

vyžaduje nejen "prvníáček" ale i "maturant". Má-li být státní zkouška učitelké způsobilosti opravdu verdiktem, zda student je či není způsobilý k učitelkému poslání, mělo by být její součástí také podrobné hodnocení určitého počtu protokolů u učebních výstupech studenta, v nichž by zkušení učitelé základních a středních škol, případně i metodikové jasně a výstižně zhodnotili skutečné učitelké 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 "učitelké způsobilosti" hovořit. Je třeba, aby pedagogická praxe studentů učitelství přesunula své těžiště z kvantity na kvalitu. Jeden pečlivě připravený a promyšlený výstup, doplněný podrobným rozбором 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 praxí studentů učitelství je nutno zbavit jakékoliv formálnosti, výkaznictví a přemíry 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 učitelstvími 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

učitelovy práce je mj. probouzet v žákovi touhu vědět a znát, uvádět jej v humanistický vztah ke světu, s veškerým respektem k individualitě jeho potencialit a zájmů. Je zřejmé, že pro splnění těchto úkolů nepostačuje pouze příprava teoretická, ale musí být nutně doplněna i přímou praktickou zkušeností. Tedy ne pouhé osvojení vědomostí a dovedností, ale změna učitelových postojů k žákům a učivu. Z uvedeného vyplývá, že specifickou zvláštností přípravy budoucího učitele je nezbytná modifikace jeho osobnosti, které nelze dosáhnout jinak, než přímým kontaktem se žáky.

Mnohé zahraniční zkušenosti (např. v SRN, Rakousku aj.) potvrzují, že vcelku převažuje názor na prospěšnost praxe v přípravě učitelů, zejména učitelů základních škol. Rozdíly se objevují ve způsobu její realizace. Tuto skutečnost odráží i vývoj učitelského vzdělání v českých zemích. Připomeňme, že již ve známých preparandách po roce 1775 kandidáti učitelství vykonávali první zkoušku po absolvování teoretické přípravy a teprve po úspěšném nejméně jednorocním působení pomocníka učitele ve škole mohli vykonat zkoušku učitelské způsobilosti a stát se samostatným učitelem. Takovéto opatření mělo nesporné výhody. Prověřilo s konečnou platností vhodnost uchazeče pro kvalifikovaný výkon povolání, umožnilo soustavnou a všestrannou kontrolu jeho profesionální připravenosti i osobnostních předpokladů pro práci s dětmi. Výkon funkce pomocníka učitele umožnil rovněž lépe diferencovat práci ve škole, kde vedle činností vysoce odborných existují i práce pomocné, méně kvalifikované (podobná zkušenost i způsob řešení jsou známy u většiny profesí).

Můžeme uvést i jiné důvody pro zavedení povinné pedagogické praxe před udělením absolutoria. Tak tomu bylo v době poměrně nedávné, v letech 1964 - 1967. V učebním plánu tehdejších pedagogických institutů a později fakult byla státní závěrečná zkouška rozložena do dvou částí. První část zkoušky vykonal student po ukončení třetího ročníku studia (zkouška z pedagogiky a odborných předmětů). Pak následovala roční řízená pedagogická praxe a teprve po jejím ukončení obhajoval student diplomovou práci a vykonal tak druhou část státní závěrečné zkoušky. Student během této praxe měl jistě omezení povinností (i platového ohodnocení), nebyl však v pozici učitelského pomocníka. Důvodem pro toto opatření byla především snaha řešit tehdy existující nedostatek učitelů.

Přes určitou logiku tohoto pojetí pedagogické praxe nelze nevidět její nedostatky. Předně lze namítnout jednostrannost zaměření studenta v poslední fázi studia na výlučně praktické řešení pedagogických problémů na úkor jeho teoretické přípravy a de facto zkrácení studia o jeden rok. Také řízení a kontrola této praxe přinášela fakultě nemálo organizačních potíží. Z těchto a dalších důvodů bylo od tohoto pojetí praxe upuštěno a praxe je nadále integrační součástí průběžné přípravy učitelů.

