

Odborná didaktika v profilácii učiteľa materinského jazyka (Ako ďalej vo vzdelávaní učiteľov)

V súčasnosti sa na Slovensku budúci učelia pre všetky typy škôl (okrem materských škôl) pripravujú na univerzitách v magisterskom (okrajovo aj bakalárskom) študijnom programe. I keď existuje *Vyhláska Ministerstva školstva SR o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov č. 41* zo dňa 20. februára 1996¹, zatiaľ nemáme istý štandard učiteľského povolania a Ministerstvo školstva SR ani neurčuje žiadne požiadavky na absolventov vysokých škôl, ktoré pripravujú budúcich učiteľov. V *Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov*, známej ako projekt *Milénium* (2001), sa zo systémového hľadiska predpokladajú o. i. zmeny aj v príprave pedagogických pracovníkov, učiteľov v tom zmysle, že sa od prípravy „predmetárov“ prejde k rozvoju osobnosti pedagóga, ktorý bude vedieť kultivovať človeka a jeho svet. V nadväznom dokumente *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike* (2001) sa spomína jeho dvanásť pilierov, medzi ktorými sa uvádza *učiteľ ako rozhodujúci činiteľ vo výchove*, pričom sa o. i. deklaruje *zlepšiť pregraduálne vzdelávanie učiteľov na vysokých školách*. Podľa tohto dokumentu „v príprave budúcich učiteľov na učiteľských fakultách by nemali dominovať iba odpovede na otázku *čo vyučovať*, t. j. osvojovanie si obsahu príslušných aprobačných predmetov, ale v rovnováhe s nimi by mali byť aj odpovede na otázky *prečo* a *ako vyučovať*, t. j. osvojovanie si pedagogicko-psychologických disciplín. Je potrebné zriaďovať fakultné cvičné školy, kde by sa zabezpečila zodpovedajúca prax pre študentov, a vypracovať štandardy učiteľských kompetencií.“²

Ako vidieť, prestavba prípravy či profilácie učiteľa je aktuálnym i perspektívnym celospoločenským problémom, a to na úrovni pregraduálneho i postgraduálneho, resp. celoživotného vzdelávania učiteľa. Niet pochýb o tom, že prestavba školy začína prestavbou prípravy učiteľa a že so zmenou osobnosti súčasného žiaka v dnešných podmienkach musí v škole prebiehať aj zmena koncepcie výchovno-vzdelávacieho procesu. Tieto otázky sú aktuálne nielen v postkomunistických krajinách, ale zákonite aj v celom vyspelom svete. Majú teda univerzálny, všeobecne platný a otvorený charakter. Známe sú napr. výsledky prieskumu 15-ročných absolventov škôl v krajinách OSED, publikované v štúdiu PISA (Programme for International Student Assessment, 2000), ktoré podnietili v ostatných rokoch rôzne diskusie o súčasnej škole, a v tejto súvislosti, aj o súčasnom učiteľovi v školských systémoch jednotlivých štátov. Celkovo sa s prekvapením zisťuje, že hoci vývin ľudstva je s povolaním učiteľa spojený od samotného počiatku, dnes, a to aj napriek mnohým výskumom a poznatkom (najmä v zahraničí), toto významné povolanie je málo prebádané a stimulované, nehovoriac už o špecifikách učiteľov podľa jednotlivých učebných predmetov.³ V uvedenom kontexte nie nadarmo sa na prelome tisícročí uskutočnili aj významné aktivity o ďalšom smerovaní výchovy a vzdelávania. Z našich podujatí spomenieme tu napr. medzinárodné konferencie *Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia* (Bratislava, 1996) alebo *Príprava učiteľov - elementaristov na prahu nového tisícročia* (Prešov, 1999), celoštátnu konferenciu učiteľov so zastúpením zahraničných predstaviteľov školstva a vedy *Fórum pedagogiky 2001* (Bratislava, 2001). Ako vieme, uvedený trend a záujem o školu i učiteľa sa potvrdzuje aj v zahraničí. Na ilustráciu nám prichodí vyzdvihnúť analogický vývin napr. v NSR. V uvedenej relácii sa nám o. i. dostali do rúk tieto pramene: *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (Vzdelávanie a výchova na prahu tretieho tisícročia)*⁴. V publikácii sa až 53 renomovaných autorov z multidisciplinárnych aspektov a perspektív

¹ Porov. *Zb. z. Slovenskej republiky*, časť 16 č. 41/1996.

² *Učiteľské noviny. Príloha*, 2001, č. 6, s. 22.

³ Porov. PFÜCHA, J.: *Učiteľ. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2003.

⁴ Vyd. N. SEIBERT - H. SERVE, Marquartstein, PimS Verlag GmbH, 1996.

zamýšľa nad výchovou a vzdelávaním na prelome tisícročí. Veľmi zaujímavé a inšpiračné sú aj diela *Problemfelder der Schulpädagogik (Problémové oblasti školskej pedagogiky)*⁵ a *Probleme der Lehrerbildung (Problémy vzdelávania učiteľov)*⁶. Podľa nášho názoru predložené otázky vyvstávajú nástojčivejšie v posttotalitných či v postkomunistických krajinách a podmienkach, kde sa transformácia v podstate vzťahuje takmer na všetky oblasti života. Z inej strany zasa sa dá povedať, že pre nás je táto situácia aj istou výhodou, lebo zmeny môžeme uskutočňovať od základu, nanovo a koncepcne, avšak túto „historickú šancu“ môžeme aj nenahraditeľne stratiť.

