K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů

Petr Urbánek

Abstrakt: Stať se zabývá možnostmi integrace učiva pedagogické praxe do rámce celého systému pregraduální učitelské přípravy. Autor poukazuje na nutné podmínky pro časovou a obsahovou integraci učiva v přípravě budoucích učitelů.

Klíčová slova: pedagogická praxe, vlastnosti modelů praxe, referenční teorie, jádrové učivo, integrace praktické přípravy s učivem referenčních disciplín, podmínky integrovaného přístupu.

Obsahová stránka, stejně jako rozsah a způsob realizace praktické přípravy nejsou na všech fakultách připravujících učitele stejné. Je to důsledek větší autonomie vysokých škol v oblasti tvorby studijních programů.

Jako pozitivní na tomto stavu je možno vnímat větší možnosti, jak variovat systém přípravy studentů a využívat i konkrétní a mnohde specifickou nabídku školského terénu regionu. Navíc nejsou fakulty nikterak svázány centrálně určenými koncepcemi přípravy.

Na druhé straně však odlišné modely praktické přípravy budoucích učitelů na jednotlivých fakultách přinášejí i řadu problémů. Často bývá poukazováno na absenci pevně stanoveného „minimálního rozsahu" praxí (např. Klapal, 1993) či na chybějící rámcové vymezení obsahové stránky praktických aktivit, které by byly v rámci studijních programů pro fakulty připravující učitele závazné.

Je s podivem, že při současných rozmanitých přístupech k řešení praktické učitelské přípravy, nejsou sledovány záměry a realizace praxí jednotlivých fakult. Nevýznamné a neprůkazné (např. Urbánek, 1997, s. 20–22) jsou zatím také snahy provádět komparaci nebo evaluaci modelů praktické přípravy na jednotlivých učitelských fakultách. V našich podmínkách neexistuje ani ucelená teorie o praktické přípravě učitelů. Šíře problémů spojených s koncipováním praktické přípravy budoucích učitelů (Solfronk, 1997, s. 7–12) si přitom vynucuje systémové řešení. Tematicky zaměřené statě k praktické učitelské přípravě, které se v odborném tisku občas objevují, přinášejí spíše jen dílčí (nikoliv systémové) pohledy na řešení problémů pedagogické praxe.

Pedagogická praxe má v porovnání s dalšími disciplínami učitelské přípravy zvláštní postavení, a to z hlediska tvorby kurikula, ale také z pohledu

personálního a organizačního zajištění. Jednak musí obsah učiva praxe korespondovat s obsahy učebních plánů celé řady jiných disciplín a jednak i samotná koncepce modelů praktické přípravy učitelů je ovlivňována vnějšími podmínkami (možnostmi cvičného školského terénu). S tím po stránce organizační souvisí značná šíře především personálních (ale i dalších) podmínek realizace praxe. V takové situaci se nenachází žádný jiný z modulů učitelské přípravy.

Zvláštní postavení vyplývá i z obecných, nejčastěji vymezovaných cílů, které si pedagogická praxe klade. Kromě cíle uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese, bývá akcentována integrační funkce pedagogické praxe: spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy (Průcha a kol., 1995, s. 148). Sama o sobě však pedagogická praxe „spojovat teorii a praxi" nedokáže, není-li korespondující součástí systému pregraduální přípravy učitele a nejsou-li současně v modelu praktické přípravy zajištěny určité parametry, vlastnosti.

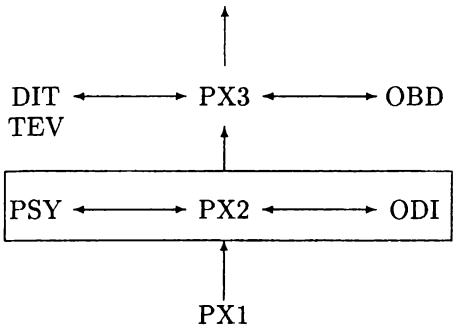
Domníváme se, že i při nestejném rozsahu, různých přístupech a při odlišných organizačních formách pedagogické praxe na jednotlivých fakultách, musí existovat u všech funkčních a efektivních modelů praktické přípravy všem společné obecně platné vlastnosti. O vlastnostech modelů pedagogické praxe již publikoval Urbánek (1998, s. 36–40). Proto je na tomto místě jen stručně vyjmenujme a více se zaměřme na jednu z nich.

