

# Transformace učitelské přípravy na PedF UK Praha - vize a skutečnost

Vladimíra Spilková

Pedagogická fakulta UK Praha

M.D.Rettigové 4

116 39 Praha 1

Od roku 1990 probíhají intenzivní práce na zásadní proměně přípravy učitelů pro 1. stupeň ZŠ ve vazbě na transformaci celého školského systému. Předpokládané změny v pojetí základní školy jsou východiskem k diskusím o filozofii učitelství, profesionalitě a klíčových kompetencích učitele a důsledcích pro učitelské vzdělání - změna priorit a proporcí mezi jednotlivými dimenzemi přípravy.

Prvním krokem k nové koncepci studia byla kritická analýza současného stavu. Naznačme některé klíčové problémy a nedostatky:

1. Chybí filozofie učitelství 1. stupně, vymezení podstaty profese, její specifiky ve vztahu k učitelství ostatních školských stupňů.
2. Rozpor mezi *mnohodisciplinárností studia* a integrovaností práce učitele na 1. stupni
3. *Nízká funkční integrita studia* (nepropojenost pedagogických a psychologických disciplín, obecné didaktiky s předmětovými didaktikami, teoretické a praktické složky přípravy apod.).
4. *Uniformita a normativismus studia*, převážně obligatorní ráz výuky, malá variabilita obsahů i metod studia.
5. Nedostatečná obecná vzdělanost.
6. Přeceňování přípravy vědomostní na úkor rozvoje dovedností, konkrétních činností, zcela opomíjeno je osobnostní pojetí učitelské způsobilosti.
7. Nevyhovující je dosavadní systém praktické přípravy (po stránce kvalitativní i kvantitativní).

## Východiska nového modelu přípravy učitelů 1. stupně ZŠ

Analýza stávajících problémů ve studiu a rešerše různých možností jejich řešení u nás i v zahraničí<sup>2</sup> se staly podkladem ke zformulování obecných východisek změn v koncepci studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ:

- *Filozofie učitelství* tohoto věkového stupně je odvozena z předpokládaného pojetí školy 1. stupně (v intencích školské reformy) jako školy osobnostního přístupu, jejíž hlavní smysl spočívá v celkové kultivaci dítěte, otevření jeho vývojových a individuálních potenci, ve vytváření

základních učebních dovedností a vědomostí jako instrumentů k dalšímu poznávání, v získávání dítěte pro učení, školu a vzdělání.

- Jádrem kvalifikace učitele 1. stupně ZŠ je *psychodidaktická kompetence*. Kvalifikace je založena na tom, že učitel 1. stupně je *odborník na didaktickou transformaci vzdělávacího obsahu pro děti mladšího školního věku*, je to *odborník, který umí učit malé děti* (jeho odbornost je v tom, jak zprostředkovávat obor tak malým dětem), je *odborník na diagnostiku* individuálních a věkových potřeb a zvláštností, *odborník na komunikaci s dětmi* apod.)
- *Těžiště* studia je tedy v pedagogicko-psychologických disciplínách, oborových didaktikách a praktické přípravě. Tyto disciplíny jsou základním integrujícím a profilujícím prvkem, jsou primární úrovní v průběhu celého studia, oborová, předmětová příprava je sekundární úrovní.
- Vzhledem k důrazu na celkovou *kulturnost a vzdělanost* je v předmětové přípravě výrazně preferován český jazyk a literatura pro přesah do obecné vzdělanosti.
- Předmětová příprava má *stupňovitý ráz* (pojetí 1. a 2. státní závěrečné zkoušky). Nemá charakter kompenzace nedostatků ze střední školy (jejich náprava je věcí studenta, do konce 1. ročníku by samostatným studiem a s pomocí nepovinné výuky měl splnit předem stanovené požadavky).
- Studium má *činnostní, dovednostní* charakter při celkové vyváženosti a komplexním pojetí učitelské způsobilosti (vědومostní, činnostní a osobnostní pojetí). V tomto smyslu je studium chápáno jako utváření pedagogické kompetence, jako rozvíjení dovedností řešit konkrétní výchovně vzdělávací situace (v teoretické i praktické rovině).
- Vzhledem k mimořádně širí studia je prvořadým úkolem jeho *integrace*. Klíčový je vztah mezi pedagogickými, psychologickými disciplínami a předmětovými didaktikami, vztah mezi oborovou a didaktickou přípravou, důsledné propojení teoretické a praktické složky studia apod. Výhledově by se měl páteří studia stát jeden organizační celek vzájemně propojující obecnou didaktiku, pedagogickou a sociální psychologii, oborové didaktiky, systém praxí. Jde o typ výuky prostřednictvím "komunikace pedagogické sítě", jejíž účastníci (v ideálním případě pedagog, psycholog, oborový didaktik, fakultní učitel, studenti) v průběhu několika semestrů společně řeší konkrétní výchovně vzdělávací situace a různé teoretické i praktické problémy.
- V tomto typu studia je preferována *kontinuální gradace* učitelské způsobilosti (oproti oddělení akademické a profesionální složky), průběžný praktický výcvik po celou dobu studia. Systém praktické přípravy je koncipován jako *graduující systém činností*, které by měl student zvládnout na cestě k získání učitelské způsobilosti.

