Profesionalizace učitelského vzdělávání – změna paradigmat a nové výzvy pro výuku pedagogických disciplín

Doc.PhDr.Vladimíra Spilková,CSc.
Pedagogická fakulta UK Praha

Výrazně změněný společenský kontext v souvislosti s měnící se podobou školy a pojetím vzdělávání po roce 1989 implikují proměny v pojetí učitelské profese (SPILKOVÁ 1997). Jedním z klíčových trendů je výraznější profesionalizace učitelství (přechod k modelu široké, otevřené profesionality). Profesní činnost učitele vyžaduje především kvalitní řízení procesů vzdělávání a kultivace dětské osobnosti, tedy složitých a měnlivých procesů osobního setkávání učitele a žáků prostřednictvím obsahu vzdělání. Současně s profesními kompetencemi, vyžadujícími specializované poznání/expertní vědění, je důraz kladen na osobnostní kvality učitele (etické hodnoty, zralost, tvořivost apod.).

V tomto pojetí učitelské profese jde o výrazné rozšíření působnosti učitele - roste šíře záběru jeho působení, klade se důraz na socializační procesy, všeobecné ovlivňování žákova vývoje a celistvé formování osobnosti. Výrazně se zvyšuje odpovědnost učitele za dítě a výsledky jeho učení v nejširším slova smyslu, zvyšují se nároky na schopnost učitele teoreticky reflektovat vlastní činnost, prezentovat a argumentovat své pojetí práce ve vztahu k rodičům i širšímu sociálnímu okolí, na dovednost spolupracovat s kolegy apod. Model široké profesionality znamená hledání nové identity učitele založené na vymezení nových hodnot učitelské profese, rolí a kompetencí učitele a představuje tak silnou výzvu k proměně učitelského vzdělávání.

Pojetí učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá změnu v hierarchii důležitosti kompetencí, potřebných k úspěšnému zvládání takto pojaté učitelské profese.

Oborová (předmětová) kompetence – donedávna dominantní – ztrácí své výlučné postavení a stává se stále více conditio sine qua non. Do centra pozornosti se dostávají pedagogické a psychodidaktické kompetence učitele. Důraz je kladen na dovednost didaktické transformace obsahu učiva vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí, dovednosti motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální,

emocionální a pracovní klima apod. Dále na komunikativní dovednosti (nejen ve vztahu k dětem, ale i ke světu dospělých), dovednosti diagnostické a intervenční (jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci ..) a dovednosti v oblasti sebereflexe (HUSTLER - INTYRE 1996, CALDERHEAD 1989).

Proměnám v pojetí profesních kompetencí učitele odpovídají projektované a zčásti i realizované změny v celkové koncepci, obsahu i procesu učitelského vzdělávání. Je třeba zdůraznit, že v kontextu vývoje učitelského vzdělávání v České republice v posledních desetiletích by mělo jít o zásadní obrat, o prosazení nového paradigmatu. Klíčovými koncepty nového paradigmatu jsou profesionalizace vzdělávání učitelů, personalistická a konstruktivistická koncepce (KINCHELOE 1993, POLLARD 2001) a koncepty „profesní, expertní vědění“ (professional knowledge, knowledge base of teaching – SHULMAN, 1987), učitel jako „reflektivní praktik“ (reflective practitioner – SCHÖN, 1983).

Za významný předpoklad profesionalizace učitelského vzdělávání je považováno zprostředkování profesního vědění, poznání (professional knowledge – SHULMAN 1986) jako znalostního (teoretický) základu vyučování (knowledge base of teaching), jako nástroje k hlubšímu pochopení, promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací, jako východiska k prezentaci a argumentaci vlastního pojetí výuky.

