

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

připraven tyto situace řešit. Osou této připravenosti je znalost a schopnost použít *metod tvůrčí činnosti*.

Rozvoj tvořivosti však nezahrnuje jen osvojení speciálních metod tvorby, rozvoj schopnosti řešit problémy: tvořivost je širší pojem a jev. J. Hlavsa a jeho spolupracovníci na základě teoretického bádání stanovili, že tvorba je neustálou proměnnou v různých vrstvách předmětů, činností a s nimi i myšlení. Každé hledání kroku vpřed ve vnějšku je i pokrokem uvnitř, každá tvorba je i sebetvorbou.

J. Hlavsa správně uvádí (1986), kolik času by uspořil mladý tvůrce v kterémkoli oboru, kdyby měl poznatky o tvůrčím procesu, rozvoji své osobnosti, metodách, podmínkách a zákonitostech tvůrčí práce a nemusel by jejich základy pracně hledat, podstupovat zbytečná rizika, prožívat omyly atd. Kdybychom *zintenzivnili výchovu k tvořivosti*, byl by výsledek činnosti každého jedince i skupiny promyšlenější, samotná činnost by byla pružnější a plynulejší. A kdo jiný je k tomuto úkolu více povolán, než právě učitelé škol všech stupňů.

Pro úspěšné řešení problémů — tedy jednu z cest k tvořivosti — je však třeba vybavit jedince rozsáhlým souborem předpokladů, které označujeme jako *tvůrčí potenciál*. Patří sem odborné předpoklady, jako jsou *vědomosti a dovednosti* s nimi operovat v daném oboru a v souvislosti s dovednostmi sociálního chování, dále sem patří *postoje a hodnotové orientace*; nutné jsou předpoklady fyzické a fyziologické. Mezi *tvůrčí schopnosti* patří senzitivita, fluence, flexibilita, originalita, rekonstrukce a elaborace. Ve školní praxi je třeba stále více aplikovat metody, které vedou k rozvoji tvůrčího myšlení studentů a žáků, rozvíjet myšlenkové operace, tedy analýzu, syntézu, abstrakci, generalizaci, komparaci atd., které jsou základem tvůrčího myšlení. Učitel i budoucí učitel musí přijmout výchovu k tvůrčímu myšlení za jednu ze základních složek svého pedagogického působení a záměrně k němu vyhledávat ve svém předmětu nejvhodnější příležitosti a plně jich využívat; učitel pomáhá znalostí metody didaktické analýzy učiva a její realizace; učitel formuluje problémy adekvátní věku a mentalitě svých žáků (v souvislosti s tím připomínáme důležitý předpoklad u učitele, a to znalost svých žáků, využití diagnostických metod k tomuto poznávání atd.). Děti touží po nárocích na ně kladených, po činnostech, které rozvíjejí jejich duševní síly.

Učitel koncipuje celý předmět a jeho výuku z hlediska rozvíjení schopností žáků samostatně poznávat a tvořit; toto poznávání často přesahuje i zdi školy.

Nejlepší metodou rozvoje tvůrčích schopností, vlastností a dovedností je opět různorodá *kreativní činnost* formující každou složku osobnosti. Důležité místo v ní sehrává problémová výuka, tvořivá samostatná práce studentů a žáků, pravý dialog, kdy otázky klade nejen učitel, ale také student, žák; položit otázku je umění, studenty a žáky je proto třeba naučit klást otázky,

ptát se, naučit je dialogu. Facilitační techniky pak mají napomoci při překonávání překážek v tvůrčí činnosti. Na rozvíjení určité specifické oblasti tvůrčích dispozic jsou zaměřena tzv. kultivační cvičení, dále invenční etudy aj. Na rozvoj tvořivosti má vliv zejména umění (výtvarná kultura, hudba, drama, literatura) a tvořivé estetické činnosti (jako příklad bych uvedla své vlastní prožitky v kursu waldorfské pedagogiky, kdy jsme např. malovali krajinu se stromy v různých ročních obdobích, modelovali jsme typy temperamentů — sangvinika, flegmatika atd.; po těchto prožitcích člověk jinak, hlouběji vnímá a prožívá strom, který vidí a kolem něhož prochází, oblohu, éterické nebe nad sebou a materii země, po níž chodí atd.).

