

zkušenosti se svými profesními kolegy (publikační činnost, semináře, dílny, cykly atd.). Zájem o setkání s nimi je mezi pedagogy značný. Mnoho učitelů je dnes ochotno pro svoje profesní obohacení věnovat nemálo ze svého volného času (víkendy, prázdniny). Shrnutí: Učitelé typu „D“ jsou zpravidla „za vodou“. Reformou přímo žijí, práce ve škole pro ně získala novou dimenzi, svobodná tvořivá „kantořina“ jim přináší uspokojení a radost. Je-li v jedné škole několik takto zaměřených osob, pak vznikají dlouhodobé projekty nejen v jednotlivých předmětech a třídách, ale i projekty celých škol (viz např. ZŠ Obříství). Takováto škola se stává pro děti místem radosti, vzrušujícího poznávání, místem setkávání s plnohodnotným životem.

Literatura

- Fabera, V.: Profese a osobnost učitele z hlediska psychické zátěže a odolnost vůči ní. In: Sborník PF v Hradci Králové, pedagogika-psychologie, Hradec Králové, XLIX, 1992, s. 111–115.
- Fromm, E.: Mít nebo být. Naše vojsko, Praha 1994.
- Kolektiv: Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Edice NEMES, agent. Strom, Praha 1994.

K problematice socioprofesionální přípravy učitelů

Vladimír Spousta

Ideologická deformace a profanace humanitních oborů v uplynulých 40 letech se negativně promítají i do současné situace v socioprofesionální přípravě učitelů. Naše i zahraniční pedeutologické studie se shodují v tom, že kvalifikační a rekvalifikační personální potřeby související s tvorbou školského systému budou na přelomu druhé a třetího tisíciletí rapidně stoupat.

Problematika restrukturalizace výchovné soustavy je úzce spojena s úsilím zvýraznit ve vzdělávacím procesu oboustranné aktivity učitele a žáka a jejich vzájemnou interakci. Rozvinutá učitelova osobnost se tak stává rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitativních změn ve školství.

Těžiště třídimenzální socioprofesionální přípravy učitelů spočívá ve vnitřní integraci tří základních komponent. V gnoseologické (vědomostní, teoretické) části získává budoucí učitel vědní potenciál své odborné specializace — jí je utvářen jeho profil vzdělanostní. V praxeologické složce dovednostní (praktické) si osvojuje základní učitelské dovednosti: empatické, komunikativní, operační, diagnostické, prognostické a projekční. Nejobtížněji a nejdéletrvavěji získává kandidát učitelství svůj potenciál osobnostní, jenž představuje

axiologickou (hodnotovou) dimenzi jeho přípravy. teprve ve vzájemné souvztáhnosti onoho trojjedinečného „vím, umím a jsem“* spatřujeme ideál plnohodnotného, profesně dokonale připraveného učitele. Tabulovaná schémata problematiku třídídimenzální přípravy učitelů zpřehledňují a uvádějí v systém.

Revoluční politické změny v roce 1989 si právem vysloužily řadu přivlastků, z nichž nejméně často používanými byly atributy něžná a sametová, spojované s pojmem revoluce. Zcela jednoznačně a nepochybně (dokonce i v očích členů odstupující komunistické garnitury) byly tyto události iniciovány, ovlivňovány a řízeny slušnými lidmi. Není náhodou, že významnou měrou se na tomto politickém zvratu podíleli vysokoškolští studenti a umělci, tedy lidé vzdělaní a kultivovaní v plném významu toho slova. tehdejší historický zlom byl ve své době považován za překvapivý, a to především svou spontánností a obrovskou vnitřní dynamikou. Jeho kořeny (a prapříčinu pádu zruďného systému) je však nutno hledat daleko v minulosti, patrně až v období nástupu stalinistického proudu zvláště a násilí, jenž zaplavil téměř všechny země východní a střední Evropy. Zánik komunistického panství byl provokován již v době, kdy byly popřeny nosné mechanismy vývojové kontinuity evropské civilizace. Většina těch, kdo žili v usurpovaném společenském klimatu, v nesvobodě a v permanentním strachu o sebe a své bližní, pomalu a jistě ztráceli životní cíl, smysl svého života, a tak pouze a jen živořili. Současný polistopadový vývoj ukazuje že bez skutečných osobností a jejich vzorového působení a výchovného vlivu v tom nejširším slova smyslu nemohou ani politické a společenské, ani školské systémy dobře fungovat. Souhrnné prognózy Prognostického ústavu ČSAV (V. Komárek a kol.) se ve svých krátkodobých výhledech (do roku 2010) shodují v tom, že určité možnosti, slibné šance i nezbytná rizika jsou závislé především na mravně obrozujícím národním konsensu, v němž rozhodující roli sehraje **aktivizace** a **svobodný rozvoj tvůrčích sil** člověka (především mladého člověka). Tímto zdůrazněním úlohy mladé generace je naznačeno, kde bude třeba hledat záruku invenčního potenciálu pro budoucnost. Hlavním, rozhodujícím a nevyčerpatelným zdrojem může být jen vnitřní kultivace každé osobnosti, jejich tvořivých tendencí. Je nutno dát důvěru a pomoci lidem schopným, čestným a poctivým, kteří tyto své vlastnosti prokazují každodenním jednáním.

