

Idea pedagogické fakulty

Stanislava Kučerová

Při všech dobových peripetiích vývoje našeho všeobecně vzdělávacího školství (včetně přípravy učitelů) lze od dob zakladatelské tereziánské reformy sledovat jeho převládající pozitivní tendenci, kvantitativní i kvalitativní růst. V průběhu 19. a 20. století se vždy znovu hledá optimální struktura školství, obsah a metody vyučování se zřetelem na požadavky hospodářského a sociálního vývoje, vědeckého a technického rozmachu, na potřeby národního společenství a jeho kulturní tradice. Pokud jde o soustavu povinného všeobecného vzdělávání je za první republiky teoreticky zdůvodněna a prakticky z části realizována koncepce jednotné (nikoli uniformní), vnitřně diferencované školy. Zároveň se postuluje rovnocennost poslání učitelů škol všech stupňů. Z toho pak rezultuje požadavek odstranit přežívající dualismus v přípravě učitelů, totiž vysokoškolské vzdělání na universitních fakultách pro učitele gymnázií a stredoškolské pro učitele lidových škol na učitelských ústavech.

Za první republiky byly pokusně zřizovány "Školy vysokých studií pedagogických" a "Pedagogické akademie". Válka proces institucionalizace vysokoškolského vzdělání učitelů přerušila, ale již roku 1946 je v ČSR jako prvním státě v Evropě vydán zákon o vysokoškolském vzdělání učitelů všech stupňů. /Pro srovnání uvedme, že např. ve Francii v souvislosti s realizovanou reformou školství byl formulován r. 1968 princip: "Je třeba skoncovat s dosavadním rozdělením učitelstva. Učitelé všech úrovní mají být napříště vzděláváni v týchž institucích, aby měli rovnocenné postavení."

Některá důležitá opatření v historii vysokoškolského vzdělávání učitelů v našich zemích

- 1920 - vládním nařízením byla FF UK rozdělena na FF a PšF s analogickým posláním. Nově zřízené university v Brně a Bratislavě byly již se samostatnou PšF založeny
- 1921 - čsl. obec učitelská si svépomocí zřídila dvouleté Školy vysokých studií pedagogických v Praze /1921/ a v Brně /1922/
- 1930 - vzniká jednoletá státní Pedagogická akademie v Bratislavě a r. 1931 i v Praze a v Brně
- 1946 - vydán zákon o v vysokoškolském vzdělání učitelů všech stupňů (ČSR jako první stát v Evropě) - zřízeny 4 pedagogické fakulty při universitách a 4 pobočky (Č. Budějovice, Plzeň, B. Bystrica a Košice)
- učitelky MŠ - 4 semestry
 - učitelé 1. st. - 6 semestrů
 - učitelé 2. st. - 8 semestrů
 - učitelé Hv a VV (2.-3.st.) - 8 (10) semestrů
 - učitelé zvl. škol - jako učitelé + 2 semestry
- 1950 - příprava učitelek MŠ a učitelů 1. st. vrácena na středoškolskou úroveň - pedagogická gymnázia. od r. 1953 pedagogické školy
- 1953 - místo pedagogických fakult zřízeny mimouniversitní Vyšší pedagogické školy (2letá příprava učitelů 2. st.) a Vysoké školy pedagogické (4letá příprava učitelů 3. st.) v Praze, Olomouci a Bratislavě. Část učitelů 3. st. se dál vzdělávala na FF a PšF
- 1959 - zřízeno 20 Pedagogických institutů /PI/ s 3letou přípravou učitelů 1. st. a 4letým studiem učitelů 2. st.
- 1962 - na PI zrušen 2letý "společný základ", oddělené specializace pro 1. st. a pro 2. st. zavedeny od začátku, délka studia stanovena jednotně na 3 roky + další rok studia při zaměstnání ("rok řízené praxe")
- 1964 - zrušeno 20 PI a zřízeno 12 PdF - pokud byly v sídlech universit, opět včleněny do universit
- 1967 - studium na PdF pro 1. st. i pro 2. st. prodlouženo na 4 roky
- 1977 - studium pro 1. st. (+ výchovná zařízení a speciální školy) na PdF, jednotné studium učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. st. a 3. st. na PdF, FF, PšF, MFF, FTVS - 5 let
- 1989 - PdF připravují učitele pro celé spektrum základních a středních škol podle svého personálního a materiálního vybavení a podle regionálních potřeb - 4 - 5 let (podle stupně školy)

Politické důvody, resp. krátkozraké řešení okamžitých partikulárních zájmů v období totalitarismu, způsobily rychlý sled reforem, jež byly realizovány bez racionálně zdůvodněných koncepcí.

Dnes stojíme před nálehavou nutností reformovat veškeré naše školství. Přitom bychom si měli počínat odpovědně a kompetentně, nepodléhat nekriticky některým dobovým heslům, aniž bychom promýšleli všechny dostupné znalosti, souvislosti a důsledky.

Idea pedagogické fakulty, tak jak byla za první republiky formulována, je nesena úctou učitelstva k vzdělanosti, kterou poskytují tradiční univerzitní fakulty, a zároveň potřebou zabezpečit studiem i specifika učitelského povolání.

První vysokoškolské učitelské přípravky se proto orientují na přímou účast tradičních fakult ve vědních základech vyučovacích předmětů a na samostatnost přípravek pokud jde o psychologicko-pedagogickou a metodicko-praktickou složku učitelského vzdělání.

