

Výzkumná sdělení

Študentské poňatie vyučovania a pedagogická príprava na univerzitách

Mária Matulčíková

Príspevok približuje študentské poňatie vyučovania. Podáva výsledky rozboru 42 študentských prác a osobných výpovedí tých študentov, ktorí na FF UK v Bratislave študujú učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov a zároveň vyučujú na ZŠ, SŠ, prípadne v inštitúciách vzdelávania dospelých. V empirickej sonde sú zahrnuté aj názory a postoje študentov s pedagogickou praxou pred nástupom na štúdium. Predmetom analýzy sú predovšetkým kontextové (situačné), sčasti i mimokontextové vedomosti z týchto problémových okruhov:

1. Hľadanie vlastnej filozofie výchovy
2. Učiteľské kolégium a vedenie školy
3. Žiaci a ich rodičia
4. Vyučovanie

Hľadanie vlastnej filozofie výchovy

Z obsahového hľadiska sa táto problematika v písomných prácach študentov prejavovala v podobe úvah o význame školy v živote dieťaťa, o charaktere výchovného a formatívneho pôsobenia sociálneho prostredia (vrátane pôsobenia rodiny a školy).

V tejto súvislosti treba uviesť, že formatívne a výchovné vplyvy boli hodnotené napospol negatívne. „...deti sú dennodenne ‚valcované‘ rodičmi, televíziou, videom, spoločnosťou...“, „sú im vnucované rôzne dogmy“, učitelia sú rozčúlení, keď „žiaci kriticky napádajú ‚neprekonateľné — večné‘ pravdy“. Veľmi frekventovanou otázkou bola miera autoritatívnosti — demokratičnosti vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Študenti s praktickými pedagogickými skúsenosťami sa v písomných výpovediach hlásili k partnerskému vzťahu učiteľa a žiakov, zároveň však poukazovali na početné problémy naplňania jeho kvality (či už išlo o problémy navodenia učebnej motivácie, alebo riešenia ďalších problémových školských situácií). Optimálny vzťah učiteľa a žiakov bol prirovnávaný ku vzťahu dvoch byznismanov,

z „ktorých každý si ponechá svoje privilégia, ale dohodnú sa na určitých princípoch a pravidlách spolupráce“. Študenti vyzdvihovali rešpektovanie a úctu na oboch stranách, odporúčali skôr privetivosť („aj keď sa často nevypláca“) ako strohosť. Veľmi zaujímavé boli názory študentov (učiteľov) na otázku: Čo je v pedagogickej (učiteľskej) práci dôležité, najdôležitejšie. Vo výpovediach často zaznievalo odmietanie školskej praxe, ktorú študenti zažili z vlastnej skúsenosti, preferovali skúsenostné učenie, samostatnosť a hľadanie vlastnej identity (sebarealizácia myšlienková, emočná, praktická). Učiteľ by sa mal snažiť oslobodiť deti od vplyvov prostredia tak, aby „zistili, kto sú, čo cítia a čo si myslia. Vyprovokovať ich k autentickým reakciám na rôzne podnety... Učiteľ by mal deťom poskytnúť pocit radosti z vlastného spoznávanie sveta (či už je to pozorovanie východu slnka alebo pri počúvaní Mozarta... Až po načerpaní vlastných autentických zážitkov dieťa rastie a môže se vytvárať vlastný rebríček hodnôt“.

Ak sa na výpovede študentov pozrieme z hľadiska dejín filozofie, študenti sa vo svojich úvahách najčastejšie odvolávali na M. Bubera, A. Schweitzera, E. Fromma, J. Patočku, R. Steinera, H. Arendtovú.