- V celém systému praktické přípravy lze vymezit 4 základní stupně, fáze utváření pedagogické kompetence, které zhruba odpovídají jednotlivým ročníkům (i když se zcela nepřekrývají):

1. Osobnostní a sociální výchova - rozvoj sebereflexe, dovedností verbální a neverbální komunikace.
2. Diagnostická a interakční fáze - rozvíjení obecně didaktických dovedností (komunikativních, řídicích, diagnostických apod.) v konkrétních podmínkách výchovně vzdělávacího procesu ve škole.
3. Rozvíjení dovedností transformace a interpretace vzdělávacího obsahu, důraz na alternativnost metodického zpracování obsahu, na rozvoj myšlení a jednání ve variantách, rozvoj tvořivosti.
4. Vytváření základů vlastního učitelského stylu, rozvoj dovednosti zkoumat kvalitu a účinnost vlastní činnosti (distance od vlastní praxe), pružně měnit přístupy, strategie a způsoby činností, kultivovat rozhodovací procesy (od intuice k vědomým procesům).

- Celkový organizační rámec koncipovat jako variabilní systém, umožňující individuální trajektorie studia, ponechávající studentovi prostor pro vlastní rozhodování a zodpovědnost za svůj profesionální rozvoj. Disciplíny členit na povinné, povinně volitelné a volitelné a vymezit hranici povinného penza týdenních hodin. V průběhu studia se snižuje množství povinného penza ve prospěch předmětů povinně volitelných a volitelných. Druhá polovina studia je koncipována jako otevřený systém mnoha studijních variant, možností specializací a vlastní profilace.

Tolik k východiskům, modelům, představám, vizím. Ve skutečnosti se ani po 2 letech intenzivního úsilí nepodařilo novou koncepci důsledně promítnout do realizační podoby (do studijního programu). Projevila se velká setrvačnost v pojetí učitelské přípravy na fakultě, parciální zájmy jednotlivých kateder a jejich zúžený úhel pohledu skrze vlastní obor. Změny v prioritách studia by měly pro některé katedry závažné důsledky, znamenaly by i mnohá "nepopulární" řešení např. v personální oblasti apod. Jednoznačně se ukázalo, že klíčovým problémem realizace koncepce je problém řízení oboru a nevyjasněných kompetencí.

Problémy s realizací nové koncepce studia, zejména s tempem změn, vyvolaly na začátku roku 1992 studentský pokus o "reformu zdola" (tzv. alternativní skupina HNUS - Hnutí sobě). Kritika studentů se zaměřila především na přetrvávající předimenzovanost a organizační rigiditu studia. Nejvíce odmítají "ubíjející postrkování" studijním programem s minimální možností jakékoliv volby ("všichni všechno" ve stejné šíři i hloubce). Chtějí mít možnost "spolupodílet se" na rozhodování o svém profesionálním vývoji, být "spolutvořiteli" svého vzdělávacího programu podle individuálního zaměření (volba disciplín, vyučujících a

s nimi i konkrétních obsahů a metod výuky). Také většina dalších studentských požadavků byla v intencích fakultou přijatá, leč nedostatečně realizované koncepce studia (integrace studia, činnostní pojetí výuky, možnost studijních alternativ, změny v praktické přípravě, osobnostní rozvoj studenta apod.).

Studentský pokus o narušení normativního modelu studia se stal předmětem akčního výzkumu<sup>3</sup>. Po dobu 2 let byla sledována profesní socializace studentů alternativní skupiny HNUS na fakultě a posléze jejich další profesionální osud v prvním roce školní praxe (střet představ a ideálů s realitou, základní problémy, se kterými se potýkají, zpětný pohled na fakultu a kvalitu učitelské přípravy apod.) Přibližme nyní ve zkratce studijní program alternativní skupiny. Základním rysem bylo *psychodidaktické zaměření* výuky založené na *konstruktivistických postupech*. Z hlediska metod práce bylo těžiště v materiálové práci studentů, v *integrovaných projektech* (prováděných buď individuálně nebo ve dvojicích). Smyslem projektů bylo ověřit konstruktivistické postupy při práci s konkrétními tématy ve vyučování na 1. stupni ZŠ. Některá témata byla obecnější "jdoucí napříč předměty", např. témata Romové-rasismus, pojetí existence, jiné práce vycházely z učiva jednotlivých vyučovacích předmětů, např. prvouky, matematiky (práce s geometrickými pojmy: střed a osa souměrnosti úsečky, problém poznávání a třídění ovoce a zeleniny). Studenti tyto projekty nejen vymysleli, ale i realizovali ve "své" třídě a v rámci seminárních prací provedli jejich deskripci a reflexi (analýza východisek projektu, podmínky a způsob realizace, analýza praktických zkušeností, kritická místa a problémy apod.). Čtyři nejzdařilejší seminární práce vybral, opatřil zasvěceným komentářem a připravil k vydání S.Štech, v jehož "psychodidaktickém semináři" tyto práce vznikly.

