

program EU PHARE „Obnova vzdělávací soustavy České republiky“. Praha, 1994, s. 60.

- 4) The International Encyclopedia of Education. (Ed. T. Husen) New York, Pergamon Press 1988, volume 9, p. 5003.
- 5) Piňha, P., Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. Praha, Portál 1993.
- 6) Funda, O. A.: Učitelovo sebevzdělávání. Pedagogika, 1995, č. 1, s. 2.
- 7) Helus, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů. Pedagogika, 1995, č. 2, s. 105–109.
- 8) Bancel, D., Jospin, L.: Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres. Paris 1989, p. 4.

Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů?

Vlastimil Švec

Domnívám se, že dosud převažovaly spíše inovace dílčí, spočívající např. v projektování a realizaci nových pedagogických předmětů, ve změnách obsahu stávajících předmětů, v nových hodinových dotacích na výuku těchto předmětů, v ověřování a zavádění aktivizujících forem a metod pedagogické přípravy apod.

Inovace pedagogické přípravy by měly tvořit součást širších inovací učitelského vzdělávání. Tato problematika je doposud předmětem polemik i rozporných stanovisek, i když k jejímu řešení již byla zpracována řada podkladů a návrhů (řada statí i diskusních příspěvků k pojetí učitelského vzdělávání i aktuálním otázkám pedagogické přípravy budoucích učitelů byla např. publikována v předcházejících ročnících Pedagogické orientace a ve sbornících Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe, 1994 a Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu, 1995).

Inovace lze chápat jako *změny v koncepci, obsahu, formách a metodách pedagogické přípravy, které přispívají ke kvalitnější připravenosti budoucích učitelů pro jejich náročné poslání a povolání* (tak, aby studenti viděli složitost učitelské profese, poznali její tvůrčí povahu a aby byli připraveni na úspěšné zvládnutí „začátku“ učitelské dráhy a na další sebevzdělávání). Příspěvek upozorňuje na vybrané problémy, které považuji za aktuální.

Východiska inovací pedagogické přípravy

Stále více se potvrzuje potřeba důsledněji uplatňovat při inovaci učitelského vzdělávání (a tedy i jeho pedagogické přípravy) **metodologii projektová-**

ní **vzdělávání**. Znamená to vycházet z **profilu absolventa** učitelského oboru na vysoké škole. Je zřejmé, že tento profil je žádoucí odvozovat mimo jiné z aktuálního, ale i perspektivního modelu naší (základní, střední) školy. K tomuto problému (i s využitím podnětů ze zahraničního školství) již byla u nás publikována řada studií i dílčích statí. Kromě toho je však zřejmě nezbytně hlouběji poznávat problémy a proměny školní praxe, a to v kontextu společenských proměn.

Z profilu absolventa vyplývají **požadavky na jeho jednotlivé kompetence**. Jednou z nich je **kompetence pedagogická**, k jejímuž osvojení by měla směřovat koncepce pregraduální pedagogické přípravy. Tato kompetence zahrnuje nejenom *schopnosti a dovednosti učitele plánovat a realizovat didaktické a výchovné situace, ale i dovednosti diagnostické a dovednosti komunikovat se žáky a třídou*.

Je zřejmé, že pojem pedagogická kompetence je širší a zahrnuje vedle dovedností pedagogických i *dovednosti psychologické* (resp. dovednosti pedagogicko-psychologické). Výzkumy potvrzují hypotézu, že největší problémy mají absolventi učitelských fakult (začínající učitelé) s transformací obsahu svého odborného vědění do didaktických obsahů, s konstrukcí projektů výuky v souladu s možnostmi a potřebami žáků (viz např. Jakowicka 1987, Geddis 1993). Objevují se tedy požadavky na tzv. *psychodidaktickou kompetenci* budoucího učitele, která zahrnuje mimo jiné vědomosti, dovednosti i schopnosti umožňující zvládat procesy učení žáků (např. znát a umět ovlivňovat individuální strategie učení žáků, umět uplatnit metody „předávání“ poznatků i metody „přístupu k poznání“), znalosti podmínek rozpracovávání a konstrukce vlastního poznávání apod. (Štech 1994).

