

ti, FILEÎN TËN SOFIĀN. Užitečné zvláště v době velkého rozmachu vědy a techniky ve světě s globálními civilizačními krizovými jevy. Nemělo by se jednat o nekvalifikované a naivní mudrlantství, které v pokleslé široké nezdělanosti jen mate a zastiňuje hodnoty myšlenkové kultury. FILOSOFĀ, láska k moudrosti, by měla být pro učitele výzvou k rozumějícímu hledání toho, za čím je hodno kráčet.

## K problému psychologické přípravy učitele

Jaroslav Řezáč

Účelem naší úvahy není hluboká sonda do problému psychologické přípravy učitele. Chtěli bychom však na základě našich zkušeností i realizovaných šetření, s využitím názorů studentů ze závěrečných besed tzv. interakčních cvičení (u studentů učitelství ZŠ i všeobecně vzdělávacích předmětů) poukázat na aktuálně pocíťované problémy a zvláště nevyužitě (či ne zcela využívané) možnosti psychologické přípravy budoucího učitele.

Informace z výše uvedených zdrojů informací naznačují, že v pojetí psychologické přípravy je stále ještě preferována spíše „příprava znalostní“.

Nezaměňujme tento druh přípravy za „přípravu teoretickou“. Nejedná se o totéž. Teoretická příprava vede primárně ke kultivaci teoretického (vědeckého) myšlení nikoliv k utváření sumy teoretických poznatků. Kvalitní teoretická průprava umožňuje myslet v oboru, analyzovat, srovnávat hodnotit a integrovat poznatky různých oblastí, směrů, psychologických škol atp.

Příprava znalostní však většinou vede jen k vytváření větší či menší sumy znalostí z psychologie, které navíc většinou postrádají systém. Tyto větší neutříděné a neuspořádané znalosti pouze nepatrně ovlivňují schopnost psychologicky vnímat a myslet a většinou jen mizivě zasahují do dimenze činnostní.

Hlavní nedostatek takového pojetí studia nespatřujeme pouze v tom, že student bývá zahlcen množstvím informací, které většinou ani nestačí zpracovat, či že jde často o informace neadekvátně vysokého stupně obecnosti. Problém tohoto pojetí přípravy spatřujeme především v tom, že svojí povahou, tj. „stylem vzdělávací interakce“ může u studentů navozovat a stabilizovat tendenci k osvojování si nežádoucího způsobu vzdělávání (a sebevzdělávání). Tento způsob výuky většinou negativně ovlivňuje i vztah k psychologii vůbec.

Myslíme si, že tak může být dokonce spoluutvářeno či přinejmenším

zpevňováno to, co E. Fromm označuje (v kontextu svého známého pojetí dvou modalit bytí) jako „vlastnický existenční způsob“. Tedy modus „mít“ nikoliv „být“ — měnit se.

Jak říká týž autor „studenti vlastnického existenčního způsobu mají jen jediný cíl: udržet to, čemu se „naučili“, buď tak, že si to pevně vryjí do své paměti, nebo že starostlivě chrání své poznámky“ (FROMM, E. 1992 s. 30).

Znepokojoval by nás měla skutečnost, že „obava o poznámky“ většinou rychle mizí po vykonaných zkouškách. Nabyté znalosti jsou totiž často chápány spíše jako prostředek k vykonání zkoušky a uzavření ročníku, než jako poznatky podmiňující úspěšnost v učitelské praxi.

Zdá se nám, že výše naznačené pojetí přípravy (a nejde v tomto případě pouze o specifika přípravy psychologické) tento nežádoucí postoj studentů nejen zpevňuje, ale často i iniciuje.

„Znalostní přípravu“, resp. akcent na „předávání poznatků“ z psychologie nechápeme zjednodušeně pouze jako důsledek nedostatečné (teoretické) úrovně učitele či nedomyšleného didaktického cíle. Nemíníme ani zpochybňovat názor, že solidní úroveň teoretického psychologického myšlení by měla být učiteli vlastní. Problém spatřujeme spíše v tom, že reálný kontext vzdělávání učitele (v našem případě především prostor vyčleněný pro výuku psychologických disciplín) podle našeho názoru adekvátní teoretickou kultivaci neumožňuje. A tak ani při dobře myšleném záměru není prostě v reálném časovém prostoru možné teoretické poznatky důkladně promyslet, pochopit ve vzájemných vazbách a v praktických souvislostech, natož interiorizovat žádoucí způsoby jejich osvojování.