Základním znakem učitele jako profesionála, jako experta na učení a vyučování (LUKÁŠOVÁ 2003) je, že „professional knowledge“ tvoří základnu jeho praktické činnosti – rozhodovacích procesů, akce i její reflexe. Svět teorie a praxe je propojen (permanentní komunikace mezi teoretickým a praktickým věděním, implicitním a explicitním, subjektivními a objektivními teoriemi). Učitel je schopen teoretické reflexe praktických zkušeností, je schopen zvědomování, racionalizace, verbalizace intuitivních, implicitních, skrytých, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání. Je schopen porozumět souvislostem, kontextu, obecnějším zákonitostem.

L.Shulman uvádí 7 oblastí profesních, expertních znalostí – znalosti předmětové/ oborové, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), oborově didaktické znalosti (porozumění obsahu vzdělání a způsoby jeho interpretace dětem), znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, způsob řízení školy, školský systém..), znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí. Toto specializované profesní vědění/poznání (v různých zemích různě definované a operacionalizované) je považováno za východisko pro tvorbu kurikula

učitelského vzdělávání.

Pro nás je v tomto kontextu důležité pojetí „professional knowledge“ jako struktury zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou. Sám Shulman upozorňuje na rizika spojená s přílišným zúžením pojmu „professional knowledge“ pouze na znalosti. U nás musí teprve proběhnout zásadní debata o vymezení „professional knowledge“, o obsahu profesní způsobilosti. Tedy jaké hodnoty, dovednosti, znalosti, kvality, porozumění apod. jsou nejdůležitější pro – být kompetentním, dobrým, kvalitním učitelem v kontextu českého školství.

Dalším významným teoretickým východiskem současných proměn vzdělávání učitelů je personalistická koncepce učitelského vzdělání, která klade důraz na co nejbohatší osobnostní rozvoj studenta/učitele, kultivaci v oblasti citlivé rozumějící a srozumitelné komunikace se žáky, rodiči, kolegy, na porozumění a pochopení druhých lidí, empatii, spolupráci, toleranci a respekt k různosti, důraz na rozvoj kritického a nezávislého myšlení.

Pro kultivaci studenta v oblasti sociální kompetence jsou významné impulsy humanistické psychologie a pedagogiky, zejm. v pojetí C.Rogerse (1983) a jeho klíčových předpokladů k učitelství v podobě fundamentálních vlastností učitele: upřímnost, bezprostřednost ve vztahu k dětem, autenticita učitele, schopnost bezpodmínečného akceptování žáka jako člověka – bez předběžných podmínek, schopnost vcítění se a porozumění pocitovému a myšlenkovému světu dětí.

Personalistická koncepce akcentuje také rozvoj sebereflexe, autoregulace, sebetvorby. Porozumění sobě samému předpokládá klást si otázky typu: Kdo jsem, jaký jsem, co si přeju, čeho se obávám, na čem mi záleží, co umím a neumím, jak působím na druhé lidi … Porozumění sobě je základní cestou k porozumění a pochopení druhých lidí.

Sebereflexe, sebeuvědomování je důležitým předpokladem k autoregulaci a k úsilí o vnitřní rozvoj. Jde především o navození potřeby „pracovat na sobě“, o postoje a rozhodnutí typu – Co se sebou chci udělat, oč budu usilovat, s čím se budu identifikovat.. Sebereflexe podporuje přijetí zodpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych chtěl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, k přijetí zodpovědnosti za vlastní rozvoj osobnosti ve smyslu lidského i profesního „já“. Zodpovědnost za sebe a svůj rozvoj je předpokladem k přijetí (spolu)odpovědnosti za dítě před rodiči, společností, sebou samým (a to nejen ve smyslu kognitivního rozvoje, ale i mravního, emocionálního apod.). Význam personalizační dimenze ve vzdělávání učitelů jako nalézání vztahu člověka k sobě a svému rozvoji lze dobře vyjádřit

slovy G.Moskowitzové (1978): „Jaké větší znalosti můžeme studentům dát než znalosti jich samých?“

