

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., MAZÁČOVÁ, N., & KARGEROVÁ, J., ET AL.

Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů

Praha: Retida, 2015, 197 s.

Propojení přípravy učitelů se školní realitou je téma bazální, permanentně diskutované a rozvíjené. Koncepte praxe jako důležitého komponentu přípravy učitelů je frekventovaným předmětem kritických analýz studijních programů učitelství, hodnocení akreditační komise i diskusí studentů a akademiků, kteří se na vzdělávání budoucích učitelů podílejí. V zahraničí jsou vydávány četné systematické publikace, nezdělaná z pera významných, mezinárodně uznávaných pedagogů, zabývajících se strategií, podmínkami a pojetím praxe v širším kontextu proměn učitelské profese. V českém prostředí máme dosud k dispozici spíše ojedinělé studie založené na reflexi modelů klinické praxe, které byly v poslední dekádě ověřovány a výzkumně sledovány. Vítaným titulem je proto nová kniha autorského kolektivu, který se podílel na řešení projektu *Koncepce a ověřování modelu klinické školy v procesu pregraduální přípravy studentů učitelství*, vedeného Vladimírou Spilkovou. Cílem projektu bylo „navrhnout model klinické školy a pilotně ověřit její vybrané znaky, zejména klinické pojetí pedagogických praxí“ (s. 4 recenzované publikace). Již samo složení týmu účastníků se řešení projektu vzbuzuje pozornost. Tvořili jej učitelé čtyř vybraných fakultních škol a čtyř kateder Pedagogické fakulty UK s jádrem na katedře primární pedagogiky. Projekt tedy využil spolupráci mezi vzdělavateli učitelů, učiteli a řediteli škol, zapojeni byli také studenti učitelství.

Kniha je členěna do tří kapitol, v přílohách uvádí autentické materiály ze základních škol zapojených do projektu, hodnotící a sebehodnotící listy studentů, které byly použity v projektu v průběhu praxí.

V první kapitole *Pojetí klinické školy* je centrální téma zasazeno do teoretického kontextu reflektivního modelu učitelského vzdělávání a konceptu realistického přístupu k přípravě učitelů. Stručně jsou zde představeny inspirativní příklady zahraničních modelů klinické přípravy učitelů (z USA, západní Evropy, Skandinávie a Slovenska). Kapitola také odkazuje na pokusy v českém prostředí – ať už historické, či současné. Diskutovány jsou znaky klinické školy ve vizích zúčastněných fakultních škol.

Druhá, nejrozsáhlejší kapitola, nazvaná *Nové formy reflexe souvislé pedagogické praxe*, seznamuje s pojetím, cíli a organizací praxí v oborech učitelství 1. stupně a učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (zde českého jazyka a matematiky) pro 2. stupeň základní školy a pro školy střední. Zaměřuje se zejména na nové, pilotně ověřované kurzy *Rozvoj reflektivních dovedností* a *Asistentská praxe*. Pozornost je věnována koncepci kurzů a hodnocení jejich přínosu optikou vysokoškolských pedagogů, učitelů zúčastněných fakultních škol a studentů učitelství. Zmíněna je možnost využití inovací v nově akreditovaných studijních programech a aplikací přístupů ověřených ve výše uvedených kurzech a v organizaci praxí.

Třetí kapitola nazvaná *Další možnosti spolupráce fakulty a klinických škol* představuje další inovativní aktivity, které charakterizují klinickou školu na vyšší úrovni

154 spolupráce s fakultou připravující učitele. Jde zde o různorodou nabídku možností, které se opírají o zkušenosti z kvalitního fungování spolupráce, jako jsou *kurzy mentoringu, společné vzdělávání* vysokoškolských učitelů s učiteli fakultních škol a studenty učitelství či *párová a tandemová výuka* jako individualizovaná podoba praxí nebo zapojování učitelů z praxe do výuky na fakultě vzdělávající učitele. Kapitola zmiňuje také zkušenosti z klinického roku, specifického modelu celoroční praxe, který byl realizovaný na Univerzitě Pardubice jako součást jednooborového učitelského studia angličtiny v letech 2001–2010 (byl ukončen se zavedením strukturovaného studia).