Po naznačení kontextu a vyzdvihnutí naliehavosti riešenia vybraného problému prípravy učiteľa na všeobecnej rovine našu pozornosť ďalej zameriame na profiláciu učiteľa materinského jazyka (ďalej aj MJ) v pregraduálnom vzdelávaní na vysokej škole. Pôjde nám hlavne o *problematiku miesta či postavenia odbornej didaktiky pri príprave učiteľa v univerzitnom vzdelávaní v priestore súčasnosti i budúcnosti*. Týmto textom vlastne nadväzujeme na náš príspevok o hodnote didaktiky materinského jazyka, ktorý vyšiel v odbornom časopise *Slovenský jazyk a literatúra v škole* pred viac ako dekadou rokov.⁷ Pre nás je potešiteľné a povzbudzujúce, že v názoroch a prístupe sme sa v uvedenom príspevku veľmi blízko dostali k jednému z nových modelov, k *Passavskému vzdelávaciemu modelu učiteľov* (ďalej aj PLM), ktorý sa po viacročnej intenzívnej prípravnej fáze uskutočňuje na Univerzite Passau v NSR od letného semestra 2000⁸. Pre nás ako podstatné vystupuje zistenie, že ide o súbežný model (concurrent model) prípravného vzdelávania učiteľov, v ktorom sa všetky zložky profilácie budúceho učiteľa zaraďujú paralelne od začiatku nástupu na vysokú školu, teda, v ňom nie je časovo oddelená predmetová (odborná) a pedagogická zložka prípravy (v tomto prípade by išlo o následný, consecutive model). Tiež si hodno povšimnúť, že tento model je pre všetky stupne a typy škôl a vyznačuje sa predovšetkým mnohostrannou skĺbenosťou na úrovni pedagogicko-psychologického jadra, kooperáciou interakčných partnerov a úzkym prepojením na prax, pričom základné štúdium sa orientuje na primárne úlohy a funkcie učiteľa: *vyučovanie, výchovu, hodnotenie, poradenstvo a inováciu*, a to v organickej prepojenosti aj na ostatné zložky profilácie učiteľa. Podobne aj v našom vyššie spomenutom príspevku z r. 1991 konštatujeme, že „fundamentom učiteľskej prípravy je všeobecnopedagogická i odbornometodická zložka...“, pričom podstatu odbornosti učiteľa vidíme v jeho „profesijnej spôsobilosti či pripravenosti realizovať konkrétnu pedagogickú činnosť...“, v tejto súvislosti vyzdvihujeme „syntetizujúcu a integračnú funkciu didaktiky materinského jazyka v profilácii učiteľa...“ a „voláme *po novom, integrovanom prístupe* k chápaniu všetkých vedných disciplín, ktoré vytvárajú základ profilácie a činnosti budúceho učiteľa slovenského jazyka a literatúry. Je predsa neúnosné, aby sa tieto vedné disciplíny naďalej preberali na vysokých školách izolovane, bez zámeru priamej vzájomnej integrácie poznatkov, štruktúr a princípov v pedagogickom pôsobení učiteľa v reláciách s konkrétnymi požiadavkami a podmienkami v praxi... Každá vedná disciplína sa musí na učiteľskej prípravke *akceptovať z hľadiska jej využitia v reálnom pôsobení učiteľa* a musí byť modifikovaná a transformovaná do takejto podoby.“⁹ Ako vidieť, naše postoje a prístupy k vzdelávaniu učiteľa sú si s PLM prekvapujúco veľmi blízke. Určite sa zhodneme v tom, že kľúčovými zložkami pri vzdelávaní učiteľa je *odborný základ učebného predmetu*

⁵ Vyd. N. SEIBERT - H. SERVE - R. TERLINDEN, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2001.

⁶ Porov. FUCHS, H.-S., *Ein schulübergreifendes Pilotprojekt zur Reform der Lehrerbildung*. In: N. SEIBERT (vyd), Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2001, s. 253-279.

⁷ Porov. LIGOŠ, M., *Syntetizujúca a integračná hodnota didaktiky materinského jazyka*, Slovenský jazyk a literatúra v škole, 38, 1991/1992, č. 5, s. 223-226 (inak, miestami sú z rukopisu násilne či mechanicky vybrané isté časti textu!).

⁸ Porov. FUCHS, H.-S., *ibid.*, 2001, 253-279; tiež *Passauer Schriften zur Lehrerbildung PLM*, Univerzita Passau, April 2001 a i.

⁹ LIGOŠ, M., *ibid.*, 1991/1992, s. 224, 225.

(špecializácie), *pedagogicko-psychologická zložka prípravy a odborná didaktika*. V čom je teda problém, prečo sa tak ťažko uskutočňujú zmeny a nové prístupy? Nevieme posúdiť či sústavne zisťovať, čo sa očakáva od absolventa učiteľskej prípravky? Prečo je odbornosť učiteľa permanentne rozkolísaným a vágnym pojmom? a pod.

