

Pedeutologie

*Ak dokážeme v sebe poraziť
a potlačiť zlo, nežili sme
bezdôvodne.*

A. Tarkovskij

Scientismus v přípravě učitelů

Jiří Syrovátka

Je dost obtížné vymezit, co to je scientismus. Všeobecná shoda může být v tom, že to je negativní vymezení pro způsob užití speciálních vědeckých poznatků, ve kterém se ztrácí cosi významného z původního přirozeného smyslu světa. Takovýto způsob užití vědeckých poznatků se však již sám sebou dostává do rozporu s vědou v jejím vlastním poslání, neboť redukuje a přehlíží něco z toho, co by ve svém podstatném smyslu zanedbáno a zkruseno být nemělo.

Scientismem lze rozumět postoj, ve kterém pro dílčí vědecké názory a argumenty nejsme sto vidět celý nebo ještě jiný smysl té které věci a kdy se mylně můžeme domnívat, že jsem vyčerpali pravdu úplně celou. Vzhledem k poslání vědy je potom scientismus mylným postojem, který se vědou silně zaštiťuje, přičemž si neuvědomuje, že pravdy o celé skutečnosti nedosahuje.

Můžeme si jen přát a snažit se o to, abychom neupadli do takovýchto zkruslujících výkladů světa zahalených do roucha vědeckého argumentování. Můžeme si jen přát a usilovat o to, abychom pro jinak třebaš dílem správnou vědeckou argumentaci netrpěli slepotou k ostatnímu světu, který třebaš již nebyl v zorném úhlu našeho odborného vědecky zaměřeného pohledu. Takováto předevzetí zdravého postoje ke světu a lidem jsou o to více platná pro učitelské poslání.

V tomto ohledu je pak zarážející, že v poslední době se prosazují názory na přípravu učitelů *hrubě podceňující pedagogickou složku přípravy a jednostranně preferující předmětově odbornou způsobilost*. Zde prosím čtenáře, abych byl správně pochopen. Mimo jakoukoliv diskusi je oprávněnost požadavku kvalitní předmětově odborné způsobilosti učitele. Není to však postačující, a to ani tehdy, bude-li argumentováno, že součástí odborné připravenosti učitele jsou příslušné oborové předmětové didaktiky. V poslední době jsem tak několikrát se znepokojením sledoval, jak se ve snaze překlenout chyby a nedostatky z minulých desetiletí argumentuje tím, že rozhodující

v přípravě učitelů je jen jejich předmětová odbornost, doplněná oborovými didaktikami, že nějaká psychologická či dokonce pedagogická příprava učitele není již nijak důležitá a že mnohé náleží již k samotné odborné přípravě učitele.

V podobenství to je stejná představa jako kdybychom tvrdili, že výuka matematice je postačující v rámci fyziky, kde se také řeší úlohy a uplatňují se matematické vědomosti a dovednosti. Ale to snad nikoho nenapadne, i když vlastně nápadům se meze nekladou, a tak kdovíco koho ještě napadne.

Podcenění či snad dokonce vynechání pedagogické složky přípravy učitele by znamenalo jen to, že do popředí jeho způsobilosti by vystupovala jen jeho předmětová odbornost. Jak málo by potom viděl v dosahu svého učitelského působení a poslání: Což to by nebyl scientismus v přípravě učitelů? Naštěstí tak daleko ještě přece jenom nejsme, i když o nepochopení takového druhu také zrovna nouze není. Primitivismus názorů obhajujících stanovisko, že vychovávat a učit lze bez znalosti „nadbytečné pedagogiky“ je maskován tvrzeními, že cosi takového jako je pedagogika je už předem jasné každému, kdo alespoň trochu někdy chodil do školy, a nadto tomu, kdy vystudoval nějaký vědní obor doplněný předmětovou didaktikou již nemůže být učitelské působení nikterak cizí záležitostí. Jaká že to je kultivovanost pedagogického myšlení těch, kteří takto smýšlejí a někdy i rozhodují? Není se co divit vzhledem k zanedbanosti pedagogického myšlení a k všeobecně nízké úrovni vzdělanosti, kultury a morálky. Je se ovšem co divit vzhledem k odpovědnosti za nápravu. Cesta k nápravě zjevně nevede vyřazením pedagogiky, ale právě jejím zařazením a pozdvižením pedagogického myšlení ve vědě i v učitelské praxi.

