

Smyslem textu je vyjádřit určitý pohled na řešení aktuálního problému vyplývajícího z potřeby transformovat vzdělávání učitelů, který by se mohl stát jedním z východisek pro hledání konsensu vedoucího v budoucnu k uskutečnění společného programu.

Seznam literatury

- [1] Čapek, V.: K otázkám teorií vyučování učebních předmětů jako studijních disciplín na PF. In: Učitelské vzdělání, č. 11, 1968, s. 31.
- [2] Černotová, M.: Pedagogicko-psychologická kvalifikácia učiteľov vysokých škôl na rázcestí. In: Sborník „Pedagogický výzkum a transformace české školy“. ČAPV, Praha 1993.
- [3] Kratochvíl, M. — Solfronk, J.: Praktická cvičení a jejich zařazení do systému pedagogické praxe. In: Učitelské vzdělání, č. 11, 1968, s. 46.
- [4] Mareš, J. a kol.: Učitel, jeho osobnost a příprava. ÚÚVPP, (2092), 1990.
- [5] Navrátil, S.: Model teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů v pedagogických a psychologických disciplínách. Habilitační práce, UJEP v Ústí n.L. 1990.
- [6] Navrátil, S. — Klimeš, K.: Model praktické přípravy budoucích učitelů v oblasti pedagogických a psychologických disciplín. In: Sborník „Za koncepčnost učitelského vzdělávání“, SPN Bratislava 1990, s. 73.
- [7] Navrátil, S. — Vomáčka, J.: Úvod do studia učitelství. UJEP v Ústí n. L., 1992.
- [8] Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelka. Praha, 1937, s. 98
- [9] Rochex, J. Y.: Institucionální přeměny a logika profesionalizace učitelů, zatím nepublikovaný diskusní příspěvek z 2. konference ČAPV v Ústí n.L., 1994.
- [10] Šimoník, O.: Začínající učitel. Masarykova univerzita Brno, 1994.
- [11] Štech, S.: De-profesionalizace nebo re-profesionalizace učitelského povolání? Sborník II. konference ČAPV (v tisku).
- [12] Vomáčka, J.: Funkce regionálního ve vysokoškolské přípravě učitele. Edice „Časové úvahy“, roč. 1, č. 1, PF UJEP v Ústí n.L., 1991.

K pojetí teorie výchovy ve studiu učitelství

Stanislav Střelec

Katedry pedagogiky prošly na učitelských fakultách v uplynulém pětiletí obdobím hledání prostoru pro svoje adekvátní uplatnění při přípravě budoucích učitelů. V tomto kontextu jsme se zabývali (a zabýváme) také na našem pracovišti na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně postavením a pojetím jednotlivých disciplín pedagogiky ve studiu učitelství 1. stupně základní školy a učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. V zorném poli inventarizace perspektivních východisek studia se ocitla také Teorie výchovy, jako specifická disciplína školní pedagogiky. Proměna tohoto

předmětu spojená se zaujetím relevantního postavení ve studijních programech, se nám jeví jako permanentní proces. Na jeho počátku jsme si položili tři otázky:

1. Co opravňuje Teorii výchovy (v jejím změněném pojetí) k začlenění mezi předměty tak zvaného společného základu studia učitelství?
2. Co by mělo tvořit obsah této pedagogické disciplíny?
3. Jaký název by nejuvýstižněji reflektoval dominantní zřetel v její koncepci?

Východiskem k odpovědi na první otázku se pro nás stalo pojetí základních rolí učitele, ve kterých se učitel realizuje v rámci své profese i mimo ni, a to jako vzdělavatel, vychovatel a veřejný činitel. Všechny tyto úlohy prošly v historickém vývoji změnami a dospěly v současnosti, například ve vyspělých zemích Evropy, k určité univerzální podobě s dílčími lokálními a regionálními zvláštnostmi. Ponechali jsme v našem případě stranou učitele jako osobnost angažující se v kulturním, tělovýchovném, náboženském, humanitárním, politickém a dalším dění, tedy jeho roli veřejného činitele a otázku společenského zájmu na tom, aby tímto činitelem byl. Zaměřili jsme se především na jeho specifické, s činností školy související výchovatelské úkoly, i když všechny tři role spolu bezprostředně souvisejí a každé z nich je věnována určitá míra pozornosti také při profesní přípravě na výkon učitelského povolání. Z tohoto hlediska jsme i vymezili dvě základní stránky učitelova vychovatelství bez rozlišování, kterým předmětům vyučuje. Jeho způsobilost k výchovnému působení ve vyučování a k tomu, aby byl plnohodnotným třídním učitelem.