Učiteľské kolégium a vedenie školy

Význam dobrých vzájomných vzťahov začínajúceho učiteľa so staršími a skúsenejšími učiteľmi študentské výpovede jednoznačne vyzdvihovali. Ich informácie a rady boli nezriedka považované za „jediný zdroj informácií o žiakoch a škole — jej špecifických problémoch a zvyklostiach“. Práve od starších kolegov očakávali pomoc, ktorú „im nemôže poskytnúť žiadna odborná príručka“. Učitelia s praktickými skúsenosťami reprezentovali istotu „čo a ako funguje v praxi“, predstavovali záruku úspešnosti vo výbere pedagogických postupov a metód v danej škole.

Okrem uvedeného sa v písomných prácach a výpovediach o školských problémových situáciách zreteľne prejavovala potreba konkrétnych „receptov“, v niektorých prípadoch boli názory učiteľov odmietnuté ako nedostačujúce, študenti očakávali pomoc od psychológov, alebo sa sami pokúšali hľadať príčiny učebných a výchovných problémov.

Z hľadiska formy očakávanej pomoci jednoznačne prevládala forma vzájomných hospitácií učiteľov, hospitácie nadriadených boli odmietané s odvodnením nižšej dôvery voči nadriadeným a obavami z kritiky a negatívneho hodnotenia zo strany nadriadených.

V analyzovaných prácach sa objavil aj generačný problém. Mladšia generácia učiteľov bola ponímaná ako taká, ktorá „síce vyrástla na socialistických princípoch vyučovania“..., ale ktorá sa „dnes viac orientuje na

vierohodnejšie zahraničné (i domáce) poznatky z oblasti vzdelávania a výchovy“. Generácia tzv. „totalitných učiteľov“ bola spájaná predovšetkým s rutinnými technikami, stereotypnosťou vyučovacích postupov a autoritativným typom vzťahu učiteľa k žiakom. S týmto rozporom (často fixovaným negatívnymi skúsenosťami) sa študenti vyrovnávali rôzne. Zaznamenali sme aj optimistické vyjadrenia o tom, že starší učitelia postupne menia a zmeňujú „svoje vyučovacie návyky“, ale aj veľmi striktné, globálne odmietnutie učiteľského povolania vôbec. „...človek sa nevyhnutne prispôsobuje svojmu okoliu. Nechcem byť taká, akými sú ony. Nikdy nechcem učiť.“ Pre úplnosť treba dodať, že toto vyjadrenie nasledovalo po opise učiteľských neúspechov (v oblasti učebnej motivácie žiakov).

Žiaci a ich rodičia

Vo výpovediach študentov o prvých skúsenostiach a o názoroch na rodnú školu a spoluprácu s rodičmi sme zaznamenali dve zaujímavé zistenia. Prvým je zistenie, aký veľký význam študenti pripisovali výchovnej spolupráci s rodičmi (podpore školy a učenia zo strany rodičov). „Aj keď sa rodičia vzdelávacieho procesu nezúčastňujú priamo, sú veľmi dôležitým prvkom v práci učiteľa. Dieťa je zrkadlom svojich rodičov, ktorí sú buď ambiciózní a pomáhajú dieťaťu a aj jeho učiteľovi, alebo sa nestarajú o potreby svojho dieťaťa a o to, kde by mal učiteľ zasiahnuť“. Druhým zaujímavým zistením je uvádzaný častý nesúlad vo vnímaní a posudzovaní dieťaťa zo strany rodičov a učiteľa. Študenti sa odvolávali na svoje skúsenosti v tom zmysle, že rodičia majú skreslené predstavy o deťoch, škole a učiteľoch. „Často dochádza k tomu, že sa rodičia až od učiteľa dozvedia, aké vlastne je ich dieťa, keď nie je pod rodičovským dohľadom.“ Z tohto názoru vychádza aj presvedčenie, že by učiteľ k rozhovorom (spolupráci) s rodičmi mal pristupovať s vedomím, že rodičia sú pod vplyvom „rozprávok“ svojich detí a týmto rozprávkam aj veria.

