

## Reflexe změn ve vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989

VLADIMÍRA SPILKOVÁ

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky,  
M.D.Rettigové 4, 116 39 Praha 1, Vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz

**Klíčová slova:** Transformace učitelského vzdělávání, učitelství pro primární školu, reflexe změn

**Abstrakt:** V textu jsou analyzovány základní východiska transformace vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989 a mapováno reformní úsilí na jednotlivých pedagogických fakultách v České republice s cílem identifikovat hlavní shody a rozdíly v inovativních přístupech.

SPILKOVÁ V.: **Reflection of the Changes in Education of Primary School Teachers after the Year 1989**

**Key words:** Transformation in teachers' education, Primary School Teachers, reflections of the changes

**Abstract:** The article includes an analysis of the starting points of the transformation of the education of primary school teachers after the year 1989 and reflection of the reform activities at the individual Pedagogical faculties in the Czech Republic focused on identification of the main points of agreement and the differences in the innovative approaches.

Na samém počátku 90. let začaly intenzivní práce na formulování obecných východisek transformace přípravy učitelů primárních škol, a to zejména na půdě několika českých a slovenských pedagogických fakult. Žádoucí změny byly koncipovány na základě předpokládaného pojetí primární školy, primárního vzdělávání, nových nároků na učitelskou profesi, klíčové role a kompetence učitele, na základě analýzy stávajících problémů v přípravném vzdělávání učitelů a rešerše různých možností jejich řešení u nás i v zahraničí. Výrazným pozitivem reformního úsilí v oblasti vzdělávání této kategorie učitelů bylo, že základní principy proměny byly formulovány na základě intenzivní spolupráce většiny českých (a ze začátku i slovenských) pedagogických fakult (pravidelné pracovní semináře, společná výzkumná a publikační činnost apod.). Tato skutečnost vynikne zejména ve srovnání se situací v učitelském vzdělávání pro sekundární školy.

K poměrně rychlému nalezení základní shody v názorech na vzdělávání učitelů primárních škol výrazně přispěla především jasná a celkem nekontroverzní představa o budoucí, žádoucí podobě primární školy. V průběhu roku 1991 byl na Pedagogické fakultě UK v Praze vytvořen reformní projekt studia učitelství pro 1. stupeň základní školy, jehož základní principy byly projednány a schváleny vědeckou radou PedF UK (Spilková 1991, 1994) a později přijaty grémiem pedagogických fakult jako jedno ze základních východisek k transformaci vzdělávání této kategorie učitelů na jednotlivých fakultách v České republice. V rámci další spolupráce, zejména v rámci řešení několika grantových úkolů (Kantorková 1994, Nelešovská 1995) byla rámcová východiska dále propracována a konkretizována. Byla navržena řešení mnoha konkrétních problémů (např. doporučené proporce mezi jednotlivými složkami učitelské přípravy, pojetí vstupu a ukončení studia, systém praktické přípravy, legislativní otázky apod.)

Vůdčí ideou reformy byla idea profesionalizace přípravného vzdělávání učitelů. To znamenalo především posun v dominantách studia. Těžiště je v pedagogicko-psychologické, oborově didaktické přípravě a v osobnostně - kultivační složce studia (všeobecná vzdělanost - kulturní rozhled, úroveň myšlení, vyjadřovací schopnosti společně s aspektem osobnostního vyzrání). Oborová (předmětová) příprava (odborný základ příslušných vyučovacích předmětů) je sekundární úrovní studia.

Tato změna v obsahových akcentech představuje v kontextu vývoje v posledních desetiletích radikální zásah - po celou dobu existence tohoto vysokoškolského oboru dominovalo Chlupovo pojetí vzdělávání učitelů s důrazem na oborovou, předmětovou přípravu. Nyní se stává východiskem koncept Příhodův s pojetím učitele jako vědeckého pracovníka v pedagogicko-psychologických oborech a tomu odpovídající přípravy. (U učitelství pro sekundární školu lze u nás od počátku devadesátých let až dosud sledovat spíše tendenci k de-profesionalizaci).

Propracování těchto východisek mělo význam nejen pro nový model studia, ale bylo důležité pro náležitou argumentaci při obhajování univerzitního magisterského vzdělávání pro tuto kategorii učitelů. Od roku 1990 došlo několikrát k jeho zpochybnění. Právě v profesionalizaci učitelské profese a v důrazu na pedagogickou a psychodidaktickou přípravu je legitimován požadavek na univerzitní vzdělání.

