

sa striedajú a stretávajú, radia, a čudujú sa, namáhajú a zakopávajú, krčovo zápasia a víťazia. V tejto hre je veľmi veľa. Vždy je to vojna s niečím. A v hre sú deti, mladí ľudia, ich životy a sloboda, ich hľadanie a udržanie slobody.³⁾

Priali by sme si, aby takýto pesimizmus nevstupoval do prípravy našich študentov — budúcich učiteľov.

Poznámky:

- 1) Judge, H. The Reform of Teacher Education. In: The Oxford Internship Scheme. London 1990
- 2) Mareš, J.: Otevřená profese. In: Učitel'ské noviny, č. 14, roč. 94, 1991
- 3) Richardsom, R.: Daring to be a Teacher. Tretham Books Limited, Stoke on Trent, 1990

Současné chápání významu pedagogické praxe při přípravě učitelů

Libuše Podlahová

Jistě nikdo z pedagogické obce nepochybuje, že pedagogická praxe, kterou jako součást studia absolvují studenti všech učitel'ských aprobací na učitel'ských fakultách, je integrující a nutnou formou přípravy učitelů. Spojuje, respektive může a má spojovat, teoretické vzdělání studentů s možností praktické aplikace získaných poznatků, zahrnuje výchovu i vzdělávání, integruje poznatky z obecné didaktiky s konkrétními momenty oborových didaktik, spojuje pedagogické zřetele s psychologickými i sociologickými. Navíc je jediným místem ověřování efektivnosti pedagogické přípravy učitelů. Pro studenta je také místem, kde si může ověřit správnost volby svého povolání, seznámí se s prostředím a podmínkami práce a srovná své představy o učitel'ském povolání se skutečností.

Zdálo by se tedy, že tvrzení o nezbytnosti pedagogické praxe je základní východisko — snad i při koncipování studia učitelů — a netřeba o něm diskutovat. Tak je sice formulováno, ale jako obecné vyjádření zůstává také jen v obecné teoretické rovině. Ale u obecného, i když teoreticky uznávaného (někdy jen připouštěného) tvrzení se při koncipování přípravy učitelů není možno zastavit, je třeba ho převést do dynamické podoby organizačního modelu a dále do výuky a provozu fakult připravujících učitele i do povědomí a zájmové sféry studentů. Teprve tak se praxe může stát skutečně

integrujícím prvkem učitelské přípravy. Zatím však je praxe často chápána jako „horký brambor“ přehazovaný mezi jednotlivými pracovišti, nebo jako „cizí těleso v hřišti“ vysokoškolského studia, jako něco, co se tam vlastně moc nehodí, není organicky začleněno a poněkud překází.

Právě při přenosu statického obecného závěru o nutnosti praxe do dynamiky vysokoškolského studia učitelství dochází pochopitelně k velmi různým variantám chápání i realizace (podle zaměření a profilace fakult, podle úrovně pedagogické reflexe, podle místních možností), ale i k nedostatkům a chybám.

Je například paradoxní, že snaha o koncepčnost, všeobšáhlost a o vytvoření takového systému pedagogických praxí, který by zahrnoval všechny stránky pedagogické skutečnosti, vedla v minulosti k časovému rozbuzení praxí a obsahové rozštěpenosti a faktické atomizaci. Časová náročnost ochromovala a narušovala výuku na vysokých školách, obsahové zaměření praxe (úvodní, vychovatelská, předmětová, společensko-politická, účast na škole v přírodě) nebylo často jasné ani studentům ani cvičným učitelům.

Bylo také obtížné sladit termíny různě profilovaných praxí s teoretickou výukou tak, aby skutečně docházelo k přenosu a vzájemnému ovlivňování teoretických znalostí a praktických zkušeností. Bylo tomu kromě jiného i proto, že učitele - teoretiky většinou málo zajímá, co z jejich oboru tvoří nosné pilíře denní učitelské práce ve škole. Jejich úkol leží jinde. Úkol pomoci studentům orientovat se ve školní praxi, rozeznat, co ze studovaného oboru a v jaké míře je možno a nutno ve škole používat, spočívá především na těch vysokoškolských učitelích, kteří mají užší kontakt s pedagogickou skutečností a větší pochopení pro potřeby základních a středních škol, tedy na těch, kteří na svých pracovištích (katedrách) převzali poměrně nevďěčný úkol didaktiků oborů a kteří si uvědomují, že práce učitele je také prací pedagoga-praktika a nejen pedagoga-odborníka.

Jedním z důvodů neurčitého a rozpačitého přístupu ke spojení teorie a praxe je fakt, že v době obnovy a budování nového vysokého školství je hlavní zájem upřen k odborně teoretickým cílům a aspektům oborů. Proto se objevuje názor, že pro profesní přípravu učitele je důležité hlavně a pouze perfektní zvládnutí studovaného oboru a didakticko-metodická hlediska jsou chápána jako druhořadá.

Mnohé obory, které byly dříve opomíjeny, mají nyní vzácnou možnost rehabilitace a rozvoje, které se pochopitelně snaží využít s tím, že otázka pedagogické praxe může být řešena posléze, pokud vůbec. Umění učit druhé se podle tohoto názoru dostaví časem buď samo, nebo se u studenta učitelství jaksi předpokládá. Diletantský názor, že kdo umí obor, umí ho samozřejmě i učit a tudíž nepotřebuje žádnou praxi a žádný nácvik elementárních

učitelských dovedností, byl v dějinách učitelského vzdělávání již několikrát překonáván a s úspěchem překonán. V zahraničí by byl považován za trestuhodný, u nás se však objevuje.

