

ZA LEPŠÍ PŘÍPRAVU UČITELŮ

Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech

Hana Mukařovská,

1. Proměny pojetí efektivity práce učitele u nás.

Proměny se odehrávají na pozadí stále se zrychlujícího, složitějšího proudu souvislostí politických, ekonomických, technických, kulturních v celosvětovém kontextu. Z jeho úplnosti jsme byli po dlouhá léta vytrženi. Zkreslil se náš pohled na společensky aktuální roli učitele. Učitel byl u nás uvržen do pout manipulující školské politiky, byl mu vnucen i manipulující přístup k žákům. Je na čase, abychom se znovu vrátili na takovou pozici, kdy naše školství bude moci nejen přijímat zahraniční zkušenosti, ale dávat světu svůj specifický přínos, jak jsme povinni tradici J.A.Komenského. To znamená též urychlené se vřazení do těch trendů, které přinášejí zvýšení efektivity.

Promítněme si však nejdříve, aspoň ve zcela stručné zkratce, cílové záměry naší poučovací školské situace v práci učitele, abychom ozřejmili, kde jsou nejbolavější místa její nízké efektivity. V padesátých letech se požadovalo zaměření na "trvalé a hluboké vědomosti žáků" a komunistickou ideovost. Role učitele se nepřestala chápat tradičně ve smyslu výběrových škol. Učiteli se nabízely metody frontální, nikoliv individuální. Pro všechny žáky platila stejná norma množství vědomostí, která měla být zvládnuta ve stejném časovém úseku. Rozdíly ve vědomostním projevu žáků se hodnotily více méně subjektivní klasifikací,

Role učitele a vychovatele se omezovalo na zprostředkovatele vědomostí. Nepátralo se po možnostech jak pomoci žákovi, kromě pobízení k větší péli, výstrahy špatnou známkou.

V rámci deklarované demokratizace, učitel, v přednostní roli **posuzovatele**, byl tak vlastně veden k ohrožení rozvoje žáků, kteří z toho či onoho důvodu neuspěli.

Školní známka se stala v tomto období fetišem, rozhodujícím o budoucím osudu žáka. Stala se proto, obrazně možno říci, předmětem bojů mezi rodiči a školou. Proto učitelé i v dalších etapách volali po direktivním

vymezení klasifikačních norem. Byl to vlastně akt jejich sebeobrany. Doporučovala se co nejčastější klasifikace (lípcecké hnutí v SSSR), aby učitel mohl "spravedlivěji" posoudit žáka. Při neúspěchu žáka, který v postupu školních let nutně narůstal, měl učitel v rukou argument, zdůvodňovaný klasifikačními a hodnotícími normami, že neúspěch žáka je působen malou snahou rodičů napomáhat škole nebo nízkým nadáním dítěte, či jeho leností.

Tento rozpor mezi školou a rodinou nabýval léty na ostrosti. Pozornost všech se tehdy obrátila k **problémům učiva**, ke kritice jeho množství, teoretického charakteru a vědecké zastaralosti. Byla to oprávněná kritika, ale nemohla zastříti nedemokratické pojetí role učitele, do níž byl učitel vmanipulován celkovou školskou politikou.

Záhy bylo zmařeno plodné úsilí O. Chlupa řešit otázku učiva výzkumem tzv. **základního učiva**, které by žákům odhalovalo podstatné souvislosti obrazu skutečnosti, bylo by použitelné pro jejich práci a život, a které by si měli osvojit všichni žáci, byť v různé kvalitě. Usnesení ÚV KSČ rozhodlo jen o zavedení polytechnické výchovy.

To jenom dokumentovalo naprosté nepochopení politických a školských činitelů v hledání rezerv tzv. spojení školy se životem, které mělo zvýšit efektivitu práce školy. Jako rozhodující viděli úto činitele zásahy do struktury vyučovacích předmětů, do počtu hodin jim přidělených. Didaktické zpracování učiva bylo na nízké úrovni. Učitelé byli školskou politikou **odváděni od práce se žákem**. Jejich hlas, upozorňující na problémy polytechnické výchovy, nebyl slyšen. Učitel se stal objektem školské politiky a žák objektem práce učitele, práce školy drahou a neefektivní záležitostí.

