Učitelská způsobilost a pedagogická praxe studentů

Oldřich Šimoník

Vzdělávání učitelů prochází v současné době řadou změn a je předmětem rozsáhlé diskuse pedagogické veřejnosti. Není učitelské fakulty, která by předcházející systém přípravy učitelů beze zbytku převzala a zachovala; prakticky každá fakulta si vytvořila vlastní model přípravy, který experimentálně ověřuje. Návrh úpravy vysokoškolského studia učitelů v České republice (stručný výtah otiskly Učitelské noviny z 30. března 1991), rozlišuje tři skupiny učitelů :

- učitele pro 1. stupeň škol. (elementaristy).
- učitele pro 2. stupeň škol (učitele základních škol)
- učitele pro 3. stupeň škol. (učitele středních škol).

Ve vysokoškolské přípravě učitelů mají být zdůrazněny:

u učitelů 1. stupně učitelské dovednosti, u učitelů 2. stupně učitelské dovednosti a odborné znalosti a u učitelů 3. stupně předmětová odbornost. Studium každého z uvedených tří typů bude ukončeno státní zkouškou učitelské způsobilosti, (SZUZ), která bude modifikována podle jednotlivých typů studia. Za klíčové body návrhu lze považovat vymezení pojmu "učitelská způsobilost" a prostředky či formy, jak tuto způsobilost při závěrečné zkoušce ověřit. Chtěl bych se k uvedeným dvěma bodům stručně vyjádřit z pohledu pedagogické praxe, jako jedné z disciplín učitelského studia.

Nejprve k pojmu učitelské způsobilosti. Lze předpokládat, že ve vymezení základních požadavků na učitele se diskutující veřejnost shodne. Učitel by měl být člověk vysoce mravný a charakterově pevný, s širokým společenským a kulturním rozhledem, s širokým všeobecným vzděláním, s kultivovaným verbálním i neverbálním projevem, s odborným vzděláním v rámci předmětů své aprobace, v němž by byla funkčně skloubena šířka i hloubka tohoto odborného záběru, s vzděláním pedagogickým a psychologickým, v němž by byly proporčně zastoupeny obecné zákonitosti se specifikem toho stupně, na který je student připravován. Učitel by měl být člověk s citlivým, taktním a lidským vztahem k dětem, mládeži, k lidem. To vše nejen v rovině vědomostní, teoretické, ale i v rovině praktické, dovednostní, neboť slovo způsobilost lze chápat jako připravenost člověka hned teď, hned zítra, hned od první hodiny toto vše v

každodenní práci využívat. Všichni dobře víme, že každý absolvent se dotváří teprve v praxi ; musíme však udělat maximum pro to, abychom se pojmu "způsobilost" už při přípravě studentů co nejvíce přiblížili. Chci tím naznačit, že považuji za společensky neodpovědné "akademické" učitelské vzdělávání, podceňující či dokonce odmítající alespoň minimální teoretickou pedagogickou a psychologickou přípravu a pedagogickou praxi v průběhu studia. Plně se stavím za názor studentů, že smysluplná a neformální pedagogická praxe je potřebná a společensky žádoucí. Také hodnocení absolventů učitelských fakult učiteli základních a středních škol bylo a je v tomto směru jednoznačné: odborná příprava je dobrá - elementární učitelské dovednosti však chybějí.