Okrem istej petrifikácie starých a prekonaných prístupov určite zaváži aj nechuť a ťažkopádnosť mechanizmov, ktorými sa (by sa mali!) tieto nevyhnutné zmeny realizovať. Iným problémom a aspektom je ne/akceptácia signálov z pedagogickej praxe, teda istá ne/zainteresovanosť na zmenách aktérov a odborníkov z terénu, teda z oblasti uplatnenia absolventov vysokoškolského štúdia. Na tomto mieste sa však nebudeme s týmito možnými súvislosťami zaoberať. Ostaneme aspoň pri konštatovaní známeho faktu, že začínajúci učitelia majú najväčšie problémy najmä v odborno-didaktickej a pedagogicko-psychologickej oblasti, pričom za najužitočnejšie pokladajú vedomosti a zručnosti z didaktiky aprobačných predmetov.¹⁰ Táto skutočnosť sa nám tiež permanentne potvrdzuje v spätnej väzbe s našimi absolventmi i pri ďalšom vzdelávaní učiteľov. Prichodí sa nám tu zmieniť aj o istej neadekvátnosti terminológie v jednotlivých zložkách prípravy učiteľa. Nezdá sa nám napr. vhodné oddeľovať odborné od pedagogicko-didaktického. Nie je pri príprave učiteľa pedagogická či didaktická zložka taktiež odbornou? Podľa nás výsostne tu práve ide o odbornú prípravu, lebo základom odbornosti učiteľského povolania je práve pedagogická spôsobilosť (kompetencia). Preto navrhujeme používať názov *základy učebného predmetu* (napr. *základy slovenského jazyka, slohu a komunikácie, literatúry, dejepisu* a pod.) a *pedagogicko-psychologickú, predmetovo-didaktickú* zložku. Takto sme sa dostali k problému, ktoré tematické oblasti tvoria základnú štruktúru študijného programu prípravy učiteľa materinského jazyka v pregraduálnej príprave na vysokej škole.

Nazdávame sa, že na pozadí vyššie uvedených pohľadov lepšie vynikne problém alebo otázka, ako by mal byť štruktúrovaný študijný program prípravy učiteľa. V našom výklade si všimneme najmä budúceho učiteľa materinského jazyka, a to z hľadiska jeho prípravy v jazykovo-komunikačnej a slohovo-komunikačnej didaktiky. Totiž, aj v pedagogickej praxi platí, že čím vyšší stupeň škôl, tým výraznejšie vystupuje literatúra ako samostatný učebný predmet, resp. ako súčasť esteticko-výchovného bloku predmetov, a jazykovo-slohová a komunikačná zložka tiež ako samostatný učebný predmet v úzkej prepojenosti s inými jazykmi a informatikou, resp. technikou štúdia a s využívaním masových komunikačných prostriedkov. Z naznačených dôvodov sa aj my sa prikláňame k názoru, aby sa rešpektovala literatúra a jej didaktika ako osobitná špecializácia v príprave učiteľa. V našej tradícii i na vysokej škole sa jazykovo-slohová didaktika spája do jedného bloku vzdelávania a didaktika literatúry do druhého. Napokon, v didaktike jazyka, slohu a komunikácie ide najmä o „pedagogickú teóriu jazyka a komunikácie“, resp. o „jazykovú a komunikačnú výchovu“ v intenciách súčasných i perspektívnych potrieb používateľa MJ. Povšimnúť si treba fakt, že komunikačná, informačná, kooperačná, interakčná personálna a interpersonálna výchova nesporne bude patriť k strategickým kompetenciám človeka 21. storočia.¹¹ A tu je práve priestor na didaktiku materinského jazyka pri príprave učiteľov. J. Průcha¹² vo svojej publikácii uvádza tieto profesijné kompetencie učiteľa: *odborno-predmetové, psychodidaktické, komunikačné, diagnostické, organizačné a riadiace, poradenské, konzultatívne a reflexiu vlastnej praxe*.

Hlavným poslaním didaktiky materinského jazyka, slohu a komunikácie na vysokej škole by malo byť cieľavedomé uplatnenie či „zúročenie“ poznatkov a skúseností zo všetkých disciplín prípravy učiteľa v oblasti teórie a praxe vybraného aprobačného predmetu, preto zdôrazňujeme syntetizujúcu a integračnú hodnotu didaktiky materinského jazyka (ďalej aj

¹⁰ Porov. TUREK, I.: *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*. Bratislava: MC, 2001, s. 87.

¹¹ Porov. dokumenty pre 21. storočie, napr. projekt *Milénium, Fórum pedagogiky 2001* a i.

¹² PRŮCHA, J.: *ibid.*, 2003.

DMJ). Ako zmysluplné potom vychádza sklbenie všetkých súčastí (zložiek) prípravy učiteľa. Pedagogické javy majú totiž jednoznačne komplexnú a neopakovateľnú povahu, preto treba pri nich uplatňovať celostný a multifaktoriálny prístup. Inak nedosiahneme istý stupeň integrity a celostnosti človeka. V príprave budúceho učiteľa na vysokej škole by sa to malo prejavovať jednak smerom „dolu“ v inkorporácii odborného-predmetového a predmetovo-didaktického zreteľa v pedagogicko-psychologických základoch, jednak smerom „hore“ vo využití všeobecnej pedagogicko-psychologickej a didaktickej zložky i odborného-predmetového základu v didaktike učebného predmetu.