Dalším výrazným rysem byla "permanentní *propojenost výuky s praxí*", "prostoupenost" přípravy na fakultě neustále probíhající praxí studentů. Každý z nich měl svou školu, kam pravidelně každý týden docházel a "působil". Proto byla praxe ze strany fakulty v podstatě neřízená, což s sebou neslo určité problémy. Praxe byla řízena nepřímo prostřednictvím zadávaných úkolů a jejich následné prezentace v seminářích. Bylo akcentováno "*reflexivní*" pojetí praxe. Důležitou charakteristikou alternativního studijního programu bylo jeho "spoluvytváření" studenty. Studenti si volili kurzy, vyučující a s nimi programy a způsoby práce. V některých disciplínách participovali také na výběru témat. To v případech, kdy program kursu nebyl mechanicky odvozen z příslušné vědní disciplíny, ale byl založen na "problémovém členění" výuky.

"Alternativní studium" ověřilo nosnost základních východisek nového modelu - potvrdil se pozitivní efekt psychodidaktického zaměření

studia, nového pojetí praktické přípravy s důrazem na její gradaci a reflexivní pojetí, vliv posílení integrity studijního programu na studentovo chápání "smysluplnosti" studia, vliv uvolnění organizační struktury a spolupodílení se na vlastním profesionálním vývoji na stupeň studijního nasazení, celkové angažovanosti a vztahu ke studiu i budoucí profesi.

Objevilo se však také mnoho problémů a nových otázek. Závěrem naznačme některá kritická místa. Analýza studentských výpovědí, reflektujících zkušenosti z prvních měsíců učitelské praxe, ukázala např., že učitelé-studenti alternativní skupiny pocíhují nedostatek poznatkového zázemí, které v průběhu studia často odmítali. Časté jsou také problémy s adaptací do učitelského sboru v souvislosti s vyhraněností názorů na pojetí školy a vyučování, preferencí netradičních přístupů a způsobů práce apod. Mnozí uvádějí, že jsou zahlceni, nezvládají, postrádají nutný "odstup". Někteří těžce prožívají pád svých "idealistických představ" o škole, vyučování, dětech a rodičích, zejména rozpor mezi potřebou "být dostatečně tvořivý a osobitý", obavou z "přebírání a napodobování" osvědčeného na straně jedné a na straně druhé realistickým zjištěním, že nelze "učit pořád tvořivě", vše vymýšlet, dělat netradičně apod. Tento rozpor prožívají někteří jako osobní selhání, vlastní nekompetentnost.

Ukazuje se, že byla zřejmě přeceněna osobnostní, kreativní dimenze učitelství v přípravě těchto studentů. Nebyl vytvořen nutný základ, standardní rutinní dovednosti, algoritmy řešení základních situací, které je třeba "okoukat", převzít, protože jsou důležitými podmínkami ke kvalitnímu vyučování. Teprve na jejich základě lze nechat studenty problematizovat, zkoušet a hledat variantní řešení a vlastní pojetí vyučování. Tato fáze (hospitace a napodobování "osvědčených" způsobů práce zkušených učitelů) byla nahrazena vlastními vyučovacími pokusy, velmi kritickým prozkoumáváním práce fakultních učitelů, snahou "nebýt jako oni", vše hledat a objevovat sám, což vedlo často zbytečně k metodě pokusů a omylů.

Poměrně jasná představa o tom, "jak nechci učit" (v podstatě pojetí vyučování, jímž sami prošli a mají s ním tedy bohaté zkušenosti) a nedostatek konkrétních představ a kompetencí k "jinak učit" vedlo k pocitům "profesionální" nejistoty, pochybností o sobě a svých učitelských dovednostech. Chybou zřejmě byla určitá přehnaná diskreditace "tradiční" školy, zvýrazňování jejích negativ a někdy až glorifikace alternativních přístupů, netradičních způsobů práce (ve výuce pedagogiky, zejména didaktiky), které vedly k negativnímu vztahování se k současné školské realitě. Díky tomuto černobílému vidění nebyli studenti většinou schopni a ochotni docenit a převzít pozitivní prvky, metody, "grify".

U současných studentů (a také u mnoha učitelů) je patrný strach

z přílišné normativnosti školy a pedagogiky. Škola jako instituce však v sobě zákonitě určitou normativitu obsahuje. Rovněž tak i učitelství. Kde jsou však její hranice? Jaký má být tedy vztah mezi normativním, imitativním osvojováním profese a kreativním, diskursivním osvojováním učitelské profese? Co patří k "normativní učitelské rutině", základní profesní výbavě, kterou je užitečné si osvojit?