Uvedl jsem zde několik kritérií, vztahujících se k pojmu učitelská způsobilost. Mohli bychom přidávat i další a věřím, že bychom se na většině z nich shodli. S rozdílnými názory se však setkáme při stanovení proporcí mezi jednotlivými uvedenými požadavky. Domnívám se, že uvedená kritéria by měla být uplatňována na každého učitele bez ohledu jednotlivé stupně. Tak trochu se obávám, že některé fakulty, zvláště ty, které se vzdělávání učitelů dříve tolik nevěnovaly, vsadí zcela jednoznačně jen a jen na předmětovou odbornost a podcení pedagogicko - psychologickou přípravu. Vynikající matematik může svým zaujetím pro obor a hloubkou svého vzdělání strhnout a formovat k obrazu svému studenty s matematickým nadáním; ty zbývající, a těch bude patrně většina, však nesmí odradit od matematiky, od vzdělávání, od školy. Měl by pedagogicky citlivě a taktně najít cestu i k nim, aby na úrovni svých předpokladů rozvíjel i své logické myšlení, prostorovou představivost, smysl pro realitu, aby i oni pocit'ovali užitečnost matematiky, radost z výsledků své práce, lidský vztah učitele k žáku, který by se měl vrátit v podobě humánního člověka k člověku, k lidem, k společnosti. Netvrdím, že to vše lze získat zařazením velkého počtu hodin pedagogiky do učitelské přípravy, avšak základní teoretické poučení spjaté s možností ověřit si je pod vedením zkušených učitelů na školách, tedy při pedagogické praxi, mohou být předpokladem pro utváření základních pedagogických dovedností a je třeba udělat vše pro to, abychom tomuto procesu napomohli. Už studenti učitelství by si měli uvědomit, že do třídy nepůjdou nikdy jen "učit" násobilku, vyjmenovaná slova, literární teorii či integrály, ale že jdou mezi mládež určitých věkových, psychických a sociálních zvláštností, které chceme rozvíjet, získat, zformovat, vychovávat k správnému vztahu ke vzdělávání, k práci, k lidem, k společnosti, jimž chceme napomoci k zformování se v osobnost humánní, v občana, v Člověka. Obávám se, že k tomu odborné předmětové vzdělání, (např. matematické), nestačí. Zkouška učitelské způsobilosti by měla ověřit teoretickou i dovednostní připravenost na učitelské poslání. Učitelem by se neměl stát ten, kdo neumí komunikovat, navázat vztah s každým 'žákem, kdo neprokázal schopnost vychovávat, rozvíjet, kdo není schopen partnerského dialogu s žáky, neboť citlivý a pedagogicky taktní přístup

vyžaduje nejen "prvňáček" ale i "maturant". Má-li být státní zkouška učitelské způsobilosti opravdu verdiktem, zda student je či není způsobilý k učitelskému poslání, mělo by být její součástí také podrobné hodnocení určitého počtu protokolů o učebních výstupech studenta, v nichž by zkušení učitelé základních a středních škol, případně i metodikové jasně a výstižně zhodnotili skutečné učitelské dovednosti, které student v praxi prokázal. Nepochybně bude navržena řada dalších cest, jak k verdiktu "způsobilý pro učitelství" prokazatelně dospět. Jsem však přesvědčen, že za absence pedagogických a psychologických disciplín a pedagogické praxe na školách v průběhu studia, lze stěží o "učitelské způsobilosti" hovořit. Je třeba, aby pedagogická praxe studentů učitelství přesunula své těžiště z kvantity na kvalitu. Jeden pečlivě připravený a promyšlený výstup, doplněný podrobným rozborem a analýzou nedostatků vydá za několik neanalyzovaných, případně zcela nekontrolovaných výstupů. Další moment spatřuji v diferencovaném přístupu k jednotlivým studentům. Jsou studenti s tzv. pedagogickým nadáním, s jejichž výkonem můžeme být spokojeni, ale také studenti, kteří i po "odučení" několika desítek vyučovacích hodin mají stále potíže. Vedoucí pedagogické praxe by měl mít možnost v prvním případě praxi zredukovat, v druhém prodloužit. Pedagogickou praxi studentů učitelství je nutno zbavit jakékoliv formálnosti, výkaznictví a přeměry organizovanosti. Cestu k tomu spatřuji v přenesení pravomocí a odpovědnosti na nejlepší vybrané učitele základních a středních škol, kteří by za odpovídající odměnu převzali na svá bedra odpovědnost za praktickou přípravu studentů v rámci pedagogické praxe. Jejich těsná spolupráce s učitelskými fakultami by mohla být předpokladem zlepšení dovednostní přípravy budoucích učitelů.

K významu pedagogické praxe v přípravě učitelů

Jiří Dvořáček

V přípravě učitelů hrála pedagogická praxe vždy významnou roli. Bylo tomu tak v minulosti a nejsou známy důvody, pro něž by toto tvrzení neplatilo v současnosti i blízké budoucnosti. Význam praxe jako plnohodnotné součásti profesionální přípravy budoucího učitele vyplývá z vysokých a mnohostranných nároků, jež jsou s tímto povoláním spojeny. Lze namítnout, že takovýto argument platí ve všech náročných profesích vyžadujících vysoký stupeň znalostí a značnou míru dovedností. Pedagogická činnost má však některé specifické zvláštnosti. Jedná se o činnost syntetickou a výrazně tvůrčí. Smyslem