Výsledkem shody v základních východiscích a poměrně intenzivní spolupráce v transformačním úsilí v první polovině devadesátých let bylo množství probíhajících změn na jednotlivých fakultách, nezřídka též výzkumně sledovaných. "Výrazné inovační snahy" v tomto typu studia učitelství na pedagogických fakultách byly oceněny i v závěrečných akreditačních komisích (Kurzweil, Mikulec, Vinš 1995, s.260).

V druhé polovině devadesátých let intenzita mezifakultní spolupráce v transformaci učitelského vzdělávání výrazně poklesla, v centru pozornosti bylo zavádění inovací a řešení konkrétních problémů jednotlivých pracovišť v kontextu vlastní fakulty a univerzity. V této době byla propracována další významná teoretická východiska proměn vzdělávání učitelů. V.Švec (1999) při hledání nových podob učitelské přípravy důsledně vychází z klíčových pedagogických kompetencí, které učitel potřebuje ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese v podmínkách výrazně se měnící školy. Pedagogické kompetence považuje za strukturální osu, které by měla být podřízena celková koncepce učitelského vzdělávání (soubor pedagogicko psychologických disciplín, pojetí pedagogických praxí apod.). Jedním z klíčových cílů přípravného vzdělávání učitelů je kultivace individuálního pojetí výuky. Důraz je kladen na zkušenostní učení, vytváření gradovaných pedagogických situací, na teoretickou reflexi praktické činnosti a sebereflexi studenta v roli učitele. V. Švec také výzkumně prokázal, že systematické a pravidelné reflektování pedagogické činnosti urychluje a zkvalitňuje proces konstruování pedagogických vědomostí a dovedností, ovlivňuje názory, motivaci a postoje studenta učitelství.

Významnou inspirací k proměnám je také model T. Svatoše (1997, 2000), který klade důraz na individualizaci profesionalizačního procesu, na proces postupného stávání se učitelem, pro který jsou charakteristické gradace jednotlivých fází a individuální ráz konkrétních cest k učitelské způsobilosti. Tento přístup zdůrazňuje nutnost vytváření prostoru pro vlastní konstruování a osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, sebepoznávání, vlastního hledání a objevování studentů s pomocí a supervizí „expertů“. Do popředí vystupuje sebereflexe, spolupodílení se na vlastním profesním rozvoji a řízená sebetvorba. Také T. Svatoš výzkumem doložil význam zkušenostního učení a prožívání studenta pro jeho profesní rozvoj, význam autenticity v profesním zrání a tvorbě vlastního pojetí výuky a účinnost konkrétních strategií výuky (simulované pedagogické situace, jejich videozáznam a reflexe).

Velmi inspirativní impulzy přináší práce H.Kantorkové-Lukášové (2003), mimořádné zejména komplexností přístupu k učitelství a učitelskému vzdělávání z hledisek sociologických, filozofických, psychologických a pedagogických. Autorka formuluje základní principy nového paradigmatu učitelské profese a přípravy na ni s důrazem na profesionalizaci. Inspiraci k hledání nového pojetí a nových hodnot učitelské profese (důraz na lidství, lidskost, duchovní dimenzi učitelství) nachází ve filozofických idejích, zejména ve fenomenologických východiscích (zejména 3 pohyby bytí v pojetí J. Patočky – sebezakotvení, sebe-prodlužování, sebepochopení) a v pojetí učitelství v modu bytí a vlastnění E. Fromma.

Významný je také akcent na pojetí dítěte v roli žáka jako ústředního bodu pedagogiky orientované na dítě a důraz na bio-psycho-sociální jednotu (celost) člověka. Holistický, celostní pohled na osobnost dítěte je apelem na komplexnost působení učitele v intencích humanistického pojetí výchovy a tedy i na komplexnost rozvoje budoucího učitele primární školy. Student učitelství primární školy se nachází v průsečíku působení mnoha vlivů, často velmi různorodých, a proto hledání styčných bodů, průniků a prostoru ke spolupráci mezi obory je klíčový pro posílení integrity tohoto multidisciplinárního studia.