Předností publikace je úsilí o důslednou aplikaci reflektivního modelu učitelského vzdělávání, kladení důrazu na reflexi činností všech zúčastněných a propojování zkušeností vysokoškolských učitelů, studentů a učitelů z praxe. Klinická škola nemá být pouze „cvičnou“ školou, kde se student učí vyučovat dle vzoru pod vedením „mistra“, zkušeného mentora či supervizora. (Takové kvalitní cvičné školy byly součástí přípravy učitelů v meziválečném Československu. Vedle nich existovaly také školy pokusné, které jsou pojetí klinické školy bližší svou orientací na změnu běžných praktik a aktivní účastí participantů na její realizaci.) Za kliniku „učení se být učitelem“ je v progresivním pojetí klinické školy považována žádoucí integrace teoretické a praktické složky učitelské přípravy, která představuje vyšší úroveň kvality této přípravy. Získávat klinické zkušenosti pod odborným vedením a rozvíjet schopnost reflexe v atmosféře partnerství a systematické spolupráce je podstatný rys klinické přípravy učitelů. Její organickou součástí musí být teoretická reflexe praktických zkušeností studentů a vnímání školy jako učící se organizace, která je terénem pro akční výzkumy, zavádění a ověřování inovací, školy schopné pohybu, dynamického rozvoje, schopné předávat zkušenosti a učit studenty, jak pracovat v týmu a být učitelem ve škole jako společenství.

Již v úvodu teoretické části knihy (s. 7) jsou zmíněna úskalí aplikace klinického modelu učitelské přípravy upozorněním na absenci aktuální učitelské praxe ve škole u současných vysokoškolských učitelů i na chybějící specifickou přípravu učitelů z praxe, v klinické škole působících, kteří uvádějí studenty do školní reality. Tím se liší příprava učitelů od klinické přípravy lékařů, jejichž učitelé jsou současně i zkušenými praktiky, kteří jsou v permanentním kontaktu s pacienty v reálných klinických podmínkách. Propojení teorie a praktické zkušenosti je charakteristickým rysem jejich profesního profilu, zatímco u připravě učitelů jsou role rozděleny.

Pro přístup řešitelů projektu klinické školy je charakteristický entuziasmus a akčnost, což jsou rysy příznačné i pro celou knihu. Současně se však publikace vyznačuje jistou dávkou nedočkavosti, či spíše grantové povinnosti prezentovat nové zkušenosti a výsledky začerstva, v čemž spatřuji spíše slabinu knihy. První a zásadní je terminologická nejednotnost, která působí čtenáři obtíže, občas se v textu ztrácí. I když jsou si autoři tohoto nedostatku vědomi (viz s. 5), bylo by záslužné v rámci teoretického konceptu klinické školy vyjasnit pojmy a termíny, zejména v odlišení klinické a fakultní školy, v definování a označení různých rolí vysokoškolských učitelů a učitelů fakultní školy, aby bylo zřejmé, kdy jde o roli mentora, tutora, supervizora, klinic-

kého učitele apod. Výklad pojmů a sjednocení terminologie jsou perspektivně důležité pro systematizaci poznatků a teoretickou reflexi zkušeností získaných v akčních výzkumech, na nichž byl projekt založen. Má zásadní význam pro konstrukci modelu klinické školy, která by měla finalizovat výsledky projektu založeného na takovém výzkumu. Druhou oblastí, která vzbuzuje jistou dávku ostražitosti, je nevyvážená metodologická transparentnost v kapitolách 2 a 3, kde jsou prezentovány dílčí akční výzkumy různého typu se zajímavými popisy zážitků a pozitivních přínosů pro účastníky v daných podmínkách. Obtížněji jsou však identifikovány v některých případech poznatky o metodách a technikách získávání a zpracování dat.

Pozitivním rysem knihy a celkového přístupu autorů je ovšem inspirativnost a otevřenost modelu klinické školy a zejména práce s jeho skrytým potenciálem. Autoři ukazují, co je možné, ačkoli přesahuje dosavadní zvyklosti. Zkoumají důsledky a přínos využití celé škály způsobů, jak model klinické školy aplikovat vzhledem k daným cílům a podmínkám. Lze si jen přát, aby toto téma s končícím projektem nebylo opuštěno, aby se stalo jedním z klíčových při nových akreditacích. V neposlední řadě, aby se autoři s odstupem vrátili k získaným poznatkům a v užší vazbě na teoretický rámec publikace se pokusili o systematickou reflexi a o formulaci podnětů transformovaných do doporučení pro vzdělávací politiku. Mám na mysli i legislativní zakotvení statutu klinických škol ve vysokoškolském zákoně a zohlednění kategorie učitelů v klinických školách v kariérním řádu a v zákonu o pedagogických pracovnících.

Cesta k vytvoření legislativních, organizačních a materiálních podmínek podporujících existenci klinických škol v českém prostředí nebude snadná. Avšak nelze ji odkládat, jsou-li vážně míněny zdůrazňované priority a podpora kvality učitelské profese ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Publikaci kolektivu autorů vedeného profesorkou Spilkovou lze tedy doporučit nejen pozornosti odborníků, angažovaných inovátorů z praxe a studentů učitelství, ale také tvůrcům zákonů a vzdělávací politiky.

Eliška Walterová
eliska.walterova@pdf.cuni.cz