Považujeme proto za vhodné důkladně zvážit (a z výše naznačených důvodů v jistém smyslu redukovat) obsah základní teoretické psychologické průpravy, jejíž smysl spatřujeme především v tom, aby:

- poskytla elementární představu o systému psychologických poznatků s cílem pochopení základních psychologických kategorií ve vzájemných souvislostech (systému),
- poskytla aktuální informace o stavu psychologického bádání a možnostech přínosu psychologických disciplín praxi učitele,
- umožnila (usnadnila) samostudium, tj. napomohla komunikaci studenta (i později již jako učitele) s odbornými prameny a zároveň naznačila zdroje aktuálního (moderního) psychologického poznání.

Tato základní (nezbytná) teoretická průprava by tvořila určitý předpoklad, či východisko k návazným tematicky orientovaným (a volitelným) seminářům — ať už „teoretickým“ či „praktickým“. Zdá se nám, že v „důsledném“ odlišování teoretické a praktické přípravy se poněkud ztrácí jiné

rozlišení, do jaké míry totiž daná forma přípravy (či přednášející učitel) bere v úvahu požadavky a potřeby „praktické připravenosti“.

Daleko větší prostor by se zřejmě v této souvislosti měl věnovat profesigrafickému zkoumání učitele jako jednomu z nejdůležitějších pramenů následného projektování forem i obsahu psychologické přípravy.

Rovněž názory studentů a zvláště mladých absolventů, jejich hodnocení přínosu výuky psychologických disciplín nejsou zatím efektivně využívány. Při známých úskalích, která posuzování úrovně výuky studenty provází 1), jde zatím o nedoceněný zdroj zpětné vazby.

Potřeba zařazení obsahově na praxi více zaměřených a z hlediska forem práce tzv. aktivizujících metod a technik výuky do psychologické přípravy budoucího učitele se tedy jeví z mnoha důvodů jako naléhavá. Na našem pracovišti byly již před třemi léty vytvořeny základní organizační podmínky zavedením tzv. profesionálních praktik. Jednou z nově zavedených forem přípravy se stala (vedle jiných) i naše tzv. interakční cvičení. O prvních zkušenostech z této formy praktické psychologické přípravy bylo již také referováno 2).

Výsledky, které stále průběžně doplňujeme a zhodnocujeme vždy po ukončení cyklu interakčních cvičení (v závěru semestru), naznačují, že absolvování IC vede k pozitivním změnám v interakční sebejistotě a pohotovosti, v dovednostech podmiňujících řešení jednoduchých interakčních problémových situací, v dovednosti posuzování a sebeposuzování, v chápání (přijímání) prožitků a názorů jiných lidí (tj. k otevřenosti i toleranci). Zdá se, že zvolená koncepce interakčních cvičení přispívá rovněž ke zvýšení interakční sebejistoty. Pozitivně se mění akceptace a sebeakceptace, kultivují procesy empatie, rozvíjí se otevřenost (vstřícnost), dovednosti komunikační, mění se vztah k sobě a prohlubuje socioprofesionální orientace.

Přesto, že jsme se sami vydali v rámci profesionálních praktik mj. i cestou aktivizace a kultivace některých sociálních rysů osobnosti učitele, uvědomujeme si i úskalí těchto postupů. Domníváme se dokonce, že se již stává zcela reálným i určité nebezpečí opačného extrému. Dobře míněná snaha doplnit či vyvážit „teoretickou složku“ psychologické přípravy vede někdy nejen ke „kyvadlovému efektu“, ale i k neadekvátní preferenci pouze některých např. „prožitkových“ skupinových technik.

Tyto techniky jistě mají podle našeho názoru velmi důležité místo v psychologické přípravě studenta přinejmenším jako jeden z faktorů stimulace a kultivace jeho osobnostního růstu.

Studenty však může být velmi pozitivně přijímán už samotný fakt, že „vedle víceméně stresující“ výuky (většinou jejich oborových disciplín) se

nabízí příjemné akceptující mikrosociální klima a nejednou tento stenizující prožitek zaměňují za hodnocení didaktické efektivity.

Neopomíjíme tímto tvrzením relaxační případně i autodiagnostickou a formativní funkci „prožitkových technik“, avšak jde o to, aby se jako jejich doprovodný či „vedlejší produkt“ nevytvářela nepřiměřená představa, že v této oblasti přípravy leží těžiště „té pravé praktické“ (psychologické) přípravy. To by mělo, podle našeho názoru i nadále spočívat v získávání např. základů psychodiagnostiky žáků, ve výcviku analýzy produktů aktivit a činností žáků, ve výcviku komunikace učitel–žák, učitel–rodič ap., v přípravě na řešení (výchovných) modelových problémových situací. Řeče-no stručněji, těžiště tzv. praktické (pedagogicko-psychologické) přípravy by mělo spočívat v kultivaci těch aktivit a činností učitele, jež vyplývají z jeho socioprofesionální role a jež podmiňují úspěšnost jeho práce.

