

mezinárodní výměnu zkušeností a interdisciplinární přístup, na čo sme chceli reagovať v našom príspevku.

## Literatúra:

- [1] Bridges, D.: Enterprise and Liberal Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 26, No. 1, 1992, pp. 91–98.
- [2] Caird, S.: Enterprise Education: The Need for Differentiation. *British Journal of Education and Work*, Vol. 4, No. 1, 1990, pp. 47–57.
- [3] Iredale, N.: Enterprise Education in the Primary School. The Report. Durham, DUBS 1993.
- [4] Kolbe, L. J.: Why school health education? An empirical point of view. The Delbert Oberteuffer Centennial Symposium Presented at the Annual Convention of the Association for the Advancement of Health Education. Atlanta, Georgia, April 1985.
- [5] Pollock, M. B., Hamburg, M. V.: Health Education: The Basic of the Basics. The Delbert Oberteuffer Centennial Symposium Presented at the Annual Convention of the Association for the Advancement of Health Education. Atlanta, Georgia, April 1985.

## Limity a problémy prípravy na učiteľskú profesiu

Zdeněk Rozum

Postavení učitele ve společnosti, míru vážnosti, která je přikládána učitel-skému povolání, ovlivňuje celá řada skutečností i okolností. Za jednu z rozhodujících lze považovat především kvalitu a množství učitelem odváděné práce. Intenzita, zejména pak efektivnost pedagogické činnosti je však velmi obtížně měřitelná. Pomineme-li tu část laické veřejnosti (věřme, že spíše menší), která v duchu nedávných zvyklostí poměřuje pracovní výkon učitele především taxativně stanovenou dobou vyučovací povinnosti, tak hodnocení toho kterého učitele, a to zejména ze strany rodičů, souvisí s jeho uměním žáky něčemu naučit (pokud možno v rámci řádné vyučovací doby) a s jeho schopností udržet kázeň i pořádek ve třídě.

To se týká zejména učitelů základních škol. Do hodnocení učitelů působících na středních, zejména však na vysokých školách, velmi intenzivně vstupují samotní studenti. Pro studenty se uznávanými autoritami stávají především ti učitelé, kteří jsou nejen vzdělaní, ale i moudří, kteří svým pedagogickým uměním dovedou získat zájem o svůj předmět, kteří jsou přiměřeně nároční a při tom spravedliví v hodnocení studentů, kteří se nad

studenty nepovyšují, ale chápou je a taky jednají s nimi jako s mladšími kolegy.

Je-li autorita učitele v očích žáků, studentů i občanské veřejnosti ovlivňována především výsledky jeho práce, pak tyto výsledky závisí zpravidla na jeho osobnostních kvalitách (na jeho vědomostech, schopnostech, dovednostech, vlastnostech atd.)

Převládá názor, že potřebné vědomosti, dovednosti i schopnosti získává adept učitelské profese především v organizovaných formách přípravy na příslušné vysoké škole.

Aniž bych podceňoval význam vysokoškolského studia na pedagogických, filozofických či přírodovědeckých fakultách, nedomnívám se, že je možno během tří, respektive čtyř či pěti let zformovat osobnost učitele plně — bezzbytku. Svoji nezastupitelnou roli sehrává vlastní postpromoční praxe, prostředí a okolnosti, za kterých je absolvent či absolventka VŠ dotvářena. Za nejkritičtější lze přitom pokládat první dva, tři roky po nástupu do praxe. Právě v tomto čase je možné zúročit elán a nadšení začínajícího eléva (elévky) za předpokladu, že prostředí, do kterého se dostane, je nejen podnětné, ale i přívětivé. Podnětné v tom, že začínající učitelka či učitel se má na příslušné škole (v předmětové skupině, na katedře) skutečně od koho dál učit. Přívětivé prostředí zase předpokládá pomocnou ruku kolegů i přímých nadřízených a také přiměřené finanční ocenění. Že jsou skutečnosti i okolnosti, které hovoří spíše v neprospěch vysloveného, netřeba před tímto auditoriem příliš zdůrazňovat.

Daleko nejintenzivněji je v této době diskutován vlastní systém přípravy budoucích učitelů. V tomto systému přípravy, jak je všeobecně známo, spolupůsobí, vzájemně se doplňují tři základní prvky — stránky. Je to stránka obsahová, procesuální a formální. Někteří účastníci diskuse o systému přípravy budoucích učitelů kladou větší váhu obsahu — tedy vymezení vyučovaných předmětů včetně jejich rozsahu i významu. Jiní zdůrazňují potřebu racionalizovat především stránku procesuální tak, aby fakulta nejen učila, ale taky studenty náležitě rozvíjela. A je i řada těch, kteří spatřují problém především v tom, zda příprava budoucích učitelů se bude realizovat v rámci bakalářského nebo magisterského studia.

Jsem toho názoru, že žádnou z uvedených stránek bychom neměli přeceňovat, ale ani podceňovat. Pouze komplexní přístup, při respektování vzájemného vztahu uvedených stránek přípravy učitelů, může přinést očekávané pozitivní výsledky.

Doufám, že jsou již překonané tendence k redukci nebo dokonce vyloučení pedagogicko-psychologické složky z obsahové stránky systému přípravy, nebo snahy paušálně převést učitelskou přípravu jen do roviny bakalářského,

tedy neúplného vysokoškolského studia. Zlé je, když se krajní, často neuvážené názory prosadí. Pak máme co dělat s tím, čemu říkáme „škarpismus“.