Další klíčové koncepty - koncept reflektivního praktika (reflective practitioner), učitele – výzkumníka (teacher – researcher of one´s own practice) a reflektivního vyučování (reflective teaching) lze ve zkratce charakterizovat následujícím způsobem:

1. Učitel je schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji a hodnotit ve vztahu k cílům, záměrům, přemýšlet nad důsledky své činnosti a přijmout odpovědnost/spoluodpovědnost za dítě a výsledky učení v nejširším slova smyslu, je schopen teoretické reflexe praktických zkušeností. To znamená klást si otázky typu: Co, jak a proč jsem dělal, s jakými záměry a očekáváními, s jakými výsledky, co a proč se mi podařilo, kde byly problémy a kritické body a proč, jak by se to dalo dělat jinak, s jakými předpokládanými efekty, s jakými riziky?

2. Učitel je schopen přemýšlet a analyzovat, co je za jeho činností (jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky). Toto akční, praktické vědění, které je většinou intuitivní, pocitové, neuvědomované (a přitom vlivné), je třeba prostřednictvím sebereflexe (v širším záběru – nejen co jsem dělal, ale proč a co je za tím) verbalizovat (přivést „tacit knowlege“ řeči) a zvědomovat. Toto objasňování skrytých, zamlčených předpokladů rozhodování a jednání učitele (nutnost slovně formulovat, přesně pojmenovat ne zcela jasné, někdy jen pociťované či tušené) je klíčem k hlubšímu porozumění vlastní činnosti, chápání souvislostí, příčin a následků apod.

Dalším významným konceptem v současných proměnách učitelského vzdělávání je konstruktivismus, resp. sociokonstruktivismus. Pro pedagogiku má zásadní význam konstruktivistické pojetí lidského poznání (poznávání) jako konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností. Toto pojetí je v ostrém rozporu s tradičním chápáním lidského poznání jako objevování objektivního, již hotového vnějšího světa.

Sociokonstruktivistické přístupy ke vzdělávání znamenají radikální obrat v nahlížení na procesy učení, na smysl školy, cíle školního vzdělávání, na role učitele a žáka, na pojetí vhodných učebních strategií Učení je chápáno jako proces objevování, konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti a dosavadních zkušeností s pomocí učitele a v kooperaci se spolužáky. Klade se důraz na porozumění a schopnost použití poznatků k řešení problémů v situacích reálného života, na

pochopení smyslu učení, na zaujímání vlastních postojů a stanovisek, na posilování odpovědnosti za vlastní učení se apod.

Sociokonstruktivistické přístupy kladou důraz na konstruování studentova „profesního já“ (professional self) ve smyslu uvědomování a vyjasňování si základní „pedagogické filozofie“, „ideologie“, system of „professional beliefs“ (pojetí učitelství, pojetí, cíle a smysl výchovy, vzdělávání, školy, pojetí dítěte – čemu věřím, co považuji za důležité, o co budu ve své učitelské činnosti usilovat). Tato obecná pedagogická filozofie je základem pro tvorbu studentova pojetí výuky, které zásadním způsobem ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou činnost s dětmi včetně jejího hodnocení.

Konstruování, tvorbu studentova pojetí výuky (teachers´ conception of teaching) jako významné součásti jeho rozvíjející se profesní identity je třeba považovat za jeden ze stěžejních cílů přípravného vzdělávání učitelů. Studentské pojetí výuky je mimořádně důležitou fází v dlouhodobém procesu utváření učitelova pojetí výuky Pojetí výuky (studentovo, učitelovo) je komplex názorů, přesvědčení, postojů, hodnot, záměrů, přání, očekávání, který je základnou pro veškerou profesní činnost učitele/studenta učitelství. Je souborem zahrnujícím dílčí pojetí různých aspektů, např. pojetí dítěte, žáka a jeho rozvoje, pojetí smyslu, rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, pojetí metod a strategií učení, pojetí učitelské profese a klíčových rolí učitele apod. (MAREŠ 1996).