Obe tieto zistenia potvrdzujú oprávnenosť požiadavky P. Gavoru (c. d., s. 220) v pedagogickej príprave učiteľov uplatňovať viacero pohľadov na žiaka a procesy, ktoré v škole prebiehajú.

Vyučovanie

Študenti s vysokou úrovňou sebauvedomenia, sebareflexie svoje prvé vyučovanie opisovali ako „kultúrny šok“. V jednej z prác sa tento termín vysvetľuje nasledovne: „... Tento pojem sa dá definovať ako ocitnutie sa v cudzom prostredí — v inom kultúrnom prostredí, s inými kultúrnymi vzorcami, kde

sa človek cíti dezorientovaný a „stratený“. Študenti sa cítili stresovaní napriek tomu, že školu dôverne poznali 12 rokov ako žiaci, dobre ovládali učivo, ktoré mali vo vyučovaní sprostriedkovať. Spôsobil to nielen atak sústavy nových činností (administratívne práce, dozory počas prestávok, služby a zastupovanie, ale najmä vedomie, že predstupujú pred triedu neznámych žiakov, ktorí sú však už dávno „zohratou partiou“. Nezanedbateľným činiteľom bol aj strach a tréma z neúspechu a následná strata suverenity vo vystupovaní. Študenti si museli zvykať na rolu „vodcu“, ktorý je „neustále bedlivo pozorovaný, hodnotený a kritizovaný“. Súc stredobodom pozornosti museli si zvykať kontrolovať svoje pohyby, rečové návyky, myšlienkové procesy. Učiteľ, ktorý takto začína vyučovať, podľa vyjadrenia jedného študenta, prejde istým prerodom osobnosti, v ktorom dochádza k dôkladnému premiešaniu jeho predstáv a vytváraniu vlastnej filozofie.

Ak sa na vyučovanie pozrieme z hľadiska jeho plánovania a riadenia, najfrekvencovanejším problémom bolo zabezpečenie účinnej učebnej motivácie. V prácach študentov v rozličnej podobe zaznieva otázka „ako nadchnúť žiakov pre nezáživné učivo“, nezriedka i rezignácia „nech som sa usilovala akokoľvek, motivovať ich, zaujímať a vzdelávať, využívať hry a súťaže, učiť sa im nechcelo“. Hneď potom nasledovala otázka výberu optimálnych expozičných metód „ako najlepšie, najjednoduchšie podať učivo, aby si ho aspoň väčšina osvojila?“ Je potešiteľné, že sa študenti pokúšali aj navrhovať hodnoverné postupy, napr. „objavujúce vyučovanie, expresivitu výrazu — dramatizácia učiva, hry, empirizmus vo výchove, súťaže, autotesty“, písali o konkrétnych postupoch, ktoré sa im osvedčili pri vedení celej triedy alebo jednotlivých (problémových) žiakov.

Pomerne veľkému záujmu študentov sa tešila problematika práce s tzv. problémovými žiakmi. Práca s deťmi, ktoré učiteľovi svojimi prejavmi ozvlášťujú a komplikujú pedagogickú prácu, tvorí dnes jej integrálnu súčasť a skôr možno očakávať zhoršenie, ako zlepšenie tejto situácie. Túto problematiku si študenti ako tému výpovedí a analýz volili vo forme samostatnej práce. Inklinovali k nej najmä študenti z učiteľských rodín a potom i študenti, ktorí prejavovali (podľa nášho skromného názoru) zvýšenú úroveň sociálneho nadania. Z rozličných dôvodov pre nich nebolo prvoradé zvládanie vlastnej učiteľskej roly (nepociťovali, alebo nemali vlastné problémy). Ich pozornosť a úsilie sa uvoľnili a sústredili na štúdium problémov konkrétnych žiakov, problémových situácií, hľadanie príčin a možných spôsobov nápravy. Námety pre svoje práce čerpali buď z vlastných učiteľských skúseností, alebo (a to častejšie) sprostredkovane od skúsenejších učiteľov z praxe. Počas vypracovávania týchto prác, priebežných a záverečných konzultácií sme zistili, že študentom chýbajú zručnosti diagnostikovania a tvorby nápravných

