

- Spousta, V.: Pedagogika in specialna didaktika v strokovnem izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 44, 1993, č. 3/4, s. 211–215.
- Šmahel, I.: Psychologie a profesní příprava učitelů. *Universitas*, 1991, č. 4, s. 18–20.
- Vaněk, J.: K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy. Praha, SPN 1972. 276 s.

Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů

Vlastimil Švec

Úvod

Vztah pedagogické teorie a praxe nepředstavuje problematiku novou, spíše jen znovu živě diskutovanou v nových společenských podmínkách. Je to však problematika velmi závažná, jejíž řešení je předpokladem zvýšení účinnosti učitelského vzdělávání. Je to zároveň problematika náročná a široká, která vyžaduje širší diskusi a zejména interdisciplinární řešení.

Tento diskusní příspěvek si nečiní samozřejmě nároky na komplexní postihu dané problematiky (to by mělo být předmětem samostatné studie). Jeho cílem je spíše tuto problematiku znovu reflektovat a otevřít pro další diskusi a současně naznačit dílčí problémy, které se nabízejí k řešení v nejbližší perspektivě.

Některá východiska řešení vztahu pedagogické teorie a praxe

Na potřebu řešit nově vztahy mezi pedagogickou teorií a praxí upozorňují v poslední době nejenom pedagogové, ale i někteří pedagogičtí psychologové. Např. J. Mareš (1990/91) doporučuje „stavět mosty mezi učiteli a výzkumníky“ při řešení reálných pedagogických problémů. S. Štech (1993) se vyslovuje pro to, aby pedagogicko-psychologický výzkum se stal „zprostředkujícím článkem umožňujícím nalézt společnou řeč pro všechny aktéry edukativního systému“. Učitelé ze škol stále důrazněji volají po přiblížení pedagogiky a vzdělávání učitelů školské praxi.

Je zřejmé, že do řešení a realizace vztahu pedagogické teorie a praxe by se měli aktivněji zapojit také psychologové. Vždyť problémy, které učitelé ve školské praxi řeší mají často povahu pedagogicko-psychologickou. Teorie pro školskou praxi by tedy měla mít interdisciplinární charakter. Teorii

chápeme jako východisko řešení praktických problémů, jako nástroj pochopení i uchopení pedagogické reality a prostředek zobecnování pedagogických zkušeností. Pedagogická praxe je potom zdrojem rozvoje pedagogické (resp. pedagogicko-psychologické) teorie, inspirací pro teorii i prostředkem zpětné vazby o fungování teorie.

Řešení vztahu mezi pedagogickou teorií (v další části příspěvku užíváme tohoto termínu, i když si uvědomujeme, že jde především o pedagogicko-psychologickou teorii) a pedagogickou praxí v současnosti mimo jiné předpokládá:

- hlouběji reflektovat potřeby současné (ale i perspektivní) pedagogické (školské) praxe, zmapovat školský terén, poznat, jaká vůbec dnešní škola je, kterými problémy žije, jací jsou dnešní žáci, ale i učitelé a ředitelé škol; tímto přístupem lze získat inventář problémů školské praxe, stanovit v něm priority a ty pak řešit ve spolupráci s představiteli pedagogické „teorie“ (výzkumníky, např. pracovníky kateder pedagogiky a psychologie pedagogických fakult),
- do vědeckovýzkumného řešení pedagogických problémů praxe zapojit nejenom pedagogy, ale i psychology, učitele a ředitele ze škol a studenty, kteří se připravují na náročnou učitelskou profesi (např. zadáváním úkolů k drobným průzkumům v rámci výuky pedagogických a psychologických disciplín na fakultě, zaměřením diplomových prací k aktuálním praktickým problémům, řešeným na základě funkční teorie apod.),
- pružněji promítat výsledky řešení těchto praktických problémů do obsahu přípravy a dalšího vzdělávání učitelů, při tom nalézat a uplatňovat společný „jazyk“ mezi pracovníky pedagogické teorie a učiteli, řediteli škol i studenty,
- nejenom o spojení pedagogické teorie a praxe diskutovat, ale toto spojení prakticky uskutečňovat (např. i již zmíněnými aktivitami) jednak představiteli pedagogické teorie (jejich pobytem na školách, např. formou klinických dnů), jednak samotnými učiteli a řediteli ze škol (projektováním a realizací pedagogických inovací v podmínkách školské praxe s využitím pedagogické i psychologické teorie, zobecnováním pedagogických zkušeností apod.).