Jak se podílíme při výuce obecné didaktiky na výchově studentů učitelství k tvořivosti? Ve srovnání s minulými lety přicházejí studenti do této výuky lépe připraveni, a to především díky předcházejícímu absolvování předmětu tzv. „Základů profesionální praxe“, tj. výcviku v komunikativních dovednostech a výuky dramatické výchovy (vše probíhá hned v 1. ročníku studia pod vedením lektorek). Studenti v rámci této praxe rozvíjejí cílevědomě volenými cvičeními, hrami, atd. soustavu *tvůrčích schopností* budoucího učitele, jako jsou otevřenost — senzitivita, fluence — plynulost, flexibilita — pružnost, originalita — původnost aj.; *rozvíjejí své psychické procesy a funkce*, tedy vnímání (dívali se pozorně a skutečně vidí, poslouchají a slyší, učí se naslouchat druhému atd.), rozvíjejí myšlení, intuici atd.

I když naše dosavadní zkušenosti se zavedením profesionální praxe tohoto druhu nejsou zatím velké, přesto můžeme již nyní konstatovat, že vystupování studentů po absolvování základů profesionální praxe — ve cvičeních z obecné didaktiky je na vyšší úrovni, jejich chování je spontánnější, přirozenější, lépe se sžívají s rolí učitele. Uvědomujeme si, že situace, v níž se student ocitá v roli učitele, je pro něj náročná problémová situace, a to již např. jen z jednoho dílčího aspektu, a to z hlediska distribuce jeho pozornosti (na žáky — empatie žáků, na učivo, volbu forem, metod, dodržování vyučovacích zásad, ale i na svou osobnost), z aspektu rozhodování učitele ap. V obecné didaktice navazujeme na výcvik v komunikativních dovednostech a na dramatickou výchovu tzv. výstupy studentů, resp. jejich krátkými vstupy do výuky, a to buď v rámci simulovaného mikrovyučování, nebo nejlépe přímo na základní nebo střední škole, ve výuce, pod citlivým vedením cvičného učitele v rámci tzv. asistentské praxe.

Vzhledem k tomu, že výcvik v komunikativních dovednostech a dramatická výchova v našem typu studia učitelství, tj. učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. st. ZŠ a pro střední školy, probíhá třetí rok, můžeme srovnávat s výsledky předcházejících let, kdy tato praxe nebyla v učebním plánu tohoto studia a kdy jsme museli — alespoň částečně — suplovat např. výcvik v komunikativních dovednostech (jako práci s hlasem,

chování studenta — učitele v jeho nové roli, užívání verbálních a nonverbálních prostředků atd.) teprve v seminářích a ve cvičeních z didaktiky.

