

# Zaměření a obsah pedagogiky v učitelském studiu

Hana Kasíková

Začnu svůj příspěvek dvěma citacemi. První zní: "Klíč k reformě školy je ve vzdělání učitele." (M. Debbes) Druhá se týká institucí připravujících učitele a říká se v ní: "Ne ti praví lidé studují ne ty pravé věci na ne těch pravých místech". (F. Murray). Ačkoli obě citace proslavily osobnosti zahraniční pedagogiky, poměrně přesně postihují i rozporuplnou situaci učitelského vzdělání u nás. Zatímco zástupci ministerstva školství již zcela veřejně prohlašují, že v současné době nemůžeme uvažovat o rozvoji školství, ale spíše se strachovat o jeho přežití, jeden z rozvojetvorných prvků můžeme přece jen najít - učitelské vzdělání. Ovšem za předpokladu, že se budou studovat ty pravé věci....

"Pedagogický komponent je nejslabším článkem učitelského vzdělání, neboť naše vědění o vzdělávací praxi je spekulativní, epizodické a nestrukturované", hlásají zahraniční tvůrci učitelských vzdělávacích programů. Naši tvůrci učitelských programů mohou přitakat, navíc s tím, že tento komponent je i nejtěsněji - redukce v učitelském studiu se citelně dotkla právě pedagogických disciplín.

Budou pedagogové na fakultách připravujících učitele v podmínkách, kdy obtížně hájí 4 - 6, případně jen o něco málo víc hodin pro výuku pedagogiky, schopni znovuzakládat skutečnou koncepci učitelské přípravy? Tedy to, co zcela určitě chybí (a není to jen důsledek změněných společenských poměrů po listopadu 1989) a co by opět mohlo vyvést pedagogiku z defenzivy?

Máme se přesvědčovat mezi pedagogy o nutnosti pedagogiky, o tom, že málo trénovaná osoba udělá chyby, aniž by měla povědomí o podstatě a důsledcích své akce? Příkladů by bylo možné uvést nespočetně: jen jeden aktuální příklad za všechny : mohl by skutečně pedagogicky vzdělaný a tudíž pedagogicky myslící ředitel zřídit na své škole rigidní třídy "studijních typů" a "praktických typů"? A učitel posadit "ty skvělé" stabilně do řady u okna a "ty ostatní" zase jinde ?

Zdá se, že pedagogika a pedagogové budou muset být průraznější v předkládání svých návrhů "decisím" orgánům. Rozhodovat ve sféře učitelského vzdělání znamená však opírat se o dlouhodobější i krátkodobější prognózy, mít hluboké povědomí o tom, co to je v současné době škola, že se mění pojetí vyučování a tudíž i pojetí učitele (učitel jako katalyzátor žákových změn atp.).

Není toho málo, co je třeba pro tvorbu koncepce. Východiska této koncepce jsou však do určité míry známa. Načrtnl je na posledním pedeutologickém semináři (Bratislava 1989) např. B. Blížkovský: potvrdil také za

progresivní tu, která usiluje o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělání: syntézu přístupů vědních, praxeologických a axiologických. Syntéza se zatím nedařila a nedaří (a netýká se to jen nás, celý svět hovoří o krizi učitelského vzdělání).

Nebyly úspěšné koncepce, které se pokoušely zvýšit váhu činnostního pojetí přípravy a zašly až do přílišné atomizace učitelových činností, a osobnostní přístup byl podle mého názoru ve faktické přípravě učitele jen hojně deklarován. Pedagoogické programy učitelského vzdělání by měly také zvážit přínos humanistické orientace právě pro její důraz na osobnostní rozvoj učitele (v terminologii humanistické psychologie na základě odkrytí vlastní osobitosti formovat sebe jako toho, kdo je zainteresován na druhém). Tento trend (jak máme zjištěno) by byl v souladu také s převažujícími očekávanými a potřebami studentů učitelství.

Jak humanistická, tak další orientace se v současné době shodují v pojetí učitele jako badatele ("architekta vlastního poznání"), ke kterému nezbytně přináleží touha i schopnost experimentovat na výchovně - vzdělávacím poli. Toto by měly reflektovat učitelské programy, stejně tak jako další náhledy na učitele. Mezinárodní konference v Paříži na konci roku 1990 např. zvýraznila i hledisko, že učitel není ten, který něco umí (učit), ale ten, kdo je schopen se na sebe i na procesy probíhající ve vyučování podívat zvenku (odtud důraz na sebereflexi a její formování v učitelských programech).

Podle E. Stonese by pedagogika měla být srdcem učitelského vzdělávání. Aby toto srdce fungovalo, musí teoretické s praktickým tvořit jeden celek, v kterém se nepozná, kde končí jedno a začíná druhé. Centrem propojení je důraz na formování obecných vyučovacích dovedností, dynamických a sebekorektivních. Znamená to zbavit pedagogické kurzy falešné akademičnosti, přemíry pojmů i "akademickýc" metod, které vedou k inertnímu vědění. Je zřejmé, že pokud učitelé mají používat inovace ve výuce, musí je v roli budoucích učitelů zažít (J. Megarry), pokud mají své učinit nezávislymi v učení a v životě. musí tuto nezávislost zažít během svého vzdělání (F. Murray). Toto pojetí výstavby pedagogických kursů ve zkratce charakterizuje triáda: znát - aplikovat v situacích (reálných nebo simulovaných v učitelském programu) - užít v praktickém vyučování (E. Stones). Mělo by přispívat k požadavku "overlearning", utváření takových přístupů, které nepodlehnu velmi rychle konzervativnosti školní praxe.

Skutečná efektivita učitelského vzdělání však spočívá na základním předpokladu, aby se tato reforma nezabývala tím, co učitel má dělat, ale zplnomocnila ho k tomu, co dělat musí.