Spojování teorie a praxe v přípravě studentů učitelství

Stále více se potvrzuje předpoklad, že vzdělávání budoucích učitelů musí být založeno na funkční pedagogické a psychologické teorii, která je východiskem úspěšného řešení praktických problémů ve školské praxi. J. Bengtsson

(1993) v této souvislosti uvádí dvě základní podmínky úspěšné integrace pedagogické teorie do pedagogické praxe:

1. umožnit studentům (budoucím učitelům, ale i učitelům v praxi) aby poznali (uviděli) praxi v teoretických poznatcích, a to nejlépe prostřednictvím vlastní praktické zkušenosti,
2. zajistit, aby studenti měli možnost opakovaně (v průběhu celého studia) vyzkoušet si aplikaci teoretických poznatků v pedagogické praxi.

Je tedy patrné, že studenti učitelství by měli mít kontakt se školskou praxí již od začátku svého studia na pedagogické fakultě. Tento kontakt umožňuje, aby si studenti uvědomovali potřebu pedagogické teorie pro praxi, poznávali tuto teorii v reálné praxi, učili se ji v praxi aplikovat a současně, aby získávali pozitivní vztah ke škole, žákům i učitelům jako budoucím kolegům. To však znamená přehodnotit současné postavení pedagogické praxe (jako předmětu a formy) ve vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách (ale i dalších fakultách, kde se realizuje příprava budoucích učitelů pro střední školy). Tato „praxe“ by proto neměla být pouze vyústěním studia teoretických disciplín, ale měla by se stát trvalou součástí (v různých podobách a rozsahu) studia již od prvního ročníku.

Pružné reagování teorie na potřeby současné a budoucí pedagogické (školské) praxe spočívá také v inovaci obsahu pedagogických i psychologických disciplín (předmětů) na učitelské fakultě. Dílčí inovace obsahu jsou jistě realizovány již v současnosti. Za perspektivní možno však považovat především inovace usilující o integraci stávajících disciplín, což povede i ke vzniku nových předmětů pedagogické a psychologické povahy ve studiu učitelství. Jde vlastně (zjednodušeně řečeno) o to, abychom nesetrvávali na tradičním (stávajícím) disciplinárním přístupu, ale směřovali k věcně problémovému přístupu, v němž sice budou některé dosavadní disciplíny zachovány v inovované podobě, ale současně bude řada pedagogických a psychologických disciplín funkčně integrována podle problémů, které učitelé ve školské praxi řeší.

Za závažný problém, jehož řešení může přispět k užšímu propojení pedagogické teorie a praxe možno považovat vztah obecného a specifického ve skladbě a posloupnosti pedagogických a psychologických disciplín (předmětů). Pokládáme za žádoucí hlouběji analyzovat vztah obecnějších psychologických a pedagogických disciplín k disciplinám aplikovaným, zejména k oborovým (předmětovým) didaktikám. Objevuje se totiž otázka, v jakých proporcích a posloupnosti zařazovat do studia učitelství obecnější a aplikované psychologické a pedagogické disciplíny. Domníváme se, že obecnější disciplíny jsou nejenom dílčím východiskem úspěšného studia aplikovaných

disciplín (předmětových didaktik), ale že současně poznatky a zkušenosti, k nimž aplikované disciplíny dospějí, jsou zdrojem rozvoje obecnějších psychologických a pedagogických disciplín. Obecnější psychologické a pedagogické disciplíny mohou proto jednak předmětovým didaktikám předcházet, ale současně (v určité míře) na ně i navazovat, resp. prohlubovat již osvojené vědomosti a dovednosti studentů na základě funkční pedagogické a psychologické teorie.

K hlubšímu propojování teorie a praxe v učitelském studiu přispívají promyšlené formy a metody vzdělávání. Doporučujeme, aby byl důraz položen na aktivizující formy a metody, zejména semináře, cvičení a pedagogickou praxi, které mohou vhodně doplňovat interaktivně pojaté přednášky k závažným tématům ve studovaných disciplínách.

Ve shodě s jinými autory se nám potvrzuje, že aplikace aktivizujících metod ve vzdělávání budoucích učitelů by měla vycházet z reflexe a sebereflexe jejich představ, poznatků i zkušeností, vztahujících se k objasňované problematice v dané disciplíně (předmětu). Uvědomění si vstupních představ a zkušeností totiž umožňuje, aby studenti přijímali novou pedagogickou a psychologickou teorii na pozadí tohoto seberefektovaného pojetí výuky, žáků, učiva, učení a vyučování, forem a metod i sebe sama. Seberefektivních technik dnes již existuje řada, nové techniky se vyvíjejí, resp. dochází k modifikaci stávajících technik (viz. např. F. A. J. Korthagen, 1992). Slibné jsou seberefektivní techniky, které u studentů aktualizují racionální, ale i neracionální procesy (intuici, fantazii apod.), např. s využitím techniky metafor (F. A. J. Korthagen, 1993).