Uspokojení z práce, hlavní motivační zdroje práce učitele, v němž je koncentrován individuální prožitek uspokojení i společenské ocenění mravní a materiální, nemohli mít v této situaci ani učitelé, ani žáci, ani rodiče, ani společnost. Práce školy byla opakovaně kritizována, ale kritika příčin nedostatků školy, spočívající v nedemokratickém řízení práce škol, byla zcela potlačena.

S uvolněním politického klimatu v šedesátých letech se začala celospolečensky zdůrazňovat úloha člověka jako subjektu, který má možnost zasahovat do vytváření podmínek své práce, stát se partnerem v dialogu o jejich přetváření.

Obnovovaly se kontakty se světem ztracené po roce 1948. **Složitou záležitostí přeměny lidí z objektů manipulace za které "myslí" někdo jiný, v odpovědné subjekty, nebylo možné vyřešit v krátkém období uvolnění, ani celospolečensky, ani ve škole.**

Ve školách se uskutečnilo **ukvapené uvedení didaktické techniky** jako jednoho světového trendu ke zvýšení efektivity. Učitelé si s ní však dovedli

minimálně poradit jak po stránce technické, tak didaktické. Nedošlo k tomu, aby se zajistil příslušný technický personál. Učitel zůstal **univerzálním vşeumělcem**, který dělá práce, pro které je i není kvalifikován, které jej zdržují od jeho výchovného poslání. V tomto smyslu zůstala jeho práce bez žádoucího efektu pro rozvoj potenciálních schopností všech žáků. To se týkalo celého období po roce 1948.

V sedmdesátých letech, v období normalizace, se pod hrozbou ztráty existence zvýšil tlak na učitele jako objekty manipulace a tím následně i jejich manipulující přístup k žákům. Vzrostl tlak na realizaci "komunistické výchovy".

Docházelo k paradoxnímu jevu. Zdůrazňovala se sice aktivita žáků při vyučování, tvořivost učitelů i žáků, individuální přístup k žákům, ale v rámci direktivního řízení byly tyto cíle nerealizovatelné. Neuznával se pojem dialogu a tím méně jeho praxe, stejně jako pracovní partnerství.

Aktivita žáků i učitelů zůstávala na úrovni aktivity vnější, nestávala se trvalou potřebou žáka. Byla řízena krok za krokem učitelem. Individuální přístup se redukoval víceméně na diskriminující diferenciaci žáků. Tzv. "méně schopní", kteří nezapadali do průměru, ať z těch či oněch důvodů, byli vřazováni pod patronát schopnějších, měli chodit do doučovacích kroužků, dostávat lehčí úkoly. Učitelé byli utvrzováni školskou politikou v metodách práce, které petrifikovaly pomocí této diskriminující diferenciaci rozdělování žáků na schopné a méně schopné. **Zneužívalo se metod optimalizujících rozvoj schopností žáků**, ať už např. metodu postupné pomoci (Kulič, v.), metodu zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, L.S.) a především nejrozmanitějších metod partnerského vztahu k žákům, které směřují k rozvinutí vnitřní aktivity žáka, činí ho účastníkem vlastního sebezdokonalování. Tzv. nadaní žáci byli vřazováni do nejrůznějších soutěží aby škola získala vyšší prestiž. V extrémních případech bylo možno říci, že čím lépe učitel či škola vyhovovali oficiálním požadavkům, tím méně podporovali skutečný rozvoj osobnosti žáků.

Velkou brzdou pro práci učitelů se stávali především ti inspektoři, kteří těžiště své práce viděli v ideové bdělosti. Bylo smutné vidět vyučovací hodiny nebo jejich videozáznamy, které měly učitele poučit o tom, jak pracovat se složkami komunistické výchovy, uplatnit je pokud možno všechny v jedné vyučovací nebo třídnické hodině.

Společenská role učitele, jak si ji totalitní režim vynutil, nemohla být efektivní. Prestiž učitele se nemohla vytvářet přirozeným způsobem. Záplava vyznamenávání učitelů byla slepou uličkou, nevedoucí ke zvýšení efektivity.

Ve třídách zůstávalo čím dále tím více dětí, které s postupem do vyšších ročníků ztratily možnost sledovat vyučování. Prohlédly lživost

komunistické ideovosti. Tato skutečnost je morálně a psychicky devastovala. Tvořil se tak reservoár potenciálních asociálních živelů, už ve škole vytlačovaných na okraj společnosti. Převaha posuzovatelské role učitele nad pouze deklarovanou rolí vychovatelskou devalvovala námahu učitele.