Kromě gradace (hierarchické uspořádání systému praktických aktivit a strukturace, tj. postupné a systematické poznávání školského terénu studentem), komplexnosti (praxe zaměřené na celý komplex profesních činností učitele) a vhodných parametrů dynamické stránky (variabilita cvičného terénu, vyvážená kombinace cyklických a blokových aktivit), je důležitou vlastností modelu praktické přípravy jeho integrace k ostatním disciplínám učitelské přípravy. Vyjmenované vlastnosti modelu pedagogické praxe by měly zcela jistě platit i v učitelské přípravě obecně. Kvalita praktické přípravy je totiž také závislá i na promyšlenosti koncepcí učiva profesního základu a oborových disciplín.

Samotnou propojenost a návaznost učiva praxe (resp. učiva učitelské přípravy) můžeme chápat ve dvojím směru (obr. 1).

Za prvé jde o *vertikální návaznost*, která významově odpovídá výše vymezené vlastnosti gradace učiva. Tato vlastnost modelu praxe má význam z hlediska zásady postupnosti a možnosti analýzy (a pochopení) tak složitého procesu, jakým vyučování (a nácvik dovednosti vyučovat) je. Vertikální návaznost je charakterizována převážně jen jednosměrným tokem informací od předchozích obsahů a v tomto smyslu jsme ji i vyjádřili na obrázku (↑).

Ve druhém smyslu chápeme návaznost učiva praxe jako příčný (horizon-



LEGENDA:

PX1	prakt. aktivita č. 1
PX2	prakt. aktivita č. 2
PX3	prakt. aktivita č. 3
OBD	oborová didaktika
TEV	teorie výchovy
PSY	školní psychologie
ODI	obecná didaktika
DIT	didaktická technika
⟷	horizontální návaznost (integrace)
↑	vertikální návaznost (gradace)

Obr. 1: *Příklad vertikální a horizontální návaznosti učiva praxe*

tální) směr mezi obsahy různých (avšak časově souběžných) disciplín učitelské přípravy. *Horizontální návaznost* odpovídá výše vymezené vlastnosti integrace, a to ve smyslu propojení teoretické roviny poznatků s empirickým (praktickým) poznáváním reality školského terénu a edukace, případně také s nácvikem v imitovaných podmínkách.

Předpokládáme, že stupeň integrace modelu praktické přípravy významně ovlivňuje efektivitu nácviku praktických učitelských dovedností. Horizontální návaznost má charakter obousměrného toku (⟷) informací, resp. empirických poznatků, mezi obsahy odlišných kvalit. Štech (1995, s. 82) v souvislosti s interakcí mezi oběma rovinami poznání hovoří o cyklickém pohybu složeného z návratů od teoretické (reflektující, meta-kognitivní, distancující) polohy k poloze získávání klinické zkušenosti (např. formou experienciálního učení) a zpět.

Obr. 1 samozřejmě nemůže postihnout problematiku návaznosti předmětů pedagogické praxe v plné své šíři a složitosti. Znázorňuje pouze sekvenci z celého modelu praktické přípravy. Na vybraném příkladu učitelské praxe se zaměřením na sociální aktivity ve škole[1] (PX2) jsou ukázány základní vazby, které se pro integraci s obecnými pedagogickými (ODI) a psychologickými (PSY) disciplínami nabízejí. Z uvedeného obrázku 1 je také zřejmé, že odpovídající zaměření pedagogické praxe (PX2) k těmto referenčním (Solfronk, 1996, s. 280)[2] disciplínám má obsahovou vazbu (návaznost) na předchozí (PX1) a i následnou (PX3) praktickou aktivitu.