Inou, vážnou otázkou je zastúpenie a proporcionalita jednotlivých zložiek pri príprave učiteľa. Už sme spomenuli, že základ predstavuje pedagogicko-psychologická, odborný-predmetová a odborný-didaktická, resp. predmetovo-didaktická zložka. Tieto oblasti sú hierarchicky najvyššie, tvoria jadro učiteľskej profilácie na univerzite. K nim sa zvyčajne zaraďuje ešte všeobecná príprava ako prerekvizity, prípadne formačné predmety podľa charakteru a poslania vysokej školy (napr. filozofia, rétorika, jazyk, informatika, fakultné/univerzitné semináre a pod. - ide o tzv. *všeobecný základ*) a pedagogická prax. Ak pedagogickú prax pripočítame k bloku pedagogicko-psychologickej a odborného-predmetovej prípravy, tak v tejto oblasti sa nachádza ťažisko prípravy pedagogickej spôsobilosti budúceho učiteľa. Potom odborný, resp. vedný základ učebných predmetov má iba predpokladovú, podpornú alebo opornú funkciu a, ako vieme, v študijnom programe prípravy vystupuje zväčša v teoretickej polohe.¹³ Už sme naznačili, že aj túto oblasť v príprave učiteľa treba sklbiť a prepojiť s požiadavkami či očakávaniami jej využitia pri reálnom pôsobení učiteľa. Chceme tým zdôrazniť isté špecifiká aprobačných predmetov pri profilácii odbornej, resp. pedagogickej spôsobilosti učiteľa, ku ktorej patrí nielen otázka *čo vyučovať (obsahová stránka)*, ale tiež *prečo, ako, s akým cieľom, akými prostriedkami v daných podmienkach, ako diagnostikovať, hodnotiť výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu* a pod. Prirodzene, situácia na našich vysokých školách je taká, že v rámci uplatňovania *Bolonskej deklarácie* o zavedení kreditového systému štúdia v intenciách perspektívnej kompatibility študijných programov v EÚ jednoznačne pôjde o vyššiu mieru sebaprofilácie študenta už v pregraduálnom štúdiu, čím sa utvorí priestor na kombinácie minimálne obidvoch spomínaných modelov prípravného vzdelávania učiteľov (*concurrent* a *consecutive* model). To však neznamená, že profiláciu budúcich učiteľov budeme zjednodušovať a unifikovať, práve naopak. Týmto spôsobom sa nám historicky neopakovateľne ponúkajú nové možnosti, aby sme prehodnotili študijné programy v odbore učiteľstvo akademických predmetov s posilnením koncepčných, vnútorných a kvalitatívnych ukazovateľov. Dá sa to dosiahnuť najmä tým, že adept učiteľského povolania by mal absolvovať a splniť minimálne aspoň (štandardné) požiadavky, ktoré sú nevyhnutné pre získanie magisterského diplomu učiteľa. Ako sme vyššie uviedli, v týchto študijných programoch by malo byť ťažisko v oblasti pedagogicko-didaktickej odbornosti, resp. spôsobilosti adepta učiteľstva. Lenže výsledky prieskumu súčasného stavu pregraduálneho vzdelávania učiteľov v SR i v zahraničí je doslova alarmujúci a ťažko pochopiteľný. Napr. I. Turek v spomínanej publikácii *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie*¹⁴ píše, že „výučba predmetov tvoriacich príslušnú aprobáciu (odbornú spôsobilosť) sa vyučuje na fakultách pripravujúcich budúcich učiteľov stredných škôl v rozsahu až 72 % celkového vyučovacieho času, ale výučba predmetov zabezpečujúcich pedagogickú spôsobilosť (pedagogické a psychologické disciplíny, didaktiky aprobačných predmetov a pedagogická prax) iba 23 % celkového vyučovacieho času. Získaniu odbornej spôsobilosti sa venuje na učiteľských fakultách v SR v priemere 3,1-krát viac času ako získaniu pedagogickej spôsobilosti.“ I keď sú medzi fakultami v SR značné rozdiely (sú aj študijné programy, kde

¹³ Okrem toho má princíp aktualizácie najnovších lingvistických, resp. interdisciplinárnych poznatkov aj v didaktike materinského jazyka svoje významné, strategické miesto.

¹⁴ TUREK, I., *ibid.*, 2001, s. 24.

pomer hodín venovaných predmetovo-odbornému základu a pedagogickej spôsobilosti vychodí dokonca až 7,9), celkove platí, že študenti väčšinu štúdia strávia „osvojovaním si síce potrebných, ale rozsahom neprimeraných informácií o obsahu učiva svojich aprobačných predmetov.“¹⁵

Na ilustráciu uvedieme, že na našej Filozofickej fakulte KU v Ružomberku bol v školskom roku 2003/2004 pre učiteľstvo všeobecnovzdelávacích/ akademických predmetov v kombinácii dvoch špecializácií plánovaný takýto týždenný semestrálny počet hodín:

Tabuľka č. 1: *Týždenný počet hodín v kombinácii dvoch špecializácií*¹⁶

Zložky profilácie	VZ prerekvizity	PgPs	1. špecializácia	2. špecializácia	Pedagogická prax	Celkove
Počet hodín	22	24	88	88	16	238 - bez VZ 216 h
%	nezahŕňame	11	41	41	7	100

Legenda: VZ - všeobecný základ, PgPs - pedagogicko-psychologický základ

Tabuľka č. 2: *Týždenný počet hod. so základnými temat. okruhmi špecializácie (SJL) v kombinácii*

Zložky profilácie	VZ	PgPs	OP základ špecializ.		odborné didaktiky (DMJ)	Prax	Spolu
			(jazyk)	(literatúra)			
Počet hod.	22	24	78	78	20	16	238 - bez VZ 216 h
%	nezahŕňame	11	36	36	9,5	7,5	100

Legenda: SJL - slovenský jazyk a literatúra, OP - odbornopredmetový základ špecializácie, odborný/obsahový základ učebného predmetu podľa špecializácie; DMJ - didaktika materinského jazyka, t. j. jazyka, slohu a komunikácie, literatúry.

Poznámka: V položkách špecializácie sa uvádzajú dvojnásobné hodnoty, lebo zvyčajne ide o jej kombináciu s inou špecializáciou pre prípravu učiteľa dvoch učebných predmetov (teda dvojaprobáciu)

¹⁵ TUREK, I., *ibid.*, 2001, s. 35.