Zabezpečit přípravu těchto jedinců mohou především vysoké školy jako sídla vzdělanosti, názorové svobody, tolerance a vzájemné korektní spolupráce. Za předpokladu, že budou zodpovědně usilovat o kvalitní vzdělávání a u těch nejschopnějších ze schopných i o rozvoj smysluplné vědecké prá-

*resp. „chci“ (pozn. red.)

ce, a při vědomí, že úloha jimi vychovávané budoucí inteligence při řízení společnosti je nezastupitelná, lze tvrdit, že mají v současné době pro osud českého národa **klíčový význam**. A to i přes to, že současná garnitura vysokoškolských učitelů prošla nesčetnými společenskými traumaty a sevrěna neprostopupnými ideologickými mantinely a neomezenými mechanismy omezených komunistických samovládců je nepochybně vnitřně deformována názorově i ve sféře morální. Podaří-li se jí zbavit se této mnohaleté ideologické zátěže, najde-li odvahu k otevřenému, přímému a čestnému jednání a začnou-li alespoň ti nejmladší (a nejstarší) vysokoškolští učitelé pracovat s odkrytým hledím, je možno znovu věřit v silný oplodňující vliv vysokého školství na budoucí společenský vývoj.

Jestliže v uplynulém čtyřicetiletí došlo k ideologické deformaci všech humanitních oborů, jen málokteré z nich byly zasaženy tak hluboce a tak silně zprofanovány jako obory pedagogické. Nechceme-li se dočkat toho, že dočasná jejich stagnace přeroste v krizi vysokoškolského vzdělávání učitelů vůbec, je nutno bez otálení a s dlouhodobým koncepčním výhledem promýšlet všechny nezbytné předpoklady k jejich radikální nápravě. Zavazuje nás k tomu nejen vzrůstající význam práce učitelů v životě moderní společnosti, jak o tom svědčí vývojové trendy a současná situace v jednotlivých spolkových republikách Rakouska a Německa, ale i česká pedagogická minulost a filozofickopolitický odkaz **T. G. Masaryka**. **Officina humanitatis J. A. Komenského** i tradice vlasteneckých učitelů — buditelů národního vědomí — a tvůrčího novátorského pedagogického hnutí za první republiky nás nemohou nechat lhostejnými tváří v tvář pokračujícím snahám o diskreditaci vysokoškolského učitelského vzdělávání a o diskreditaci a znevážení jeho pedagogicko-psychologické složky.

Na základě informací o požadavcích na socioprofesionální přípravu učitelů v Německu a Rakousku (např. Beck 1991, Beckmann 1985, Rothbucher 1988) a o celospolečensky uznávaném významu jejich práce můžeme v nejbližší budoucnosti předpokládat, že i u nás dojde k posílení sociálního statusu a prestiže učitelského povolání. V těchto zemích si učitelů váží nejen proto, že v nich spatřují prvořadého zprostředkovatele informací, poznatků a zkušeností z různých oborů lidské činnosti, ale především pro jejich **funkci kultivační**, v jejímž operačním poli — díky svému širokému kulturnímu rozhledu, svým osobnostním kvalitám a profesionální činností podložené autoritě — významně přispívají ke komplexnímu rozvoji osobnosti dítěte. Všechny seriózní zahraniční studie zabývající se těmito otázkami se shodují v tom, že kvalifikační a rekvalifikační personální potřeby související s tvorbou výchovně vzdělávacího systému budou koncem druhého tisíciletí rapidně stoupat.

