

Na pomoc studujícím

Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání

Bohumír Blížkovský

Nedostatečný odborný výcvik budoucích učitelů v tvůrčím řešení nejčastějších výchovně vzdělávacích situací i v dalších nezbytných profesionálních činnostech je největší slabinou našeho dosavadního učitelského vzdělávání i jednou z hlavních příčin zklamání, neúspěchů i šoků učitelů nastupujících do praxe. Vzrůstající význam činnostního pojetí i akutní naléhavost celkové profesionalizace učitelského vzdělávání má proto pádné důvody: vyplývá nejen z historicko-logického vývoje jeho koncepcí, ale i z aktuální krize učitelského vzdělávání a ze soudobé pedagogické situace. U nás i jinde jde již o dilema existenční: převládne moudrá kultivace člověka a lidského světa nebo jejich chaotická degradace a destrukce?

Vzdělanost a prvořadý význam výkonné tvořivosti učitelů podporují dnes především země nejvyspělejší. To dokazuje, že *optimalizace funkcí subjektu výchovy je klíčem k řešení všech pedagogických i lidských problémů*. Kultivaci učitelů se přičítá rozhodující význam z hlediska školských inovací, z hlediska zkvalitnění úrovně každé školy i z hlediska gradace profesionality každé osobnosti pedagogicky činné. Vzdělání a tvořivost učitelů je zkrátka nezbytným předpokladem a nejspolehlivější i nejrychlejší cestou radikálnějších i průběžných školských reforem.

Naděje vkládané do vysokoškolského vzdělávání učitelů, zavedeného u nás již před půlstoletím, 27. 10. 1945, dekretem prezidenta dr. E. Beneše, nemohly být v období nesvobody splněny. Nezbyvá než formulovat jeho základní východiska, funkce i další problémy znovu a nově. Prvým předpokladem perspektivnějšího pohledu na učitelské vzdělávání je jeho reflexe v podobě koncepčních úvah.

Historicky nejstarší jsou zřejmě *koncepce akcentující osobnostní kvality a předpoklady pro výchovu a vzdělávání druhých lidí*. Podle tohoto pojetí je mimořádná schopnost vychovávat a vzdělávat určitým druhem umění, které není dáno každému, které je vázáno na některé vynikající osobnosti, na určité osobnostní kvality. Avšak schopnost člověka učit se, vychovávat, zdokonalovat sebe i druhé je zároveň nejcharakterističtější obecně lidskou

vlastností. A nikdo jiný by neměl mít takový zájem na plném rozvíjení této schopnosti jako učitelé učitelů.

Prastarý původ mají i *koncepce zdůrazňující předávání a osvojování dobrých pedagogických zkušeností*. Se vzrůstající potřebou učitelů v dřívějších školách sílila i mechanická představa, že činnosti učitelů jsou převážně praktické, že se jim lze naučit pouhým napodobováním a výcvikem.

Vrcholem tohoto převážně řemeslného pojetí byla praxe bývalých učitelských ústavů. Příprava učitelů se na nich orientovala na relativně intenzivní profesionální výcvik založený na osvědčené metodice, dobrém vzoru a jeho napodobování. V tomto směru mají zkušenosti předních učitelských ústavů trvalou a dosud nevyužitou hodnotu, kterou nelze podceňovat. Jedním ze cvičných učitelů AMÚU v Praze byl např. prof. J. Kubálek, tvůrce unikátní světové sbírky slabikářů, který spolu s O. Chlupem a J. Uhrem redigoval i třísvazkovou Pedagogickou encyklopedii. Sotva kde se dnes můžeme vykázat podobnou osobností v řadách našich fakultních učitelů — ba i na mnohem vyšších postech. Praxe učitelských ústavů nebyla ovšem ani bez vážných nedostatků. Nižší úroveň všeobecného i odborného pedagogického vzdělání vedla někdy k přeceňování individuální zkušenosti a k podceňování vědy, k praktikismu, k samoúčelnému metodikaření, k přípravě učitele rutinéra.