Kreativizační cvičení, která studenti absolvují, přispívají ke *komplexnímu rozvoji tvůrčí osobnosti*, rozvinou vlastností, jimiž se tvořivá osobnost vyznačuje, jako jsou *reflektivita* — tvůrčí prožívání, zpytavý postoj ke světu, pochopit, objevit, přijít věci na kloub, pomůže odbourat stereotypy; *variabilita*, jíž rozumíme proměnlivost, dynamickou šíři a pružnost osobnosti, její hlavní charakteristikou je dynamičnost změn v projevech osobnostních vlastností, pomáhá překonávat stereotypy myšlení atd., dále *autonomie* — nezávislost na vnějších vlivech a společenských tlacích, tendence vytvářet si vždy vlastní názor a vlastní formy chování, nepřijímat nekriticky cizí názory a postoje, ale ani své nikomu nevnucovat (zvažme důležitost této vlastnosti právě u učitele); *autoregulace* — vědomá kontrola a řízení vlastní činnosti, tendence klást si dlouhodobé a hodnotné cíle, znamená dále účelnou distribuci a využití vlastní duševní síly a energie v souladu se stanovenými cíli; *dynamogenie* — činorodost, která je aktivizační motivační charakteristikou vyvolávající a udržující aktivitu subjektu, je zdrojem síly a energie nutné pro náročnou tvůrčí osobnost, je „motorem“ tvůrčí práce; *predilekce* — zaujetí, emocionálně výrazně zbarvená motivační charakteristika projevující se intenzívním kladným vztahem k tvůrčí činnosti, citovou vazbou, oddaností tvůrčí práci, jak charakteristické a žádoucí(!) pro práci učitele, obsahuje i touhu po poznání a sebeexpresi; dále je to *imeditivita* — bezprostřednost, nespoutanost — je však vyvážena autoregulací a konečně *asertivita* — průbojnost, smělost, tendence k sebezprosazování a prosazení a realizaci nových myšlenek, které často narážejí na jistý odpor. (Blíže viz Hlavsa, 1986, s. 78–79)

Tvůrčí osobnost ovšem nelze zredukovat na několik základních rysů, nýbrž máme na paměti, že osobnost je vždy složitým, v dynamické jednotě působícím komplexem sociálních vztahů, kulturních projevů, vnitřních zážitků a zkušeností, morálních postojů: jde o jednotu těla, duše a ducha.

V seminářích a cvičeních z obecné didaktiky, z nichž každý má jinak prokomponovanou strukturu (tvořivost učitele se projevuje jak při práci s obsahem výuky — vytváří z něho problémové situace, tak při volbě forem, metod a materiálních didaktických prostředků a jejich realizace), pokračujeme v nastoupené cestě rozvoje kreativity našich studentů, kteří sami přispívají svými nápady k navození tvořivé atmosféry. Převahu mají metody brainstormingu, pravého dialogu, inscenační metody, diskuse, komparace aj., dominuje nápaditost studentů, kritičnost jejich myšlení, neotřelost myšlenek. Zejména při redukci hodin věnovaných studiu pedagogických a psychologických disciplín, vč. didaktiky, je nutné *zintenzívnit výuku*, zařadit příklady — exemplární vyučování ve spojení s řešením problémů apod.

V učitelských praktikách kooperuje obecný didaktik s oborovými didaktiky a s učiteli základních a středních škol, na nichž se praxe koná. Podobně se pak dál postupuje při výuce oborových didaktik a na souvislé praxi.

Tvořivé postupy nelze předepsat a zařadit do rozvrhu — učitel je může jenom objevovat ve výuce tím, že jsou pro něho i studenty, žáky překvapením, čímž se stupňuje jejich působivost. Není-li možné tvořivé postupy předepsat, je možné je připravit, navodit, vytvořit pro ně příznivé podmínky. R. J. Hallman uvádí 12 rad pro navození tvořivého ovzduší, jak je zachycujeme např. v našich učebních textech (Kurelová a kol., 1990, s. 260–261).

Jednou ze zásad výchovy k tvořivosti je „nasazení červíka do hlavy“, tedy předložení problému; při sdělování požadavků k zápočtu, ke zkoušce atd. (vycházíme z vypracovaných standardů) „nasazujeme studentům červíka do hlavy“ výzvou ke zpracování seminární práce s praktickou aplikací, s „kreativním nábojem“ a vyústěním do praxe s následnou realizací ve výuce; student „nosí problém“ tématu seminární práce v hlavě; při jejím zpracování integruje své vědomosti z několika oborů a využívá osvojené dovednosti; vždy však vychází primárně také ze svého postoje ke zkoumané problematice. (Blíže viz v díle E. Paul Torrance doporučené zásady k výchově k tvořivosti, 1962, např. in Kurelová a kol., 1990). Podotýkáme, že na formulaci témat seminárních prací participují také studenti. Přehled témat seminárních prací uvádíme ve sborníku Pedagogické fakulty v Ostravě (viz blíže v seznamu literatury).

