

Potřeba změn v pedagogické přípravě učitelů primárního stupně školy

Hana Kantorková

Ústav pro svob. alternat. školství, Ostravská univerzita
Dvořákova 7, Ostrava 1

Chtěla bych vám na začátku vstupu vyprávět příběh jedné studentky, který reprezentuje řadu jiných osudů mladých lidí, kteří se rozhodli stát učiteli. Studentka se projevowała od začátku studia jako výrazný pedagogický talent. Její první pokusy vyučovat byly velmi zralé, její projevy v komunikativních dovednostech zkušené a v pozadí velká touha a zájem stát se učitelkou jí pomáhaly se rozvíjet. Ukázalo se, že mnohemu předcházela dvouletá praxe učitelky na venkovské škole po ukončení gymnázia. Pak přišel konec 2. ročníku a nepřekonatelná obtíž udělat zkoušku z matematiky. Napětí a strach z neúspěchu se stupňovaly tak, že neudělala zkoušku ani na děkanský termín. Samozřejmě, že vyučující matematiky nemůže nic vědět o učitelském talentu studentky, protože předmětem jeho zájmu i kritériem hodnocení je výkon v matematice. Tento příběh dobře skončil. Podařilo se pro studentku najít místo. Úkoly učitelky ve druhé třídě zvládala výborně. Po roce se znovu vrátila. Všechny zkoušky udělala a v jejím hodnocení uvádějící učitelkou na závěrečné šestitýdenní praxi bylo napsáno : "Jsem dvacet let uvádějící učitelkou, ale takovou kvalitu výuky u začínající učitelky jsem ještě nezažila."

Chtěla jsem ukázat na tomto příběhu v pozadí skrytou předmětovou strategii přípravy učitelů, která sebou nese řadu problémů, protože se nevztahuje k profesionální učitelské ontogenezi. Markantně se projevuje v přípravě studentů učitelsví 1.stupně základní školy, v budoucnu možné obecné školy nebo jiné alternativy primárního stupně vzdělávání a školy. Vzniká velká potřeba změn v pedagogické přípravě učitelů primárního stupně škol. Pokusíme se formulovat okruhy, které je možno tvořivě řešit na cestě k proměně učitelského vzdělávání (I) a ukázat na příkladu pedagogického oboru možnosti změn (II).

V posledním období proniká poněkud tajuplně na veřejnost informace, že učitelské studium pro věkovou kategorii dětí 6-12 let (tj. obecná škola, elementární škola apod.) má být zkráceno a nabízeno pouze jako bakalářské. Pokusme se nezabývat formálně jen délkou studia a podívat se na rozhodování, zda bakalářské nebo magisterské studium z hlediska charakteru činnosti s žáky a odpovědnosti učitele na tomto stupni školy za žáky a jejich rozvoj.

Pokus o pojmenování specifiky kompetencí učitele najdeme například v dnes už rozšířeném projektu obecné školy, za nímž stojí i oficiální souhlas ministerstva školství :

"Učitel obecné školy je jediným učitelem, který má dodnes charakter mistra, který svého žáka-učně uvádí do veškerého poznání a který ho celkově osobnostně a postojově formuje.

Předává moudrost, kterou sám má, je příkladem vším, čím sám je a žije. On sám reprezentuje názor a postoje, který má a chce žákům předat.

Z toho vyplývá mnohé : především zjištění, že učitel obecné školy je nejdůležitějším v řadě všech učitelů.

Dále, že jeho zodpovědnost, ať už ji vztahuje kamkoli, je zodpovědností za správnost a spravedlnost toho, co předal a co zbudoval (či poboural) ve svých žácích na celý život. Konečně pak i to, že člověk nesoucí takové břemeno a takovou zodpovědnost je hodný odměny a úcty." (Podtržení některých pojmů provedla autorka článku.)

My se pak můžeme dále ptát : "Je možné ve zkráceném bakalářském tříletém studiu připravit takového mistra ve svém oboru?"