Ve vývoji učitelova/studentova pojetí výuky lze rozlišit 3 základní fáze:

1. Prekoncepce (preconception) - předběžné pojetí výuky v podobě spontánně, často živelně a intuitivně vzniklých názorů, představ, postojů na základě vlastních prožitků z dětství a subjektivních zkušeností v roli žáka . V utváření prekoncepce výuky hraje významnou roli emocionální složka, pozitivní a negativní prožitky, různé neuvědomované pocity apod. Právě prožitková báze prekoncepce a silná emocionální angažovanost zřejmě způsobuje její relativní zakotvenost a určitou rezistenci vůči změně. Studenti učitelství vstupují do učitelské přípravy na fakultě s různě vyhraněnou prekoncepcí výuky, výrazně ovlivněnou podobami školy a pojetími výuky, kterými procházeli na základní a střední škole. Prekoncepce může mít pozitivní nebo negativní podobu pojetí, velmi často je kombinací pozitivních i negativních dílčích pojetí.

2. Krystalizující, časné (early conception) pojetí výuky – základy vlastního pojetí výuky, které vzniká ve styku se školní realitou, s prvními zkušenostmi v roli učitele a ve styku s teoretickými pedagogicko-psychologickými poznatky. V různé míře zde ovšem interferují

individuální prekoncepce výuky. Postupně se pojetí výuky propracovává a stabilizuje. V této fázi však stále zůstává ve velké míře implicitní, intuitivní a relativně neuvědomované („tacit knowledge“) v podobě jakési „akční, praktické“ teorie, která sice bezprostředně ovlivňuje a řídí činnost učitele, ale obtížně se analyzuje a slovně vyjadřuje.

3. Propracované, racionální, teoreticky reflektované, explicitní pojetí výuky, které se utváří prostřednictvím systematické sebereflexe učitele/studenta a teoretické reflexe praktických zkušeností. V této fázi jde o zvědomování, racionalizaci a verbalizaci implicitních, intuitivních „tacit knowledge“. Student/učitel je schopen se k vlastní činnosti myšlenkově vracet a kriticky ji prozkoumávat, uvědomuje si skryté, „zamlčené“ předpoklady svého jednání, konkrétních přístupů, rozhodovacích procesů apod. (Co je za mou činností, jaké názory, přesvědčení, postoje, hodnotové orientace?). Elaborované, teoreticky podložené a racionálně argumenované pojetí výuky znamená, že vím, proč věci dělám tak, jak je dělám, z čeho vycházím, o co se opírám, dovedu vysvětlit své pojetí a argumentovat, v čem jsou jeho silné stránky apod.

Tolik tedy k teoretickým východiskům proměn paradigmatu učitelského vzdělávání. Nyní se zaměříme na reflexi reálně probíhajících změn a to v přípravném vzdělávání učitelů primárních škol, neboť zde se nové paradigma v průběhu posledního desetiletí prosadilo v celostátním měřítku (v případě učitelství pro sekundární školy můžeme pozorovat spíše trend k de-profesionalizaci). Co se tedy konkrétně nejvýrazněji proměnilo?

- Za klíčový trend lze považovat posílení profesionalizace učitelského vzdělávání na většině pedagogických fakult. Pedagogicko psychologická složka tvoří dominantu, tematickou osu celého studijního programu (20-30 % z celkového objemu studia). Podařilo se dosáhnout celkově lepší vyváženosti mezi jednotlivými komponentami studia v intencích nových nároků na učitele primární školy (posílena byla také složka osobnostně kultivační).
- Do celkové koncepce studia i pojetí jednotlivých disciplín se promítly principy humanistické pedagogiky, personalistická koncepce a konstruktivistické přístupy.
- Byla posílena integrita studia. Nejčastěji jsou integrovány pedagogické disciplíny – např. namísto 2 samostatných disciplín obecné didaktiky a teorie výchovy integrovaná „Školní pedagogika“ v Brně, či „Pedagogika 1. stupně základní školy“ v Praze, nebo dokonce ještě širší integrace většiny pedagogických disciplín pod názvem „Primární pedagogika I. – V. v Ostravě. Dále je integrace obvyklá mezi teoretickou a praktickou výukou - v podobě profesních, učitelských praktik v rámci didaktické výuky, mezi přírodovědnými, či společenskovědními obory – předmět „Integrovaný vědní základ“ v Brně, mezi oborem a