Operacionalizovat a konkretizovat naznačené složky pedagogicko-psychologické kompetence je náročné a přitom nezbytné, aby bylo možné inovovat obsah i metody a formy pregraduální pedagogické přípravy. Lze předpokládat, že tato kompetence bude zahrnovat nejenom „technickou“ složku pedagogických dovedností budoucího učitele, ale i složku tvůrčí, umožňující pochopit a řešit pedagogické situace a také je s ohledem na konkrétní podmínky (třída, žáci, učivo apod.) vytvářet. Tyto situace však nemají pouze dimenzi psychodidaktickou, ale i výchovnou. Proto jsou součástí pedagogické kompetence i vědomosti a dovednosti i schopnosti absolventů analyzovat výchovné problémy a volit adekvátní přístupy k jejich řešení.

Z vymezených složek pedagogické kompetence (požadavků na budoucí učitele) bude možné odvodit **pedagogické a psychologické předměty**, pokrývající tyto požadavky. Zdá se, že řada pedagogických i psychologických předmětů dozná obsahových změn. Vzniknou zřejmě i předměty nové. Zároveň však bude žádoucí navrhnout (popř. znovu posoudit) posloupnost těch-

to předmětů. Považuji za účelné zvážit funkčnost návaznosti předmětových didaktik (a pedagogické praxe) na obecnější, výchozí pedagogické a psychologické předměty. Otázkou, která vyžaduje hlubší posouzení i empirické ověření je, zda není pro studenty učitelství vhodnější postupovat (po nezbytném psychologickém a pedagogickém „minimu“) od odborného a didakticky předmětového základu k obecnějším pedagogickým (popř. psychologickým) předmětům, které však budou plnit funkci zobecňující i prohlubující. Dalším inovačním problémem je, jak integrovat psychologické a pedagogické poznatky, aby vytvářely předpoklad pro řešení problémů školní praxe, které mají většinou interdisciplinární charakter.

Zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy

Požadavky na učitele (jeho pedagogickou kompetenci) jsou tedy jedním ze zdrojů inovace obsahu pedagogické přípravy budoucích učitelů. Dalším zdrojem jsou dostupné (a stále se rozšiřující) naše a zahraniční **poznatky o transformaci školství**, které mohou přinést podněty k inovaci obsahové i procesuální stránky pregraduální pedagogické přípravy. I když je již mnoho informací o školství v zahraničí i o vzdělávání učitelů v různých zemích k dispozici, domnívám se, že stále ještě zůstává řada těchto poznatků nevyužita (z objektivních i subjektivních příčin).

Za důležitý inovační zdroj možno pokládat **vstup funkční pedagogické a psychologické teorie do projektů učitelského vzdělávání**. Tato teorie by se měla stávat východiskem vytváření nejenom pedagogických a psychologických vědomostí a dovedností studenta, ale také zdrojem jeho pedagogických zkušeností. Měla by tvořit „orientační osnovu“ studentovy činnosti při řešení praktických problémů v pedagogických a psychologických předmětech. Zároveň teorie slouží jako prostředek zobecňování elementárních pedagogických zkušeností studenta i jako nástroj jeho sebereflexe (podrobněji jsme se nad tímto problémem zamýšleli v samostatné práci — viz Švec 1994).

Inovační funkci může plnit také **vstup školní praxe do projektů učitelského vzdělávání**. Jde o monitorování potřeb reálné školní praxe a projekce jeho výsledků do obsahu pedagogické přípravy, o účast odborníků z praxe na projektech učitelského vzdělávání a na výuce studentů a o zefektivňování obsahu a metodiky „praxe“ jako předmětu a formy přípravy budoucích učitelů. Ukazuje se žádoucí, aby studenti poznávali praxi (školu, žáky, práci učitelů apod.) již od začátku studia na fakultě. Studenti by si totiž měli uvědomovat, co je jako učitele čeká ve školní praxi (Oser 1987).

Za významný zdroj inovací považuji **pedagogický (resp. pedago-**

gicko-psychologický) výzkum problémů školní praxe, ale i funkční výzkum pedeutologický. Tyto výzkumy (do nichž je potřebné zapojovat i studenty, učitele ze školní praxe a doktorandy) mohou obohatit obsah pedagogické přípravy a současně vytvářet u studentů i učitelů badatelský postoj k řešení praktických pedagogických problémů.