Třetí proud, který se rozvíjí na našich univerzitách po r. 1849, jsou *koncepce zdůrazňující odborně věcnou, tzv. předmětovou složku učitelského vzdělávání*. V protikladu ke zkušenostnímu pojetí vychází tradiční akademická příprava středoškolských profesorů z předpokladu, že zvládnutí vědního oboru, které je základem učiva pro žáky, je hlavní, v podstatě dostačnou přípravou k výkonu učitelského povolání. Již před 2. světovou válkou reagoval na tuto jednostrannost prof. V. Příhoda tezí, že učitel je především pedagogickým odborníkem, a požadoval solidní vědeckou přípravu učitelstva i v pedagogických oborech. Pokud by se ovšem tento oprávněný požadavek prosazoval na úkor odborně fundované věcné složky, dospěli bychom ke koncepci přeceňující pedagogicko-metodickou složku učitelského vzdělávání.

Dosud uvedený náčrt koncepcí učitelského vzdělávání lze uspořádat logicky a rozlišit tři základní směry:

- a) *Koncepce vědní* — které soustřeďují pozornost k otázce, co má učitel teoreticky znát. Některé z těchto koncepcí zdůrazňují přitom odborně věcné, jiné odborně pedagogické teoretické vzdělání.
- b) *Koncepce činnostní* (praxeologické) — které se orientují na profesionální výcvik a vymezují, co má učitel prakticky umět.

- c) *Koncepce osobnostní* (axiologické) — které akcentují hodnotové soustavy výchovatelské osobnosti a další osobnostní předpoklady pro výchovu.

V soudobé pedeutologii převládají ovšem koncepce usilující o vyváženou funkční syntézu, systémotvornou integraci a celkovou profesionalizaci učitelského vzdělávání. Tyto koncepce hledají souvztažné odpovědi na všechny typy předchozích otázek a vymezují, co má určitý pedagogický odborník na určitém stupni profesionálního vývoje minimálně znát, prakticky umět a jaký má být, jaké má mít osobnostní schopnosti a vlastnosti. Z této poslední koncepce vychází náš *projekt reformy učitelského vzdělávání na MU z r. 1991* (viz literatura).

Příčiny nedostatků soudobého vysokoškolského vzdělávání učitelů v ČR jsou mnohem širší i hlubší, než se běžně přiznává. Na některé z nejzávažnějších poukázala expertíza Rady pedagogických věd ČR „*Nepodceňuje vzdělávání a tvořivost učitelů*“ (Pedagogická orientace, 1992, č. 5, s. 86–93). Konstatovala — a odborné celostátní konference v Ústí nad Labem i v Hradci Králové roku 1994 to znovu potvrdily — že k podstatné nápravě našeho učitelského vzdělávání dosud nedošlo. Péče o dobré učitele postrádá u nás stále fundovanou koncepci i účinnou podporu. Leckde převládly dokonce trendy i změny nežádoucí.

Budoucí učitelé se učí hlavně o učivu, mnohem méně se učí o učení, o vzdělávání, o výchově, o žácích, o učitelství, o škole a zcela nedostatečně se učí učit, vzdělávat a vychovávat, pedagogicky jednat a řešit reálné výchovně vzdělávací situace. Nelze se tomu ani divit, když budoucí učitele učí až příliš často odborníci, kteří nikdy na školách neučili, neznají proto z vlastní praxe obtížnou problematiku učitelské profese. Absolventi takových „učitelů učitelů“ se pak přirozeně praxe bojí a často z ní i odcházejí. Odpovědní funkcionáři neprosadili do připravovaného zákona o vysokoškolském vzdělávání zatím ani takovou nezbytnost, jakou jsou fakultní cvičné školy, v předloze je jen analogické ustanovení o fakultních respektive univerzitních nemocnicích. Odborný profesionální výcvik byl na většině učitelských fakult tak minimalizován, že stovky nových absolventů učitelského studia na VŠ nastupují do škol více méně jen s papírovou formální kompetencí, bez nezbytné učitelské způsobilosti. Jejich faktický, dostatečně úspěšný cvičný učitelský výkon za celých pět let profesionální přípravy není často ekvivalentní ani týdennímu vyučovacímu úvazku učitele v běžné praxi.