stimulačných programov pre jednotlivých žiakov. Nevedeli, ktoré konkrétne stránky osobnosti by si mali všímať, ako môžu jednotlivé pozorované javy navzájom súvisieť, aký program by mohli, buď na báze učiva, alebo individuálnych výchovných postupov pre žiakov zostaviť. Možno to vysvetliť tým, že v ich vedomí ešte nebol utvorený celistvý pedagogický obraz človeka, „poskladaný“ z vedomostí študovaných psychologických a pedagogických disciplín. Ďalšou pozoruhodnou okolnosťou (ktore príčiny budeme analyzovať neskôr), bola aj skutočnosť, že študentom neposkytli uspokojujúce informácie a rady ani učitelia z praxe, ktorí tzv. problémových žiakov učili.

V hodnotení príčin problémového správania detí v škole sa študenti temer vždy dostali k rodine a problémom výchovnej spolupráce s rodičmi: „...často mám taký pocit, že by sme sa nemali zaoberať deťmi, ale ich rodičmi. Smutnou skúsenosťou je to, že si rodičia neuvedomujú dôležitosť našich pripomienok vo výchove dieťaťa a pri neúspechoch obviňujú len a bezpodmienečne nás učiteľov.“ Pritom však veľmi často vyjadrovali presvedčenie, že „spoločnými silami rodiny, školy a samotných žiakov sa dá dosiahnuť vytýčený cieľ“.

Podnety pre teóriu a prax pedagogickej prípravy učiteľov

Výsledkom empirickej sondy, v ktorej sme sa pokúsili spracovať predstavy, názory, postoje a očakávania našich študentov nemožno pripisovať všeobecnú platnosť. Okrem toho, použitá metodika priam otvárala ďalšie aktuálne otázky a problémy a preto nami uvedené závery analýz možno považovať iba za čiastkové.

V ďalších rozboroch sa nebudeme zaoberať tým, čo je v oblasti pedagogickej prípravy učiteľov zavedené a prináša dobré výsledky. Myslíme tým programy učiteľskej prípravy, v ktorých je zahrnutá problematika rozvíjania komunikačných zručností učiteľa, navodenia a udržania učebnej motivácie žiakov, efektívnych vyučovacích metód a pod. O takých programoch referujú napr. štúdie V. Spilkovej (1992, s. 198–201) a M. Kurelovej, J. Malacha (1991, s. 49–63). Sústredíme sa na tie problémy, ktoré svojím významom siahajú až (už mnohokrát diskutovanej a v dnešnej dobe zvlášť naliehavej) k otázke zmyslu a poslania učiteľského povolania.

Životné podmienky, v rámci ktorých sa realizuje pedagogické poslanie učiteľa, sa zmenili a menia takým tempom, že ich pedagogická teória sotva stačí analyzovať a hodnotiť. Veľmi výstižne (s platnosťou aj na naše podmienky) sa o širších príčinách tohto stavu vyjadril P. Struck (6, 1992, s. 11): „Podmienky pluralitnej spoločnosti s jej iba nízkou záväznosťou noriem a

s objavením sa množstva navzájom si konkurujúcich obrazov sveta, v protiklade k pevne zakotveným dvom prevládajúcim náboženstvám, s mocným vplyvom médií, s doteraz nepoznanými zvodmi sveta konzumu a so zásadnou premenou štruktúry rodín, menia detstvo a mladosť rýchlejšie, ako ich vedy o výchove stačia opísať a vysvetliť.“