Naše školy, fakulty mají a vždy budou mít stále co vylepšovat, co zdokonalovat. Ve svém úsilí o dosažení co největší efektivity z hlediska potřeb pedagogické praxe však budou limitovány nejen vnitřními předpoklady (především úrovní vědecko pedagogického sboru), ale také vnějšími podmínkami.

Např. samozřejmý a zároveň logický požadavek, aby na fakultách připravující budoucí učitele působili opravdu ti nejlepší z nejlepších bude realizován jen za předpokladu, že bude dostatek prostředků k patřičnému ocenění jejich práce. S investicemi státu do vzdělání souvisí i nezbytné materiální zajištění chodu školy, a to jak z hlediska výukových prostor, tak i z hlediska jejich vybavení moderní didaktickou technikou.

Neméně významnou, silně determinující vnější okolností se mi jeví i vstupní kvality uchazečů o studium učitelství. I když v devatenácti letech je mladý člověk stále ještě tvárlivý, jsou vlastnosti i schopnosti, které se kultivují a rozvíjejí dlouhodobě a ty z nich, pro které nebyly předchozím životem (rodinnou výchovou, výukou na základní zejména však na střední škole i způsobem trávení volného času) vytvořen určitý základ, se daří formovat jen velmi obtížně. Mám na mysli např. komunikativní i organizační schopnosti, úroveň motivace a hodnotové orientace a také kvalitu toho, čemu říkáme morálka — charakter člověka. To všechno jsou dispozice, které jsou pro úspěšnou přípravu k učitelskému povolání nezbytné. Schází-li např. sociální citění, je-li uchazeč v zajetí pseudohodnot, má-li deformovaný kulturní vzorec životního směřování, není-li dostatečně motivován apod., pak by z něj opravdu kvalitního učitele mohl udělat snad jen kouzelník.

Chtěl bych poukázat na dvě desiderata. První, dlouhodobějšího rázu, souvisí s celkovým zvýšením zejména formativního vlivu střední školy na studenty. Mám na mysli cílené působení na rozvoj těch kvalit a hodnot, na které by mohla navázat a o které by se mohla opřít vysoká škola při kultivaci a dotvoření schopností a dovedností, které bude potřebovat absolvent vysoké školy při poznávání a regulaci sociálně psychických jevů a procesů v průběhu výkonu různých funkcí ve společenské praxi. Druhé, které lze realizovat bezprostředně, souvisí s výběrem uchazečů o vysokoškolské studium, se způsobem organizace tzv. přijímaček.

Přijímací řízení by měla být organizována tak, aby bylo možno posoudit nejen vstupní vědomosti (dovedu si osobně představit přijímací řízení i bez jejich prověřování), ale především úroveň intelektu, morálně volní vlastnosti, sílu a charakter motivace, úroveň sociálního citění a také stupeň rozvinutosti komunikativních schopností.

V současné době se na mnohých fakultách nejedná o stovky, ale o tisíce zájemců ze kterých je možno přijmout často ani ne desetinu. A realizace předchozí myšlenky předpokládá spoustu času, protože ne všechny uvedené kvality lze diagnostikovat testem. Při tom je nutno si uvědomit, že ani sebekvalitnější baterie testů, ani sebelépe provedený a v přiměřeném čase uskutečněný rozhovor nemůže všechny kvality uchazeče posoudit zcela objektivně. Snad by mohly pomoci střední školy, které by za účasti odborníků z pedagogicko-psychologických poraden svým studentům k žádosti o studium učitelské profese přikládaly určitou formu dobrozdání. Ne nějaký zvláštní posudek, ale odborné vyjádření k těm kvalitám, jejichž diagnostikování v rámci přijímacího řízení není z časových důvodů možné.

Bylo by ideální, kdyby škola mohla přijmout do prvního ročníku podstatně větší počet studentů a k redukci tohoto počtu by přistoupila až po ročních nebo alespoň půlročních speciálních prověrkách, které by umožnily lépe poznat nejen nadání, talent, ale i morálně volní vlastnosti, včetně síly a charakteru motivace ke studiu učitelské profese.

Složitost řešení by neměla být důvodem k tomu, abychom setrvali u dosavadních, často zastaralých postupů a abychom se nepokusili hledat cesty, jak ke studiu přijímat opravdu ty nejvhodnější. Pokud by se nám to povedlo, nejen by se zvýšil výsledný efekt práce vysokých škol připravujících budoucí učitele, ale hlavně by nám do základních a středních škol začali přicházet opět učitelé, pro které se tato profese stala nejen povoláním, ale také, a možná především, posláním.

## **EFFE projekt inovovaného učitelského vzdělávání**

**Helena Grečmanová, Eva Urbanovská**

Evropské fórum pro svobodu ve vzdělávání (EFFE), které prosazuje realizaci práva na vzdělání a svobodu ve vzdělávání, mezinárodní kooperaci v oblasti vzdělávání a ochranu menšin, usiluje také o inovaci učitelského vzdělávání.<sup>1</sup>

Projekt inovace učitelského vzdělávání v evropské kooperaci se zakládá na deseti zásadních myšlenkách:

- povzbuzení ke svobodě
- realizace pedagogické plurality
- internacionální zážitky (zahraniční cesty studentů apod.)
- utváření schopností pedagogického vnímání a jednání
- umožnění sebevzdělávání
- otevření cesty k individuálnímu učení