V intencích pojetí profesionalizačního procesu u studentů učitelství jako dlouhodobého procesu stávání se učitelem, který má mnoho individuálních podob, je kladen důraz na důležitost poznávání životního a (před)profesního příběhu, se kterým student na učitelkou fakultu přichází, s cílem využít a integrovat dosavadní prekoncepty, postoje, hodnoty, dovednosti, znalosti s velkým množstvím aktuálně působících různorodých vlivů a podnětů do smysluplného celku učitelského vzdělávání. Také pozdější texty V. Spilkové (1997, 2001, 2003, 2004), věnované zejména profesionalizaci učitelského vzdělávání, konstruktivistickým přístupům, rozvoji sebereflexe a strategiím tvorby studentova pojetí výuky, přispívají k prohloubení a obohacení teoretických východisek proměny učitelského vzdělávání formulovaných na počátku 90. let.

Na konci devadesátých let byla po několika letech obnovena intenzivní spolupráce mezi pedagogickými fakultami v celostátním měřítku. Jedním z výrazných impulzů k ní byla reprezentativní konference „Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století“, kterou v roce 1998 u příležitosti 650. výročí Univerzity Karlovy uspořádala katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty v Praze (Spilková, Hejlová 1999). Zúčastnilo se jí více než 70 osobností spjatých se vzděláváním učitelů primárních škol na 7 českých a 5 slovenských pedagogických fakultách. Šlo o společné zastavení a rekapitulaci toho, co se na poli vzdělávání této kategorie učitelů odehrálo po roce 1989 v České a Slovenské republice v kontextu měnících se společenských podmínek a transformace školy.

Předmětem jednání byly prezentace jak obecných východisek a principů (týkajících se transformace školy, proměny paradigmatu vzdělávání, antropogenetického jádra pedagogiky, resp. primární pedagogiky, objevování a pochopení současného dítěte a dětství, proměn v pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele primární školy, rozvoje oboru primární pedagogika apod.), tak také konkrétních transformačních snah a inovačních strategií v učitelském vzdělávání na jednotlivých českých a slovenských fakultách (celkové trendy změn v obsahu i organizaci studia, proměny v pojetí pedagogických a psychologických disciplín, oborových didaktik, koncepce dramatické výchovy, relativně nového oboru ve vzdělávání učitelů apod.).

Retrospektivní pohled, s cílem zhodnotit, co lze považovat za pozitivní vývoj a co naopak za vykročení špatným směrem, byl východiskem k úvahám o budoucnosti. Byly identifikovány hlavní úkoly, které stojí před vzděláváním učitelů primárních škol v horizontu příštích 5-10 let. Za jeden z nejdůležitějších úkolů byla označena snaha navázat na tradici pravidelných společných setkávání ze začátku devadesátých let. Bohatost a rozmanitost vývoje na jednotlivých fakultách a univerzitách i měnící se kontext vzdělávací politiky (úvahy o strukturovaném studiu, zavádění pětiletého studia, kreditní systém, pokusy o formulování profesního standardu, požadavky akreditační komise apod.) logicky vyvolaly potřebu systematické spolupráce nejen v oblasti vzájemného inspirování a sdílení pozitivních i negativních zkušeností z praxe vzdělávání učitelů, spolupráce v oblasti výzkumu a publikační činnosti, ale nově vyvolaly i potřebu diskusí o perspektivách vývoje spojených s tvorbou společných strategií a postupů včetně jejich pečlivé argumentace.

Od roku 1999 do současnosti proběhlo několik významných setkání s celostátním zastoupením v Brně, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Olomouci, Ostravě a Praze. Obsahem diskusí byla rozmanitá témata, např. standard učitelské přípravy (vymezení závazných komponent studia a jejich proporce, výstupní požadavky na absolventa), proměny v pojetí pedagogiky (vlivy humanistické pedagogiky a psychologie, na dítě orientované pedagogiky, zážitkové pedagogiky), pojetí různých pedagogických disciplín (jejich posloupnost, obsah a rozsah, požadavky, propojení teoretické a praktické složky), zkvalitnění přijímacího řízení, praktické přípravy, státních závěrečných zkoušek (obhajoba portfolia jako alternativa k nim, různé způsoby ověřování profesní způsobilosti), příprava na výuku cizích jazyků.

Součástí většiny setkání byla také průběžná reflexe transformačního úsilí na jednotlivých fakultách včetně perspektivních záměrů. Byly vypracovány bilanční zprávy, které podrobně analyzovaly jak pozitivní stránky dosavadního vývoje, zdařilé inovace z hlediska obsahu, procesu i organizace studia (mnohé z nich ověřené výzkumně), tak také konkrétní problémy a kritická místa.