Redukce pedagogických praxí, která proběhla na vysokých školách připravujících učitele v posledních 2–3 letech v různé míře, nevycházela jen z tohoto názoru, ale i z faktu, že byly redukovány teoretické pedagogické disciplíny, které korespondovaly s příslušnými druhy praxí (např. teorie výchovy — vychovatelská praxe).

Zatím je pedagogických praxí daleko méně než dříve a není možno posoudit dopad. Dá se však předpokládat, že bude-li naivní názor o přirozeném nadání studentů dobře vyučovaný obor nadále ovlivňovat akademické senáty a vedení fakult, nestane se nic jiného, než že následky se po čase jako bumerang vrátí zpět na vysoké školy. Budoucí zaměstnavatelé, ať už tím chápeme ministerstvo školství nebo přímo školy, budou požadovat kvalitní pracovní síly. Bez výcviku pedagogicko-didaktických dovedností a schopností, které není možno získat jinde než v rámci pedagogické praxe, takové síly nebudou k dispozici.

Zajímavé je, že v zemích, kde nedošlo k narušení či pozastavení kontinuity vývoje školství, pochybnosti o nutnosti praxe buď nevznikají nebo nenacházejí sluchu. Už z prostého důvodu: veřejnost, politické strany i rodiče sledují a požadují dobrou úroveň učitelů — jak odbornou, tak pedagogickou. Pedagogická úroveň předpokládá praktickou přípravu už na vysoké škole. Počet dnů, které stráví německý nebo americký student na praxi, než se stane státem uznaným učitelem, je až 5× vyšší než u nás.

Jako národ Komenského jsme zvyklí odvolávat se na bohaté pedagogické tradice, což svádí k tomu, považovat se za dobré učitele „od přírody“. Kritika, která se snáší na hlavy učitelů se strany rodičů a veřejnosti, je však velmi častá a také často oprávněná. Pozici učitelům neusnadní ani fakt, že budou muset v nastávajícím období osvědčit více tvůrčích schopností a samostatnosti. Navíc se budou muset orientovat ve změněné situaci ve školství, v cílech a vzdělávacích obsazích nových typů a druhů škol vzniklých na troskách monolitního systému jednotné školy.

Učitelé čelí kritice poukazováním na administrativu, náročnost osnov a učebnic, přetíženost a nedostatečné odměňování, absenci připravenosti ve smyslu praktických pedagogických dovedností, v preferenci odborné přípravy na úkor přípravy pedagogické. Možná by situaci vyřešila přesnější specifikace a profilace jednotlivých fakult i studijních oborů. Je jistě možné, aby fakulta vychovávala pouze specialisty v nejrůznějších oborech. Neměli by pak ale učit, neprokáží-li svou *učitelskou* způsobilost. Žák základní a střední školy při své poznávací činnosti nepotřebuje totiž učitele teoretí-

ka, ale učitele–pedagoga, který umí poznané vhodným a přiměřeným způsobem sdělit, zprostředkovat, vysvětlit, procvičit a upevnit; o pedagogicky kvalifikovaném přístupu k osobnosti žáka ani nemluvě.

Jestliže v posledních letech došlo na většině vysokých škol připravujících učitele k výrazné redukce pedagogické teorie, zůstává pedagogická praxe jediným místem formování didaktických a pedagogických dovedností učitele. Učitel bez praktické pedagogické průpravy a bez schopnosti působit na žáky pomocí pedagogicko–didaktické vybavenosti není učitel, ale (snad) odborník v určitém oboru, což je jistě chvályhodné a prospěšné v jiné souvislosti. Ale učitelské fakulty mají připravovat *učitele*. Počet absolventů–učitelů, s tím, že učitelství bude jejich celoživotní když ne poslání, tak alespoň zaměstnání, daleko převyšuje počet potřebných odborníků ve stejných oborech.

V přívalu entuziasmu dnešní doby je pochopitelná a omluvitelná snaha o zvýšení odborného lesku každého oboru, včetně oborů pedagogických, ale není omluvitelná z toho plynoucí tendence připravovat budoucí učitele o podstatnou část jejich profesního vybavení, kterým je zvládnutí pedagogických, psychologických, diagnostických a didaktických dovedností. Tyto může student získat pouze stykem se živou školní praxí, v návaznosti na dobře koncipované studium a nemůže je nahradit nebo získat žádným jiným způsobem.

Výchova studentů učitelství k tvořivosti

Milena Kurelová-Kratochvílová

V pojetí současných pedagogických směrů je výchova živým procesem mezi učitelem, dítětem (žákem) a rodiči; je zaměřena na rozvoj osobnosti celého člověka, tedy na rozvoj jeho kognitivní, emocionální a konativní stránky, na rozvoj jeho samostatného myšlení, estetického cítění a vědomého morálního postoje. Tvořivý učitel mívá tvořivé žáky, a proto již studenti učitelství v pregraduálním i dalším studiu mají pracovat v atmosféře příznivé pro rozvoj kreativity; úkolem učitelů na fakultách připravujících budoucí učitele je vytvořit pro tento rozvoj podmínky.

Vždyť pedagogické situace, které ve škole vznikají a které musí učitel každodenně řešit, jsou ve velké většině nepředvídané: nejsou nikdy stejné vzhledem k faktorům na nich se podílejícím (vždyť každý žák je jiný, různá je jeho ochota přijímat učivo, různé je samo probírané učivo, různá je i atmosféra ve třídě, v jednotlivých třídách atd.). Jde o *situace problémové*, které nemohou být řešeny podle nějakého návodu, receptu.

Učitel proto musí mít určité předpoklady pro jejich řešení, musí být