Jaké je potom postavení učitele po nabytí učitelské způsobilosti ve složkách přípravy v odborných předmětech a pedagogicko-psychologických předmětech? Kdo ho v tom bere dostatečně vážně v jeho oboru a jak může svou odbornou a pedagogicko-psychologickou způsobilost uplatnit ve své učitelské praxi? Jakou literaturou se učitel zaobírá a dále ji studuje pro potřebu svého působení? Zabývá se učitel nějakou odbornou činností ve vztahu ke své učitelské působnosti? Publikuje učitel něco, čím by mohl obohatit kolegy z oboru? A to nejdůležitější: je učitel pro své žáky vlivnou osobností nebo pouze běžným pracovníkem ve škole? Pokud si odpovídáte na takové a podobné otázky nepříznivě a pro učitele nepřiliš lichotivě, pak si budme vědomi, že příčina neuspokojivého stavu není tak na straně učitelů, jako především v způsobu organizace a řízení školství, v jehož podmínkách nebylo a dosud není dostatek prostoru pro rozvinutí učitelské odbornosti v jejím vlastním poslání, v němž má učitel svou samostatnost i odpovědnost.

Učitelské poslání je svébytné a nezastupitelné. Proto ani nelze pokou-

šet se o souměřitelnost bytostně rozdílných poslání a profesí. Matematik-odborník bude vždy svým posláním a profesí někým jiným než učitel-matematik. Pedagog-odborník a psycholog-odborník budou vždy svým posláním a profesí někým jiným než učitel kteréhokoli předmětu. Učitel by však vždy měl být dobře orientován ve svém aprobačním oboru i v oborech pedagogiky a psychologie, a to tak dobře, aby je uměl co nejlépe uplatnit ve svém učitelském působení.

Proto veškerá příprava učitele by měla být specifická a zaměřená k tomu, aby učitel mohl co nejlépe naplňovat své poslání ve svobodné tvůrčí činnosti jako vlivná osobnost, která své žáky k předmětu přivádí, provází jím, ale neodvádí a neodpuzuje od něho. K tomu však nikdy nepovedou žádné metodické recepty či mechanicky naprogramované postupy. Proto i jakákoliv jednostranná scientistická příprava učitele je zjevně nedostatečná.

Aby učitel rozuměl svým žákům v pedagogické situaci a mohl ji vhodně ovlivňovat, k tomu mu dává možnosti jeho pedagogická průprava. K onomu porozumění a pochopení se učitel dopracovává jednak svou zkušeností, jednak vyzrálým pedagogickým věděním. K tomu je třeba i pedagogické teorie, kterou by chtěl jednostranný scientismus bagatelisovat. Je to FRÓNĚSIS, moudrost, ze které se musí učitel ve své zkušenosti a vyzrálosti předmětově odborného a pedagogického vzdělání dopracovávat pro úspěšnost svého pedagogického myšlení a jednání, pro naplnění svého učitelského poslání. SÓKRÁTĚS přivádí k FRÓNĚSIS, k pochopení, v němž se nachází cíl, smysl, síla, moc ve způsobu žití a činnost k lepšímu a dokonalému, k ctnosti, k ARETĚ. Učitel ve své zkušenosti a vzdělanosti nabývá schopnosti vést, být ostatním průvodcem, uvádět jiné v pohyb, pečující, ochraňující a rozvíjející ducha, myšlení, vědomosti a dovednosti, je tedy schopen uvádět jiné v to, co se nazývá PAIDEÍÁ. Aby toho byl učitel schopen v plném dosahu, sám musí být k této učitelské ARETĚ přiváděn a sám se takto musí usilovat o naplnění svého ducha v učitelském poslání. Pak je příprava učitele specificky a nezastupitelně pedagogickou záležitostí.

Ve stávající školské praxi učitel po nabytí svého vzdělání se dostává do takových poměrů a způsobů učitelského povolání, že částečně ztrácí něco z toho, k čemu byl připravován. Často a velmi snadno ztrácí přímý kontakt s vědním oborem své aprobační a sklání se k hladině nároků toho, co své žáky učí a co od nich požaduje, jen si ponechává jakýsi nadhled dřívější obeznámenosti. Učitelská práce se tak může stávat i rutinní záležitostí, kdy učitel postupně ztrácí kontakt se svou odborností. Sotva se lze domnívat, že všelékem na toto by mohly být nějaké atestace, neboť by to mělo povahu vnější a při větších nárocích zase až represivní. Málokdy a velmi obtížně si učitel udržuje kontakt se svou předmětnou a pedagogicko-psychologickou