Naše rozhodování ovlivňovaly také další skutečnosti. Srovnali jsme například, které předměty společného základu studia učitelství VVP se zaměřují na vytváření předpokladů pro jednu nebo druhou stránku učitelské kompetence (vzdělavatele nebo vychovatele žáka) a v jakém rozsahu. Výrazně větší (i když ještě ne optimální) prostor je při přípravě adeptů učitelství věnován jejich vzdělávacím kompetencím. Na obecně didaktickou průpravu například navazuje v několika semestrech probíhající výuka v oborových didaktikách. V horší situaci je tomto smyslu Teorie výchovy. Současná koncepce studia neposkytuje srovnatelné příležitosti pro přípravu studentů na řešení situací, ve kterých se učitel ocitá jako vychovatel svých žáků, člen pedagogického sboru školy, spolupracovník a poradce rodičů svých žáků. Uvedený handicap není vyvážen ani podporou ze strany psychologických a dalších společenskovědních disciplín. Potvrzují to mimo jiné i výsledky terénních pedagogických výzkumů.¹ Zjednodušeně může být konstatováno, že vychovatelská způsobilost učitele je často reflektována spíše jako doplněk

jeho profesní kompetence a ne jako její plnohodnotná součást. A tak zmíněné a samozřejmě také další okolnosti rozhodly o tom, že vybrané otázky Teorie výchovy mají své místo ve studijním programu učitelského studia a současně jsou zvažovány další, zejména interdisciplinární možnosti pro posílení této stránky studia učitelství.

Co tvoří v současnosti obsah Teorie výchovy v učitelském studiu na naší fakultě? (Výuka předmětu je zařazena v 5. semestru studia učitelství VVP a ve 4. semestru studia učitelství 1. stupně ZŠ; je dotována 1 hodinou pro přednášku a dvěma hodinami pro seminární a praktické činnosti týdně). Snaha o odklon od jednostranné deterministické orientace výuky Teorie výchovy je patrná z jejího koncepčního i procesuálního rámce. Základními východisky pro naše současné pojetí teorie výchovy jsou schopnost sebereflexe učitele a důvěra k žákovi. Výchova se přitom chápe jako systém pomoci dítěti v procesech personalizace, socializace a enkulturace, jako vytváření příležitostí jeho optimálního rozvoje, který směřuje k aktivní, samostatné, tvořivé, humánní a demokratické životní orientaci. Předmětem této disciplíny jsou témata zaměřená na utváření vlastností osobnosti (učitele i žáka), jejich charakteru, přesvědčení, postojů, motivů, citů, potřeb a zájmů a tomu odpovídajících forem chování a jednání.

V teoretické oblasti jsou studenti seznamováni především prostřednictvím přednášek a studijní literatury s vybranými poznatky z filozofie výchovy, pedagogické antropologie, teorie etické, estetické, ekologické, tělesné, pracovní, rodinné výchovy a sociální pedagogiky. Součástí jejich teoretické přípravy je pochopení podstaty symbolických hodnot (jakými jsou pravda, dobro, krása, láska, práce, demokracie, humanita a další) a promýšlení cest, jak je svým budoucím žákům a studentům zprostředkovat.

V praktické části směřujeme (především na seminářích a v profesním praktiku) k tomu, aby si budoucí učitelé osvojili základy dovedností nezbytných pro výchovu žáků prostřednictvím vyučování a vedle toho aby byly u nich rozvíjeny specifické schopnosti a dovednosti kvalifikovaně posuzovat výchovný proces ve třídě, hodnotit potřeby a vývoj jednotlivých žáků v konkrétních situacích i z hlediska jejich celkového rozvoje, zejména pomáhat dětem najít cestu k sobě, ke své osobitosti, ke svému svědomí, vkusu, fantazii, tvořivosti, probuzení bohatých zájmů, ke způsobilosti se učit, poznávat, orientovat se v prostoru možností a rozhodovat se pro hodnotné životní cíle. V tomto smyslu je věnována také pozornost přípravě studentů učitelství na optimální spolupráci s ostatními učiteli, vychovateli a rodiči. Dílčí cíle jsou blíže specifikovány prostřednictvím témat jednotlivých přednášek a seminářů.