Vyděme z toho, že dnešní příprava učitelů má celou řadu rezerv a nutně se musí proměňovat, nechce-li zaostávat za trendy rozvoje života.

Co by se mělo v proměnách přípravy učitelů dít, aby přibližovala tyto mladé adepty hodnotám lidské moudrosti a k převzetí odpovědnosti za ty druhé (děti, rodiče, spolupracovníky, přátele školy a další).

Nejdříve si musíme uvědomit, že dnes nastupující studenti učitelství sami prošli zcela tradiční školou a tomu odpovídající výchovou a vzděláváním. Většina si ještě nese náhodné impulsy k učitelskému povolání a různě deformující individuální zkušenost z vlastní školní docházky. Pojetí vzdělávání, výchovy a výuky v jejich zkušenosti je tradiční.

1.1. Prvním úkolem přípravy je tedy takové uspořádání výuky, které umožní reflexi různých rizikových faktorů subjektivního pojetí výuky adeptů učitelství v adaptační fázi. Jestli nedojde k sebereflexi subjektivního pojetí výuky, nese si deformující zkušenost student dál při tvorbě potenci k profesionálnímu seberozvoji.

1.2. Druhým úkolem je intenzivní studium odpovídající důkladnému zvládnutí kulturních základů a poznání z oblasti řady vědních a uměleckých oborů : filozofie, antropologie, pedagogiky, psychologie, jazyka českého, matematiky, zemědělství, techniky, výtvarného umění, hudebního umění, pohybového umění, dramatického umění a cizího jazyka.

Se zvládnutím druhého úkolu souvisejí dvě velké obtíže : Při uvedené šíři (nejméně 12-ti boj) nelze studentům předávat celé struktury vědních a uměleckých disciplín tak, jak jsou zařazeny při studiu učitelství vyšších stupňů pro 6.- 12. ročník

Důkladný výběr odpovídajících souvislostí a vědecký základ jejich syntézy pro uvedený rozsah 12-ti oborů však nebyl dosud předmětem výzkumu. Zde jsou skryty velké možnosti zkvalitnění učitelské přípravy.

Můžeme se začít ptát, jak dnešní studenti zvládají uvedený víceboj. Zdá se, že buď dělají vše pouze povrchně, a to je na jejich kompetenci vidět, nebo si zvolí dominantu (hrozba matematiky) a ostatní propouští jak se dá. Uvedený stav má vážné důsledky pro výsledně získané profesionální kompetence. Studenti zůstávají otevření pouze praktikismu a napodobování učitelů z praxe. Bludný kruh se uzavírá a transformace školy může dále přešlapovat na místě. Nevytvářejí se nové hodnoty a postoje a potřeba s porozuměním jimi přetvářet stávající realitu.

1.3. Třetím úkolem je vyřešení problému, do jaké míry a jak didaktizovat osvojování uvedených oborů. Je možná úplná didaktizace vědních základů oborů? Zřejmá je však potřeba tréninku praktických dovedností. Především umělecké obory si vyžadují praktické zvládnutí múzických umění. A přehlédneme-li k tomu, že pedagogika primární školy sice vyúsťuje v globální umění učitele objevovat, osvobozovat a rozvíjet v žácích uložené možnosti sebezvoje, které ještě pouze klíčí, pak si uvědomíme, že studenti potřebují zažít činnosti z uvedených oborů jako tvořivý čin, kterému se sami budou umět otevřít, k němuž budou umět přistoupit a hlavně, kterého se nebudou bát.

Je zjevné, že právě prostor pro realizaci pedagogické praxe je třeba otevřít jako prostor pro tvořivé činnosti, nejen pro napodobování, a k tomu musí být připraveni i učitelé praxe, kteří se studenty spolupracují a které je třeba pro tuto činnost připravit.