Vzdělávání pedagogických odborníků představuje v současnosti **nejpočetnější homogenní sektor** na českých univerzitách: reprezentuje cca 1/3 všech vysokoškolských studentů univerzitního zaměření. Současná struktura tzv. učitelských fakult v resortu univerzity (filozofické, přírodovědecké a pedagogické fakulty) má svůj historický původ: vznikla spojením odlišných a nesourodých koncepcí a pozůstatků několika reforem učitelského vzdělávání po druhé světové válce. I když začlenění vysokoškolské přípravy učitelů do organizační struktury univerzity nese stigmata bezkonceptního tápání pedagogů — ideologů komunistické oligarchie v minulých desetiletích, v současném období poskytuje tento model relativně nejlepší podmínky pro racionální přípravu učitelů.

Problematika změny našeho školství je úzce spojena s novým postavením učitele a žáka ve výchovném procesu: ve zvýraznění jejich **oboustranné aktivity a vzájemné interakce**. Změnit je třeba především vnitřní obsah a formy výchovy a vzdělávání. Klíčovou otázkou, která souvisí s realizací všech kvalitativních změn ve výchově a vzdělávání, je otázka plného **rozvoje osobnosti učitele** jako rozhodujícího činitele. Rozvoj učitelovy osobnosti není však záležitostí jednoduchou; jako všechny utvářecí procesy je složitý, mnohovrstevný a dlouhodobý, minimálně s jednogeneračním horizontem. Složitý je především proto, že jeho úspěšnost je odvislá od aktuální reálné společenské prestiže učitelského povolání, již ovlivňuje celá řada faktorů, počínaje uznáním významu vzdělanosti pro společenský vývoj až po materiální a ekonomické podmínky života učitelů.

Soudobé pedeutologické práce (např. Kučerová 1987, Kolář 1990, Blížkovský 1990, Maňák 1991, Spousta 1992) zabývající se problematikou profesionální přípravy učitelů přiklánějí se k ideji **třídimenzální přípravy**, kterou již před několika staletími zformuloval **J. A. Komenský**. Pochopitelně učinil tak jazykem své doby, nicméně i z hlediska současnosti jasně a výstižně, s překvapivou úsporností. Komenský (1964, 5) při profilaci učitelovy osobnosti požaduje: „Učitel nechť je schopen učit (nechť je učený). Učitel nechť je zběhlý ve vyučování (didaktik). Učitel nechť je dychtivý učit (nechť nezná lenosti a nechuti).“ Požadavek tříšložkové přípravy učitelů vyslovený moderním terminologickým aparátem tedy pouze zdánlivě přichází s něčím novým a objevným. Těžiště funkčně orientované socioprofesní přípravy spočívá ve **vnitřní integraci** jejích tří základních komponent: složky vědomostní (teoretické), dovednostní (praktické) a osobnostní (axiologické).

V **teoretické (vzdělanostní, vědomostní, noetické)** části přípravy získává kandidát učitelství **vědní potenciál** své odborné specializace, tedy vše, co má jako učitel určitého oboru minimálně znát. Tato bazální vědní a umělecká či technická příprava vybavuje učitele nejen teoretickými zna-

lostmi a vědomostmi z oblasti volené specializace, ale dává mu i základní pedagogické, psychologické, filozofické a sociologické poznatky, kterými teprve získává vědecky fundovaný obraz výchovy a vzdělávání v jeho úplnosti a celistvosti. Tato složka jeho přípravy ho vyzbrojuje vším, co má jako učitel zvolené vědní či uměnovýchovné specializace vědět — utváří tedy jeho profil **vzdělanostní**.