Jeden příklad seminární práce na téma: „Obhajoba předmětu“. Šlo o obhajobu vyučovacího předmětu výtvarná výchova; úkol řešili studenti 2. ročníku studijní kombinace čeština — výtvarná výchova. Ve cvičení student v roli učitele dal pokyn svým spolužákům, aby na reprodukovanou hudbu (3 různé hudební skladby) nakreslili to, co při ní prožívají; studenti se mohli vyjádřit také pohybem, pohybovou kreací. Na závěr studenti uspořádali malou výstavku svých výtvorů, které jsme si všichni rádi prohlédli. Pochopitelně, že student vystupující v roli učitele připravil všechny potřebné pomůcky (magnetofon, kazety, výkresy, barvy, štětky atd.), akcentoval propojení „výchov“ atd.

I my řešíme snad věčný problém optimálního propojení teorie a praxe s cílem orientovat *přípravu budoucího učitele na jeho roli a funkci* v procesu výchovy a vzdělávání žáků, tedy s cílem větší profesionalizace učitelského povolání s akcentem na integraci jednotlivých složek jeho přípravy; řešení problémových situací přivádí studenty na cestu tvořivosti.

Od počátku studia v prvních semestrech získávají studenti „vhled do učitelství“, prakticky poznají „terén“, zejména školu a výuku na tom stupni školy, pro který se připravují. Ověřují si své představy o učitelské profesi, kladou otázky, vyměňují si názory. Tato fáze má značný motivační význam pro jejich další studium zejména pedagogicko-psychologických disciplín, jejich teorii. V dalších semestrech, tj. od 4. semestru, provádějí studenti první

vyučovací pokusy v rámci tzv. asistentské praxe přímo ve škole. V následujících semestrech dominují samostatné vyučovací pokusy v delším časovém úseku. Výstupy studentů jsou od letošního školního roku připravovány v kooperaci obecného a speciálního didaktika; k jejich přípravě, realizaci a analýze se budou v tomto školním roce využívat tzv. *učitelská praktika*, jako další forma vysokoškolské výuky, o níž jsme léta usilovali, stejně jako o výuku komunikativních dovedností na tomto typu studia. Problémovým vyučováním, snahou o integraci jednotlivých složek přípravy budoucího učitele apod. bojujeme proti tzv. „předávání receptů“, neplodnému „metodikaření“. V posledních semestrech studia je těžiště výuky v praxi, která je také pojata jako řešení problémů a usiluje tak o překonání tradičního pojetí praktické výuky.

V letošním školním roce budeme ověřovat tzv. empiricko-integrální model učitelské přípravy s propracovanými standardy, a to na Slezské univerzitě v Opavě a na Ostravské univerzitě. V modelu jsou také mnohá východiska, o nichž jsme se v našem pojednání zmínili. S výsledky verifikace modelu bychom Vás seznámili na některé další konferenci.

Cílem přípravy k získání učitelské kvalifikace je zajistit profesionální kompetentnost a pevný základ pro získání způsobilosti v nově vznikajícím systému výchovy a vzdělávání, a to pro školy státní i alternativní. Jedním a podstatným z těchto cílů je také výchova budoucích učitelů k tvořivosti; jsme na cestě hledání; naše pojednání považujeme za pouhé uvedení do této náročné problematiky, za načrtnutí několika námětů. Rádi bychom si vyměnili zkušenosti s vámi, které také tento problém pálí. — Na závěr ještě dovolte konstatování a vyzvu. Originalita je úroveň, která odlišuje umělce od řemeslníka; čím jsme my, učitelé, si už odpovězme každý sám.

