

Realizační problémy empiricko-integrální přípravy učitelů

Vladimír Krejčí

Anotace

Příspěvek ke zlepšení profesionální přípravy učitelů je motivován snahou autorů koncipovat a experimentálně ověřit nový model vzdělávání učitelů po listopadu 1989. Model vychází z dlouholetých zkušeností s přípravou učitelů v normativním systému, pokusů změnit jej na základě profesiografických výzkumů. Model vychází z činnostního a empirického pojetí profesionality a integrace teorie a praxe pedagogické a didaktické kvalifikační přípravy.

Klíčová slova: učitelská profese, teoretická a praktická příprava učitelů, pedagogické a didaktické disciplíny v kvalifikačním procesu na vysokých školách, osobnost učitele

Zhroutení normalizačního režimu v listopadu 1989 vyvolalo potřebu odstranit z učitelské přípravy předimenzovanou normativnost a formálnost, která ohrožovala dobrou profesní přípravu. Dogmatické lpění na teoriích určitého druhu způsobovalo malou funkčnost teorie vůbec. Tato tendence „znehynění“ se velmi střetávala s potřebou empirických výzkumů a aplikací poznatků pedagogiky, didaktiky a psychologie do výchovně vzdělávací práce učitelů ve školách. Deduktivní postupy ve výuce učitelů degradovaly poznávací aktivity studentů a jejich vlastní zkušenosti. Necitlivost k potřebám změn ve výuce pedagogiky a psychologie vyústila často ze strany studentů k odmítání pedagogiky vůbec.

Tato situace vedla autory ke zpracování Projektu pedagogické a didaktické přípravy učitelů v několika variantách (modulech), které respektovaly různé profesní přípravy z hlediska souběžnosti nebo návaznosti předmětové a pedagogicko-didaktické či psychologické. Tím byla dána studentům možnost zvolit si profesní učitelskou přípravu dříve či později ve studijním cyklu čtyř či pěti let. Projekt by zpracován pro Pedagogickou fakultu v Ostravě na počátku letního semestru škol. roku 1989/90. Antipedagogické vzplanutí však nepřipustilo diskusi o předložených návrzích. Autoři se proto omezili na inovace programů výuky obecné pedagogiky, obecné didaktiky, školní a mimoškolní výchovy.

V roce 1991 byli autoři požádáni vznikající Slezskou univerzitou v Opavě o zpracování projektu přípravy učitelů pro střední školy. Projekt byl

předložen v prosinci 1991, prošel oponenturou domácích a zahraničních odborníků a byl přijat k realizaci od škol. roku 1991/92. Tak došlo i k prvému experimentálnímu ověření navrženého empiricko-integrálního modelu. Byly uspořádány semináře pro všechny zainteresované účastníky realizačního týmu, pro vyučující filozofické fakulty (pedagogické předměty: úvod do učitelství, obecné základy didaktiky, pedagogická a didaktická technologie a didaktiky předmětových oborů Č, D, M, F) i pro učitele pedagogické praxe z opavských středních škol. Probíhaly velmi zajímavé diskuse, byly řešeny problémy, které zasahovaly do organizace experimentu a jeho postupného hodnocení, do problémů pravidelné spolupráce se školami a pod.

Empirický, induktivní model předpokládá hlubší reflexi výchovných a vzdělávacích situací studentem před vlastním studiem. Toho je možno dosáhnout ožíváním žákovských a studentských zkušeností našich posluchačů, pěstováním citlivosti k sociálním vztahům, rozvíjením empatie a sebezpoznání. Právě tyto momenty činí realizaci nových přístupů obtížnou, vyžadují množství příkladů z praxe, které musí být systematicky inventarizovány v přehledných zásobnících. Předpokládají náročnější přípravu pomůcek, přehledů, problémových situací jak z didaktické, tak výchovné oblasti.

Naznačený model radikálně zasahuje do přezívající reality, kdy student je pro profesní činnost připravován více odezíráním v hospitační praxi, než cvičením a prováděním činností. Naše pedagogická praxe má proto již v první etapě charakter praxe asistenské, kdy si student zvyká na roli a pozici učitele. Pochopení a porozumění je třeba od cvičných učitelů na školách, což není vždy obvyklá věc. Proto je třeba pravidelný kontakt a spolupráce s cvičnými učiteli, kteří jsou však za tuto práci odměňováni ostudně.

Pedagogická praxe by měla být experimentálním prostředím pro vlastní přístupy a projekty s použitím vlastních vytvořených pomůcek.

Východiskem našeho modelu je profesní analýza, umožněná již zmíněnými profesiografickými výzkumy, které umožňují stanovení kvalifikačních požadavků, jejichž splnění ověřuje státní závěrečná zkouška. Nemůže však být slučována se získáním učitelské způsobilosti.

Historie učitelského vzdělávání nám poskytuje podněty. Liberální zákon 1869 legislativně zakotvoval učitelské ústavy, kterým stanovil vytvářet cvičné školy. Pro přijetí do učitelských ústavů byla stanovena podmínka 15 let věku a složení přijímací zkoušky, která např. ověřovala nejen úroveň všeobecného vzdělání, ale také předpoklady pro učitelství, zájem o práci s dětmi a také vlastní zkušenosti. Přednost při stejné úrovni všeobecného vzdělání měli ti, kteří v období 14–15 let po splnění povinné školní docházky praktikovali u zkušeného učitele či řídicího učitele na venkovské nebo městské.

škole. Bylo známo, že tito absolventi patřili mezi nejméně úspěšnější učitele. Ti také skládali bez potíží po 2–3 letech po získání kvalifikace (tehdy maturitní zkouškou) zkoušku učitelství. Teprve po ní mohli být definitivními učiteli.

Náš model usiluje o kvalifikační přípravu na úrovni současných profesionálních požadavků, ale pro učitelství vytváří pouze podmínky a předpoklady.

Realizovaný model vytváří předpoklady, aby pedagogická a didaktická teorie byla nástrojem kvalifikační a profesní reflexe a sebezdokonalování. Domníváme se, že model klinického semestru na PdGF UK v Praze plní stejnou funkci.

Realizace přijatého modelu neprobíhala bez problémů a potíží. Změny v programech, způsobené zásahy orgánů fakulty, nás přinutily odstoupit od experimentálního ověřování. Přesto od škol. roku 1992/3 do 1994/5 byl realizován pozměněný model našeho projektu, a lze tudíž zhodnotit jeho výsledky:

- potvrzuje se, že integraci teorie s praxí lze uskutečnit, že přináší vyšší kvalitu učitelství a jejich předpokladů,
- studenti učitelství získávají podněty pro vlastní projekty a programy vzdělávacích postupů, které si chtějí ověřit již na asistentké pedagogické praxi ve 4. ročníku,
- výuka má dynamický a dialogický charakter, který zvyšuje motivační úroveň pro sebereflexi a další sebezodpovídání,
- nesplněním podmínek pro komplexní experimentální ověření modelu se snížila jeho inovační a optimalizační funkce,
- rovněž špatné materiální a technické vybavení i nedostatečné finanční zabezpečení působí disfunkčně
- mnoho energie, které je třeba ke zdokonalování současného systému, vyžaduje pokračování inovačních snah,
- pro další studium a pedeutologický profesiografický výzkum je třeba vytvořit i badatelské centrum, které by umožňovalo srovnávání projektů, modelů a jejich efektivitu jak u nás tak i se zahraničím.