Tato lidská devastace společnosti byla přirozeně ekonomicky nákladná. Politická regulace klasifikace u dětí politicky významných rodičů situaci jen zhoršovala.

I z této stručné analýzy vysvítá, že orientovat se jednostranně na zvyšování učitelských platů bez změny role učitelů a především bez vtažení učitelů do procesu této přeměny jako subjektů a partnerů rozhodování, nemůže se zvýšit efektivita vzhledem k rozvíjení potenciálních schopností všech žáků, nemůže se zvýšit prestiž učitele, ani se nemůže uvést odměňování učitelů do souladu s vývojovými trendy společnosti otevírající se znovu světu.

2. Světové trendy ve zvyšování efektivity práce školy.

Efektivita a kvalita je otázka číslo jedna ve světové školské politice, v pedagogické teorii a především ve školské praxi. Ve **špičkových průmyslově vyspělých zemích**, které mimochodem často krátí rozpočty na školství, je **pozornost jednoznačně zaměřena především na demokratizaci vzdělávání**, na právo všech bez rozdílu nadání, jeho individuální specifiky, bez rozdílu kultury, v níž dítě vyrůstá, rozdílu rasy, pohlaví, atd., získat vzdělání, které mu umožní začlenit se do společnosti tím, že soustavně pomáhá každému dítěti dosáhnout plného rozvoje schopností. Ani bohaté společnosti si nemohou nadále dovolovat luxus, aby mládež byla především podrobována hodnocení eliminujícího charakteru, které brzdí rozvoj schopností. Tak např. "Office of Educational Leadership" USA ve státě Minesota v roce 1990 mezi plánovanými a uskutečňovanými body změn uvádí: "Zapomenutá polovina mládeže musí uspět". I v jiných amerických státech se učitelům nabízení takové metody práce, které umožňují pomoci každému dítěti bez rozdílu. Rází se heslo "To improve not to prove" ("**Zlepšovat, ne jen posuzovat**"). Hodnocení je tedy zpětnovazební systém pro zlepšování. Státy USA v rámci téže školské politiky se vzrůstajícím důrazem na kvalitu výsledků práce školy **zaručují plnou zaměstnanost všem absolventům s vysokoškolským a postředoškolským vzděláním** (Minesota).

Pro zvýšení efektivity vzdělání, snížení ekonomické náročnosti a plýtvání musíme i my přistoupit k řešení otázky těch, kteří v našich třídách a školách stojí stranou výchovně vzdělávacího procesu, protože ztratili možnost sledovat vyučování. Řešení je daleko složitější než volání po snížení počtu žáků na učitele. To je jen jedna stránka problému.

Demokratizace vzdělání jako současný světový trend si uvědomuje internacionální souvislosti života na zemi, **nebezpečnost eliminace části populace z možnosti plného rozvoje**, z možnosti dosáhnout citové zralosti, celkové socializace, schopnosti řešit problémy, samostatně přistupovat k problémům a zároveň při tom spolupracovat s ostatními, nést odpovědnost za svoji práci a svůj vlastní rozvoj, pomáhat jiným v jejich růstu atd.

V tomto smyslu přistupují školští, političtí, vědecktí pracovníci k praktickým změnám. Především se mění pojetí práce učitele, jeho profesionální role. Zkoumají se perspektivy jeho uplatnění v rámci měnících se poměrů pracovních příležitostí. Z hlediska světových trendů v tržním hospodářství vzrůstá nedostatek učitelů, i když dosud jsou výjimečně země s přebytky učitelů jako je SRN a Japonsko, kde je dokonce velmi obtížné přijetí ke studiu učitelství. Na trhu práce učitelskému povolání ostře konkurují průmyslové podniky. Žádá se profesionální kvalita učitele.

Role učitele a její pojetí se mění v tom slova smyslu, že učitel přestává být distributorem vědomostí, který se orientuje na posuzování žákovského výkonu, aniž by byl nucen stále zvyšovat svoji kvalifikaci ve směru dovednosti rozšiřovat demokratizaci vzdělávání žáků. To je totiž rozhodující cíl zvýšení efektivity.