Literatura

- [1] Carlgren, F.: *Výchova ke svobodě*. Praha, Baltazar, 1991.
- [2] Hallman, R. J.: *Techniques Creative Teaching*. *Journal of Creative Behavior* 1967/1.
- [3] Hlavsa, J. a kol: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha, SPN 1986.
- [4] Hlavsa, J. a kol: *Psychologické problémy výchova k tvořivosti*. Praha, SPN 1981.
- [5] Holešovský, F.: *Základní problémy výchovy k tvořivosti*. Praha, KPÚ 1975.
- [6] Kurelová, M.: *Tvořivá činnost učitele a žáků ve výuce*. In: *Kapitoly z pedagogiky II*. (V tisku.)
- [7] Kurelová, M.: *Tvořivost v práci učitele*. In: Kurelová, M. a kol.: *Kapitoly z didaktiky*. Ostrava, PF 1990, s. 251–265.
- [8] Kurelová, M. — Malach, J.: *Pojetí výuky obecné didaktiky v inovovaném*

studiu učiteľství všeobecne vzdelávacích predmetů. Sborník PF v Ostravě. Ostrava, PF 1991, s. 49–63.

- [9] Malinovi, R. a J.: *Obdivuhodný člověk. Úvahy o lidské tvořivosti*. Ostrava, Profil 1991.
- [10] Váňová, R.: *Vzdělávání učitelů ve Spolkové republice Německo*. Pedagogika, 1990, XL, č. 5, s. 571–586.

Možnosti predprípravy žiakov na učiteľské povolanie

Miroslav Krystoň

Súčasná doba stavia pred nás rozličné problémy. V rámci školstva zdajú sa byť prioritnými problémy ekonomické, obsahové a metodologické. Pedeutologická veda tiež hľadá rôzne cesty ich riešenia, vychádzajúc z predpokladu, že práca učiteľa a jeho kvalitná príprava predstavuje jedno zo základných východísk. Úvodom sa môžeme oprieť o autoritu všeobecne uznávanú a váženú. Už Ján Amos Komenský totiž formuloval požiadavku či tézu, že k najčestnejším povinnostiam učiteľa patrí výchova svojich nasledovníkov.

Motiváciou k analýze možnosti systematickej predprípravy budúcich adeptov učiteľstva nám bol okrem iného i systém práce s talentovanou mládežou v niektorých iných odboroch ľudskej činnosti. Je všeobecne známe, že v rôznych prírodovedných i spoločensko vedných disciplínach, ale i v športe a umení fungoval a funguje prepracovaný systém vytypovania a následnej výchovnej činnosti zameranej na prípravu kvalitných odborníkov. Prostredníctvom rôznych olympiád, korešpondenčných seminárov, letných táborov, stredoškolskej odbornej činnosti a iných metód, matematici, fyzici, chemici, ale i odborníci v oblasti športu a umenia cieľavedome hľadajú a ďalej formujú svoj odborný dorast. Žiakom a študentom, ktorí pozitívne preukázali svoj talent je umožnený zjednodušený prístup k najnovším informáciám, vrátane vysokoškolského štúdia a následnej ďalšej vedeckej prípravy. Sme toho názoru, že kvalitný učiteľ — pedagóg znamená pre spoločnosť prinajmenšom rovnaký prínos ako kvalitný chemik, športovec či novinár. Z tohoto hľadiska sa nám javí ako paradox skutočnosť, že podľa našich zistení, rozhodnutie mladých ľudí stať sa učiteľom, je primárne výsledkom vplyvu rodiny a známych, respektíve vplyvu vlastnej pedagogickej činnosti jednotlivca.

Tieto zistenia uvádzame na základe analýzy výsledkov vlastného výskumu zameraného na poznanie možností cielenej predprípravy žiakov stredných škôl na učiteľské povolanie.

Výskum bol realizovaný v stredoslovenskom regióne v rokoch 1992–1993.