Ke stěžejním otázkám Teorie výchovy například patří:

- Axiologická dimenze výchovy;
- Analýza procesu mravní výchovy;
- Etické aspekty v práci učitele;
- Kázeň a svoboda;
- Výchova k umění a uměním;
- Tělesná kultura a péče o zdraví;
- Pedagogická diagnostika v práci učitele a třídního učitele;
- Rodinná výchova a spolupráce školy s rodinou;
- Základy sociální pedagogiky;
- Výchovné podněty reformní pedagogiky a alternativního školství

a některá další témata.

Součástí praktické (dovednostní) průpravy budoucích učitelů jsou například tyto náměty:

- Rozbor výchovných situací (reálných nebo zprostředkovaných prostřednictvím videa);
- Pozice žáka ve třídě na základě sociometrického dotazníku;
- Vztah dítěte ke škole a k učiteli (průzkum a analýza jeho výsledků);
- Hodnotová orientace dětí (žáků) nebo jejich rodičů (průzkum a analýza výsledků);
- Režim dne žáka, jeho vytváření, resp. přetváření;
- Individuální práce s problémovými žáky;
- Vytváření podnětné a přátelské atmosféry ve třídě. Návuk vybraných verbálních i neverbálních komunikací;
- Řešení modelových výchovných situací;
- Příprava a přednesení témat pro pedagogicko-osvětovou práci s rodiči

a některé další náměty.

Orientační přehled teoreticko-praktických témat pro studium Teorie výchovy není samozřejmě vyčerpávající. Umožňuje však vytvářet programové modifikace s přihlédnutím k aprobačnímu zaměření studijních skupin. Některým námětům může být při výuce věnován větší prostor, s jinými tématy se studenti seznamují například jen prostřednictvím učebnic. Obecně limitujícím faktorem je nedostatek času, který je postrádán zejména při tzv. praktické (dovednostní) průpravě. Každý student si v tomto případě vybere podle vlastní volby dva úkoly, které realizuje buďto v pedagogickém terénu, nebo v profesním praktiku k Teorii výchovy. Jsme si přitom vědomi

některých úskalí tohoto pojetí výuky. Patří k nim například „tradiční“ obsahová difúznost výuky teorie výchovy, preferování (opomenutí) některé dílčí dimenze vychovatelské kompetence učitele a především malý ohled na přirozenou, globální a interdisciplinární podobu profesních aktivit učitele. Víme, že vzhledem k disproporcii mezi obsažným studijním programem disciplíny a omezenou časovou dotací pro její výuku, můžeme studenty učitelství k mnohému pouze inspirovat. Předpokládá se, že k určitému syntetickému pohledu a výchovu svých žáků může dospět student (učitel) postupně sám, a to nejen prostřednictvím studia na fakultě, ale zejména až po několikaleté praxi. Snažíme se tuto cestu k profesnímu smýšlení a jednání usnadnit také prostřednictvím nabídky studijní literatury. Pro výuku a studium Teorie výchovy publikovali učitelé katedry pedagogiky PedF MU v Brně od roku 1990 řadu titulů skript a monografií.²

Tato nabídka základní studijní literatury nám umožňuje spolu s dalšími tituly celostátní i zahraniční provenience stanovit podle potřeby diferencované nároky pro různé formy studia. Odlišné požadavky z hlediska poměru obecně teoretické k aplikovanější zaměřené přípravě jsou například kladeny na studenty v doplňujícím pedagogickém studiu, v obou formách učitelského studia, v rozšiřujícím studiu pedagogiky a v doktorandském studiu.

S hledáním optimálního obsahu Teorie výchovy souvisí i hledání názvu, který by nejvýstižněji vyjádřil dominantní zřetel v její koncepci. Odhlédneme-li od skutečnosti, že termín teorie výchovy je (byl) užíván také v jiných souvislostech, zůstává pochybnost, že tento pojem nepostihuje praktickou (dovednostní) stránku v jejím pojetí. To je však jen jedno z hledisek, ze kterých může být na název disciplíny nahlíženo. Dokazuje to také následující nástin řešení této otázky v uplynulém pětiletém období na našem pracovišti.