Na základě analýzy těchto materiálů, reflektujících situaci na pedagogických fakultách v Brně, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Olomouci, Ostravě, Plzni a Praze, lze shrnout nejpodstatnější změny, ke kterým došlo v průběhu posledních zhruba deseti let v celostátním měřítku. 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 začínají promítat principy humanistické pedagogiky, pedagogiky orientované na dítě akcentující osobnostně-rozvíjející pojetí vzdělávání, 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).
- Významnou změnou v obsahu studia je také příprava studentů na cizojazyčnou výuku v primární škole formou specializace zakončené státní závěrečnou zkouškou (na některých fakultách možnost výběru mezi anglickým, francouzským, německým a ruským jazykem). Ověřuje se také možnost zařadit přípravu na výuku cizího jazyka do studijního programu pro všechny studenty (např. Olomouc).
- 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 diskurzivnímu, od pozitivistické orientace pedagogiky, důraz na činnostní pojetí výuky, uplatňování konstruktivistických přístupů, metod RWCT, projektové výuky a kooperativního učení (podrobněji v samostatném textu). 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 variabilitu a vlastní profilaci studia. Mnozí však upozorňují na skutečnost, že při značně se zvyšujících nárocích na učitele primární školy (výuka cizího jazyka, integrace problémových a handicapovaných a nutná hlubší speciálně pedagogická příprava, dramatická výchova apod.) se zužuje prostor pro výuku (počet hodin povinné výuky výrazně klesl oproti stavu před rokem 1989). Navíc mnoho disciplín v tomto oboru rozvíjí dovednosti, které vyžadují přímou výuku. To postupně vedlo k prodloužení studia na 5 let na několika pedagogických fakultách (během několika let budou studijní programy učitelství pro 1. stupeň ZŠ na všech pedagogických fakultách v ČR pětileté).
- Zkušenosti s kreditním systémem na většině fakult ukázaly jeho problémovost a zpochybnily vhodnost jeho zavedení v učitelském vzdělávání vzhledem k charakteru studia a podmínkám, které kreditní systém z podstaty věci předepisuje.
- Podařilo se přesvědčit Akreditační komisi a grémium zřízené MŠMT pro problematiku učitelského vzdělávání o nevhodnosti struktury studijního programu učitelství pro 1. stupeň základní školy, která by vzhledem ke specifikům tohoto studia, jimiž jsou zejména multidisciplinarita a vzájemná propojenost oborů vyžadující souběžnost studia dílčích oborů a potřeba dlouhodobého výcviku některých profesních dovedností, vedla velmi pravděpodobně k poklesu kvality učitelské přípravy.
- Dosavadní vývoj jednoznačně ukázal, že pro rozvoj oboru učitelství pro primární školu jsou klíčové jeho institucionální zajištění a řízení oboru v kontextu fakulty (viz zkušenosti s realizací reformních projektů studia na fakultách v Praze a Ostravě na začátku devadesátých let). Velmi pozitivní efekty přineslo konstituování samostatných kateder či ústavů (Hradec Králové, Olomouc, Ostrava, Praha), které vytvářely celkovou koncepci studia a garantovaly její realizaci. Pro prosazování reformních snah bylo důležité vybavit tato pracoviště příslušnými kompetencemi a zajistit dobrou kooperaci s vedením fakulty (vytvoření funkce proděkana pro tento obor, vedoucí katedry je poradcem studijního proděkana, vznik celofakultního koordinačního orgánu – např. „Oborová rada pro učitelství 1. stupně“, interní akreditační komise (České Budějovice), které garantují realizaci i oprávněnost případných obsahových a organizačních změn).

A nyní k perspektivě, k výzvám a úkolům, které stojí před vzděláváním této kategorie učitelů. Uplynulých více než deset let reformního úsilí ukázalo, že skutečně zásadní proměna bude obtížná 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).

Jedním z nejdůležitějších úkolů a podmínkou k hlubší proměně vzdělávání učitelů primárních škol je další rozvoj relativně nového pedagogického oboru - primární pedagogika. Společným úkolem je přejít od prvních kroků v konstituování oboru k jeho hlubšímu propracování do podoby uceleného teoretického systému, který s oporou o teoretické, komparativní, historické, empirické a experimentální přístupy komplexně řeší otázky výchovy a vzdělávání dětí mladšího školního věku s ohledem na ontogenetické zvláštnosti tohoto věkového období.