Rozpor mezi tím, co se od absolventů učitelského vzdělávání očekává, a tím, co mnohé učitelské fakulty skutečně poskytují, se tak evidentně více zvětšuje než zmenšuje.

„*Éru jednostranné ideologizace vystřídal leckde neméně jednostranný a samoúčelný scientismus, redukující učitelské vzdělávání i v podstatě jen na*

vědní základy učiva. Alarmující je skutečnost, že na některých učitelských fakultách dosahuje pedagogická, psychologická a metodická příprava sotva 10 % studijní látky, ačkoliv je jasné, že učitele nemůžeme stlačit do role pouhého informátora a distributora poznatků. Naše distance od vyspělých zemí (i od našich nejlepších tradic a projektů) se tím ovšem nezmenšuje, ale naopak neúnosně zvětšuje. Zatímco na mnohých našich učitelských fakultách absolvuje budoucí učitel za celé pětileté studium celkem jen 15–30 hodin výuky oborové didaktiky zvoleného předmětu, v sousedním Rakousku je státní standard 6× rigoróznější. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských univerzitách zahrnuje dnes 36 semestrálních hodin z pedagogických oborů (obecné ped. disciplíny — 10 hodin, oborové didaktiky jsou dotovány 6–12 hodinami pro každý předmět, školní praktikum — 8 hodin). Přes toto posílení profesionálního výcviku a celkového pedagogického vzdělávání adeptů středoškolského učitelství na přírodovědeckých a filozofických fakultách nastupují absolventi do škol bez učitelské způsobilosti, pouze jako „praktikanti“, minimálně po dobu jednoho školního roku jsou „uváděni do praxe“, mají poloviční plat a nemají status samostatného učitele (nemohou např. sami klasifikovat žáky). Získávání plné učitelské způsobilosti formou dvouletého „referendariátu“ v Německu je ještě náročnější.

Tendence soudobé humánní pedagogiky nesměřují k neopozitivistickému scientismu, ani k technologickým manipulacím, ale k plnému rozvíjení osobnosti, její tvořivosti, ke kultivaci mnohostranných vztahů člověka a lidského světa. Tuto humanitní strategii by mělo v předstihu přijmout i naše učitelské vzdělávání, jinak nebude plnit funkci inovační, ale retardační.“

Finálním cílem přípravného učitelského vzdělávání je osvojení učitelské způsobilosti v kvalitě a míře nezbytné pro úspěšný profesionální start. Uvedený cíl je ovšem mimořádně náročný, pedagogická činnost náleží k nejsložitějším lidským činnostem, zahrnuje dimenzi teoretickou, činnostní i osobnostně sociální. Náležitý odborný výcvik během pětileté přípravy předpokládá minimálně úspěšné absolvování promyšlené soustavy profesionálních praktik a praxí ekvivalentních aspoň měsíčnímu profesionálnímu výkonu učitele v běžné praxi.

Vydeme-li z celistvého a otevřeného pojetí výchovy, můžeme rozlišit čtyři základní druhy profesionálních činností učitele:

1. Subjektově objektovým vztahům výchovy odpovídají *činnosti orientační, komunikativní a kultivační*. Pedagogický dialog není uzavřený do sebe, není bezobsažný a samoúčelný, ale otevřený, cílevědomě směřující k životu ve světě, k lepší životní orientaci. Má-li učitel plnit svou roli, musí se nejprve v tomto světě dobře vyznat, musí mu především ve sféře

jeho specializace dobře rozumět. Dobře vést druhé může jen zkušenější. Kde není dostatečný, pedagogicky významný rozdíl mezi dosaženou úrovní vychovávajících a vychovávaných v oblasti, která je předmětem učení, mizí i výchovně vzdělávací výsledky. Učitel, který se neorientuje, který se přestává učit, přestává být proto učitelem.