Dále učitel přestává být izolovaně pracujícím jednotlivcem svého předmětu. Učitel je připravován tak, aby uměl pracovat týmově, aby se do popředí dostala **spolupráce pedagogického sboru**, který pouze jako celek může zajistit změny práce školy, změny přístupu k žákům, individualizaci vyučování, změny postoje učitelů k dalšímu vzdělávání, vyvolat vnitřní potřebu učitelů k dalšímu vzdělávání, vyvolat vnitřní potřebu učitelů dále se vzdělávat. **Vzdělávání je spjato s řízením školy ke změně**. Učitelé se podílejí na vytváření příznivých podmínek pro svoji práci, aby dosáhli společně výsledků v práci se žáky, které jim přinesou osobní uspokojení i společenské uznání.

V celosvětových trendech se ovšem zdůrazňuje **nejen spolupráce učitelů uvnitř školy**, ale i spolupráce s rodiči a dalšími organizacemi. Jde ovšem o něco zcela jiného, než čemu my jsme zvyklí. Spolupráce se rozvíjí **na základě jasně formulovaných cílů v tzv. kurikulu**. A právě tyto jasně formulované cíle naší škole chybí. Např. britská školská reforma z r. 1988 přinesla v tomto směru zásadní krok kupředu, i když reforma sama je učiteli přijímána negativně. Dochází k prudkému obratu od britského decentralizovaného školství k větší centralizaci, odlišné ovšem od byrokratické centralizace na jakou jsme my byli zvyklí. Učitele tento zvrát zatěžuje i tím, že narůstá v jejich zemi multikulturalismus, daný vzrůstající imigrací z asijských rozvojových států. Kladné je to, že "National Curriculum" vyjadřuje jasné cíle

očekávaného výkonu žáků, a to nejen úzce vědomostního, ale i socializačního charakteru. Uvedu pro názornost kratičký příklad z tohoto kurikula, kde jsou uváděny cíle, které žáci mají možnost zvládat na různé úrovni. V tomto případě jde o 2. úroveň v tzv. prvním klíčovém stadiu (do 7 let věku žáka). V oblasti mluvení a naslouchání anglickému jazyku se žádá: "reagovat vhodně na několik komplikovanějších učitelových instrukcí a dát jednoduché instrukce. Příklad: Provést tři za sebou následující akce jako: Napiš, které místo ve třídě se nejlépe hodí pro pěstování květin. Zjisti, co si myslí ostatní u tvého stolku a zkus se s nimi dohodnout, které místo je nejlepší".

Škola zajišťuje, aby cíle byly jasné celému pedagogickému sboru, žákům, rodičům a dalším mimoškolním organizacím. Žákům je dána možnost plnit je **ve vlastním tempu.** Klíčová stadia kontroly jsou v 7, 11, 14, a 16 letech. rodiče bývají přizváni i k účasti na výuce, takže jsem např. zastihla maminku ve vyučovací době, pracující s dětmi v oblasti biologie. Při jasnosti cílů se všichni zúčastnění mohou dohodnout na společném postupu.

Podobně se pracuje i v některých státech USA. Výrazné je to např. v Minnesotě. Popisuje se **model školy, kde jsou jasné vyznačeny očekávané výsledky, cíle a je dovoleno každému studentovi postupovat k nim vlastním tempem.** Zdůrazňují se přitom myšlenkové operace vyššího stupně, dále mezipředmětné učení a větší účast okolní komunity na práci školy. To znamená i na vyučování, např. s pomocí různých odborníků z praxe. Prosazuje se tzv. **týmové vyučování,** aby byl umožněn maximální individuální přístup. To je jedna z nejzajímavějších a pro nás naprosto neobvyklých metod. Tým má zahrnovat přibližně 150 - 160 studentů podle věkových skupin. Vždy po dvou letech 5-7, 7-9 atd. Je to základ pro vytváření školní, ne tedy třídní (ročníkové) komunity školy. Tým má jednoho vedoucího učitele a 4 - 5 dalších učitelů, připojeni jsou cca 2 mimoškolní odborníci, rodiče a někdo ze sociálních služeb. Ředitel školy a vedoucí všech týmů školy plus zástupce školských úřadů - ti mají pouze právo mluvit do zajišťování potřeb pro práci školy, tvoří **vedoucí tým školy.** Základní týmy slouží jako primární kontaktní místo pro každého z dané skupiny studentů. Žáci se cítí být součástí školní komunity s individuálním vztahem k různým učitelům, komunitě mimo školu, různým pomůckám a zdrojům, které komunita může poskytovat. Učitelské týmy jsou odpovědné za rozvoj každého jednotlivého studenta. Týmy soustavně sledují pokrok každého žáka. To nemůže zajistit škola sama, ale ve spolupráci s ostatními organizacemi mimo školu. S nimi se uzavírají kontrakty.