jeho didaktikou - případ matematiky a esteticko výchovných předmětů na několika fakultách, zatím spíše výjimečně mezi oborovými didaktikami – v Praze a v Brně, kde „Didaktika pro integrovaný vědní základ“ je společnou didaktickou přípravou pro prvouku, vlastivědu a přírodovědu.

- Zkvalitnil se systém praktické přípravy studentů - ucelený systém praxí v průběhu celého studia založený na gradaci procesu osvojování profesních kompetencí, pokusy o klinické pojetí praxe, důraz na teoretickou reflexi praktických zkušeností a sebereflexi studenta v roli učitele (s podporou videozáznamu, reflektivního psaní a tvorby portfolia), hlubší spolupráce s fakultními školami (cílené inovativní kurzy dalšího vzdělávání pro fakultní učitele, propojení přípravného a dalšího vzdělávání učitelů, zapojení.učitelů z praxe do výuky studentů a výzkumné činnosti na fakultě).

- Zařazení nových oborů, disciplín, mezioborových témat v souvislosti s potřebami proměňující se školy. Je to zejména masivní vstup dramatické výchovy do studijních programů tohoto oboru (na některých fakultách dokonce formou specializace zakončené státní závěrečnou zkouškou nebo certifikovaným výstupem). Několikaleté zkušenosti potvrzují její nezastupitelný význam jak pro studentův rozvoj osobnostní, tak i profesní (utváření profesních kompetencí, zejm. sociální kompetence – komunikativní dovednosti, sociální citlivost, spolupráce, dovednost sebereflexe, tvořivost apod.). Dalšími relativně novými obsahovými prvky jsou např. multikulturní výchova a etnopedagogika, enviromentální výchova, čeština pro cizince, problematika zdraví a zdravého životního stylu, romská problematika, evropská dimenze ve vzdělávání, tvorba školního vzdělávacího programu.

- Pozitivní změnou je také posílení důrazu na speciálně pedagogickou přípravu v reakci na integrační tendence v základním školství (míra akcentu je různá, na některých fakultách dokonce jako jedna z možných specializací).

- Výrazné jsou také inovace v celkovém pojetí, obsahu a metodách výuky některých disciplín (situace je na jednotlivých fakultách velmi rozmanitá v závislosti na konkrétní personální situaci odpovídajících pracovišť). V oblasti pedagogické přípravy to je zejména pohyb od normativního pojetí pedagogiky k diskurzívnímu, činnostní pojetí výuky, uplatňování konstruktivistických přístupů, metod RWCT, projektové výuky a kooperativního učení. Zřetelný je důraz na inovace v primárním vzdělávání, zprostředkovávání co nejširšího spektra alternativních podob školy k inspiraci pro vlastní pojetí výuky. V oblasti oborových didaktik je u některých z nich evidentní úsilí o psychodidaktické pojetí (konfrontace žákova jazyka, prekonceptů s pojmovým světem v daném oboru, konstruktivistické přístupy k

poznávacímu procesu žáků).