Techniky či výcviky s orientací především na sebepoznávání a seberegulaci tedy chápeme jako jeden z prostředků vytvářejících spíše předpoklad efektivního (úspěšného) procesu utváření profesionálních dovedností a schopností — tj. vyrovnanou, autentickou a adekvátně psychosociálně zralou osobnost. Měly by být (jako doplňková forma) k dispozici především těm studentům, kteří pociťují potřebu sebekultivace či sebekorekce.

Škoda, že je velmi málo využíváno dialogické formy vedení (tematicky orientovaných) seminářů, na nichž by se podíleli společně a současně pedagog a psycholog či učitel „praktik“ (úspěšný učitel z praxe) a učitel vysoké školy atp. A podobně i psycholog a jiný odborník (filozof, fyziolog, sociolog ap.). Zapomíná se někdy, že i utváření „specificky psychologického“ poznatku je často produktem syntézy několika oblastí lidského poznání, natož pak pochopení a řešení určitého reálného praktického pedagogického problému.

Přiznáme se, že patříme k těm učitelům, jimž neustále „zní v uších“ Komenského „... co má býti konáno, nechť se učí konáním...“

Touto myšlenkou je vedena i tato naše úvaha. Za ono „konání“ v dimenzích psychologické přípravy však považujeme nejen relativně jednoduché dynamické stereotypy, případně jejich cílené utváření.

Jde nám především „společné konání“ — společné hledání a nacházení neboli společné objevování řešení problému a zároveň i vzájemné objevování (a ovlivňování) se osobností zúčastněných v dané problémové situaci. Domníváme se, že je-li takové konání nepředstíranou tj. autentickou tvořivou hrou, je-li usměřňováno adekvátními cíli a humanistickými hodnotami, lze předpokládat (a lze to i výzkumně doložit), že má i výrazný formativní (kultivační) i „vzdělávací“ efekt.

## Poznámky:

- [1] ŘEZÁČ, J.: První zkušenosti z interakčních cvičení rámci profesionálních praktík na PdF MU. *Pedagogická orientace*, 1991, 2, 79–82.
- [2] MAREŠ, J.: Validita studentského posuzování výuky. *Čs. psychol.* 1988, 5, 392–406.

## Príprava pre profesiu učiteľ otvorená

Marta Černotová

Životné náhody zasahujú niekedy veľmi zvláštnym spôsobom do reality nášho života. Takouto náhodou bola i moja mesačná štúdiijná cesta do Veľkej Británie, na Univerzitu v Oxforde, kde som 30 dní získavala nové pohľady na prácu a život jednej z najstarších univerzít sveta. Pobyt v Oxforde mi dovolil nabažiť sa nie len kúzla architektonického stredovekého usporiadania univerzity, ale pobyt mi dovolil nadýchať sa a naplno vdýchnuť atmosféru úcty ku vzdelaniu, ku práci učiteľa vysokej školy, ku študentom a ich vzdelávacím ambíciám.

Prečo začínam svoj príspevok na tému prípravy učiteľov týmto osobným zážitkom? Pretože pobyt v Oxforde mi pomohol uvedomiť si i mnohé nové súvislosti univerzitnej práce v organizácii prípravy budúcich učiteľov. V podmienkach Oxfordu ide o svojský, osobitný obsahovo i organizačne usporiadaný systém, ktorý nerealizuje žiadna iná univerzita v Anglicku. Oxfordský príklad plurality, demokratičnosti, alternatívnosti v univerzitnom školstve zároveň demoštruje integráciu univerzitného školstva do celkového školského systému štátu. Z môjho pohľadu stojí za chvályhodnú zmienku i odvaha Oxfordských kolegov z Departement-u of Educational Studies, narušiť od základu staré stereotypy prípravy učiteľov. V osemdesiatych rokoch experimentálne overili a až potom zaviedli nový spôsob prípravy učiteľov. Vyvinuli systém, ktorý vo svojom obsahu i organizácii je založený na dialógu, spolupráci, konzultáciách, na vzájomnom rešpekte pracovníkov univerzity a učiteľov nižších stupňov škôl. Systém prípravy nazývaný Internship Scheme i v dnešnej realizácii stále vyžaduje potrebu dialógu, dôslednú spoluprácu — nie papierovú, vzájomné intenzívne kontakty, návštevy, porady, teamovú prácu. Systém vyžaduje postaviť študenta učiteľstva do stredu pozornosti tak, aby si všetci uvedomili, že je pripravovaný pre povolanie učiteľa. Systém vyžaduje i dokonalé materiálne zabezpečenie, dostatok písomných, včas pripravených informácií pre každú zložku schémy, dostatok časopisov, učebníc, príručiek, xeroxov, počítačov.