¹⁶ Reálny počet hodín môže byť vyšší (alebo i nižší), my tu pracujeme s minimálnym rozsahom, t. j. s povinnými a povinne voliteľnými predmetmi. Študent si môže v akademickom roku zapísať aj ďalšie povinne voliteľné a voliteľné (výberové) predmety, taktiež absolvuje predmety zo všeobecného základu (prerekvizity). Jednotky študijného programu a hodinová dotácia sa totiž viažu na získanie istých kreditov. Podľa nášho ECTS systému študent by mal v každom akad. roku štúdia získať 60 kreditov, na postup do ďalšieho ročníka min. 40, resp. 35 kreditov. Dôležitým faktom pritom je, že v novom systéme ECTS si študijný plán principiálne tvorí študent sám podľa zásad, ktoré sú definované v študijnom programe, na štúdiu ktorého bol študent prijatý.

Každý semester trvá spravidla 13 vyučovacích týždňov, pričom študijné programy sú zostavené tak, aby počet povinných a povinne voliteľných predmetov nepresahoval 24 vyučovacích hodín bez ostatných predmetov (porov. *Informácie o štúdiu. Informačný balík ECTS. Akademický rok 2003/2004*. Vyd. FF KU v Ružomberku, 2003, tiež. *Študijný poriadok FF KU v Ružomberku s platnosťou od 19. 4. 2004*)

V súvislosti (kontinuálnom) magisterskom štúdiu učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov ide o 9 semestrov výučby, v dvojstupňovom (bakalárskom a magisterskom štúdiu) učiteľstva akademických predmetov ide o 8 semestrov výučby, lebo posledný semester je vyhradený na vypracovanie záverečnej/diplomovej práce a štátne skúšky (porov. *Pravidlá na tvorbu študijných programov a úpravu doterajších študijných programov na FF KU. Návrh*. 2004)

Tabuľka č. 3: Týždenný počet hod. so základnými tematickými okruhmi v špecializácii SJL

Zložky profilácie	VZ	PgPs	SJL s didaktikou a pedagogickou praxou				Spolu
			OP základ špecializácie		DMJ	Prax	
			jazyk	literatúra			
Počet hod.	22	24	39	39	10	8	142 bez VZ 120 h
%	nezahŕňame	20	32,5	32,5	8	7	100

Celkovo sa v perspektíve v bakalárskych trojročných a dvojročných magisterských študijných programoch učiteľstva akademických predmetov špecializácií v kombinácii na FF KU v Ružomberku plánuje (ako odporúčanými) spolu s týmito semestrálnymi počtami hodín za týždeň¹⁷:

Tabuľka č. 5: Týždenný počet hodín pre špecializácie v kombinácii

Zložky profilácie	VZ	PgPs	1. špecializácia	2. špecializácia	Pedagogická prax	Spolu
Počty hodín	22	40	74	74	4	214 - bez VZ 192 h
%	nezahŕňame	21	38,5	38,5	2	100

Tabuľka č. 6: Týždenný počet hod. v špecializácii SJL

Zložky profilácie	VZ	PgPs	SJL s didaktikou a pedagogickou praxou				Spolu
			OP základ špecializácie		DMJ	Prax	
			jazyk	literatúra			
Počty hodín	22	40	33	33	8	2	138 - bez VZ 116 h
%	nezahŕňame	34	spolu: 66 hod.		7	2	100
			28,5	28,5			

Ako vidieť z tabuliek č. 1, 2, 3, zastúpenie zložiek profilácie budúceho učiteľa slovenského jazyka a literatúry pre základné a stredné školy je na FF KU v Ružomberku podobné ako na iných fakultách v SR. Kým v rámci študijného programu aprobácie SJL v kombinácii je zastúpenie teórie (odborno-predmetový základ) ku odborno-didaktickému a praktickému bloku v pomere 72% ku 17% (pričom aj pedagogicko-psychologický základ má zväčša teoretickú podobu, čo predstavuje ďalších 11%!), t. j. 4,2-násobný, resp. až 4,9-násobný (83%:17%), v celkovom rozložení skupín predmetov je variačné rozpätie hodín jednoznačne v prospech odborno-predmetového a teoretického učiva študovanej špecializácie (od 57%-65%, v kombinácii až 72% študijného plánu; porov. tabuľky č. 6 a č. 3), pričom všeobecný či spoločný základ (VZ) nie je priamou súčasťou odbornej ani pedagogickej spôsobilosti. Ide o tzv. prerekvizity, ktoré fakulty alebo univerzity ponúkajú v rámci svojich možností a podľa zamerania či profilácie, preto v našich tabuľkách síce túto ponuku uvádzame, ale do celkového vzťahového rámca nezahŕňame¹⁸. Robíme tak aj preto, lebo na

¹⁷ Porov. Pravidlá pre tvorbu študijných programov a úpravu doterajších študijných odborov na FF KU, *ibid.*, 2004.

¹⁸ Pre študenta však zväčša ide o povinnú časť štúdia, resp. musí preukázať, že už získal potrebné vedomosti, zručnosti či schopnosti.

viacerých fakultách v SR tento VZ sa v štud. programoch nenachádza (porov. v našich tabuľkách VZ má zastúpenie približne od 10%-15%, čo je tiež štatisticky významné).