Sebedokonalejší vzdělání učitele je ovšem mrtvou investicí do té doby, dokud pro ně nedokáže někoho získat, dokud je nedokáže sdílet, dokud nedokáže využít jeho výchovně vzdělávacích hodnot ke kultivaci člověka a světa. Těžiště pedagogického umění je proto v dialogu, v činnostech komunikativních a kultivačních. Cílem aktivity učitelů je vlastně optimální rozvoj tvořivosti žáků. V centru pozornosti učitelů má být rozvíjení lidských zdrojů prostřednictvím určitého učiva.

2. Na analýzu výchovně vzdělávacích výsledků a podmínek jsou zaměřeny pedagogické *činnosti diagnostické a evaluační*.
3. K budoucí dimenzi výchovy, především k jejím cílům, jsou orientovány pedagogické *činnosti projektivní* (přípravy na vyučování, programy a plány výchovy, pedagogické předvídaní...).
4. Tvorba a optimalizace pedagogického procesu; tvůrčí dialektická integrace a syntéza všech jeho systémotvorných prvků, vztahů i vývojových sil představuje ucelený komplex pedagogických *činností realizačních*.

Na této úrovni jde již v našem případě o výcvik řešení konkrétních výchovně vzdělávacích situací formou problémových úloh, mikrovýstupů apod. Konkrétnějším členěním soustavy profesionálních činností učitelů bychom dospěli např. k žádoucímu vymezení základních pedagogických dovedností učitele určité specializace.

Profesionalizací učitelského vzdělávání rozumíme tedy takové teoretické, praktické, přípravné i další vzdělávání učitelů, které odpovídá jejich humanitnímu poslání a profesionálním úkolům, které je zárukou kvalitních výchovně vzdělávacích výsledků, které by promyšlenou tvorbou výchovy vedlo i k osobní spokojenosti a tvůrčí seberealizaci každé vychovatelské osobnosti, k žádoucímu rozvoji všech aktérů výchovy.

Zkušenosti i vědecké analýzy praktické výchovně vzdělávací činnosti prokazují mimořádný význam její duševní složky, pedagogická činnost má vlastně teoreticko-praktickou povahu. Pedagogické jednání není jen bezděčným reagováním na vnější podněty, je zpravidla tím kvalitnější i účinnější, čím více je výsledkem adekvátního pedagogického myšlení a rozhodování, čím více je výrazem náročné lásky k vychovávaným. Tvůrčí pedagogické jednání charakterizuje cit pro jedinečnost řešené výchovně vzdělávací situace, pozorné vnímání, obrazotvornost, empatie, invence i spontánní improvizace;

převažuje v něm však činnost uvědomělá, odpovědná, podřízená pedagogickým cílům a možnostem, podložená praktickými zkušenostmi i vědeckými poznatky. Ne nadarmo bývá vysoký stupeň pedagogického mistrovství označován i termínem pedagogické umění. Tato *integrace duševní a praktické, umělecko-tvůrčí i řemeslně dovednostní a technicko-organizační složky profesionálních činností pedagogických pracovníků není dosud v jejich vzdělávání náležitě respektována. Teorii odtrženou od praxe střídá často praxe odtržená od teorie. Spojení tvůrčích pracovníků pedagogické praxe a teorie je zatím nedostatečné, nedosahuje dosud úrovně běžné např. ve zdravotnictví, kde i nejvyšší kapacity neztrácejí bezprostřední kontakt s klinickou praxí a kde i praktičtí lékaři přispívají k rozvoji lékařských věd. Činnostní pojetí učitelského vzdělávání podporuje proto vztahy vedoucí od praxe k teorii a od teorie k praxi, je namířeno proti samoučelnému teoretizování i proti jednostrannému praktikismu.*