V rovině **praktické** (činnostní, dovednostní, praxeologické) budoucí učitel získává a rozvíjí své schopnosti a dovednosti jako výchozí předpoklady a nenahraditelné podmínky své profesionální aktivity. V této přípravě si osvojuje všechny základní učitelské dovednosti. V prvé řadě je to dovednost **vcítit se** do pocitů, nálady a myšlení žáka a účelně s ním komunikovat. **Komunikativní** dovednost mu umožní bez potíží vstupovat do kontaktu se žáky a oslovovat je tak, aby předložené požadavky byli ochotni vnitřně akceptovat a tvořivě je zpracovat. Teprve zvládnutím těchto dovedností získává schopnost udržovat smysluplnou a efektivní interakci didaktickou. Na komunikačních schopnostech učitele úzce závisí vytváření dovednosti **operační, organizátorské a realizační**, jejichž zvládnutí podmiňuje jeho schopnost řídit vzdělávací proces a řešit standardní i neobvyklé (nestandardní) výchovné situace. V plejádě základních dovedností učitele nemohou chybět dovednosti **diagnostická a prognostická**. Bez schopnosti poznávat a analyzovat chování a projevy dítěte, odhalovat jejich příčinné souvislosti a stanovit objektivní pedagogickou diagnózu nemohl by učitel ani vyslovit prognózu příštího vývoje dítěte, ani projektovat potřebné výchovné zásahy a opatření, jež by garantovaly jeho optimální vývoj. Aby byl činnostní potenciál učitele úplný, musí proto v rámci této přípravy získat i dovednost **projekční**. Praxeologická příprava vybavuje tedy učitele vším, co prakticky umí — profiluje ho **dovednostně**.

Nejobtížněji a nejdélavěji získává kandidát učitelství svůj **potenciál osobnostní**, založený a budovaný na nezbytných základech biofyzických, somatických, psychických, zdravotních, ale i sociálních, jazykových a kulturních. Není náhodou, že se plně ve shodě s předchozími zjištěními do centra pozornosti při koncipování socioprofesionální přípravy učitelů všech oborů a specializací dostávají otázky rozvoje jejich mravního vědomí a tvořivých schopností, jež by po absolvování vysokoškolské učitelské přípravy byli s to iniciovat a rozvíjet u svých žáků. Globální vědomostní, dovednostní a osobnostní potenciál učitele zůstane však mrtvým, nezhodnoceným materiálem, nebude-li tvůrčím způsobem permanentně rozvíjen a obohacován, nebude-li jeho nositel schopen dalšího sebevzdělávání, seberozvíjení, sebezdokonalování a sebevýchovy. Tato **axiologická dimenze** socioprofesionální učitelské přípravy představuje široce pojatou angažovanost pro nejvyšší, všelidské ideály

dobra, pravdy a krásy, demokracie, humanity a sociální spravedlnosti, jež je permanentně iniciován neuhasitelnou žízní po svobodě a neutuchající touhou po seberealizaci a svobodném tvůrčím aktu, posouvající psyché svého strůjce do těsné blízkosti nejvyššího uspokojení, blaha a štěstí.

Osobnostní vlastnosti učitele se ve svém souhrnu slévají v soubor osobních dispozic učitele, jež mu umožňují úspěšně zvládat i všechny mimořádné a náročné zátěžové situace nesené výchovně vzdělávacím procesem. Při zvládnutí zátěžových situací se manifestuje řada osobnostních vlastností, jako je neuropsychická stabilita, úroveň sebeovládání, psychická tolerance, věcnost, rozvážnost, odvaha, vytrvalost, otevřenost, čestnost, upřímnost aj. Obsahově zahrnujeme tento soubor osobních dispozic pod významově širší sociálně psychologický pojem **osobnostní zdatnost**, který představuje integrovaný komplex biofyzických, motorických, psychických, intelektuálních, volních a emocionálních kvalit člověka. Axiologickou průpravou jsou tedy utvářeny osobní a profesionální vlastnosti učitele, struktura a hierarchické uspořádání jeho hodnotového systému, tedy vše, co vypovídá o učiteli, jaký je.

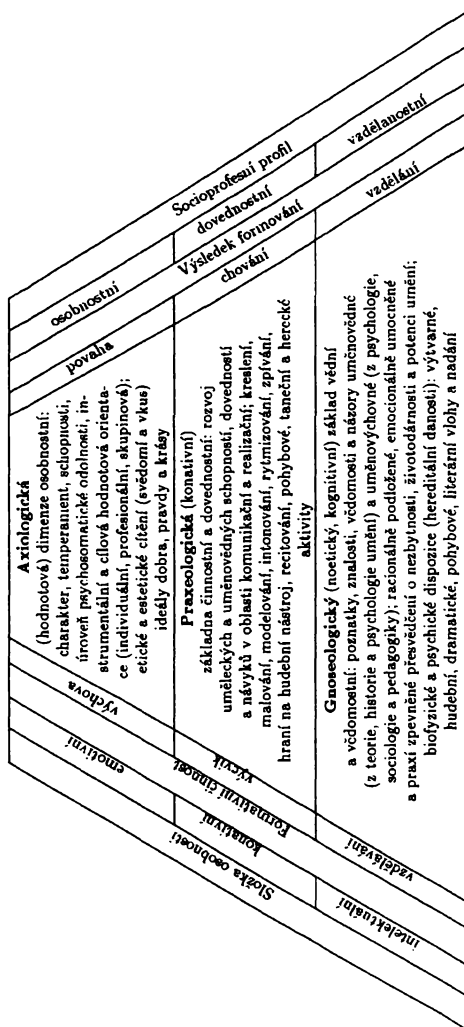
Následné **tabulové schéma** prezentuje problematiku třídimenzální socioprofesionální přípravy učitele ve zjednodušeném tvaru současně ji i zřehledňuje a uvádí v systém.