Pod označením Teorie mravní a sociální výchovy byl předmět vyučován od r. 1990 do r. 1993. Naše interní pochybnost (týkající se adekvátnosti názvu) se vztahovala především k určité nesourodosti adjektiv v označení disciplín (mravní a sociální výchova). V souvislosti se změnou byl také zvažován název Výchova k hodnotám, který zcela přirozeně zahrnoval i metodické aspekty této výchovy. Neuspěl z důvodu relativně úzké specifikace obsahu disciplíny. Za optimální není považován ani současný název předmětu Teorie individuální a sociální výchovy, který se jeví z jednoho hlediska jako proporcionalní, ale opět nezahrnuje praktickou stránku učitelova vychovatelství. A tak je zvažován termín Teorie a metodika výchovy, ve kterém je výstižněji reflektováno celkové koncepční zaměření předmětu.

Učitelství je profesí celostní povahy, charakteristická integrací několika dílčích stránek učitelovy profesní kompetence. Nevyváženost jejich vnitřních

proporcí, například mezi vzdělaností, dovedností a osobnostní stránkou učitelské způsobilosti, je v současnosti považována za jeden z hlavních nedostatků učitelského studia. Na tuto skutečnost upozorňuje řada aktuálních (i kontroverzních) článků a studií.³ K tomu, jak dosáhnout příznivějšího stavu v přípravě učitelů, směřuje několik cest. Jednou z nich mohou být změny v pojetí některých předmětů studia, které jsou svým zaměřením předurčeny k vytváření a posilování integračních vazeb v případě jednotlivých stránek (a rolí) učitelovy profesní kompetence. Patří k nim zejména výuka v oborových didaktikách (včetně praxí), ale také v některých pedagogických, psychologických a aplikovaných filozofických a sociologických disciplínách studia učitelství. Vedle těchto specifických možností spočívajících v koncepci každého z těchto předmětů, existuje další prostor působnosti v jejich mezipředmětové kooperaci. Domníváme se, že k výraznějším pozitivním změnám ve studiu učitelství mohou vést obě tyto cesty. Za předpokladu, že přitom budou reflektovány a anticipovány (v teoretické i praktické rovině) skutečné potřeby žáků a školy.

Odkazy na literaturu

1. Viz například monografii O. Šimoníka *Začínající učitel*. Brno, MU 1994; *Co se v mládí naučíš... Zpráva z terénního výzkumu pražské skupiny školní etnografie*. Praha, PedF KU 1992 a další.
2. Blížkovský, B.: *Systémová pedagogika*. Ostrava, Amosium 1992; Kučerová a kol.: *Texty ke studiu otázek výchovy*. Brno, MU 1993, 1994; Kolektiv autorů: *Texty ke studiu otázek výchovy II*. Brno, Paido 1994; Kučerová, S.: *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno, MU 1990, 1992, 1993; Kučerová, S.: *Obecné základy estetické výchovy*. Brno, MU 1990, 1992, 1993; Kučerová, S.: *Obecné základy mravní výchovy*. Brno, MU 1990, 1992, 1993; Maňák, J. a kol.: *Profesionální praktika z pedagogiky*. Brno, MU 1992; Spousta, V.: *Speciální pedagogická diagnostika etopedická*. Praha 1990; Spousta, V. et. al.: *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno, MU 1993; Spousta, V. et. al.: *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno, MU 1994; Střelec, S. a kol.: *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha, Fortuna 1992.
3. Viz například Blížkovský, B.: *Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků*. *Pedagogika*, 1990, č. 5., s. 503–519; Janás, J.: *Jaká příprava učitele?* In: *Učitel v demokratické škole*. Sborník příspěvků z celostátního semináře ve Šlapanicích u Brna 20.–21. října 1993, Brno, Paido 1994, s. 11–13; Maňák, J.: *Učitel dnes a zítra*. *Univerzitas*, 1991, č. 4., s. 15–18; Mareš, J.: *Stavění mostů mezi učiteli a výzkumníky*. *Výchova a vzdělání*, 1990–1991, č. 1, s. 7; *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha, PedF UK 1994; Spousta, V.: *K problematice socioprofesionální přípravy učitelů*. *Pedagogická orientace*, Brno 1994, č. 12–13, s. 19–26; Štech, S.: *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* *Pedagogika*, XLIV–1994, č. 4, Praha, PedF UK, s. 310–320; Švec, V.: *Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů*. *Pedagogická orientace*, Brno 1994, č. 12–13, s. 26–32.