Má-li výchovně vzdělávací činnost mnohostrannou teoretickou i praktickou, racionální i emocionální, inter- i intrapersonální tvůrčí povahu, musí mít analogický ráz i učitelské vzdělávání. *Činnostní pojetí učitelského vzdělávání není tedy namířeno proti jeho teorii či jiné složce učitelského vzdělávání, pokud je funkční, míří jen vůči všemu balastu, který je vůči výchovně vzdělávací činnosti disfunkční. Předpokládá tvůrčí osvojení i využívání celistvých a otevřených mentálních obrazů výchovně vzdělávací činnosti. Zvýšený zřetel k potřebám soudobé tvůrčí praxe neznamená nižší, ale vyšší teoretickou, kreativní i etickou náročnost.*

Literatura

- Blížkovský, B.: On the Results and Trends in Pedeutological Research. In: 10th Congress WAER. Praha/Brusel 1990, s. 404–407.
- —: Pedagogická zkušenost a tvořivost. Jednotná škola, 1990, č. 3.
- —: Profesionalizácia učitelského vzdelávania. SPN, Bratislava 1984.
- —: Perspektivy profesionálního rozvíjení vedoucích pedagogických pracovníků. SPN, Bratislava 1987.
- —: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 1990, č. 5, s. 503–319.
- —: Perspektivy gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogická revue, 1990, č. 4, s. 316–329.
- —: Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. Projekt reformy učitelského vzdělávání na MÚ v Brně. Universitas 1991, č. 3, s. 35–41.
- —: Systémová pedagogika. Amosium, Ostrava 1992, 303 s.
- —: Pedeutologické základy učitelského vzdělávání. In: Učitel v demokratické škole. Sborník IX. pedeutologického semináře. Brno 1994.

- —: Celistvé a otevřené pojetí výchovy. Syllabus k základům pedagogiky. Brno 1994, 24 s.
- —: Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů. Pedagogická orientace, 1992, č. 12–13.
- Blížkovský, B. — Kučerová, S. a kol.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník V. pedeutologického seminára. SPN, Bratislava 1987.
- —: Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Sborník VII. pedeutologického seminára. KPÚ, Ostrava 1990.
- —: Za koncepcnosť učiteľského vzdelávania. Sborník VIII. pedeutologického seminára. Bratislava 1990.
- —: Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů. Doporučení rady pedagogických věd ČR. Pedagogická orientace, 1992, č. 5, s. 86–93.
- Gillerno, I. — Hermochová, S. — Šubrt, R.: Sociální dovednosti učitele. Cvičení z metod aplikované psychologie. SPN, Praha 1990.
- Grell, J.: Techniken des Lehrer Verhaltens. Beltz, Weinheim/Basel 1990. 338 s., 13. Aufl.
- Hlavsa, J. aj.: Psychologické metody výchovy tvořivosti. SPN, Praha 1986.
- Charta učitelů. Dokument OSN–UNESCO. UN, 1991, č. 36.
- Kotarbiňski, T.: Praxeologie. Academia, Praha 1972.
- Kučerová, S.: Profesionální činnosti a vzdělávání vedoucích pracovníků. SPN, Bratislava 1987.
- Maciaszek, M.: Vytváření didaktických dovedností učitele. SPN, Praha 1969.
- Mareš, J. — Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. SPN, Praha 1991.
- Miller, G. A.: Lehrer lernen. 600 Aufgaben. Beltz, Weinheim/Basel 1989.
- Příhoda, V.: Vědecká příprava učitelstva. Dědictví Komenského, Praha 1937.
- Vyskočilová, E.: Cvičení z pedagogické praxe. SPN, Praha 1978.