I. Turek¹⁹ uvádza takéto percentuálne zastúpenie skupín vyučovacích predmetov v učebných plánoch fakúlt pripravujúcich učiteľov stredných škôl:

Tabuľka č. 7: *Percentuálne zastúpenie skupín vyučovacích predmetov v učebných plánoch fakúlt pripravujúcich učiteľov stredných škôl*

Zložky profilácie	aprobačné predmety	pedagogika	psychológia	didaktiky	pedag. prax	ostatné predmety
Fakulty priemer SR	72,1%	4,6%	3,3%	7,7%	7,4%	4,9%

Poznámka: V týchto údajoch sú započítané tiež iba počty hodín povinných a povinne voliteľných predmetov. Pod pojem didaktiky sú zahrnuté didaktiky (metodiky) dvoch aprobačných predmetov. Ako sme už vyššie poukázali, reálny študijný plán má k jednotlivým zložkám profilácie potenciálne pridanú ešte voliteľnú (výberovú) časť hodinovej dotácie. Zastúpenie odbornodidaktickej zložky profilácie učiteľa však v rámci povinne voliteľných predmetov k teoretickej odbornopredmetovej časti na FF KU vystupuje aj tak iba v pomere 3: 25. Celkove sa percentuálne pomery nezmenia, preto ich porovnanie v našich tabuľkách bude hodnoverné.

Ako vidieť, študijný plán FF KU je v zložke odborného základu špecializácií a odborných didaktík s pedagogickou praxou takmer identický s celoslovenským priemerom (porov. tabuľku č. 2, v ktorej sú zahrnuté dva aprobačné predmety: 72%/72,1%, 9,5%/7,7% a 7,5/7,4%), pričom v Ružomberku je jednoznačne posilnený pedagogickopsychologický kurz (porov. 11%/7,9%) a VZ (porov. 9,2%/4,9%), čo treba vyzdvihnúť v pozitívnom zmysle.. Ak by sme v tejto súvislosti porovnávali celkovú dotáciu hodín na jednotlivé skupiny predmetov (zložky profilácie) na FF KU v Ružomberku s variačným rozpätím na učiteľských fakultách v SR²⁰, tak situácia je nasledovná (ako sme vyššie uviedli, počítame s priemerom, resp. normou 13 vyučovacích týždňov v semestri, pôjde teda o minimálnu hodnotu zisťovaného údaju na FF KU s variačným rozpätím na fakultách v SR, porov. naše tabuľky č. 2 a 6):

Tabuľka č. 7: *Celkový počet hodín za štúdium podľa jednotlivých skupín predmetov učiteľstva*

Skupiny predmetov	Celkový počet hodín za štúdium					
	variačné rozpätie SR	% celkového času výučby SR	FF KU v Ružomberku 2003/04 max.	% celkového času výučby FF KU	FF KU v Ružomberku výhľadovo	% celkového času výučby FF KU
Pedag. predmety	55-221	2,6-8,2	156	6	260	10,6
Psych. predmety	56-117	2,6-5,4	156	6	260	10,6
Did. predmetov	78-322	4,0-11,6	260	10	208	8,6
Aprob. predmety	1560-2613	57,9-80,5	2028	78	1716	70,2

Poznámka: Na FF KU v Ružomberku pedagogické a psychologické predmety uvádzame v rovnakom pomere, lebo podľa študijného programu ide o spoločný a nedeliteľný pedagogickopsychologický kurz. Didaktiky predmetov sú zaznačené bez pedagogickej praxe ako odborné didaktiky. Do celkového počtu hodín za štúdium sme nezapočítali ostatné predmety, t. j. všeobecný, resp. spoločný základ.

¹⁹ TUREK, I.: *ibid.*, 2001, s 27

²⁰ Porov. TUREK, I.: *ibid.*, 2001, s. 29.

Podľa predložených údajov nám vychodí, že študijný plán učiteľstva akademických predmetov na FF KU v Ružomberku sa v rozsahu hodinovej dotácie na jednotlivé skupiny predmetov v súčasnosti nachádza nad strednými polohami variačného rozpätia na Slovensku²¹, pri psychologických predmetoch dokonca nad týmito zistenými maximálnymi priemernými hodnotami. V didaktických predmetoch sa údaje približujú k hornej hranici variačného rozpätia. V časti štúdia pri aprobačných predmetoch je opäť skoro zhoda na najvyššej hranici teoretického charakteru štúdia (porov. 80,5% a 78%). Výhľadovo sa na FF KU príkladne posilňuje zložka pedagogicko-psychologického základu (nárast až o 9%) a nastupuje tendencia čiastočného zníženia odborného predmetového štúdia (pokles približne o 8%), avšak, žiaľ, ide aj o ďalšie zníženie pri odborných didaktikách (z 10% na 8,6%), na čo sa na inom mieste potom viaže aj zníženie odbornej pedagogickej praxe. Týmto spôsobom budeme na našej fakulte dosahovať zistené stredné hodnoty variačného rozpätia na fakultách v SR pre didaktiku predmetov.