O účelnosti obsahu, formách a metodách pregraduální pedagogické přípravy lze rozhodovat na základě **zpětné vazby**, získávané od studentů v průběhu a závěru studiu na fakultě, od absolventů ve školní praxi a od ředitelů škol, kde tito absolventi působí. Zpětná vazba (i kdy ji nelze přeceňovat) je dalším zdrojem inovace pedagogické přípravy.

V neposlední řadě je důležitým zdrojem inovací pedagogické přípravy **osobnost učitelů pedagogických a psychologických předmětů**, kteří působí na fakultě (jejich odborná kompetence, etické a další lidské kvality, pedagogické zkušenosti i zájem se dále sebevzdělávat). Je zřejmé, že nároky na pedagogickou a vědeckou kompetenci těchto učitelů rostou. Zvyšování úrovně učitelů pedagogických a psychologických předmětů předpokládá jejich spolupráci, a to při řešení konkrétních pedagogických problémů.

Přístupy, na nichž mohou být inovace založeny

Závěrem si všimnu některých přístupů, na nichž mohou být inovace pregraduální pedagogické přípravy založeny. Patří k nim mimo jiné:

- **interdisciplinární přístup** k řešení problémů školní praxe a jeho odraz v pedagogické přípravě studentů,
- **funkční spojování pedagogické i psychologické teorie se školní praxí** (jak již bylo upozorněno),
- **situační přístup k řešení pedagogických problémů** (lze předpokládat, — a některé výzkumy to již naznačují — že pedagogické a psychologické poznatky transformované do souboru pedagogických situací si studenti osvojují efektivněji než poznatky předkládané jako „teorie“ příslušných disciplín),
- **činnostní přístup** v pedagogické přípravě, založený na poznávání a řešení (popř. i projektování) vybraných pedagogických situací samotnými studenty,
- **sebereflexe studentů** při řešení pedagogických situací, spočívající v uvědomování si svých zkušeností a prožitků z modelových nebo reálných pedagogických situací (podrobněji např. Švec 1995) a v kritické sebeanalýze toho, co jako student dělám a proč při pedagogických výstupech (Onslow, Beyon, Geddis 1992).

Pokusil jsem se zamyslet pouze nad některými inovačními zdroji v oblasti pregraduální pedagogické přípravy učitelů. I když jde o obecnější východiska a myšlenky, mají svoji specifickou podobu v přípravě budoucích učitelů pro 1. stupeň základní školy, studentů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň základní školy a školu střední. Zároveň je patrné, že naznačené zdroje inovací spolu souvisí.

Literatura

- [1] Geddis, A. N.: Transforming subject-matter knowledge: the role of pedagogical content knowledge in learning to reflect on teaching. *Int. J. Sci. Educ.*, 15, 1993, č. 6, s. 673–683.
- [2] Jakowicka, M.: *Mozlivosci ktalcenia nauczycieli w wyszych szkolach pedagogicznych.* *Ruch pedagogiczny*, 29, 1987, č. 6, s. 27–45.
- [3] Oser, F.: Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 1987, č. 6, s. 805–822.
- [4] Štech, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310–320.
- [5] Švec, V.: Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 1994, č. 12–13, s. 26–32.
- [6] Švec, V.: Význam sebereflexe v učitelské přípravě. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 12–22.
- [7] *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků ze semináře.* Brno, Pedagogická fakulta 1995.
- [8] *Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference České asociace pedagogického výzkumu.* Ústí nad Labem, Česká asociace pedagogického výzkumu a Pedagogická fakulta 1994.

Příspěvek ke genezi učitelské profese

Zdeněk Kalhous — František Horák

V současnosti snad už není nutné připomínat specifčnost a náročnost učitelské profese. Také není pochyb o tom, že na začátku učitelské praxe je nezbytné určité období, v němž je adeptům učitelství věnovaná zvláštní péče, aby se co nejdříve a co nejúčinněji adaptovali. Už v roce 1975 doporučilo tehdejší MŠ ČSR svou instrukcí uvádění začínajících učitelů do praxe. V roce 1977 vydává MŠ ČSR vyhlášku č. 79 o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, jehož součástí je i uvádění začínajících učitelů do praxe. Na vyhlášku pak navazuje instrukce MŠ ČSR