[1] Praktické aktivity zaměřené na poznávání dítěte a nácvik sociálních profesních dovedností (blíže viz Solfronk a Urbánek, v tisku)

[2] Pojem „referenční teorie" zavedl pracovně Solfronk (1997, s. 8–9). Chápe tím teorii, výukovou disciplínu, koncepci, která kromě obecných zákonitostí, hypotéz či axiomat zahrnuje v sobě též pragmatické jádro a má tím konkrétní vypovídací charakter. Poznatky návodné povahy mohou být využity (konfrontovány) v praktické činnosti.

Obsahovou a časovou integraci dvou poloh (referenční teorie a empirie) téže pedagogické reality je možno ještě konkrétněji demonstrovat (obr. 2) na příkladu učiva obecné didaktiky a pedagogické psychologie a učiva praxe.

Lekce/ Téma	Učivo obecné didaktiky		Učivo praxe		Učivo pedagog. psychologie
.	...		.		...
4.	/////α///	⟶	αAB	⟵	A//B///
5.	/////////		–		////////
6.	//β////	⟶	βC	⟵	////C//
7.	////////		DEF	⟵	/DE//F//
atd.					

LEGENDA: α, β – jádrové učivo obecné didaktiky
A, B, C, D, E, F – jádrové učivo pedagog. psychologie
αAB, βC – praktická aplikace jádrového učiva

Obr. 2: *Ukázka integrovaného přístupu učiva referenčních disciplín a učiva praxe*

Z obou referenčních disciplín je třeba v jednotlivých tématech (4., 5., 6., 7. ...) nalézt a vybrat *jádrové učivo*, které je možné využít při praktických aktivitách. Vhodnost výběru je ovlivněna především charakterem sledovaného psychodidaktického jevu, stupněm důležitosti problematiky ve vztahu k obsahu učiva a také možnostmi školského terénu.[3] Ne ve všech tematických celcích (např. na obr. 2 tematický celek 5.) lze vždy nalézt vhodné a pro praktické aktivity využitelné jádrové učivo.

Obdobně je možné postupovat i u dalších výukových modulů, které ve zkratce znázorňuje obr. 1 (oborová didaktika – předmětově zaměřená praxe – didaktická technika, teorie výchovy apod.). Při integraci učiva praxe a referenční disciplíny nemusí jít vždy jen o aplikaci teoretických poznatků. Významným integrujícím prvkem oborových didaktik a předmětově zaměřených praxí může být také reflexe (a sebereflexe) praktické činnosti.

Předpokladem pro integraci učiva praxe do rámce celé pregraduální učitelské přípravy však není jen samotná obsahová a časová koordinace korespondujících složek, neboli vytvoření integrovaného modelu praktické pří-

[3]Situaci výběru jádrového učiva lze ilustrovat na příměru tvorby multimediálního výukového programu. Text takovéhoto programu (můžeme jej přirovnat k referenční teorii) je na vhodných místech oživen grafickými a obrazovými vstupy či video a audioukázkami (odpovídá imitovaným i „živým" praktickým učitelským aktivitám). I když zprostředkovaný, má takový materiál blíže ke konkrétnímu a praktickému. Uživatel může podstatě textu lépe porozumět a zejména pochopit souvislost textu (obsahu referenčních teorií) a názorné ukázky (reality edukace, klimatu školy apod.).

pravy. Jako daleko problematičtější jsou na řadě fakult vnímány existující podmínky pro realizaci takovýchto systémů, tj. ohraničené možnosti komunikace mezi jednotlivými složkami modelu praktické přípravy. Vzhledem ke specifičnosti praktické učitelské přípravy se jedná o širokou, mnohasměrnou, obtížně soustředitelnou a uchopitelnou sféru realizace časových, rozvrhových, personálních, kompetenčních i dalších podmínek.