Celkove nám vychodí, že oblasť pedagogicko-psychologickej, najmä však odborného-didaktickej či odborného-metodickej (predmetovo-didaktickej) zložky profilácie adepta učiteľstva v študijných programoch pregraduálneho vzdelávania je v intenciách dosiahnutia magisterského stupňa vzdelávania neúmerne a neopodstatnene redukovaná. Túto skutočnosť zisťujú odborníci nielen v krajinách strednej Európy, ale aj v západných vyspelých spoločnostiach. Napr. hlavnou myšlienkou spomenutej prestavby učiteľskej prípravy v Bavorsku je značné posilnenie pedagogicko-psychologickej a odborného-didaktickej zložky v profilácii učiteľa s uplatnením princípov *skĺbenosti, kooperácie a prepojenia na prax*.²² V študijnom programe zimného semestra v akad. r. 2003 sme si na Filozofickej fakulte Univerzity Passau všimli (na oficiálnych vývesných tabuliach), že pri odbornej didaktike (nemeckého jazyka a literatúry) boli ponúkané takéto disciplíny:

Úvod do didaktiky nemeckého jazyka a literatúry, vyučovanie pravopisu a gramatiky na základnej a v hlavnej škole (Grundschule, Hauptschule), tematické vyučovanie literatúry v základnej škole, vyučovanie dejín literatúry, vyučovanie nemeckého jazyka so zreteľom na diferencie podľa pohlavia. Okrem toho boli tam ešte sprievodné semináre k pedagogickej praxi, k príprave na písomné štátne skúšky z odbornej didaktiky nemčiny, k analýze a tvorivej interpretácii umeleckého diela, workshop Obrázková kniha. To je len ukážka už z „prekonaného (starého) modelu“, lebo spomínaný nový model (PLM) počíta ešte s posilnením odbornej didaktiky v celkovom študijnom pláne učiteľstva podľa princípov, ktoré sme už vyššie uviedli (majú aj osobitnú katedru didaktiky nemeckého jazyka, literatúry).

Záverom podčiarkujeme, že učiteľské povolanie si vyžaduje špecifickú prípravu, ktorej podstata spočíva v bloku pedagogicko-psychologickej a predmetovo-didaktickej zložky profilácie. Odborná didaktika nevyhnutne vychádza z pedagogicko-psychologického a všeobecno-didaktického základu na jednej strane a z predmetovo-odborného základu na druhej strane, a to pri skĺbenosti teórie a praxe s vyústením do kľúčových kompetencií a zručností budúceho učiteľa. Pri odbornej didaktike jazykovo-komunikačnej a slohovo-komunikačnej prípravy učiteľa materinského jazyka nám v komplexnom zmysle vychádza ako kľúčové prepojenie osobnosti žiaka/učiteľa a materinského jazyka v širokom zmysle slova (pri literatúre ide o špecifické uplatnenie jazyka pri tvorbe, recepcii, interpretácii a pod. umeleckého diela). To si vyžaduje nielen štúdium a poznávanie jazyka v systémovej či pragmalingvistickej polohe, ale aj jeho uplatňovanie (osvojovanie, performanciu, používanie a pod.) v živote jednotlivca a spoločnosti. Preto sa treba prikloniť k „pedagogickej teórii i praxi materinského jazyka či ku komunikácii v materinskom jazyku“, čo si vyžaduje nanovo koncipovať aj teoretické, resp. predmetovo-odborné základy aprobačných predmetov a

²¹ Podľa TUREKA, I.: *ibid.*, 2001.

²² Porov. tzv. PLM, FUCHS, H.-S.: *ibid.*, 2001.

odbornú didaktiku, v ktorých sa bude premietat' osobnosť človeka s prirodzeným, neodlučiteľným vzťahom k jazyku (interdisciplinárny charakter, psycholingvistický, sociolingvistický, logický, štylistický, pragmalingvistický, komunikačný, informačný, antropologický, filozofický, etický, estetický a i. rozmer). Hlásime sa teda k vyjadreniu, ktoré sme učiteľskej verejnosti v publikovanej podobe adresovali v r. 1992. V cit. príspevku²³ píšeme: „Spojivom, *integračným priestorom jednotlivých systémov*, sa potom stane vedecká teória a prax vyučovania materinského jazyka (didaktika materinského jazyka), v rámci ktorej sa môžu nastoľovať, riešiť všetky problémy, týkajúce sa pôsobenia učiteľa slovenského jazyka (myslíme aj literatúry) v praxi, a to v zmysle jeho integrovaného vzdelávania i konania.“

Ak všeobecne platí zásada, že fakulta určí pre každý študijný program odporúčaný študijný plán tak, aby študent po jeho absolvovaní splnil podmienky na úspešné ukončenie štúdia v rámci štandardnej dĺžky štúdia zodpovedajúcej študijného programu, potom, rešpektujúc tieto rámcové pravidlá a zásady, tiež i vzhľadom na zreteľnú tendenciu istej autopofilácie študenta pri tvorbe študijného plánu v reláciách jeho mobility a kompatibility v rámci krajín EÚ, východisko konkrétnych zmien vidíme v uvoľnení priestoru pre profiláciu základných pracovísk univerzity, ktorými sú katedry. Katedry, v kontexte svojej profilácie a spolupráce, by mali mať podľa stanovených pravidiel a zásad univerzity na tvorbu študijného programu jednoznačne kompetenciu na stanovenie proporcie a štruktúry jednotlivých skupín predmetov v priamej súvislosti s náplňou vzdelávania v príslušných odboroch. V našom prípade to prakticky znamená, aby katedry rozhodovali o tom, ako budú štruktúrovať skladbu jednotlivých zložiek profilácie budúceho učiteľa materinského jazyka. Podľa našich zistení a skúseností v relácii s interpretovanými údajmi to vychodí, aby v dvojkombinácii predmetových špecializácií napr. na odborný základ aprobačných predmetov bolo vydelené maximálne 40% celkového času výučby, po 20% na pedagogicko-psychologický a odbornodidaktický základ, 10% na pedagogickú prax a prípadne 10% ako rezerva či na ďalšiu profiláciu študenta ponukou ostatných alebo výberových predmetov (rozhodovať by o tom mali participujúce katedry)²⁴. Prirodzene, celkový počet hodín by mal závisieť od ambícií, možností a profilácie danej katedry, a to aj v kooperácii s ďalšími pracoviskami vlastnej univerzity, resp. i s ďalšími domácimi alebo zahraničnými univerzitami a inštitúciami. Týmto spôsobom sa môže otvoriť priestor na kvalitatívnu transformáciu učiteľského vzdelávania v pregraduálnej príprave. Ako sme v našom príspevku naznačili, uvedený návrh sa zakladá na posúdení základných zložiek profilácie učiteľa v kontexte chápania podstaty a ťažiska odbornosti tohto povolania. Sme presvedčení, že otvorený problém vzdelávania učiteľa je konkrétnou oblasťou na ďalšie úvahy v intenciách zmysluplnej spolupráce všetkých zainteresovaných.