Má-li se primární pedagogika stát základním profilujícím oborem studia, prostorem pro hledání souvislostí a propojování mnoha dosud spíše separovaných oborů do smysluplného celku, musí ujit ještě velký kus cesty. Jde zejména o hledání průniků a styčných bodů k výzkumné a teoretické spolupráci s vývojovou a pedagogickou psychologií, oborovými didaktikami, filozofií výchovy (pochopení soudobého dětství a pojetí dítěte v současných společenských podmínkách) a speciální pedagogikou.

Pro rozvoj oboru primární pedagogika jsou rozhodující kvalitní monografické studie a dobře koncipované výzkumy. Uplynulých deset let přineslo zajímavé práce (např. Spilková 1997, 2005, Kolláriková, Pupala 2001, Lukášová 2003, Lukavská 2003, Helus 2004). Zásadní význam v rozvoji oboru má také příprava nových vědeckých pracovníků a možnosti dalšího odborného růstu stávajících pracovníků v této oblasti. Jde tedy o doktorské studium a oprávnění k habilitačním řízením. Možnost specializovat se v rámci doktorského studia v oboru pedagogika na problematiku primární pedagogiky existuje v současnosti na pedagogické fakultě UK v Praze a v Olomouci. V současné době se objevují úvahy o spojení odborného zázemí několika fakult v pokusu o konstituování samostatného doktorského studia v oboru primární pedagogika a vytvoření její celorepublikové oborové rady.

Velké rezervy jsou na většině fakult v procesuální stránce, v pojetí metod a strategií výuky, v kvalitě komunikace a sociálního klimatu, ve způsobech hodnocení profesní způsobilosti apod. Problém učitelského vzdělávání nespočívá jen v otázce „co“, ale také (nebo především) „jak“ - jakými způsoby zprostředkovávat profesní poznání, expertní vědění, konkrétní vzdělávací obsahy. Způsob, jakým je student připravován, výrazně ovlivňuje jeho budoucí pojetí výuky. K tomu, aby se profesní poznatky staly skutečně nástrojem k tvorbě vlastního pojetí výuky (racionálního, teoreticky reflektovaného, explicitního), aby reálně ovlivňovaly praktickou činnost s dětmi, je zapotřebí, aby toto poznání, vědění bylo utvářeno na základě vlastního hledání, objevování, vlastních zkušeností v roli žáka i učitele, na základě permanentní komunikace mezi subjektivními zkušenostmi, implicitními znalostmi a objektivními teoretickými poznatky.

Z hlediska procesů výuky je tedy klíčovým úkolem používání konstruktivistických přístupů, zejména ve výuce pedagogických a psychologických disciplín. Klíčové pojmy a fundamentální témata jsou zprostředkovávány prostřednictvím zkoumání, objevování a konstruování nových poznatků na základě vlastních činností a zkušeností a v interakci s učitelem a spolužáky.

V tomto pojetí se při vytváření nových pojmů vychází z prekonceptů, spontánně a na základě praktických zkušeností vzniklých mentálních reprezentací, vlastních představ a pojetí např. pedagogické komunikace, klimatu školy, třídy, ve třídě, autority učitele, úspěšného žáka, stylů učení, typů inteligence, hodnocení žáků apod. Studenti prezentují své prekoncepty a rozmanitá pojetí. Opírají se o praktické zkušenosti a prožitky v roli žáka (jak jsem to vnímal a prožíval já jako dítě) nebo vycházejí z reflexe vlastních zkušeností v roli učitele průběžně získávaných v rámci pedagogické praxe. Dále jsou prekoncepty studentů kontextualizovány (studenti vysvětlují kontext a zdůvodňují svůj úhel pohledu). Podkladem pro vyjadřování a kontextualizaci prekonceptů jsou písemné reflexe studentů.

Učitel vytváří prostor pro společné komunikační pole, povzbuzuje studenty ke konfrontaci různých názorů, rozdílných úhlů pohledu, protichůdných stanovisek. V další fázi je těžiště činností ve spolupráci při objevování vztahů a podstatných souvislostí, ve společném hledání klíčových charakteristik pedagogických jevů, v zobecnování a dekontextualizaci (hledání společných znaků, které platí v různých kontextech). Nakonec jsou zprostředkovávána různá pojetí řešených problémů v odborného literatuře, výsledky výzkumů a jsou konstruovány (rekonstruovány) nové pojmy, pojetí apod.