Pochopitelně je důležitá otázka hodnocení výsledků práce. Je oproti našim zvyklostem usnadněna tím, že v kurikulu jsou vytyčené jasné cíle výkonu žáků, a to nejen vědomostního (faktografického) charakteru, ale úrovně myšlenkových operací, široká škála projevů socializační zralosti, včetně

komunikativních dovedností, sebereflektivních, sebeřídících, kooperativních atd. Technika hodnocení se zaměřuje na to, aby bylo možno sledovat individuální rozvoj žáka v dlouhodobém procesu. Hodnocení se zásadně přesunuje především do kompetence školy, stejně jako odpovědnost za efektivitu atd. proto se užívá dnes výrazu School/site-based management, School-based teacher education (INSET) / další vzdělávání/, staff development (**rozvoj celého pedagogického sboru**). Vše založeno na práci konkrétní školy. Přitom se však klade důraz na centrální řízení, aby celostátní zájmy USA se promítly do škol. Jsou však vyjádřeny na základě partnerské dohody v Education Policy Seminar, které pracují v jednotlivých státech. Každá škola je pak přizpůsobuje svým konkrétním podmínkám. V tom se podstatně liší způsob řízení a vzdělávání učitelů od našeho bývalého centralistického direktivního řízení.

Je zřejmé, že světové trendy dnes spějí k upravování rovnováhy mezi centrálním a místním řízením na základě vzájemné participace. "State Education Policy Seminars" sdružují semináře 35 států USA, kde se partnerským způsobem dohodují změny ke zvyšování efektivity škol, práce učitelů apod. Jsou zajišťovány efektivita škol, práce učitelů apod. Jsou zajišťovány centrální "Education Comision of the States" a Institutem pro pedagogické řízení.

Je ještě mnoho zajímavého, co by bylo možno říci o světových trendech zvyšování efektivity učitelské práce tak, aby stát dostával ze škol skutečně plně rozvinuté osobnosti, s návyky vysoké **odpovědnosti** za svoji práci, schopné dalšího vlastního autoregulativního rozvoje i kooperativního vztahu k ostatním.

Znovu připomínám, že se celosvětově zmenšují finanční zdroje pro oblast školství. Proto se vyžaduje stále větší **zúčtovatelnost** a učitelům se nabízejí nové metody efektivní učitelské práce. Školy jsou čím dál tím více odpovědné za pokrok studentů a práci s rodiči. Rodiče mají možnost volby školy, která vykazuje větší výkonnost a úspěch. Z toho důvodu vzniká i stále se zvyšující potřeba **dalšího vzdělávání**, a to vzdělávání celého pedagogického sboru **zaměřené ke společně dohodnuté změně pedagogické práce školy**. To je však rozsáhlé téma, vyžadující zvláštní stať.

Ještě je nutno dodat, že v evropském školském kontextu se užívá mnoho dalších **metod individualizace a zvyšování efektivity vyučování i učení** zaměřených k demokratizaci rozvoje potencionálních schopností každého jednotlivce. O německém a rakouském kontextu je u nás známo mezi odborníky poměrně nejvíce. Připomenu proto dánské experimenty demokratizace, o nichž jsem se spolu s dalšími zmiňovala v Socialistické škole (30, 1989 - 90, č. 3).

Žák může např. sám zvolit způsob jak vyjádřit vyučovací látku, jejíž znalost má prokázat: naučně, výtvarně nebo jinými uměleckými prostředky, literárně atd. Nebo žáci mohou sami navrhnout, co by z daného tématu chtěli vědět z hlediska své vlastní zvědavosti a potřeb. Učitel se ptá, proč kladou onu otázku, aby mohl lépe porozumět někdy neobraně vyjádřenému dětskému dotazu.