K uvedenému treba ešte dodať, že stále rastú požiadavky školy na výkon (prevažne intelektuálny) a tým sa berú možnosti, aby dieťa bez psychickej či fyzickej újmy vyrovnalo prirodzené vývinové nerovnomernosti. Problémy sa prehĺbujú a komplikujú, pretože sa pridávajú ďalšie, ako dôsledok subjektívne prežívaného zlyhania, nedostatečnosti a odmietnutia. Vzťahy v školách sa komplikujú, rastie počet situácií, ktoré učitelia nedokážu samostatne riešiť. Čoraz častejšie sa obracajú s výzvami o pomoc na psychológov, nezriedka sa výchovne zriekajú detí, ktorým by mohli pomôcť. Výchovná pomoc dieťaťu (je dobré, ak vôbec je), sa presúva za hranice školy, profilujú sa zariadenia pre prácu s deťmi, ktoré majú výučbové alebo sociálne problémy (centrá sociálnej prevencie).

Do takejto praxe sa dostávajú začínajúci učitelia. Nekvalifikovaní i kvalifikovaní, spoliehajú sa na skúsených učiteľov, ktorí ich však nemôžu plne uspokojiť, pretože sami neboli dostatočne pripravení na zvládnutie zmenených podmienok školskej praxe, medzi iným i nárastu učebných ťažkostí a výchovných problémov.

Možno predpokladať, že na tejto situácii sa podpísala aj dlhoročná práca učiteľov podľa pomerne podrobných metodických príručiek (učitelia neboli nútení študovať pedagogickú a psychologickú monografickú literatúru). Niet sa čo čudovať, že v situáciách stresu žiadajú podrobné metodické príručky aj na riešenie výchovných problémov. Svoj podiel na tomto stave nesie aj samotná pedagogika: nielen dlhodobým lipnutím na klasickom poňatí učiteľskej prípravy, ignorovaním signálov o vysokom počte detí, ktoré vyžadujú kvalifikovaný individuálny prístup, ale aj opustením pôvodného poľa pôsobnosti — výchovy, prevýchovy a sebavýchovy, jej prenechaním psychológii. Málokto si už dnes uvedomí, že psychoterapie majú vo svojej podstate pedagogický základ. Pritom hlbšie štúdium praxe pedagogicky úspešných učiteľov ukazuje, že učitelia sami, intuitívne využívali a využívajú určité reedukčné a psychoterapeutické postupy. Zdá sa, že sa pedagogika a psychológia navzájom vzdialili do takej miery, že to neprispieva potrebám praktického života. Väčšina psychoterapeutických kurzov a školení je dnes (zo zákona) záujemcom s učiteľským (tedy i psychologickým vzdelaním) neprístupná. Nemôže nás potom prekvapiť spontánny záver študentky v poznámke ku kazuistike 14-ročného žiaka, evidentne výchovne zanedbaného. „Myslím si, že učitelia by mali byť už pri štúdiu na vysokej škole pripra-

vovaní viac psychologicky. Pár semestrov psychológie predsa nestačí, keď človek v praxi musí ku každému žiakovi voliť novú cestu. Keby učitelia mali viac vedomostí a najmä trpezlivosti, verím, že Vincent by nebol skončil tak, ako skončil. Ak zlyhali Vincentovi rodičia, ak zlyhali učitelia, kto poskytne Vincentovi oporu, naplní túžbu, ktorú tak demonštratívne dával najavo?“

Ak odhliadneme od názorov časti vysokoškolských učiteľov i študentov, ktorí sa prikláňajú k čisto pragmatickej, minimálnej pedagogickej príprave (obmedzujúcej sa iba na zručnosti vyučovať daný predmet v danej vekovej skupine žiakov), môžeme vo vzťahu k pedagogickej príprave budúcich učiteľov formulovať niekoľko téz, ktoré priamo, či nepriamo vyplynuli z našich analýz.

I. V nadväznosti na kvalitnú psychologickú prípravu, zahrňujúcu aj diferencované a flexibilné postupy rozvíjania a zušľachťovania psychických procesov a stavov detí v ontogenetickom vývine, ďalej na báze štúdia vybraných špeciálnych otázok vývinovej fyziológie a hygieny poskytnúť záujemcom rozšírené štúdium: vývinových, osobnostných, učebných a sociálno-pedagogických aspektov vzniku a rozvinutia učebných ťažkostí a problémov v správaní sa žiakov.