- Některé fakulty vytvořily ve studijních programech prostor pro tvůrčí činnost studentů, zapojení do autentické výzkumné práce na fakultě (příprava studentů na roli učitele – výzkumníka schopného provádět akční výzkum ve své třídě), prostor pro zahraniční projekty dlouhodobé studentské spolupráce, mezinárodní pedagogické vědecké tábory včetně vydávání mezinárodního studentského sborníku (toto zaměření je výrazné zejména na fakultách v Českých Budějovicích, Hradci Králové, Olomouci a Praze).
- Výrazné jsou také snahy o zkvalitnění přijímacího řízení ke studiu s důrazem na posouzení osobnostních předpokladů k učitelství (Ostrava, Plzeň, Brno) a státních závěrečných zkoušek (formulace problémových okruhů z pedagogiky a psychologie – Brno, obhajování integrovaného projektu jako nástroje k posouzení profesní způsobilosti studenta – Ostrava, využívání portfolia při státních závěrečných zkouškách - Olomouc, Ostrava, experimentální ověřování obhajoby portfolia jako alternativy ke státní zkoušce z pedagogiky - Praha).
- Z hlediska organizace studia došlo k jistému uvolnění, zmenšila se obligatornost výuky ve prospěch povinně volitelných a nepovinných kurzů, rozšířil se prostor pro variabilitu a vlastní profilaci studia. Je patrná snaha přenést část studia do samostatných činností studenta, materiálové práce, projektů apod.

Dosavadní vývoj v uplynulých více než deseti letech jednoznačně ukázal, že skutečně zásadní proměna bude obtížný a dlouhodobý proces. Mnohé z nových prvků studia jsou v počátečních fázích vývoje (např. psychodidaktické pojetí oborových didaktik a jejich výraznější integrace, reflexivní pojetí praxe) a vyžadují systematickou práci. Některé netradiční prvky potřebují růst nových osobností vysokoškolských učitelů prostřednictvím doktorského studia (zde je perspektiva pro hlubší proměnu).

Velké rezervy jsou na většině fakult v procesuální stránce, v pojetí metod a strategií výuky, v kvalitě komunikace a sociálního klimatu. Tak jako současný problém naší školy není v obsahu, ale spíše v zastaralé technologii vyučování a překonaných strategiích učení, nespočívá problém učitelského vzdělávání jen v otázce „co“, ale také (nebo především) „koho“ a „jak“ - jakými způsoby zprostředkovávat poznání, vzdělávací obsahy. Způsob, jakým je student připravován, výrazně ovlivňuje jeho budoucí pojetí výuky (člověk se hodně učí z vlastní zkušenosti). Změnit tradici verbálního předávání poznatků v hotové podobě (tedy zkracování poznávacího procesu, v němž chybí objevování a vlastní myšlenkové úsilí) a frontální organizaci výuky lze považovat za jeden z nejdůležitějších úkolů pro pedagogické fakulty do příštích let. V tomto smyslu je velkou výzvou pro učitelské vzdělávání obecně – metaforicky řečeno – překonat převládající metaforu transmise a

změnit ji v metaforu konstrukce (LINDBERG 1998).

Literatura

CALDERHEAD,J. Reflective teaching and teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 1989,5,pp.43-51.

HUSTLER,D.,INTYRE,D. *Developing competent teachers*. London: David Fulton Publishers 1996.

KINCHELOE,J.L.: *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking. Mapping the Postmodern.* Connecticut: Bergin&Garvey, 1993.

KORTHAGEN,F. Techniques for stimulating Reflection in teacher Education Seminars. Teaching and Teacher education, 1992, 3, 265-274.

LINDBERG,O. *Alternative Metaphors in Teacher Education.* Paper presented at the Conference „Teachers and Their University Education at the Turn of the Millenium, Prague 1998.

LUKÁŠOVÁ,H. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: PedF OU 2003.

MAREŠ,J., SLAVÍK,J., SVATOŠ,T., ŠVEC,V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU 1996.

MOSKOWITZ,G. *Caring and Sharing in the Foregn Language Classroom*. Newbury House, 1978,s.4.

POLLARD,A. *Reflective teaching.* London: Cassel 2001.

ROGERS,C. *Freedom to Learn*. New York: Merrill 1983.

SHULMAN,L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review,* 1987, roč. 57, 1-22.

SCHÖN,D. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith 1983.

SPILKOVÁ,V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě.* Praha: PedF UK 1997.