Otázka platů učitelů a jejich srovnání je velmi složitá záležitost. Vždy záleží na všech dalších souvislostech a nelze srovnávat jenom jeden jev bez sociální, kulturní a ekonomické spojitosti. Nám se např. ani nezdá o těch obtížích, s nimiž se potýkají dnes např. učitelé bývalých koloniálních velmocí, jimž ve třídě sedí děti imigrantů z nejrůznějších asijských, afrických i dalších zemí. V otázce platů je důležité, zdůrazňuje se v mezinárodním porovnávání v materiálech OECD /organizace pro pedagogický a kulturní rozvoj/, všimnout si i problému rozpětí mezi platy začínajících učitelů a platovým stropem. Jak rychle lze v průběhu kariéry dosáhnout stropu. Je-li to příliš rychlé, pak učitel ztrácí motivaci pro setrvání v učitelském povolání, jako je tomu např. právě v Británii.

Otázka platů se bude čím dále tím více spojovat s otázkou efektivity učitelské práce. V tomto směru je poučné již zmíněné vzdělávání a rozvíjení celého učitelského sboru, kdy v dalším vzdělávání se připraví vedoucí tým konkrétních škol na zavedení předpokladů pro změny práce školy a celý pedagogický sbor je zainteresován na zvyšování efektivity práce. Ta je kontrolovatelná, protože všem jsou jasné **konkrétní výkonové cíle**. To je však samostatná obsáhlá kapitola, která bude zpracována mimo rámec problematiky tohoto článku. Je to však podle mého názoru nejučinnější možnost jak provést obrat ke zvýšení prestiže učitelského povolání, k pocitu uspokojení z učitelské práce, ke kontrolovatelnému zvýšení efektivity pedagogické práce. Je to ovšem cesta dlouhodobá, tak jako ostatně přeměna celého našeho společenského systému. Musí však být započata okamžitě, postupovat rychle, i když s dlouhodobou perspektivou. O tom, jak s ní začínáme, budeme informovat postupně.,

3. Závěrečné shrnutí

- Světové školství, přes uznávaný význam vzdělání, se musí stále usklonnovat, a proto hledá cesty ke zvýšení efektivity práce, aby uspokojilo individuální i společenské potřeby rozvoje. Škola i učitelé si musí být vědomi tzv. zúčtovatelnosti své práce.

- Sami učitelé jsou vtahováni do řízení školství, škol, do určování potřeb svého vzdělávání.
- Vytváří se rovnováha mezi centrálním řízením a lokálním i konkrétním řízením jednotlivých škol.
- Vyšší efektivita práce školy a učitelů se dosahuje především změnou role učitele jako činitele usnadňujícího rozvoj schopností žáka, pomáhajícího žákovi dosáhnout mentální, citové a morální zralosti, schopnosti sebezdokonalování.
- Klade se důraz na týmovou práci učitelů, na zapojení mimoškolních činitelů do spolupráce k realizaci jasně formulovaných cílů.
- Žákům se umožňuje pracovat podle vlastního tempa, hodnocení se provádí jako průběžná zpětná vazba (formativní funkce hodnocení) a v delším časovém odstupu (cca dvouletém) se kontroluje dosažení klíčových cílů; to je vlastně kontrola demokratizace vzdělávání.
- Vyžaduje se profesionální kvalita práce učitele a hlavně učitelského sboru, v němž učitelé nepracují jako izolovaní jedinci.
- Další vzdělávání se spojuje s praxí změny pedagogické práce školy, se zvyšováním její efektivity, takže se stává vnitřní potřebou každého učitele.
- Otázka výše platu se stále více spojuje s efektivitou učitelského práce.
- Učitelé výzkumně sledují zvyšování efektivity své práce ve škole, na které pracují (pod vedením odborníků).

Stanou se učitelé opět vychovateli svých žáků?

Stanislav Střelec

Poměrně často zaznívá názor, že studium učitelství by mělo být téměř výhradně zaměřeno na technologii vzdělávání. Na tomto závěru se v podstatě shodují reprezentanti jednotlivých vědních oborů i oborových didaktik /metodik/. Zcela zjevná je přitom tendence vyčlenit pro ostatní předměty, včetně disciplín základní pedagogicko-psychologické přípravy, úzce vymezený prostor na okraji učitelského studia. Děje se tak přes značné úsilí velké části pedagogů a psychologů o rehabilitaci svých předmětů, které byly spolu s ekonomii, právem, sociologií a dalšími společenskými vědami podřízeny otevřeně i skrytě politické kuratele. Klademe si otázku, jestli je tento na první