V současném pojetí učitelské přípravy je tedy řada rezerv, které se pojí s řešením uvedených tří úkolů. Je evidentní, že zkrácení studia není řešením. Naopak navrhuje, abychom přemýšleli opačně. Zda neprodloužit čas studia s novým důrazem na zažití a zrání osobnostně integrované a sociálně zralé učitelské osobnosti. Osobnosti s touhou po poznání pravdy o životě žáků, s dovednostmi nepředpojatého vnímání sebe a žáků, s dovednostmi reflektovat své rozhodování a konání a potřebou být otevřen stále tvořivému činu sebepoznání a sebezvoje. Novému pojetí učitelské přípravy můžeme pomoci i legislativně. Stále scházejí na pedagogických fakultách odborníci, kteří by se výzkumně zabývali řešením uvedených úkolů a tvorbou proměněné přípravy učitelů. Neměli bychom při utváření oborů doktorantského studia ve vysokoškolském zákonu zapomenout na obor pedagogika nebo učitelství primární (obecné) školy. Lidé, kteří jsou nositeli tvořivých integrovaných oborů v přípravě učitelů (např. didaktika přírodovědy, prvouky, vlastivědy), nemají kde své projekty obhájit a připravit své

nástupce. Na základě uzákonění tohoto oboru by mohly vznikat nové podmínky pro proměnu přípravy učitelů dětí ve věku od 6 do 12 let.

K hledání nových cest a k zavádění změn v učitelské přípravě se po roce 1989 vyjadřuje řada autorů. 1/

Dále popíšeme pokus o změnu ve výuce oboru pedagogika v experimentálním studiu učitelství prvního stupně základní školy na Ostravské univerzitě.

II.1. Studium pedagogiky se neodvíjí od struktury pedagogické vědy, tedy nezačíná obecnou pedagogikou. Začínáme mapováním dispozic a rizik, které sebou studenti přinášejí z předcházejících zkušeností s rodinnou výchovou a školní výchovou v roli žáka a studenta. Studenti jsou vedeni k reflexi subjektivního pojetí žáka, subjektivního pojetí výchovy výuky, subjektivních představ profesionálního seberozvoje.

K mapování subjektivních zkušeností vedou učební úlohy typu: Vyber situaci, kterou považuješ v rodinné výchově za výchovnou (nevýchovnou) a zdůvodni proč, vyber situaci ze školní výchovy, kterou považuješ za výchovnou (nevýchovnou) a zdůvodni proč. Vyber si některou ze základních hodnot lidského života a pokus se zmapovat jak byla utvářena v průběhu tvého života apod. Při individuálním výběru, popisu a zdůvodňování příčin hodnocení vybraných situací výchovy si můžeme spolu se studenty uvědomovat různou míru individuálních dispozic, talentu i intuice, které si přinášejí k profesionálnímu učitelскому seberozvoji. Mohou být diagnostikována rizika individuálních negativních zkušeností ze situací výchovy. Naznačeno nebezpečí promítání negativních zkušeností do profesionálního pojetí výchovy výuky, pojetí žáka i vlastního sebepojetí.

Pedagogická teorie je nabídnuta jako nástroj k profesionálnímu seberozvoji pro řešení otázek, které studenti sami formulují.

Celá tato první fáze výuky má diagnosticko motivační funkci. Podobně jako pedagogika do ní vstupují i ostatní obory v předmětu nazvaném v učebním plánu předprofesní příprava (viz. příloha učebního plánu č.1). Diagnoza individuálních možností a motivace individuálně stimulovaného seberozvoje jsou hlavní cíle první fáze učitelské přípravy.

II.2. V druhé fázi učitelské přípravy se zaměřujeme na neustálé propojování osvojované teorie s utvářenými potřebami seberozvoje studentů. K zvládnutí tohoto úkolu je potřebné nové pojetí vztahu teorie a praxe. Ne náhodou jsou všechny předměty zařazené do učebního plánu spojeny s didaktikou a praxí (viz. příloha č.1).