Literatura

- Beck, K. — Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim, Deutsche Studien Verlag 1991.
- Beckmann, H. K.: Die Berufswissenschaft des Lehrers. In: Pädagogische Welt 39, 1985, s. 500–504.
- Blížkovský, B.: Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 40, 1990, č. 5, s. 503–519.
- Kolář, Z.: Analýza současného stavu výchovy učitelův. Jednotná škola, 1990, č. 3, s. 231–248.
- Komárek, V.: Prognóza a program. Praha 1990.
- Komenský, J. A.: Nejnovější metoda jazyků. Praha 1964.
- Kozielecki, J.: Człowiek oswiecony czy innowacyjny. Kwartalnik pedagogiczny, 1987, č. 1, s. 3–16.
- Kučerová, S. (red.): Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učitelův. Sborník. Bratislava 1987.
- Maňák, J.: Učitel dnes a zítra. Universitas, 1991, č. 4, s. 15–18.
- Rothbucher, H. (Hrsg.): Aspekte einer Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Gesellschaft und Schule. Salzburg 1988.
- Spousta, V.: Chcete se stát dobrým učitelem? k diskusi o socioprofesionální přípravě učitelů na přelomu tisíciletí. Universitas, 1992, č. 2, s. 34–40.

Třídídimenzální struktura osobnosti učitele uměnovýchovné specializace

Pyramidální modelové schéma



- Spousta, V.: Pedagogika in specialna didaktika v strokovnem izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika*, 44, 1993, č. 3/4, s. 211–215.
- Šmahel, I.: Psychologie a profesní příprava učitelů. *Universitas*, 1991, č. 4, s. 18–20.
- Vaněk, J.: K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy. Praha, SPN 1972. 276 s.

Ke vztahu pedagogické teorie a praxe v přípravě a dalším vzdělávání učitelů

Vlastimil Švec

Úvod

Vztah pedagogické teorie a praxe nepředstavuje problematiku novou, spíše jen znovu živě diskutovanou v nových společenských podmínkách. Je to však problematika velmi závažná, jejíž řešení je předpokladem zvýšení účinnosti učitelského vzdělávání. Je to zároveň problematika náročná a široká, která vyžaduje širší diskusi a zejména interdisciplinární řešení.

Tento diskusní příspěvek si nečiní samozřejmě nároky na komplexní postihu dané problematiky (to by mělo být předmětem samostatné studie). Jeho cílem je spíše tuto problematiku znovu reflektovat a otevřít pro další diskusi a současně naznačit dílčí problémy, které se nabízejí k řešení v nejbližší perspektivě.

Některá východiska řešení vztahu pedagogické teorie a praxe

Na potřebu řešit nově vztahy mezi pedagogickou teorií a praxí upozorňují v poslední době nejenom pedagogové, ale i někteří pedagogičtí psychologové. Např. J. Mareš (1990/91) doporučuje „stavět mosty mezi učiteli a výzkumníky“ při řešení reálných pedagogických problémů. S. Štech (1993) se vyslovuje pro to, aby pedagogicko-psychologický výzkum se stal „zprostředkujícím článkem umožňujícím nalézt společnou řeč pro všechny aktéry edukativního systému“. Učitelé ze škol stále důrazněji volají po přiblížení pedagogiky a vzdělávání učitelů školské praxi.

Je zřejmé, že do řešení a realizace vztahu pedagogické teorie a praxe by se měli aktivněji zapojit také psychologové. Vždyť problémy, které učitelé ve školské praxi řeší mají často povahu pedagogicko-psychologickou. Teorie pro školskou praxi by tedy měla mít interdisciplinární charakter. Teorii