V intencích konstruktivistického pojetí plurality lidského poznání je pedagogická teorie zprostředkovávána v její problematičnosti, rozporuplnosti, nejednoznačnosti. Studenti si tedy osvojují teorii v dynamické podobě – jako vyvíjející se, doplňující se, propojenou s jejich přemýšlením o věcech, s jejich praktickými zkušenostmi a zážitky – tedy jako „živou“ ne danou, hotovou v podobě axiomat a návodů k řešení. V této podobě ji také lépe vnitřně přijímají.

V tomto smyslu je největší výzvou – metaforicky vyjádřeno – překonat převládající metaforu transmise a změnit ji v metaforu konstrukce (Lindberg 1998). Tyto metafory jsou v ostrém kontrastu. Metafora transmise vyjadřuje pojetí učitelského vzdělávání jako procesu předávání poznatků v hotové podobě (jako definice, poučky, teorie bez hlubšího porozumění a osobního vztahu k nim). Pedagogika v této normativní podobě

předávaná nemá smysl a ztrácí důvod existence. Metafora konstrukce považuje učitelské vzdělávání za proces konstruování profesních znalostí, tvorbu vlastního pojetí výuky a individualizovaný proces osobnostního a sociálního rozvoje studenta učitelství.

## Literatura

- HELUS Z. 2004: Dítě v osobnostním pojetí. Portál, Praha.
- KANTORKOVÁ H. 1994: Potřeba změn v pedagogické přípravě učitelů primárního stupně školy. In Učitel - jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference ČAPV. Ústí n.L. 1994, s.144-150.
- KOLLÁRIKOVÁ Z., PUPALA B. 2001: Předškolní a primární pedagogika – předškolná a elementární pedagogika. Portál, Praha.
- KURZWEIL J., MIKULEC J., VÍNS V. 1995: Akreditace pedagogických fakult. Alma mater, č.5-6, s.256-263.
- LINDBERG O. 1998: Alternative Metaphors in Teacher Education. Paper presented at the Conference „Teachers and Their University Education at the Turn of the Millenium, Prague.
- LUKÁŠOVÁ H. 2003: Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). PedF OU, Ostrava.
- LUKAVSKÁ E. 2003: Pozor, děti! Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Dobrá Voda.
- NELEŠOVSKÁ A. 1995: K přípravě učitelů prvního stupně základních škol. Alma Mater, č. 5-6, s. 294-299.
- NELEŠOVSKÁ A. a kol. 1995: Příprava učitelů primárního vzdělávání. Závěrečná zpráva grantového úkolu FRVŠ. Olomouc.
- NEZVALOVÁ D. 1995: Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. Pedagogika, č.1, s.30-37.
- SPIPKOVÁ V. 1991: Obecná východiska koncepce studia učitelství pro 1.stupeň základní školy. Pedagogika, č. 4, s. 477-483.
- SPIPKOVÁ V. 1994: Alternativní model přípravy učitelů 1. stupně základní školy. In Stát se učitelem. Výzkumná zpráva. PedF UK, Praha, s.199-222.
- SPIPKOVÁ V. 1996: Hrozí degradace učitelského vzdělávání? Pedagogika, č.1, s. 4-14.
- SPIPKOVÁ V. 1996: Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. Pedagogika, č.2, s.135-146.
- SPIPKOVÁ V. 1997: Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě. PedF UK, Praha.
- SPIPKOVÁ V., HEJLOVÁ H. (ed.) 1999: Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století. PedF UK, Praha.
- SPIPKOVÁ V. 2001: Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice. European Journal of Teacher Education, 24(1), pp. 59-66.
- SPIPKOVÁ V. 2004: Současné proměny vzdělávání učitelů. Paido, Praha, 271 s.
- SPIPKOVÁ V. 2005: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Portál, Praha, 311 s.
- SVATOŠ T. 1997: Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. Pedagogika, 47, č.2, s. 150-162.
- SVATOŠ T. 2000: Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava. Habilitační práce. MU, Brno.
- ŠVEC V. 1999: Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace. Paido, Brno 211 s.