Nové pojetí vztahu teorie a praxe budeme opět dokumentovat na příkladu výuky předmětu pedagogika primárního vzdělávání s didaktikou a praxí.

K řešení druhého úkolu jsme našli inspiraci v řadě českých i zahraničních pedagogických výzkumů. 2/

Řešení vidíme v překonávání trhliny mezi teorií a praxí v převedení tohoto rozporu na rovinu vztahu praktických a teoretických vědomostí.

J.Buiting konstatuje ve svých výzkumných závěrech o rozvoji pedagogického myšlení u studentů učitelství následující doporučení :

- navrhuji diagnózu a rozvoj praktických vědomostí o vyučování jako systematictější a funkčnější postup v profesionální přípravě než prezentaci vzájemně si odporujících pedagogických teorií,
- vysokoškolské učitelé mohou studentům pomoci mnohem více porozumět učitelské profesi, když užívají jejich praktických vědomostí o vyučování, než když jim předávají předpisy a teoretická doporučení k profesi. (1993, s.200)

Vytvořili jsme pro výuku pedagogiky primárního vzdělávání systém učebních úloh, kterými vedeme studenty k systematickému propojování praktických a teoretických vědomostí. Dominantní metodou realizace výuky je stimulovaný dialog, tj. rozhovor stimulovaný systémem učebních úloh, které jsou studentům zadávány na začátku semestru. (příklady viz. příloha č.2)

Podle rozdílné kvality stimulace rozhovoru můžeme rozlišit pět skupin učebních úloh zaměřených na propojování praktických a teoretických vědomostí :

- Rozhovor stimulovaný škálou pedagogických úloh k praktickému pozorování v hospitační praxi.

Úkoly k praktickému pozorování jsou zadávány v pojmech a kritériích, které jsou zpracovány v teorii a vedou studenta k první fázi samostudia. (viz. příloha č.1)

Bez samostudia setrvává student pouze na popisné bázi zpracování písemných protokolů z praxe.

- Rozhovor stimulovaný rozбором pozorování v hospitovaných vyučovacích hodinách.

Při rozboru vyučovacích situací v pozorovaných hodinách se vynořuje řada otázek studentů. Při odpovědích na ně prezentují studenti subjektivní úroveň praktických vědomostí i neznalost řešení, které poskytuje teorie. Funkčním zařazením vybraných teoretických řešení odkazujeme studenty ke studiu problému v monografických a časopiseckých článcích. Student si může volit teoretické zpracování pedagogického problému, který ho nejvíce zaujal jako písemnou seminární práci. Je veden k hodnotícímu stanovisku tak, že zdůvodňuje volbu teoretického problému a osobní přínos, který pro něj studium teoretického zpracování problému mělo. Druhá fáze samostudia, která vyúsťuje do písemné teoretické seminární práce je stimulována individuálním pozorováním a rozбором situací v praxi.

- Rozhovor stimulovaný přípravou teoretického rozboru vybraného z tématického učiva v primárním vzdělávání a tvorbou první písemné přípravy na jednu vyučovací hodinu z rozebraného tématického celku. Třetí fáze samostudia a aplikace obecně didaktických poznatků do pokusu o individuální projekt výuky je součástí seminární práce.
- Rozhovor stimulovaný individuální přípravou a realizací prvních pokusů vyučovat.

V podmínkách školní třídy, kterou studenti dobře znají a se znalostí žáků v pozorované třídě přistupují studenti k přípravě a realizaci výuky jedné vyučovací hodiny (ve skupině 4-5 studentů). Jde o mikropokusy vyučovat, které jsou zaznamenány na videu. Při rozboru pedagogického konání z videozáznamu jsou studenti vedeni k věcnému rozboru individuálních zvláštností ve vnímání pedagogických situací, v prožívání, pedagogickém myšlení a rozhodování. Dále pak k formulaci toho, co by chtěli sami do budoucna změnit (stimulated recall interview - SRI). 3/

Důležité jsou tedy výsledné impulsy hodnocení a sebehodnocení pro záměry budoucího profesionálního seberozvoje.