odborností. Pokud ano, pak to plyne z jeho vnitřního přesvědčení, z jeho zájmu o obor, který chce znát, z potřeby vědět o odborném dění v daném oboru. Toto vnitřní zaujetí není dáno panujícími poměry ve školství, ale spočívá na osobním postoji učitele, kterým nahrazuje a doplňuje cosi, co chybí ve způsobu běžné učitelské práce. Pak klíč k nápravě takovýchto poměrů leží nejspíše v něčem tak zásadním jako je pojetí a způsob práce učitele v určitých podmínkách školství. Zvýšení odbornosti, pedagogické moudrosti a odpovědnosti učitele může zásadně podmínit pojetí školy, výchovy a vzdělávání ve škole. Jsem přesvědčen o tom, že to jsou především podmínky práce učitelů ve školách, které jsou příčinou oněch nedostatků, pro něž se snáší mnohá oprávněná kritika na školu jako instituci a na hlavy učitelů. Specifická učitelská odbornost, samostatnost a odpovědnost nebyla požadována, natož oceňována, vše zabíhalo do vyjetých kolejí stejného průměru kromě vytrvalých vzácných výjimek. Reflektující kritika pojetí školy, výchovy, vzdělávání a práce učitele je na místě.

Má-li být učitel odborníkem ve svém aprobačním předmětu i v pedagogice a psychologii, neměl by při tom ztratit nic z toho, čím by pro své žáky mohl být přirozeným průvodcem s autoritou i porozuměním. Neměl by ztrácet ani svoji odbornost ve všech složkách a také by neměl upadat do rutiny. Přitom všechny obory se rozvíjejí velmi rychle a je obtížné je obsáhnout i sledovat v jejich vývoji. Zároveň i společnost je ve značném pohybu. Nejen, že se mění sociální poměry, kultura, morálka, mravnost, vzdělanost, ale sama civilisace ve svém vývoji je provázána řadou globálních krizových jevů. O závažnosti globálních krizových jevů civilisace podává dostatečně přesvědčivé zprávy Římský klub. Proměna společenského klimatu při krizových jevech globálního charakteru je jednou z podmínek, která poznamenává školu i práci učitele. Potom by učitel měl být v tomto směru připraven, ale není tomu tak vůbec. A to bychom si přáli, aby učitel neztrácel nic ze své odbornosti ve všech jejích složkách, aby neztrácel nic z toho, co ho může činit přirozeným průvodcem s autoritou i porozuměním! Zřejmě tu postrádáme něco, co by připravenosti učitele pro jeho poslání poskytovalo oporu v jednotlivém rozumném, chápání, pedagogickém myšlení a jednání.

Pedagogická situace, v níž by učitel měl mít autoritu a porozumění, je vždy situací *otevřenou lidskému setkání a jednání*. Všechna teorie zůstává potom vždy v úběžném bodu k cíli, k němuž přímá cesta vede naplněním lidských setkání s něčím a někým, naplněním jednání a tvořivou činností. Sama teorie není oním prvním a posledním, jak by se mohlo pedagogickému laikovi v scientistickém postoji zdát.

THEÖREÏN je pozorování s odstupem a vede k tvořivému vykázaní vědění plynoucího z takového pozorování a poznávání v podobě THEÖRÍÄ.

Nikdy tedy nejsme sto být naplněni plným poznáním, plnou a vyčerpávající teorií. Vždy budeme v odstupu od plné pravdy. Odstup v neporozumění a nepochopení bude samozřejmě vzrůstat i s nezájmem, školní otráveností a znechucením, pod působením nejrůznějších rušivých a krizových momentů života společnosti. Proto plná přítomnost teorie jako dosažení a vyčerpání cíle v nepochybném a již více nevyžadujícím vědění není nikdy dosažena v životě člověka, natož pak v pedagogické situaci. Úloha učitele je v otevírání pedagogické situace pro porozumění a pochopení. Tohoto nároku nemůže dosáhnout z pouhopouhé osamocené teorie jakéhokoliv oboru. Uvědomujeme si to alespoň tehdy, když hovoříme o významu osobnosti učitele. Neuvedomujeme si však již stejně často při tom naléhavost toho, že k vědění, a to i k vědění vykazujícímu se v jakýchkoli teoriích, náleží nezbytně zakotvenost v jeho vyšším smyslu. Jinak by vše bylo liché a prázdné. Učitel je tím průvodcem, který může k smysluplné zakotvenosti přivádět. Může být takovýmto průvodcem, jestliže sám bude k takovému smyslu vzhlížet, bude-li sám pro tento smysl myšlenkově a duchovně otevřen a připraven.