II. V nadväznosti na psychologické štúdium špecifických problémov posudzovania osobnosti poskytnúť:

- a) teoretické poznatky a možnosť rozvíjať praktické zručnosti v pedagogickej diagnostike problémov a ťažkostí žiakov v učení sa a v správaní sa,
- b) podobne pripraviť študenta aj v oblasti včasného zachytenia a podpory nadania žiakov,
- c) na základe štúdia skúseností a modelov flexibilnej a diferencovanej pedagogickej práce, poskytnúť poznatky o možných pedagogických postupoch a zásahoch pri riešení porúch správania sa (sociálnych konfliktov) a ťažkostiach v učení sa.

Ďalej by bolo vhodné:

- a) zlepšiť všeobecnú informovanosť učiteľov v otázkach sociálnych a psychologických služieb deťom, ktoré sa ocitli v zložitých životných podmienkach (sem zaraďujeme aj orientačnú znalosť najpoužívanejších psychologických testov a zručnosť porozumenia záverom psychologických vyšetrení),
- b) poskytnúť možnosť absolvovania základného výcviku (napr. formou bloku) v jednom z nedirektívnych smerov psychoterapie (podľa možností

vysokej školy, záujmu študentov a obmedzení legislatívy), minimálne však kurz osobnostnej integrácie, teda sebavýchovy.

Z hľadiska praktickej realizovateľnosti takýchto náročných úloh, nazdávame sa, že ich možno uskutočniť iba v spolupráci všetkých odborníkov, ktorí sa na príprave učiteľov podieľajú. Je pritom možné, inšpirovať sa názormi a skúsenosťami G. Matthesa (5, 1990, s. 798–801) a toto štúdium ponúknuť študentom, ktorí oň majú úprimný záujem.

Literatúra

- [1] Gavora, P.: Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42, 1990, č. 3.
- [2] Kolektív: *Pedagogika II*. PdF OU, Ostrava 1993.
- [3] Kurelová, M., Malach, J.: Pojetí výuky obecné didaktiky v inovovaném studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. *Acta Facultatis Paedagogicae Ostraviensis. Series B-26*. Ostrava 1991.
- [4] Mareš, J.: Učitelovo pojetí výuky. 1. a 2. díl. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*. 1, 1990–91, č. 2 a 3.
- [5] Matthes, G.: Was ist ein Beratungslehrer? *Pädagogik und Schulalltag*, 45, 1990, č. 10.
- [6] Struck, P.: *Schul- und Erziehungsnot in Deutschland. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Bildungspolitiker*. 1. vyd., Berlin 1992.
- [7] Spilková, V.: Transformace české školy a nová filozofie učitelství. In: *Sborník z 2. konference „O současných celosvětových otázkách alternativního školství“*. Olomouc 1992.
- [8] Zápočtové práce študentov FF UK v Bratislave. Školský rok 1994/95, 1995/96.

Výchova k hodnotám v slovenskej rodine

Mária Potočárová

Humanistická orientácia v pedagogike

Orientácia pedagogiky na humanistickú filozofiu je v súčasnosti nevyhnutná. Záchranou ľudí dnešnej civilizácie v množstve hroziacich problémov je ich vlastná zmena smerom k ľudskosti priblížením sa k svojej najvlastnejšej podstate.

Potrebu „poľudštenia“ pociťuje nielen človek sám a ľudia, s ktorými žije v úzkom spojení, ale najmä tí, ktorí ho vychovávajú.

K ľudskosti, k citu voči sebe i voči druhým musia byť ľudia privádzaní, usmernení, formovaní, „kultivovaní“, čiže vychovávaní. Výchova a vzdelá-