Obecnou otázkou zůstává, zda má pedagogická praxe teorii předcházet či naopak následovat. Pro oboje řešení existují reálné důvody. V prvním případě, kdy praxe předchází teoretické studium, lze očekávat u většiny posluchačů větší vyhraněnost ke zvolené profesi. Vyšší věk a prožitá osobní zkušenost vytváří rovněž předpoklad pro vyšší stabilitu a patrně i zralost osobnosti, projevující se například větší odpovědností ke studiu i schopností zaujímat vlastní postoje k řešeným problémům. Jedním z hlavních nedostatků je však nebezpečí, že tato živelně získaná zkušenost povede k poznatkům deformovaným, pragmaticky zkresleným, že může dojít i k zafixování povrchních rutinních návyků se značnou stabilitou a jednostranností. Podle mého názoru je však ještě závažnější námitka, aby učitel nezískával svoji odbornost prostou nápodobou zkušenějších kolegů a laickým experimentováním se žáky a s učivem, metodou "pokusu a omylu". Jestliže takovýto způsob profesní přípravy učitele mohl obstát ve starověku a na elementárních školách i ve středověku, pak v dnešní době je podobné řešení absurdní. Nelze je ospravedlnit sebesvízelnějším nedostatkem aprotobovaných učitelů. Společnost, která si je vědoma svých vzdělanostních tradic, svého úsilí o odstranění současných nedostatků v obsahu i formách práce škol, snažící se přinejmenším o dosažení evropského standardu kulturní vyspělosti, taková společnost musí učinit vše, aby před žáky předstupovali učitelé plně připravení. Jednoznačné odmítnutí takového chápání předcházení praxe pedagogické teorii vyplývá i z porušení základů učitelské etiky. Jedním z prvotních principů pedagogické práce je "primum non nocere - především neškodit" a je tedy nemyslitelné, aby pedagogická zkušenost budoucího učitele byla získána nekvalifikovaným plněním učebního úvazku v plném rozsahu za cenu závažných chyb a omylů v práci se žáky. S mnohými z těchto poznatků máme zkušenost při výuce studentů ve studiu při zaměstnání. Domnívám se, že v méně vyhraněné podobě má kritika takto získaných pedagogických poznatků svoji platnost i v diskusích o "potřebnosti" pedagogicko-psychologického vzdělání učitelů středních škol.

O přednostech a nedostatcích praxe, která následuje po fázi teoretického studia, již byla zmínka. Přestože dnešní absolvent pedagogické fakulty získává plně absolutorium složením státní zkoušky, je počítáno s upevňováním jeho pedagogických dovedností v prvním roce jeho působení ve škole. Na tento první rok je mu přidělen ředitelem školy tzv. uvádějící učitel, který mu pomáhá překonávat úskalí práce s dětmi, rodiči i s třídní dokumentací.

Z těchto několika poznámek vyplývá, že pedagogická praxe nemůže být chápána odděleně od teoretické přípravy učitelů. Má-li být plně funkční, pak by měla probíhat paralelně s výukou všech teoretických disciplín. Nic na tomto principu nemění skutečnost, jestli v některých fázích teoretickým poznatkům bezprostředně předchází, jestli je uvozuje, motivuje, či jestli v jiných fázích teorií stvrzuje a upevňuje. Pouze precizně připravená a promyšleně organizovaná

pedagogická praxe v optimálnom školskom prostredí spolu s fundovaným teoretickým vzdelávaním môže viesť k počiatku onej modifikácie osobnosti učiteľa, o níz byla reč v úvode.

## Príprava budúcich učiteľov - stály problém nášho školstva

Marta Černotová

Česko-slovenské školstvo, jeho teoretická i praktická oblasť sú v nezávideniahodnej situácii plnej problémov. Je zrejmé ťažko určiť poradie dôležitosti riešenia otázok, ktoré by umožnili:

1) zbaviť sa chýb a omylov z minulosti;

2) posunúť sa dopredu a vyrovnat' sa svetovej úrovni, ale a to najmä,

3) riešiť aktuálne, denné situácie tak, aby sme na chýbách nezotrvávali, ale aby sme pasívne nenapodobovali iných a zabúdali na vlastné špecifiká.

Mohli by sme sa akademicky pýtať, čo je práve teraz prvoradé? Je dôležitejšie vracať sa do minulosti a dôkladne hľadať podstatu a príčiny omylov, chýb reforiem, alebo je nutnejšie okamžite, bez obzerania sa do minulosti začínať na akejsi štartovacej čiare? Takéto postavenie otázky je určite nesprávne a práve typ tejto konferencie naznačuje, že učiac sa z minulosti sa chceme vyvarovať chýb v súčasnosti a budúcnosti. Akú hlbokú pravdu mal F. X. Šalda, keď v r. 1910 napísal. . . "Nikdo nepochopí súčasný stav ľudstva ani jeho myslenie, kto nepozná minulosť. Minulosť je príčina súčasnosti, zkoumat minulosť znamená pochopiť prítomnosť, zkoumat vývoj myslenia znamená pochopiť naše dnešné názory. "Konstrukci našeho rozumu". A pak, kdo nemá zájem o minulosť, o tradici, kdo myslí, že minulosť je mrtvá, ten odsuzuje do stejné nicoty sebe. Všim čim jsme, jsme zakoreněni a vklesnuti do dějin, všechny boje a utrpení, všechny cesty minulých generací, jejich vítězství a prohry žijí v nás, ve všem čim jsme a co myslíme." (1)

Učiac sa teda dnes z minulosti i na odkaze J. A. Komenského vyberám pre ilustráciu súčasnosti jeden pedagogický jav, na ktorom chcem v ďalšom texte ilustrovať, že poučiť sa býva niekedy tým najťažším problémom.

J. A. Komenský vo svojom pedagogickom systéme prikladal veľký význam učiteľovi. Pokladal jeho prácu za veľmi čestnú, zložitú, ba natoľko výnimočnú, ako žiadna iná pod slnkom. J. A. Komenský vo svojich prácach požadoval jednak občianskú a spoločenskú úctu k učiteľovi, jednak to, aby si učiteľ uvedomoval, akú vážnu funkciu zastáva. Každý učiteľ má byť v