem důrazněji si však tyto evropské země (např. naši sousedé Rakousko a Německo) „hlídají“ úroveň učitelů a praktická příprava, zejména získání tzv. *učitelské způsobilosti*, je v uvedených zemích náročný proces. V tomto směru bychom měli navázat na bohaté tradice našeho školství, které tyto problémy už v předválečném období kultivovaně řešilo. Inspirujícím momentem evropských systémů učitelského vzdělávání je však především to, že zjištěné nedostatky jsou s plnou podporou státu, ministerstev, celé decisní sféry školství a především učitelskými fakultami permanentně, cílevědomě a hlavně fundovaně řešeny. Takový přístup v České republice zatím postrádáme.

ŠIMONÍK, O. Pedagogicko-psychologická příprava v pregraduálním učitelském studiu. *Pedagogická orientace* 1998, č. 4, s. 14–18. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., Pedagogická fakulta MU, katedra pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno