

Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii

Bohumír Blížkovský

Začnu malou dokumentací doby poválečné a dnešní. Pár týdnů po té, co prezident Československa dr. E. Beneš podepsal dekret o vzdělávání učitelů, nás počátkem prosince prozíravě varoval: „Na válku v letech 1938–45 se nesmí nikdy zapomenout... Bude to nová reakce, která opět spojí útok na pokrok sociální s útokem na naši svobodu národní a lidskou“. V téže době připomíná Jan Masaryk: „Dokud budeme platit více generálům než učitelům, nebude na světě mír“.

Další citace jsou z Evropy dnešní. Významný francouzský myslitel Jean Francois Lyotard trpce konstatuje: „... úpadek vzdělávacích institucí ve všech moderních zemích ukazuje dostatečně, že vědění a jeho předávání přestaly vládnout onou autoritou, která způsobila, že intelektuálům bylo nasloucháno...“ (1) Na degenerativní nebezpečí iracionalismu, obskurantismu a šířících se pavěd upozornil letos též předseda AV ČR prof. ing. R. Zahradník, DrSc. Intelektuálové, lidé vzdělaní a tvůrčí by si měli počínat ve věcech obecných podobně jako při vlastním badatelství „...jako bytosti mravně citlivé, entusiastické, stojící horlivě na straně pravdy, jako bytosti tolerantní a schopné naslouchat. Jako bytosti rozlišující dobro a zlo a nikdy neváhající aktivně vystupovat proti zlu“ (2). Čestné místo v těchto dobových zápasech náleží i mnohým našim učitelským iniciativám. Učitelé Zlína např. otevřeně a odpovědně upozorňují na pokračující úpadek našeho školství i na to, že ze škol mizí duch kolegiality a místo něho se prosazuje strohá nadřazenost podporovaná svévolným odměňováním i jednostrannou komercionalizací.(3)

Naše jednání neprobíhá tedy jen v situaci slavného 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů v ČSR, v ČR je poznamenáno i nemalými obavami aktuálními. Vnější důvody těchto obav pramení z neodvolaného návrhu MŠMT ČR degradovat vzdělávání učitelů poskytujících základy obecného vzdělání na úroveň bakalářskou i z celkového přehlížení vzdělanosti. Vnitřní znepokojení způsobují vážné, neřešené nedostatky učitelského vzdělávání i povolání, ohrožující jeho kvalitu a funkčnost a tím i celkovou humanitně demokratickou transformaci vzdělávací soustavy.

Rozruch zvýšilo i nedávné sdělení o kritických závěrech Akreditační komise, adresované pedagogickým fakultám (4). Nic nového AK v podstatě nezjistila. Pozoruhodný je jen způsob kritiky. Mnohé věci vytýká právem, zamlčuje však příčiny neutěšeného stavu, závažnější nedostatky pedagogické přípravy na většině ostatních učitelských fakult i to, že mnohým uváděným neduhům se mělo i mohlo předejít, kdyby nebyly zanedbávané i shora.

O to závažnější je naše jednání, tím více těší hojná mezinárodní účast i mimořádně aktivní zájem více než 60 referentů ze stovky přihlášených předních odborníků.

Dekret prezidenta ČSR o vzdělávání učitelstva z 27. října 1945 byl výsledkem nejlepších vzdělávacích snah první Republiky i celé naší pohnuté historie. Po uzavření všech českých vysokých škol po 17. 11. 1939 a brutální dekapitaci našeho národa během nacistické okupace to byla promyšlená součást osvětové humanitně demokratické ofensívy krátce před tím osvobozeného Československa, která stála i v čele tehdejších nejlepších evropských snah.

Vysokoškolským vzděláváním učitelů vznikla kvalitativně nová situace, kterou vysoké školy dosud dostatečně nezvládly. Značná část přípravy budoucích učitelů probíhá proto hluboko pod jejími možnostmi, i disfunkčně. Převažující nespokojenost se stavem učitelského vzdělávání ve světě není pro nás omluvou, ale dalším stimulem. Univerzity a další vysoké školy — až na řídké výjimky — nedokázaly dosud vytvořit pro vzdělávání učitelů podmínky srovnatelné s profesionální přípravou lékařů, právníků, techniků i kněží. Místo toho, aby se budoucí učitelé učili a naučili především učit, vzdělávat a kultivovat tvůrčí lidské osobnosti, vyčerpává se často jejich příprava převážně verbálním učením *o* učivu, *o* člověku, *o* vzdělávání.

Za uplynulé půlstoletí bylo samozřejmě vykonáno nemálo dobrého. Obrovská šance, otevřená historickým dekretem prezidenta Československa, velkého Evropana a světově uznávaného demokrata i státníka, zůstává však z celé řady objektivních i subjektivních příčin značně nevyužita. Je na nás, abychom ji znovu koncipovali, obhájili i plně využili. *Nejnáléhavější úlohou soudobé pedeutologie je proto tvorba fundovaných koncepcí i konkrétních projektů dobrých učitelů*, učitelsví a lidského zušlechťování vůbec ve zbývajících nadějích a přibývajících krizích soudobého světa. To ovšem předpokládá *seriózní kritické posouzení, evaluaci i evidenci základních proměn vývoje a stavu učitelského vzdělávání, pedagogických profesí i vzdělávacích soustav 20. století ve světě i u nás.*

Připomenu jen *tři poslední vlny našich relativně úspěšných reformních snah.*

Prvá zahrnuje období před 2. světovou válkou a krátce po ní. Její přirozená kontinuita byla násilně přerušena dvakrát: válkou a „únorem“. Ze dvou nejznámějších reprezentantů, profesorů O. Chlupa a V. Příhody, zůstává po roce 1948 činný jen jeden.

Druhou vlnu slibných projektů i úprav šedesátých let zastavily zase tanky roku 1968.

Třetí vlna začíná skromně, v ohraničených podmínkách let osmdesátých.

Navazuje na vlny předchozí i na světovou pedagogiku. Začíná výzkumy, kritickými a koncepčními úvahami, sérií pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí a trvá dosud. Po „listopadu“ vrcholí dvěma doporučeními československé expertní skupiny při MŠ SR, třemi expertízami svépomocné Rady pedagogických věd ČR, čtyřmi významnějšími odbornými konferencemi ČPdS i řadou pozoruhodných projektů a dílčích reforem na jednotlivých vysokých školách (5).

Třebaže uvedený jedinečný reformní potenciál odpovídá našim potřebám i evropským a světovým trendům, zůstává z větší části nevyužitý i ignorovaný. Naráží dosud zhusta „dole i nahoře“ na nepřekonatelné bariéry partikulárních zájmů, podceňování vzdělanosti, neodpovědnosti, neschopnosti, a ne odbornosti i nedemokratičnosti oficiální vzdělávací politiky. Šest polistopadových transformačních roků nepřineslo ve školství obecně a v učitelském vzdělávání zvláště očekávaný výsledek. Rychlé střídání (druhořadých) politiků v čele resortu doprovází chronická absence ucelené strategie i zcela nedostatečná podpora těch, kteří chtěli začít se změnami zdola. Kontraproduktivně tu působí i jinak žádoucí posílení autonomie vysokých škol, jednotlivých fakult a ústavů. V řadě případů posílilo zakonservování staronových nedostatků, dovolilo dokonce i jejich extrémní prohloubení a oslabilo možnosti nápravy. Kompetentní menšiny, usilující o systémová zdokonalení, zápolí dosud s nekompetentními „většinami“, dávajícími přednost nežádoucímu statu quo. Jednostrannou ideologizaci učitelského vzdělávání vystřídal např. jednostranný scientismus. Neexistují ani dostatečné záruky, že noví absolventi učitelských fakult mají elementární učitelskou způsobilost. Někteří z nich neabsolvují za pětileté studium cvičně ani týdenní učitelský úvazek.

Kritizovali jsme tyto i další závažné nedostatky již před rokem na konferenci a sjezdu ČPdS v Hradci Králové, kritiku jsme publikovali (6), závěry jsme předali ministru školství, náprava je však v nedohlednu. Svědčí to o pramalé odpovědnosti vedoucích příslušných ústavů a kateder pedagogiky, Akreditační komise pro vysoké školy při vládě ČR i celé školské správy v čele s MŠMT ČR, která selhává jako celospolečenský objednatel a plátec učitelského vzdělávání i jako zaměstnavatel učitelů. O žalostném stavu našeho učitelstva i školství svědčí ostatně již třetí zmatečná novela základního školského zákona, i smutná novinka: oprávněných požadavků se musí učitelé domáhat stávkami (7).

Vraťme se však k pedeutologickým podnětům z dosavadních devíti seminářů. Činím tak s vírou, že i tento X. jubilejní pedeutologický seminář nalezne brzy pokračovatele, že kontinuitu pedeutologických bádání obnovíme dříve, než bude pozdě.

Začnu malou rekapitulací:

Prvý seminář se konal před 18 lety v Bratislavě roku 1977. Jednal o výchově kreativity a rozvíjení pedagogické tvořivosti. Hlavní referáty přednesli prof. dr. A. M. Dostál a psycholog doc. dr. J. Fišer.

Druhý seminář v Praze, 1978, řešil za účasti prof. dr. J. Skalkové, DrSc., didaktické problémy učitelského vzdělávání.

Třetí pedeutologický seminář roku 1980 v Piešťanech byl zaměřen na utváření profesionálních dovedností pedagogických pracovníků. Prof. dr. O. Pavlík, DrSc. tu požadoval vědecky podloženou koncepci i realizaci učitelského vzdělávání.

Čtvrtý, roku 1982 ve Štíříně u Prahy, se věnoval výuce pedagogiky na středních pedagogických školách.

Koncepce pátého semináře v Trnavě roku 1984, konkretizovala systémo- vé pojetí učitelského vzdělávání. Zdůraznila klíčový význam fundovaných, funkčních i tvořivě osvojených a rozvíjených mentálních modelů výchovně vzdělávací činnosti, např. tzv. učitelovo pojetí výuky. Projednán byl i ucelený a perspektivní projekt pedagogických profesí a specializací pro edukativní společnost.

Šestý seminář ve Štíříně řešil vztahy přípravného i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Sedmý seminář, roku 1987, opět v Piešťanech, se soustředil na profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků.

Osmý seminář se konal pár dnů před 17. 11. 1989 na Universitě Komen- ského v Bratislavě. Věnoval se koncepcím učitelského vzdělávání.

Devátý seminář na téma „Učitel v demokratické škole“ se uskutečnil již na Masarykově univerzitě v Brně, v říjnu 1993. Jeho sborník obsahuje i pokus o prvé shrnutí pedeutologických základů učitelského vzdělávání.

Konkrétněji rozvedu jen poznatky a problémy aktuální, významné pro naše dnešní jednání. Na publikované sborníky, monografie i na přípravné stati v Pedagogické orientaci pouze odkazují (8).

*

Prvá glosa směřuje k vymezení problémového jádra, kontextu i významu soudobé pedeutologie.

Každá vědecká disciplína by měla dokázat teoreticky zvládnout celek i kontext své problematiky. V naší oblasti to zatím dokáže málokdo. Na pedeutologických mapách existují četná „bílá místa“, řada otázek učitel- ského vzdělávání i povolání se již z tohoto důvodu řeší improvizovaně, ad hoc, případ od případu, pokaždé jinak. Ignorují se ale i ty pedeutologické poznatky, které jsou desítky let k dispozici: např. nedávné zavedení nových

platových tříd učitelů se provedlo — přes protesty odborníků — tak deformovaně a ztrnule, že i tato dobrá a nákladná snaha skončila fiaskem. Místo toho, aby platové postupy stimulovaly gradaci profesionality, stalo se anachronické a neúčelné zařazování stejně kvalifikovaných učitelů do různých tříd podle druhů a stupňů školy, na které působí, „jablkem svárů“ jako nespravedlivé i nedemokratické kastování učitelstva. Zdůrazňujeme-li zřetele kvalitativní i diferenciacní, pak rozhodujícím důvodem pro zařazení učitele i jiného pedagogického odborníka do vyšší platové třídy je prokázaný výkon a ověřený stupeň jeho kvalifikace, odborné kompetence a tvořivosti, nikoliv liché zřetele stavovsky prestižní, jeho momentální pracoviště nebo věk jeho žáků. Zřetel k přirozené gradaci učebních požadavků v rámci primárního a sekundárního školství lze řešit různou mírou týdenního vyučovacího úvazku a jinými normami.

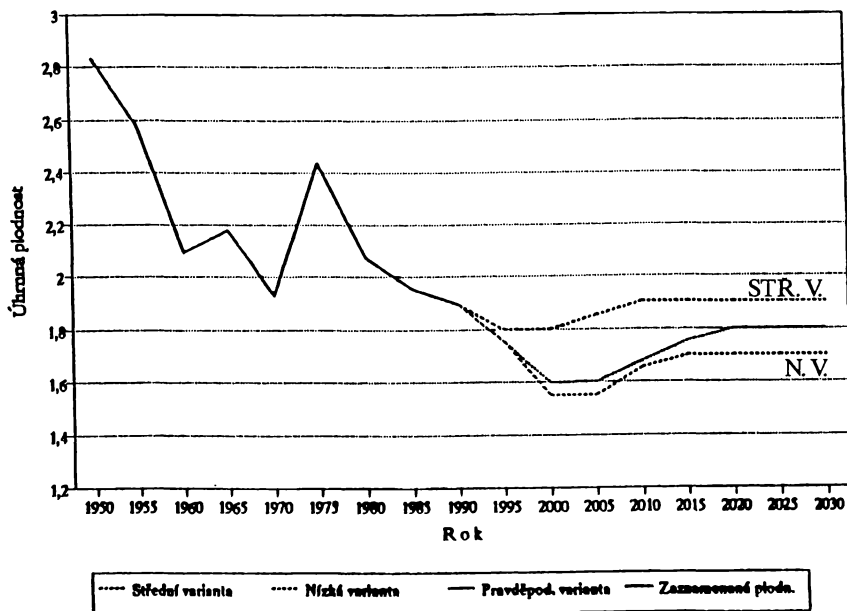
Teoretická potíž soudobé pedeutologie pramení z toho, že její problémové pole je složitější i rozsáhlejší, než se běžně přiznává. Jen okrajově pro ilustraci připomenu přezíraný kontext populační. Ani tak závažnou novou skutečnost, že jsme společností vymírající, s nejnižší natalitou v Evropě, pedagogické vědy náležitě nereflktují. Rapidní pokles populačních ročníků žáků a studentů se pouze konstatuje, často i bagatelizuje. Stav a prognózu naší natality do roku 2030 vyjadřuje graf vycházející z výzkumů uskutečněných na filozofické fakultě MU (viz. obr. č. 1).

Populační, kulturní, politické, ekonomické, ekologické i další dimenze soudobého lidského života a světa nemůže pedagog přehlížet. *I když vyjdem z nejužšího možného pojetí pedeutologie, jako nauky o učitelství, zahrnuje její pole prakticky celý lidský svět.* Vyplývá to z profesionální pedagogické role učitele být subjektem vzdělávání a výchovy v rámci určitého školního vyučování i mimo ně. K učení žáků nestačí být jen „databankou“, „prepodávatelem“ nebo „sdělovačem“ informací. Učení člověka spočívá spíše v utváření adekvátních vztahů k jeho světu, k druhým i k sobě. Co to konkrétně metodologicky znamená, přiblíží nám nejrychleji modely redukováného (uzavřeného) a celistvého (otevřeného) pojetí výchovy.

Tvůrčí systémotvornou roli subjektu výchovy v subjektivě – objektových a cílově – prostředkově – podmínkových vztazích výchovy vyjadřuje známý celistvý a otevřený pětipólový model výchovy (viz. obr. č. 2).

Na rozdíl od uvedeného systémového modelu se někteří badatelé soustřeďují jen na klíčové, ale příliš izolované zkoumání dvoupólových vztahů pedagogické interakce a komunikace (viz. obr. č. 3).

Pedeutologie i pedagogika potřebuje však zkoumat pedagogický dialog v širším kontextu. Jeden z nejnaléhavějších i nejobtížnějších soudobých problémů výběru výchovně vzdělávacích hodnot a učiva pro učitele i žáky je

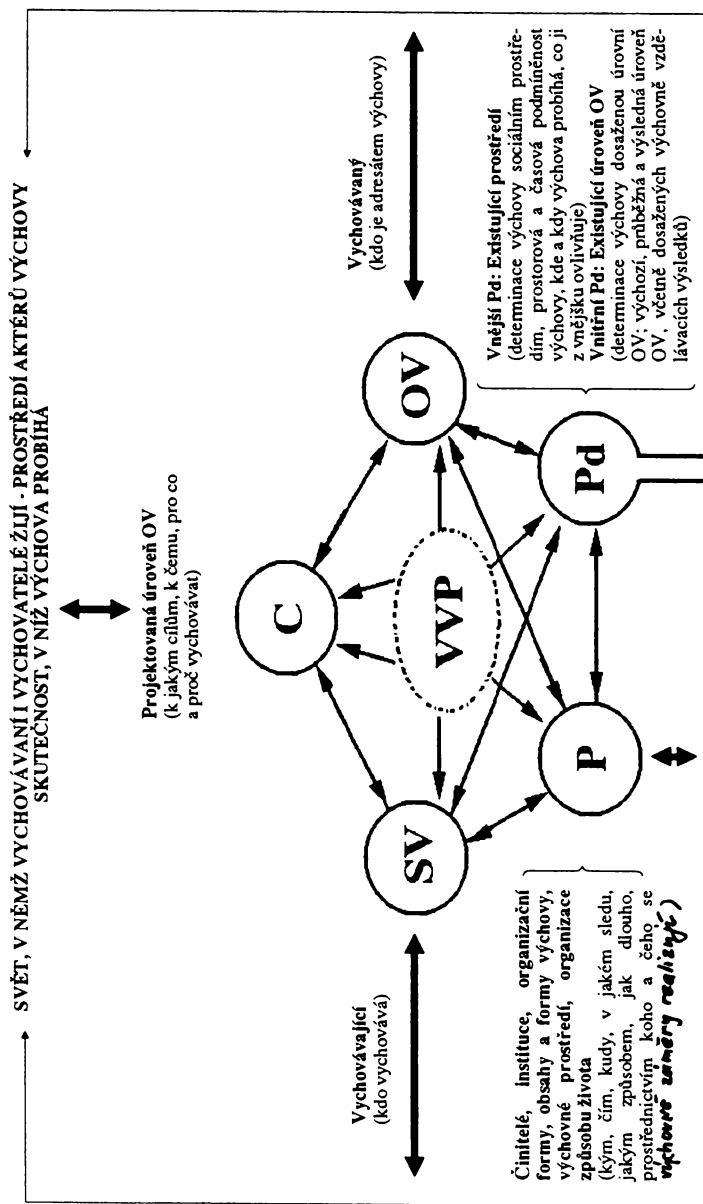


Obr. 1: Vývoj a varianty projekce plodnosti v ČR 1950–1990 a 1990–2030

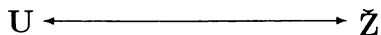
v tomto příliš redukovaném modulu nerealizovatelný. Od zdrojů, záměrů, obsahů i od samého smyslu pedagogických dialogů nelze přece abstrahovat. Minimální pedeutologický trojúhelník musí proto kromě žáků a učitelů zahrnovat i svět, v kterém žijí. Učitelé vlastně pomáhají žákům dobře se orientovat v jejich světě (viz odkaz č. 9 a obr. č. 4).

V tomto širším rámci je již fundovaný výběr vzdělávacích cílů i obsahů uskutečnitelný. Nikoli ovšem snadno, ale složitou vědeckou výzkumnou činností. Právě zde hrozí subjektivní funkční deformace a pedagogické, ekonomické i časové ztráty nejvíce. Zejména když ustupujeme úzce oborovým i osobním zájmům cestou libovůle nebo úradků několika vyvolených. *Metodologicky jde při výběru problematiky učitelského vzdělávání o propojené řady zprostředkujících transformací, jejichž výsledky se podmiňují, jsou permanentně otevřené, předpokládají stálé ověřování a inovace.* (viz. obr. č. 5 a 6 a pozn. č. 10.)

Náročnost funkčního výběru problematiky učitelského vzdělávání odpovídajícího soudobým potřebám učitelské profese i další překážky způsobují, že se až příliš často dává přednost subjektivním zájmům a odhadům. Ná-



Obr. 2: Celistvý a otevřený model výchovně vzdělávacího procesu (pětipólový)



Obr. 3: Redukovaný model pedagogické interakce (dvoupólový)

ležitá specifičnost učitelských směrů vysokoškolského studia se sice zjevně nepopírá — málokdo ji však plně respektuje. Příprava učitelů bývá pak — více méně — jen vedlejším produktem přípravy jiných odborností. Mimořádnou závažnost i nákladnost těchto disonancí i disfunkcí zvyšuje fakt, že učitelská a další pedagogická studia představují po „listopadu“ nejpočetnější sektor studentů VŠ ČR.

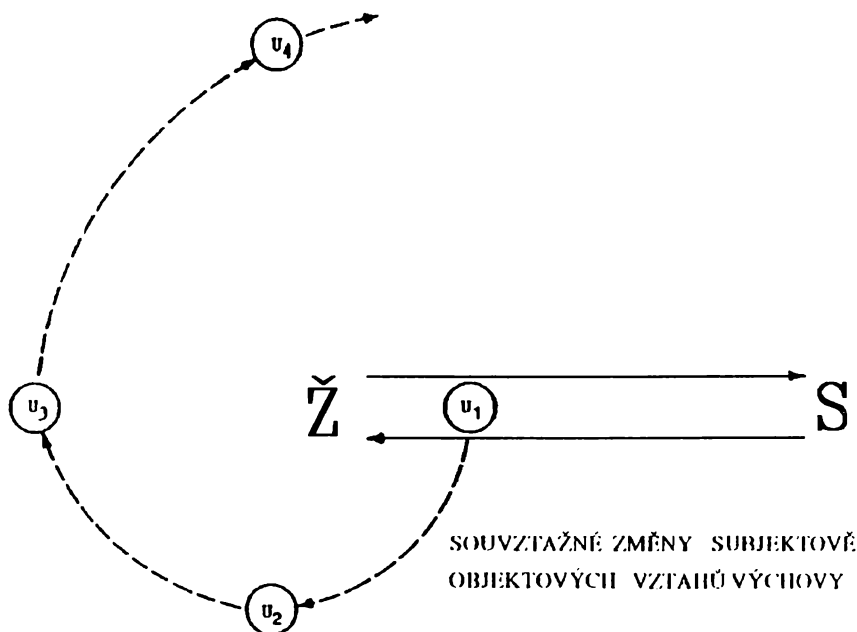
Vážné profesionální problémy, které z toho vznikají, většinou zastíráme, raději přiznáváme učitelskou způsobilost i těm, kteří ji fakticky nemají. Jinde ve světě jsou poctivější. Svědčí o tom *světový přehled organizačních forem přípravy učitelů na vysokých školách* (viz. obr. č. 7 a pozn. č. 11).

*

Tím jsme vlastně již přišli k druhému doporučení, k *postulátu funkčnosti učitelského vzdělávání*. Má-li být v centru učitelského vzdělávání kultivace člověka a lidského světa, nutno *překonat dosavadní jednostranné orientace na vnější svět člověka* (charakteristické pro pedagogický objektivismus a scientismus) *nebo na jeho svět vnitřní* (ped. subjektivismus) a nahradit je *celistvějším a otevřeným pojetím vztahovým, subjektivě – objektivním*. Tento širší horizont dovoluje účinnější přemáhání lichých sporů krajních zastánců odbornosti pedagogické a předmětové, sporů did. materialismu a formalismu, pedocentrismu a pedeutocentrismu i dalších jednostranností. Utváří i nezbytnou *společnou teoretickou a metodologickou základnu pro účelnější funkční specializaci a kooperaci všech fakult, ústavů a odborností, které se na přípravě i dalším vzdělávání dobrých učitelů podílejí* (12).

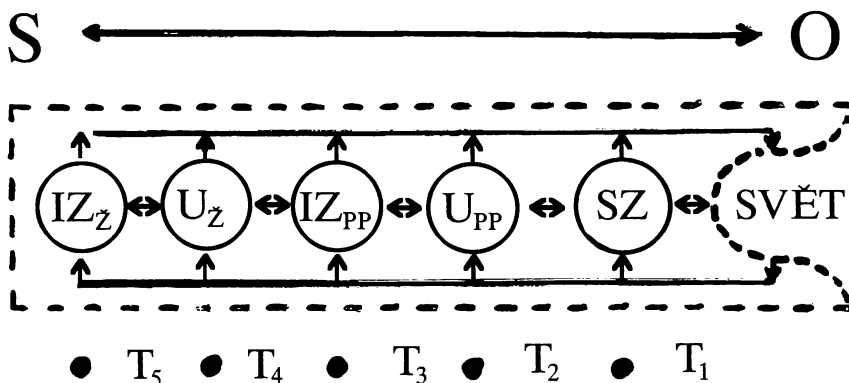
Profesionalizace učitelského vzdělávání, výraznější zřetel k reálným potřebám učitelské profese a pedagogické praxe předpokládá ovšem *profesiografii soudobého učitele*, která by dokázala stav příslušných pedagogických profesí a specializací nejen snímkovat, deskriptivně zjišťovat, ale též kriticky hodnotit, korigovat a optimalizovat. Projekt komparativně profesiografického výzkumu evropského učitele „Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů ČR v mezinárodním srovnání na prahu 21. století“ je k dispozici, čeká jen na podporu a ochotné spoluřešitele (13).

*



Obr. 4: Jádru pedeutologie: vztahy učitelů — žáků — a jejich světa

- S — skutečnost (vnější svět), s kterou je a má být žák v interakci
 Ž — žák
 U1 — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učiva elementární povahy
 U2 — učitel zprostředkující vztahy žáka ke skutečnosti pomocí učebních úloh spočívajících v řešení simulovaných situací
 U3 — učitel (vychovatel, mistr odborné výchovy) navozující teoreticko-praktické řešení jednoduchých i složitých reálných situací
 U4 — výchovatelská role nabývá podobu vzorů a rad zkušenějšího životního partnera, zkušenějšího spolupracovníka v povolání apod.



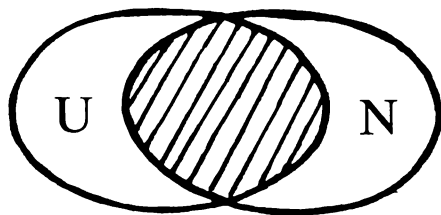
IZ ↔ VV ↔ SZ

Obr. 5: Problémové pole funkčního výběru obsahu vzdělávání učitelů a žáků. Se zvýšenou odpovědností každého člověka (S) za stav lidského světa (O) a s prohlubující se distancí mezi celkovým fondem společenské zkušenosti (SZ) a osvojenou individuální zkušeností (IZ) vzrůstá význam kultivační a zprostředkující role výchovně vzdělávací činnosti (VV) i funkčního výběru základních výchovně vzdělávacích hodnot. Propojenost výběrů, stavů a transformací (T1–5):

- studijní problematiky pro vzdělávání a sebevzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků (U_{pp})
- osvojeného vzdělání a individuální zkušenosti určitého učitele (IZ_{pp})
- základního učiva pro žáky (U_ž)
- osvojeného vzdělání a individuální zkušenosti žáků (IZ_ž)

Třetí doporučení akcentuje průběžný přiměřený *předstih* projektů pedeutologických transformací. Učitelské vzdělávání by mělo být zdrojem žádoucích inovací, nemá retardovat, má anticipovat, kultivovat a akcelarovat. Reálné pedeutologické myšlení vyžaduje vysoký stupeň systémovosti i předvídativosti. Vždyť kandidát učitelství, přijatý v roce 1996, může být určitým přínosem pro školu nejdříve za 7–8 roků, koncem prvního desetiletí příštího století i tisíciletí. Názory, které odvozují přípravu budoucích učitelů jen z existujících učebnic, učebních plánů a školských zákonů, mohou vést k zastoávání.

Konkrétněji: Při koncipování učitelských aprobací i dalších pedagogic-



Obr. 6: Specifičnost větve učitelské (U) a neučitelské (N).

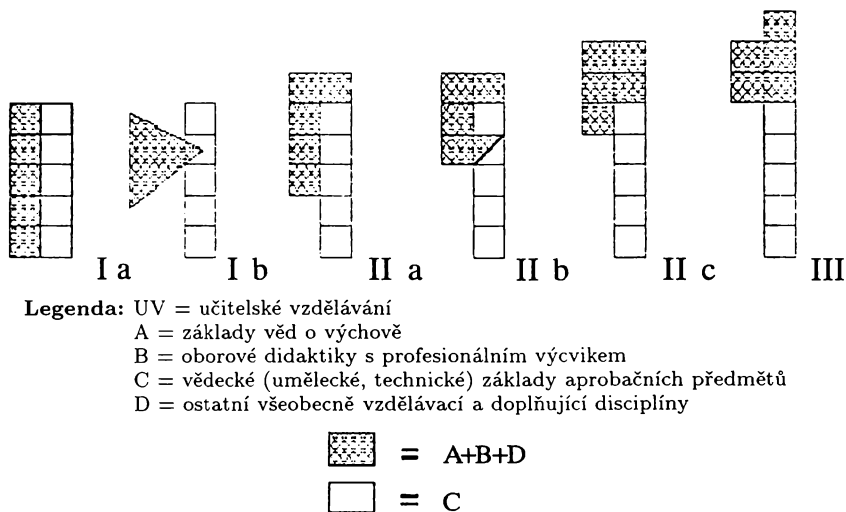
Diference oborové studijní problematiky historiků, biologů, fyziků, ... a učitelů historie, biologie, fyziky ...

Zaměření a těžiště obsahu studia vědních oborů neučitelské větve VŠ a vědních základů aprobací učitelské větve nejsou totožné, více nebo méně se překrývají.

kých odborností nutno sledovat i jejich skladebnost; předcházet příliš úzkým i širokým pracovním náplním; vyvarovat se přílišnému rozštěpu i nedostatečnosti specializací. Nežádoucí je jak „Fachidiot“, omezený specialista, tak univerzální diletant.

Celková struktura ped. profesí a specializací musí odpovídat aktuálním i perspektivním potřebám vzdělávací soustavy, především by měla v *nejkratší možné době zabezpečovat co nejkvalitnější, dostatečně integrované i diferencované všeobecné i odborné úplné střední vzdělání aspoň pro 80 % naší ubývající populace*, aby obstála ve světové soutěži předních zemí (viz. obr. č. 8).

Specifické zřetele ke zvládnutím jednotlivých stupňů i typů škol je možné v učitelském vzdělávání uplatňovat jen pružnou diferenciací jejich magisterského studia v rámci otevřené a vzájemně propojené soustavy učitelských specializací pro školy základní i střední. Učitelé prvního stupně by měli mít možnost uplatnění v celém rozsahu primární školy (během prvních dvou tříletí školní docházky). Ve druhém tříletí školní docházky by měli dokázat působit i učitelé pro školy sekundární. Nejméně profesních a pracovních důvodů je pro mechanické oddělování učitelů druhého a třetího stupně (nižších a vyšších středních škol). Kombinace tzv. velkých a malých předmětů jsou jednou z žádoucích možností řešení (viz. obr. č. 9 a pozn. č.14). Soudobé snahy o příkré hierarchické kastování těchto učitelů jsou anachronické, odpovídají více úzce elitářským, oborovým, fakultním i prestižním zájmům, než potřebám humanitně demokratické ped. praxe. Měkké přechody a svobodné kombinace modulů v rámci specializací v podstatě jednoho typu učitele sekundární školy jsou ještě naléhavější, než nezbytné otevřené vztahy mezi stupněm prvním a druhým.



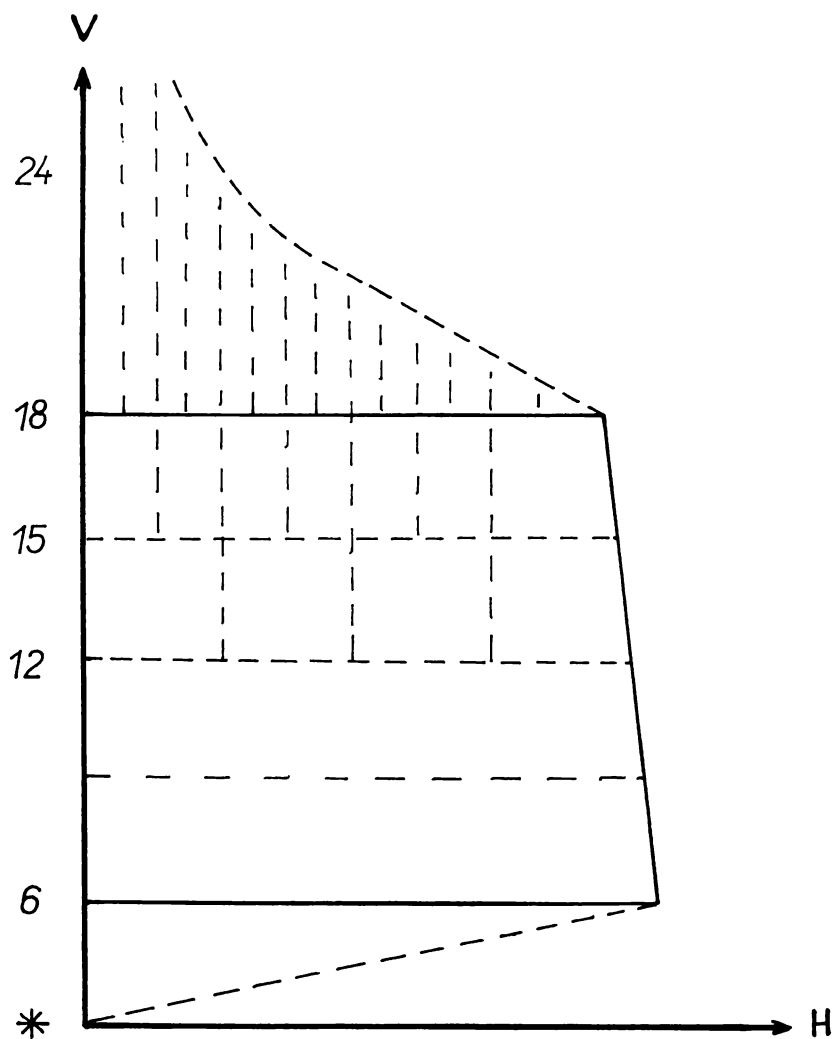
Obr. 7: Světové alternativy přípravy učitelů

Perspektivní jsou i bakalářské a nižší formy ped. přípravy (ne ovšem pro učitele škol prvního stupně). V současnosti jsou např. vhodné pro přípravu specialistů předškolní výchovy, pedagogiky volného času, pro některé mistry zabezpečující profesionální výcvik učňů, pro pedagogické asistenty učitelů, pro určité ped. instruktory a další vymezené odborníky podpůrné infrastruktury školství, pro tzv. střední ped. personál.

*

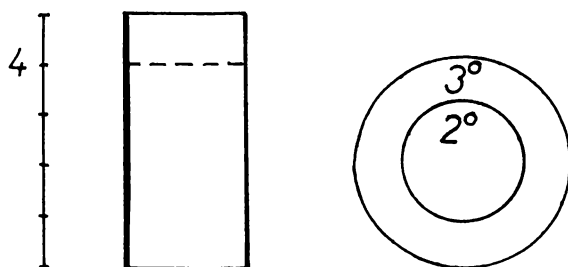
Další tři aktuální pedeutologické problémy (čtvrtý, pátý a šestý) řeší *vyváženost integračních a diferenciacních, teoretických a praktických zřetelů i proporcionalitu základních subsystémů učitelského vzdělávání*. Je nejvyšší čas, abychom se pokusili o rámcové pedagogické standardy (minimální vzdělávací cíle a výsledky) nebo *orientační normativy*. Následující pracovní návrh odvozený z našich i zahraničních zkušeností je určený k diskusi na tomto semináři.

Rozlišíme-li: A) obecnou i konkrétní, teoretickou i praktickou, pedagogickou i psychologickou přípravu a B) vědní základy předmětů a všeobecné i všechny další předepisované disciplíny, můžeme jejich žádoucí proporce za celé studium vymezit orientačně takto:

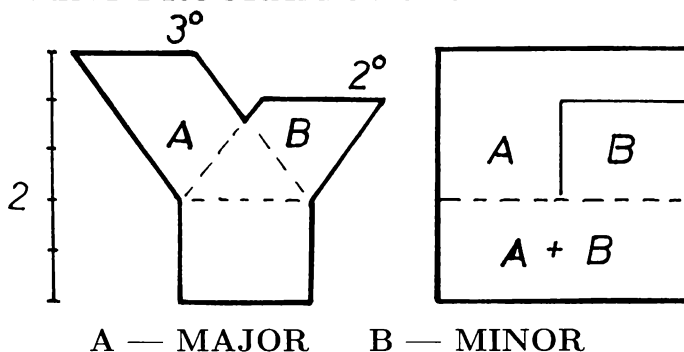


Obr. 8: Světový trend vzdělávacích soustav představuje integrovaná škola s funkční diferenciací a otevřenou prostupností horizontální i vertikální, poskytující kvalitní úplné střední všeobecné i odborné vzdělání aspoň pro 80 % populace. Otevřený je i přístup k veřejné předškolní výchově, k osvětovým zařízením volného času i ke vzdělávání vyššímu a vysokoškolskému.

GRADACE LINEÁRNĚ – CYKlickÁ



VĚTVENÝ PROGRAM SE SPOL. ZÁKLADEM



Obr. 9: Alternativy studijních kombinací „velkého a malého“ aprobačního předmětu.

	A	B
učitelství pro 1. stupeň ZŠ	60	40
učitelství pro 2. stupeň ZŠ a nižší SŠ	40	60
učitelství pro školy 3. stupně, vyšší SŠ	30	70

Subsystém A je v současnosti téměř na všech učitelských fakultách ČR výrazně podceňen. Na tradičních fakultách MÚ v Brně nedosahuje např. ani 10 %. Extrémně nízká je i zdejší průměrná norma 20 cvičných výstupů za celé pětileté studium (15). Nezbytným předpokladem pro přiznání učitelské způsobilosti by měla být státní závěrečná zkouška z oborů pedagogických a nejméně dvouletý odborně vedený profesionální výcvik, ekvivalentní ales-

poň měsíčnímu výkonu řadového učitele (tzn. *nejméně 80–90 úspěšných výstupů*).

*

Další dva rozměry naší problematiky (sedmý a osmý) zahrnují *návaznost a specifčnost přípravného a dalšího vzdělávání ped. pracovníků a rozvíjení pedagogické tvořivosti*.

Podobně jako osobnost, tak i škola a celé školství má mimořádný potenciál k vlastnímu sebezdokonalování. Školství ČR se svými 250 000 pracovníky má např. nejvíce vysokoškoláků ze všech odvětví.

Tím více nám ublížilo, když se v oblasti dalšího vzdělávání „vyilo s vaničkou a dítě“. Málokde je přitom k dispozici tolik kompetentních podkladů. Zbavili jsme tak učitele a školy odborné pomoci ke svépomoci v době, kdy jí nejvíce potřebovali a potřebují. Odpovědní tak neodpovědně vyřadili nejúčinnější prostředek i potenciál transformací vzdělávací soustavy. Soudobé tendence komercionalizovat i kolegiální výměnu zkušeností dosvědčují, že naprosté nepochopení strategického významu dalšího vzdělávání i sebevzdělávání učitelů trvá. Nadměrné prodávání vzdělání jeho hodnotu a uplatnění rozhodně nezvýší, může však naší vzdělanosti podstatně ublížit.

Nezbývá, než znovu a znovu dokazovat, že *cesta k žádoucím změnám školy vede přes proměny a sebeproměny učitelů, že profesionální růst a kreativita jsou nezbytnou součástí i přirozeným vyvrcholením pedagogické profesionality*. Opakem je stagnace a ztráta kompetencí. Učitel, který se přestává učit, přestává být učitelem.

Ve zvýšené míře to platí pro učitele — metodiky, učitele učitelů, ředitele, inspektory a další vysoce specializované a vedoucí ped. pracovníky. Čím déle bude našim decizním orgánům trvat, než pochopí, že vyšší funkce vyžaduje i vyšší kvalifikační nároky, tím déle mohou působit nekompetentní nadřízení jako „zesilovač neintelligence“. Připomenout třeba i platné 25. doporučení Charty učitelů Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, přijaté v Paříži, 5. 10. 1966:

„Učitelé pedagogických předmětů musí mít zkušenosti z výuky na školách, měli by mít i možnost pravidelně si obnovovat tyto zkušenosti cestou pedagogické praxe na školách“.

*

Závěrem (za deváté) se vracím k nezbytnému *oživení pedeutologických výzkumů a ke koncepci soudobé pedeutologie*.

Z uvedeného vyplývá komplexnější i náročnější pojetí pedeutologie. V centru její pozornosti zůstává přirozeně — zejména v naší situaci —

nedořešená i nedocenená problematika učitelského vzdělávání a učitelství. Samotní učitelé však na enormní výchovně vzdělávací úkoly v dnešním krizovém světě nestačí. Potřebují podporu medií, dalších ped. profesí a specializací, celé společnosti. Proto již nevyhovuje ani rozšíření předmětu pedeutologie na pouhé profesionály.

Soudobá pedeutologie nemá jen úzce školský záběr, řadí se k pedagogickým mezioborovým disciplínám, které mají širší i strategický humanitně demokratický, kulturní a hospodářský význam s výraznou dimenzí společenskou i obecně lidskou. Měla by přispívat k mobilizaci pozitivních lidských zdrojů trvale udržitelného života. Zabývá se totiž počátečními zdroji tvůrčích lidských schopností, mimořádnou potencií člověka zdokonalovat svůj svět, své bližní i sebe sama. *Soudobou pedeutologii třeba zkrátka koncipovat jako nauku o optimalizaci subjektu výchovy v nejširším smyslu, jako disciplínu o nejpodivuhodnějším i nejhodnotnějším lidském pólu a umění, činícím člověka člověkem.*

Poznámky a odkazy

1. Lyotard, J. F.: O postmodernismu. Filosofía, Praha 1993. S. 43
 2. Zahradník, R.: Projev na VI. zasedání Akademického sněmu AV ČR v dubnu 1995
 3. Pedagogická orientace 1995, č. 15, s. 72–76
 4. Průběh a závěry z akreditačního řízení na pedagogických fakultách projednané na 18. zasedání akreditační komise (Přelouč, 13. a 14. 6. 1995)
 5. Doporučení československé expertní skupiny při MŠ SR:
 - K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání, z 29. 1. 1990. Pedagogická orientace č. 1, s. 137–148.
 - K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání, z května 1990. Ped. orientace č. 1, s. 149–159.
- Expertízy Rady ped. věd ČR:
- Ke školské reformě, z 3. 3. 1992. Ped. orientace č. 4, s. 43–48
 - K rozvíjení oborových didaktik a pedagogik, z 26. 5. 1992. Ped. orientace č. 5, s. 61–66.
 - Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů, z 25. 6. 1992. Ped. orientace č. 5, s. 86–93
- Odborné konference ČPdS:
- J. Á. Komenský a přítomnost. Brno, 25.–26. 3. 1991
 - Tradice a perspektivy české školy a pedagogiky v nadějích a krizích soudobého světa. Ústí n. L., 20.–21. 11. 1992
 - Učitel, škola a pedagogika ve 20. století. Hradec Králové, 16.–17. 9. 1994
 - Profese, vzdělávání a tvořivost učitelů. Brno, 18.–19. 9. 1995

Z reformních snah na jednotlivých vysokých školách:

- Blížkovský B. a kol.: Projekt reformy učitelského vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně z r. 1990/91. Ped. or. č. 2, s. 107–114
- 6. Pedagogická orientace, 1994, č. 12–13, s. 6–12 a 165–167
- 7. Ped. or., 1995, č. 15, s. 71–82.
- 8. * Blížkovský, B.: On the Results and Trends in Pedagogical Research. In: 10th Congress WAER. Praha/Brusel 1990, s. 404–407.
 - : Profesionalizácia učitelského vzdelávania. SPN, Bratislava 1984.
 - : Perspektivy profesionálneho rozvíjnení vedoucích pedagogických pracovníků. SPN, Bratislava 1987.
 - : Pedagogická zkušenost a tvořivost. Jednotná škola, 1990, č. 3.
 - : Pedagogie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 1990, č. 5, s. 503–519.
 - : Perspektivy gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogická revue, 1990, č. 4, s. 316–329.
 - : Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. Projekt reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně. Universitas 1991, č. 3, s. 35–41.
 - : Systémová pedagogika. Amosium, Ostrava 1992, 303 s.
 - : Pedagogické základy učitelského vzdělávání. In: Učitel v demokratické škole. Sborník IX. pedagogického semináře. Brno 1994.
 - : Celistvé a otevřené pojetí výchovy. Syllabus k základům pedagogiky. Brno 1994, 24 s.
 - : Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů. Pedagogická orientace, 1992, č. 12–13.
 - : Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání. Pedagogická orientace, 1995, č. 15, s. 111–117.
- * Blížkovský, B. — Kučerová, S. a kol.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník V. pedagogického semináře. SPN, Bratislava 1987.
 - : Profesionální rozvíjení a seberozvíjení pedagogických pracovníků. Sborník VII. pedagogického semináře. KPÚ, Ostrava 1990.
 - : Za koncepčnost učitelského vzdělávání. Sborník VIII. pedagogického semináře. Bratislava 1990.
 - : Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů. Doporučení rady pedagogických věd ČR. Pedagogická orientace, 1992, č. 5, s. 86–93.
- 9. Podrobnější výklad obsahuje druhá kapitola „Systémové pedagogiky“, (Ostrava 1992) autora, zejména s. 98–100.
- 10. Legenda k obr. č. 5: Úspěch či neúspěch vyučování učitele mimo jiné podmiňuje úroveň noetických i praxeologických transformací (T1–5) jejichž výsledkem je
 - celkový fond lidského poznání světa (společenská zkušenost, — SZ) T1
 - celkový fond poznatků pro učitele (odborná literatura, disponibilní zkušenosti, studijní problematika, „učivo“ pro ped. pracovníky — Upp) T2
 - kvalita a míra tvůrčího osvojení uvedených poznatkových a zkušenostních fondů určitým učitelem, (souhrnná individuální zkušenost ped. pracovníka — IZpp) T3
 - celkový fond poznatků pro výuku na základních a středních školách (učivo pro žáky — Už) T4
 - kvalita a míra tvůrčího osvojení uvedených potenciálů určitými žáky (souhrnná individuální zkušenost žáka — IZž) T5

Legenda k obr. č. 6: Obsah funkčního výběru studijní problematiky (např. v cizím jazyce, historii, matematice, fyzice...) pro neučitelské a učitelské větve studia na vysokých školách se více nebo méně překrývá, není totožný.

11. Schemata obr. č. 7 vyjadřují alternativy užívaných kombinací studia vědních základů školních předmětů a pedagogické i ostatní přípravy učitelů od forem souběžných (Ia,b) až po formy následné (III.). Schemata II.a,b se např. blíží situaci v Rakousku. Normy jejich celkové ped. přípravy jsou až 5× náročnější než u nás, přesto jejich absolventi plnou učitelskou způsobilost nezískávají, nastupují jako praktikanti, nesmí klasifikovat, mají poloviční plat a teprve za rok mohou vykonat doplňující pedagogickou zkoušku.

Ve SRN jsou ještě náročnější, jejich uvádění absolventů učitelského vzdělání na VŠ do praxe formou rigorozního referendariátu trvá zpravidla dva roky (zhruba tomu odpovídá schema IIc).

Funkční souběžná integrace profesionálně orientovaného učitelského vzdělávání může být samozřejmě řešením optimálním pro stát, pro školství i pro studenty, může být nejkvalitnější i nejméně nákladné z hlediska finančního i časového. To neznačí, že by se měly cesty k učitelskému ostatním zájemcům uzavírat. V každém státě je zapotřebí počítat se všemi přijatelnými cestami. Padesátiletá československá zkušenosť, světové poznatky i nové pokusy např. na Oxfordské univerzitě (viz. Černotová, M., Ped. or. 1993, č. 8–9, s. 120–127) čekají na kritické posouzení, dotažení a náležité uplatnění.

12. Konkrétní zdůvodněný příklad účelné, všestranně výhodné kooperace uvnitř vysoké školy vzdělávající učitele obsahuje Projekt reformy učitelského vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně z roku 1991. Ped. or. č. 2, s. 107–114.
13. Podrobnější informace zájemcům poskytnou autoři S. Kučerová a B. Blížkovský.
14. Legenda k obr. č. 9. Schemata vyjadřují možné kombinace jednoho „velkého předmětu“ pro 2. a 3. st. s pětiletým studiem a jednoho „malého předmětu“ pro 2. st. se čtyřletým studiem, za předpokladu, že i absolventům studia pro 2. st. bude udělován titul Mgr. Horní část zobrazuje diferenciaci po 4. roce studia, dolní část již po 2. roce studia. Nevyučují se samozřejmě ani zbývající možnosti: dva velké, nebo dva malé předměty. V úvahu přichází i ověření jednooborového přípravného studia učitelské všeobecně vzdělávacích předmětů s širší profilací pro 2. i 3. st. u předmětů s velkou hodinovou dotací v učebních plánech ZŠ a SŠ (např. jazyková a tělesná výchova) doplněného možností rozšíření o další obor v navazujícím studiu při zaměstnání. Způsobilost pro stupeň vyšší, neznamená samozřejmě (automaticky) způsobilost pro stupeň nižší.
15. Potřeba standardů je evidentní zejména při určování minimálního počtu úspěšných cvičných výstupů kandidátů učitelské. Dosavadní praxe je neúnosně rozdílná. Norma platná např. pro studující biologie, chemie a zeměpisu na Přírodovědecké fakultě UK v Praze zahrnuje např. 90 výstupů (45 za každý předmět) během 4. a 5. ročníku. Viz: Základní pokyny RNDr. J. Stoklasy k realizaci pedagogických praxí posluchačů Přírodovědecké fakultě UK z 27. 1. 1994.