Proto i příprava učitele bude něčím jiným, než v co by ji svazoval scientistický postoj. Učitel by měl být připraven na to, aby mohl i byl s to vzít na sebe a unést lidskou a odbornou odpovědnost v úsilí za vše to, co je v plnění výzvy pedagogického poslání dobré — a nikoliv jen za to, co právě jest. V připravenosti plnit výzvu pedagogického poslání spočívá ona povolání učitele, na níž se může zakládat jeho opravdová pedagogická způsobilost. Tak by odborná příprava ve vědním oboru příslušné aprobace měla poskytovat znalost oboru, jeho dějin, perspektiv i otevřených problémů. Pedagogická a psychologická příprava by v celém svém rozsahu měla poskytovat možnost rozumně celému učitelství povolání a měla by uschopňovat k jeho plnění. V scientickém postoji je pak už zcela přehlížena filosofická příprava učitele, která však není nikterak zanedbatelná.

Vzdělání ve filosofii, dějinách filosofie, filosofii výchovy, filosofii oboru (matematiky, fyziky a podobně), filosofii vědy, problematiky a resolutiky civilisace může učiteli poskytnout to, že se mu v jeho povolání nebude jednat o pokleslé vlastnictví a majetnictví poznatků, moudrosti a pravdy, ale že se mu bude jednat především o moudré rozhodování a počínání ve starosti o lidské dobro. Mylná scientistická sebejistota je upadlá stejně tak jako zaběhaná rutinní práce. Z upadlosti může vyvádět moudrý náhled, FRÓNESIS. Ctnost rozumného vhledu, *ARETĚ TĚS FRÓNĚSEŌS* nelze učiteli poskytnout nějakým hromaděním vědomostí, z nichž by snad mělo pocházet vlastnictví rozsáhlého souboru poznatků. Pro onu ctnost rozumného vhledu, která je darem, je zapotřebí vyvedení, vycházení z lidské uzavřenosti a omezenosti a uvrženosti. Na cestu se lze nechat vést milováním moudros-

ti, FILEÎN TËN SOFIĀN. Užitečné zvláště v době velkého rozmachu vědy a techniky ve světě s globálními civilizačními krizovými jevy. Nemělo by se jednat o nekvalifikované a naivní mudrlantství, které v pokleslé široké nezdělanosti jen mate a zastiňuje hodnoty myšlenkové kultury. FILOSOFĀ, láska k moudrosti, by měla být pro učitele výzvou k rozumějícímu hledání toho, za čím je hodno kráčet.

K problému psychologické přípravy učitele

Jaroslav Řezáč

Účelem naší úvahy není hluboká sonda do problému psychologické přípravy učitele. Chtěli bychom však na základě našich zkušeností i realizovaných šetření, s využitím názorů studentů ze závěrečných besed tzv. interakčních cvičení (u studentů učitelství ZŠ i všeobecně vzdělávacích předmětů) poukázat na aktuálně pocíťované problémy a zvláště nevyužitě (či ne zcela využívané) možnosti psychologické přípravy budoucího učitele.

Informace z výše uvedených zdrojů informací naznačují, že v pojetí psychologické přípravy je stále ještě preferována spíše „příprava znalostní“.

Nezaměňujme tento druh přípravy za „přípravu teoretickou“. Nejedná se o totéž. Teoretická příprava vede primárně ke kultivaci teoretického (vědeckého) myšlení nikoliv k utváření sumy teoretických poznatků. Kvalitní teoretická průprava umožňuje myslet v oboru, analyzovat, srovnávat hodnotit a integrovat poznatky různých oblastí, směrů, psychologických škol atp.

Příprava znalostní však většinou vede jen k vytváření větší či menší sumy znalostí z psychologie, které navíc většinou postrádají systém. Tyto větší neutříděné a neuspořádané znalosti pouze nepatrně ovlivňují schopnost psychologicky vnímat a myslet a většinou jen mizivě zasahují do dimenze činnostní.

Hlavní nedostatek takového pojetí studia nespátřujeme pouze v tom, že student bývá zahlcen množstvím informací, které většinou ani nestačí zpracovat, či že jde často o informace neadekvátně vysokého stupně obecnosti. Problém tohoto pojetí přípravy spatřujeme především v tom, že svojí povahou, tj. „stylem vzdělávací interakce“ může u studentů navozovat a stabilizovat tendenci k osvojování si nežádoucího způsobu vzdělávání (a sebevzdělávání). Tento způsob výuky většinou negativně ovlivňuje i vztah k psychologii vůbec.

Myslíme si, že tak může být dokonce spoluutvářeno či přinejmenším