Reflexi reálných praktických pedagogických problémů a sebereflexi pojetí výuky u studentů navozuje řešení vybraných základních standardních a popř. i některých nestandardních pedagogických situací. K tomu se již osvědčuje simulace pedagogických situací (s využitím videotechniky), aplikace situačních a inscenačních metod při jejich analýze i praktickém řešení i identifikace těchto situací ve školské praxi.

Posilování vztahu pedagogické teorie a praxe by se mělo výrazněji projevovat i v tématech diplomových prací a pojetí státních závěrečných zkoušek z pedagogiky a psychologie. Za perspektivní považujeme interdisciplinárně pojaté státní závěrečné zkoušky založené na řešení pedagogických situací s využitím adekvátní psychologické a pedagogické teorie.

Propojování teorie a praxe mohou podporovat i učební texty zahrnující mimo jiné aplikační příklady, případové studie apod.

Posilování vztahu teorie a praxe v dalším vzdělávání učitelů

Naše i zahraniční zkušenosti a výzkumy potvrzují předpoklad, že učitelé přijímají vzdělávací aktivity tehdy, jestliže jsou svým obsahem úzce vázány na reálné školské situace, s nimiž se setkávají (např. S. Veenman, M.V. Tuller, M. Voeten, 1994). Současně však považujeme za žádoucí podněcovat učitele (v různých vzdělávacích aktivitách, prostřednictvím vhodné metodické literatury) k identifikaci a řešení problémů školské praxe na základě sebereflexe a s využitím pedagogické a psychologické teorie.

Významným prostředkem umožňujícím spojit teorii s praxí je participace učitelů ze škol na vědeckovýzkumném řešení školských problémů. Při tom se rozvíjí metodologická kultura učitelů a podněcuje jejich zájem podílet se na projektování i realizaci pedagogických inovací na školách. Nejde však pouze o podporování experimentování učitelů při výuce na školách, ale i o rozvíjení participativních pedagogicko-psychologických výzkumů, na nichž spolupracují pedagogové, psychologové a učitelé i ředitelé ze školské praxe. Příkladem takovéto aktivity je činnost pražské skupiny školní etnografie (viz. např. Co se v mládí naučíš..., 1992).

Za perspektivní proto pokládáme interdisciplinární pedagogicko-psychologické výzkumy zaměřené na řešení školských problémů, realizované na školách a ve spolupráci s jejich učiteli a řediteli. Nejde tedy již o iniciaci výzkumů pouze ze strany pedagogů a popř. i psychologů, ale zejména o jejich spolupráci s učiteli a řediteli škol při koncipování a realizaci výzkumných plánů. Při tom je zřejmé, že na tuto „novou“ aktivitu by měli být učitelé i ředitelé metodologicky připravováni. K tomu lze využít i vhodné literatury (např. M. Havlínová, 1994).

V blízké perspektivě možno předpokládat diverzifikaci druhů a forem dalšího pedagogického a psychologického vzdělávání učitelů a ředitelů škol, založeného na funkčním spojování pedagogické teorie a praxe. Organizované vzdělávací aktivity by však měly podporovat sebevzdělávání učitelů a ředitelů, které bude stále více vycházet z jejich aktuálních potřeb. K již zmíněným podpůrným aktivitám lze zařadit i exkurze a stáže učitelů a ředitelů na školách u nás i v zahraničí. V brněnském regionu zmíněné aktivity bude realizovat Centrum pro další vzdělávání učitelů ve spolupráci s Pedagogickou fakultou MU. Zájemcům z řad učitelů a ředitelů nabízí katedra pedagogiky PdF MU dálkové, rozšiřující odborné studium pedagogiky, které se opírá i o studium psychologických disciplín. Pro vážné zájemce o vědeckou práci v pedagogice je realizováno doktorandské studium v tomto vědním oboru, které také nabízí katedra pedagogiky brněnské PdF.

Nezbytným prostředkem podporujícím sebevzdělávání a vzdělávání učitelů

telů i ředitelů škol je přístupně psaná literatura, v níž by učitelé měli nalézt příklady i podněty ke spojování pedagogické teorie s praxí.