²³ LIGOŠ, M.: *ibid.*, 1992, s. 226.

²⁴ V tejto súvislosti čiastočne modifikovaným či iným riešením by mohla byť úvaha o spojení pedagogicko-psychologického a odbornodidaktického základu do jednej zložky, pričom odborná didaktika by užšie nadväzovala na pedagogicko-psychologický kurz (pri vzájomnom prepojení) a ťažiskovo by bola zastúpená v magisterskom stupni štúdia. Ako píšeme, orientačné percentuálne zastúpenie na jednotlivé zložky profilácie by potom bolo: 40:40:20%, t. j. ako ťažiskové by boli dva bloky štúdia: *pedagogicko-psychologický s odbornými didaktikami a základy učebných predmetov*. 20% by bola rezerva na pedagogickú prax a všeobecný základ.

Literatúra:

- Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven.* Hrsg. SEIBERT, N./ SERVE, H. J. 2. Auflage. Marquartseiner Pims-Verlag GmbH, 1996. 1406 s. ISBN 3-927999-06-7
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování.* Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6
- Fórum pedagogiky 2001. K problematike koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike a v zahraničí.* Bratislava: MC, 2001. ISBN 80-8052-119-0
- Informácie o štúdiu. Informačný balík ECTS. Akademický rok 2003/2004.* Vyd. FF KU v Ružomberku. Zost. P. Olekšák. 296 s. ISBN 80-89039-38-3
- LIGOŠ, M.: *Syntetizujúca a integračná hodnota didaktiky materinského jazyka.* Slovenský jazyk a literatúra v škole, 38, 1991/1992, č. 5, s. 223-226.
- LIGOŠ, M.: *K profilácii adeptov učiteľstva v pregraduálnej a graduálnej príprave.* Referát na celoštátnej konferencii učiteľov. Fórum pedagogiky 13. júna 2001, sekcia vysokých škôl. Bratislava: MC, 2001.
- Passauer Schriften zur Lehrerbildung. PLM. Band I., II.* Universität Passau, 2001, 2002.
- Pravidlá na tvorbu študijných programov a úpravu doterajších študijných odborov na FF KU. Návrh. Vyhláška dekana FF KU 1/2004.* Schválené AS FF KU 21. januára 2004.
- Príprava učiteľov - elementaristov na prahu nového tisícročia.* Ed. M. Portík. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove, 2000. ISBN 80-88722-97-7
- PRŮCHA, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-621-7
- ROSA, V.- TUREK, I.- ZELINA, M.: *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt „Milénium“).* In: Učiteľské noviny, 51, 2001, č. 6. Príloha - 28 s.
- SEBERT, N. – SERVE, H. J. – TERLINDEN, R.: *Problemfelder der Schulpädagogik.* Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt, 2001. ISBN 3-7815-1073-5
- SEIBERT, N. (Hrsg.): *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche.* Bad Heilbrunn/OBB: Klinkhardt, 2001. ISBN 3-7815-1167-7 281 s.
- Študijný poriadok Filozofickej fakulty KU v Ružomberku, účinnosť od 19. 04. 2004*
- TUREK, I.: *Vzdelávanie učiteľov pre 21. storočie.* Bratislava: MC, 2001. ISBN 80-8052-112-3
- Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 2002/2003.* Universität Passau, D.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov. Zb. z., čiastka 16 č. 41/1996, uverejnená 20. februára 1996.*
- Výchova a vzdelávanie na prahu nového tisícročia.* Bratislava: Pedagogická fakulta UK, december 1996.

Summary

In his contribution the author points at the problem of teacher education in their pregraduate preparation. He proceeds from the context of the necessity of the of the qualitative transformation of the contemporary school and from the new requirements related to the preparation of teachers in this country and perspective tendencies of education at the turn of the mellenium and on that background he takes into account the preparation of teachers, especially the teachers of the Slovak Republic and at his own place of work. At the same time he takes into consideration his contribution published more than 10 years ago in which he pointed to the focal point of the expert knowledge of the teacher an to the specificity

of the didactics of the mother tongue in the profile of the adepts of teaching. In this direction he stands near to the new model of the education of teachers in Bavaria (Passauer Lehrerbildungsmodell - PLM).

In the whole, he comes to the conclusion that within the structure of the individual components of the preparation of teachers it is definitely necessary to reduce the theoretical subject-part and to strengthen the pedagogical and psychological and professional and didactic components with the interconnection on the widely comprehended pedagogical practice. In the conclusion of the contribution the author presents a few concrete proposals for the solution of the said problem within the organization of the university education at faculties educating teachers.

V Ružomberku 1. 6. 2004

doc. PaedDr. Milan Ligoš, PhD., m. prof. KU
Katedra slovenského jazyka a literatúry
Filozofickej fakulty
Katolíckej univerzity v Ružomberku, SK