- Rozhovor stimulovaný zkouškovou situací.

Závěrečný rozhovor se studentem při zkoušce završuje proces propojování praktických a teoretických vědomostí. Při rozboru vybraného okruhu pedagogických problémů dokumentuje obohacení praktických vědomostí a posun praktické zkušenosti prohloubený teoretickou reflexí. Zkouška je zakončena vlastním sebehodnocením, tj. hodnocením individuálního pokroku v profesionálním seberozvoji, popř. formulací potřebných změn v úsilí, pravidelnosti, intenzitě apod.

II.3. Třetí závěrečná fáze učitelské přípravy by měla vyústit do vědecké reflexe výchovy a primárního vzdělávání v podobě ověřování nové úrovně praktických i teoretických vědomostí v diplomových pracech z pedagogiky a v přípravě na státní zkoušku z pedagogiky. Domníváme se, že i zde bude možno tvořit nové strategie řešení, které by umožnily takovou organizaci závěru studia, která by umožnila doložit kontinuální úsilí jednotlivých studentů o profesionální seberozvoj. Domníváme se, že by nemělo končit studium stresem prezentujícím spíše profesionální nekompetenci než kompetenci. Příprava nového pojetí této fáze studia nás v experimentu teprve čeká a měla by se zaměřit na prezentaci dosažených profesionálních kompetencí a chtění dalšího seberozvoje.

Dovolu mi, abych zakončila úvahy o změnách přípravy učitelů primárního stupně školy citací B.C.J.Lievegoeda : "Pedagog, který nestojí sám v plném proudu sebevýchovy, nemůže skutečně vychovávat děti." (1992, s.162) 4/

Jak to tedy udělat, abychom spolu se studenty byli v tomto proudu sebezrovoje, zůstává otevřenou otázkou.

Poznámky k použité literatuře :

- 1/ V.Tuček, H.Vyskočilová, J.Dvořáček, VI.Spilková, M.Mejstříková, L.Valentová, Zd.Křivánek, E.Opravitlová, E.Machková, H.Marinková v práci : K pojetí přípravy učitelů školy prvního stupně. Universita Karlova, Pedagogická fakulta 1992, s.135 J.Mareš a kol. : Učitelé a jejich problémy. Pedagogika 1991, č.3, s.257-269.
- 2/ P.Gavora : Učitelova individuálna koncepcia vyučovania. Pedagogická revue, 42, 1990, č.3, s.209-222. J.Mareš : Učitelovo pojetí výuky. Výchova a vzdělávání, 1, 1990/1991, č.2, s.31-33, č.3, s.51-54. H.Kantorková, J.Mareš : Subjektivní zodpovědnost studentů učitelství za žákovské výsledky. Ostrava, Acta facultatis pedagogicae ostraviensis, 1992, série B-27, sv.129, s.51-64. J.Mareš, H.Skalská, H.Kantorková : Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků. Pedagogika 1994, č.1, s.23-36. J.Buiting : Research on Teacher Thinking and Implications for Teacher Training. European Journal of Teacher Education (ATEE), 16, 1993, No.3, pp.193-203.
- 3/ metoda je podrobně popsána v pracech R.J.Shavelsona : R.J.Shavelson, P.Stern : Research on Teachers Pedagogical Thoughts. Judgments Decision and Behavior. Review of Education Research. Winter.1981, 51, No.4, pp.455-498. R.J.Shavelson : Review of Research on Teachers Pedagogical Judgments. Plans and Decisions. The Elementary School Journal.83, 19983, No.4, s.392-413.
- 4/ B.C.J.Lievenoed : Vývojové fáze dítěte. Praha Baltezar, 1992, s.166.