Smyslem naznačených aktivit učitelů (jejich dalšího vzdělávání) zejména je, aby dovedli inovovat výuku svých předmětů na základě reflexe jejich aktuálních problémů a s využitím funkční pedagogické i psychologické teorie. Naše i zahraniční výzkumy však naznačují, že toho lze dosáhnout za předpokladu, že učitelé (ředitelé) budou k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání i změnám své výuky vnitřně motivováni. To mimo jiné vyžaduje, aby změnili i své dosavadní pojetí výuky (na základě jeho reflexe i sebereflexe). Toto pojetí výuky (učitelské „krédo“, model jak vyučovat) se totiž vytváří ještě před tím, než se ze studenta učitelství stává učitel. Bylo zjištěno, že učitelovo pojetí výuky (J.J. Gallagher, 1994):

- zahrnuje vedle představ o výuce i učitelovy zkušenosti a poznatky o žácích, učivu, vyučovacích metodách apod.,
- má trvalejší charakter a často odolává změnám,
- přes učitelovo pojetí výuky jsou „filtrovány“ i psychologické a pedagogické poznatky, které jsou učitelům zprostředkovávány v jejich dalším vzdělávání,
- poměrně výrazně ovlivňuje učitelovo chování (jednání v pedagogických situacích).

Domníváme se, že pokud je učitelovo pojetí výuky reflektováno a sebereflektováno již na počátku vzdělávacích aktivit nebo při zahájení výzkumné spolupráce, lze jej ovlivnit (k diagnostice a autodiagnostice učitelova pojetí výuky lze využít různých technik, např. dotazníku neúplných vět, rozhovoru s učiteli nebo jiných seberefektivních technik). Tuto diagnostiku doporučujeme realizovat již u studentů učitelství. Diagnostika a autodiagnostika učitelova pojetí výuky usnadňuje proniknout do jeho pedagogického myšlení a tím ovlivnit také to, aby využívali při řešení pedagogických problémů adekvátní pedagogické a psychologické teorie.

Závěr

Pokusili jsme se pouze upozornit na některé problémy, jejichž řešení může přispět k užšímu spojení pedagogické (ale i psychologické) teorie s pedagogickou praxí. Toto řešení vyžaduje spolupráci pedagogů, psychologů a učitelů i ředitelů ze školské praxe. Zahraniční výzkumné projekty ukazují, že spolupráce a dialog pracovníků univerzit (pedagogů, psychologů a dalších) s učiteli jsou užitečné pro všechny spolupracující aktéry (A. Lauriala, 1992). Považujeme proto za žádoucí tuto spolupráci rozvíjet i v našich podmínkách.

Literatura:

- Bengtsson, J.: Theory and Practice: two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review*, 45, 1993, č.3, s. 205–211.
- Co se v mládí naučíš... Zpráva z terénního výzkumu pražské skupiny školní etnografie. Praha, Pedagogická fakulta 1992.
- Gallagher, J. J.: Teaching and Learning: New Models. *Annual Review of Psychology*, 45, 1994, s. 171–195.
- Havlínová, M. (Red.): Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Praha, Agentura Strom 1994.
- Korthagen, F. A. J.: Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1992, č.3, s. 295–274.
- Korthagen, F. A. J.: Two modes of reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9, 1993, č.3, s. 317–326.
- Lauriala, A.: The impact of innovative pedagogy on teacher thinking and action: a case study of an inservice course for teachers in integrated teaching. *Teaching and Teacher Education*, 8, 1992, č. 5/6, s. 523–536.
- Mareš, J.: Stavění mostů mezi učiteli a výzkumníky. VV — nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, 1, 1990–1991, č. 1, s. 7.
- Štech, S.: Pedagogicko-psychologický výzkum: nástroj normativismu nebo zprostředkovatel společné řeči? In: Pedagogický výzkum a transformace české školy. Sborník referátů a abstrakt z 1. konference České asociace pedagogického výzkumu. Praha, Česká asociace pedagogického výzkumu a Ústav pedagogických a psychologických výzkumů PdF UK 1993, s. 48–53.
- Veenman, S., Tulder, M. V., Voeten. M.: The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 10, 1994, č. 3, s. 303–317.

Některé aspekty profesní přípravy učitelů

Jarmila Faltýsková

V současné době vystupuje do popředí řada problémů souvisejících s požadavky společnosti na změnu úrovně škol, přestavbu jejich struktury a přehodnocení úrovně výchovně vzdělávací práce. Na nynější rychle se měnící situaci nejsme připraveni ani zkušenostmi, ani studiem. Naše autoritativní školství tu již v současnosti nemá opodstatnění. Učitelé dříve vedeni k setrvání na jistotách, nyní musí sledovat progresivní trendy vývoje společnosti, musí si osvojit nový způsob myšlení a učit se vyrovnávat se stálými změnami.

Pro žáky již nebudeme jen z titulu svého postavení váženými a uctívanými učiteli. Jsou totiž daleko více nezávislejší, než jsme byli kdysi my, mají více informací než vůbec tušíme. Aby naše vzájemná interakce se žáky byla co nejúčinnější, vyžaduje to ze strany pedagogů poznávat, analyzovat