Chceme-li pedagogickou praxi nikoliv proklamativně, ale zcela upřímně, chápat jako významnou, nezastupitelnou a současně integrující složku pregraduální učitelské přípravy, která studentům pomáhá hlouběji pochopit rovinu pedagogické a psychologické teorie, je nutné pro konstrukci modelů praktické přípravy a jejich realizaci formulovat následující (domníváme se, že obecně platné) požadavky:

1. Model pedagogické praxe je v první řadě třeba koncipovat jako ucelený, korespondující systém (vlastnost komplexního přístupu) s akcentem i na další výše vyjmenované vlastnosti modelu, a nikoliv jako realizaci nahodilých praktických aktivit. Tento požadavek předpokládá koordinaci učebních plánů se strukturou učiva praxe.
2. S koncepcí modelu praxe souvisí i vyváženost dynamické stránky praktických aktivit. Pro integraci je výhodné akcentovat cyklické formy praxí, u kterých je vzhledem k časovému souběhu spíše zaručen intenzivnější kontakt studenta s půdou fakulty a současně s praktickým terénem.
3. V personální oblasti je žádoucí vytvořit podmínky k intenzivnější komunikaci celého „štábu" pedagogických pracovníků participujících na praxích (cviční učitelé, oboroví didaktici, vedoucí praktických cvičení), jednoznačně vymezit personální kompetence; činnost musí být (centrálně) řízena a koordinována. Taková opatření vytvářejí podmínky k odpovídající komunikaci mezi jednotlivými složkami systému.
4. V oblasti řízení praktické pregraduální přípravy učitelů je nutné na fakultě (univerzitě) vytvořit centrální (nadkatedrální) útvar s jasně vymezenými pravomocemi, který může chod praxí zajišťovat s nadhledem a komplexně (po stránce koncepční, metodické, organizační).

Závěrem se domníváme, že by obecně prospělo postavení pedagogické praxe na fakultách iniciovat, podpořit a realizovat výzkumná šetření směřující k analýze modelů pedagogické praxe na jednotlivých fakultách, které učitele připravují. Následná komparace modelů praktické přípravy by se měla týkat nejen obvykle zjišťovaného rozsahu a obsahu učiva praxe, ale také zkoumání dalších parametrů a vlastností modelů, mezi jinými i stupně integrace učiva praxe. Jsme přesvědčeni o tom, že právě tyto charakteristiky modelu pedagogické praxe výrazně ovlivňují kvalitativní stránku efektivity nácviku učitelských dovedností.

Literatura

KLAPAL, V. Význam a místo pedagogické praxe. In *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z celostátního semináře.* Praha: PedF UK, 1993.

MAŇÁK, J. Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu.* Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995, s. 24–27.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995.

SOLFRONK, J. Pedagogická praxe – její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 277–284.

SOLFRONK, J. Pedagogická praxe nebo pedagogická praxeologie? In *Pedagogická praxe – praxeologie.* Sborník příspěvků z konference o praxi. Praha: PedF UK, 1997.

SOLFRONK, J., URBÁNEK, P. *Učitelská praxe se zaměřením na sociální aktivity ve škole.* Brno: Paido, (v tisku).

ŠTECH, S. Artikulace teorie a praxe v učitelství (dilemata profese). In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu.* Sborník příspěvků z celostátního semináře. Brno: Paido, 1995, s. 80–83.

URBÁNEK, P. K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – praxeologie.* Sborník příspěvků z konference o praxi. Praha: PedF UK, 1997.

URBÁNEK, P. *Výzkumné šetření a analýza modelů praktické přípravy ve studiu učitelství.* Disertační práce. Praha: PedF UK, 1998.

URBÁNEK, P. K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 11–16. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Petr Urbánek, Dr., Pedagogická fakulta Technické univerzity Liberec, Hálkova 6, 461 17 Liberec,
e-mail petr.urbanek@vslib.cz