Jestliže si O. Chlup představoval vysokoškolské vzdělání učitelů prvého stupně téměř jako čtvrtý cyklus všeobecného vzdělání (po cyklu školy obecné, nižší a vyšší střední), V. Příhoda zdůvodnil, že pedagogická fakulta jako škola vysoká musí být školou odbornou; přitom však netze být odborníkem ve všech předmětech všeobecného vzdělání. Odbornost učitele spočívá v činnosti pedagogické, vědeckým poznáním podložené. Vědecký základ pro vzdělání učitelů včetně metodologie získávání nových poznatků poskytne odborná znalost nauk pedagogických. Ty ovšem netze chápat formálně, zbavené obsahu, úzce normativně, nýbrž vždy ve spojení s reálnou učební látkou, dovozuje V. Příhoda.

Chápat pedagogiku jako uzavřený blok poznatků a pouček, receptů nebo modelů, svědčí o nepřipustné redukci jejího poslání. Pedagog si klade tvář v tvář prudkému rozvoji té které vědní disciplíny (kulturnímu oboru) otázku, co vybrat, jak výběr uspořádat, jak jej prezentovat, komunikovat. Je to stále otevřené hledání, pozorování, analýza, reflexe, diskuse, pokus. Co může a co má přinést vyučování danému oboru z hlediska obecných cílů školy, aby byli žáci v nejvyšší dosažitelném stupni schopni zvládnout a spoluvytvářet požadavky kulturního a občanského života v zaměstnání a mimo ně, aby byli osvětenější, odpovědnější, tvořivější, způsobili pro skutečnou kulturní produkci? Ne pouhá systematika komunikovaného oboru, ne již jen problémy zprostředkování, ale otázka po smyslu příslušných poznatků, dovedností a návyků - v systémových vztazích k ostatním disciplínám a k podmínkám kulturního života společnosti a možnosti uplatnění jedinců.

Nejen státy, i instituce trvají ve shodě s ideály, na kterých vznikly. Pedagogické fakulty vznikly jako vysoké školy pro vědu o výchově a vzdělávání a pro umění výchovy /G.A.Lindner/. Zdůrazněný specifický pedagogický aspekt

nelze ovšem pěstovat v abstraktní podobě, ale ve spojení s mnohostranným učivem, s rozmanitým kulturním obsahem. Také T.G. Masaryk byl pro akademické vzdělání učitelstva rozhodně a bezpodmínečně a chápal je jako vzdělání nejen v oblasti učiva, ale i ve sféře poznání individuality žáka a podmínek jeho vývoje. Z toho plyne dvojednost zaměření pedagogických fakult: udržovat spojení s tradičními fakultami a přitom rozvíjet vlastní specifika.

Dovoláváme se J. A. Komenského, máme jeho uměleckou bustu, portrét, citace a názvy pro učebnu i pro cebu budovu. Ale to je jen vnější známka toho, že se hlásíme k jeho odkazu. Chceme připravovat budoucí učitele tak, aby mohli působit v duchu ušlechtilé koncepce všeobecného vzdělání, kterým je "cultura universalis", kterým je "pansofie". Humanitas jako rozvoj duchovních hodnot kultury je naším cílem. Proto se opíráme o skupinu výchov (hudební, výtvarná, tělesná, občanská, pracovní) a o skupinu humanitních předmětů. Ale obsahem universální kultury není jen "humanitas" a "respublica", patří sem stejnou měrou i "qæstiones naturæ", poznání přírody v její bohaté rozmanitosti, podmínek ochrany a tvorby zdravého života, i podmínek rozumného hospodaření se statky planety Země. A patří sem i technické aplikace rychle pokračujícího poznání. Tento celistvý obraz pedagogické fakulty by neměla ohrozit ani úsporná opatření.

Uvedené skupiny oborů jsou na pedagogických fakultách pěstovány z hlediska potřeb učitelské profese. Sám název fakulty nemůže nikoho nechat na pochybách, že orientace působení na studenty stejně jako vědeckovýzkumné práce směřuje k cílům vzdělávacím a kultivačním. Také hodnosti docentů a profesorů se tu získávají pro teorii vyučování těch nebo oněch oborů, nikoli pro tyto obory samy. To ovšem není ani žádné plus nebo minus oproti tradičním fakultám, to je prostě specifikum a vlastní důvod její existence. Hlavním posláním učitele, absolventa fakulty, není rozvíjet vědu (umění, techniku), ale člověka jejím prostřednictvím, v zájmu pozitivního kulturního vývoje.

Vztah k pedagogické fakultě je v současné době poznamenán negativním vztahem k pedagogickým oborům vůbec. Pociťujeme to nejen v mimofakultních kruzích, ale paradoxně i uvnitř fakulty. Někteří naši učitelé jakoby svou pedagogicko-didaktickou orientaci nejráději zapřeli a chtějí by hledat svou identitu v oborech, pro jejichž pedagogicko-didaktickou koncepci vyučování se habilitovali.

Pedagogika odvedla svou daň totalitarismu, ale ne více než vědy právní, než vědy ekonomické, než vědy o společnosti a o kultuře vůbec.

Očekává se, že všechny tyto vědy se budou rehabilitovat poctivým tvořivým úsilím. Proč se jeví tendence právě jen pedagogice toto právo a tuto povinnost apriorně upřít?

Pedagogická fakulta se nezachrání tím, že se bude separovat od ostatních fakult, ani tím, že je bude imitovat a že bude miniaturizovat jejich model přípravy učitelů pro 3. stupeň v přípravě učitelů 2. stupně. Perspektiva pedagogické fakulty není v zanedbávání vlastních specifíků, nýbrž v jejich plném pochopení a rozvíjení. Buď se bude PdF svěbytně rozvíjet, nebo ji stihne povážlivá degradace. Není těžké uhadnout, co je efektivnější: dělají všichni všechno, nebo dělá-li každý to, co umí nejlépe.

I v zahraničí mají zkušenosti s paralelní existencí klasických universit a nových, netradičních vysokých škol. V zápase o společenské uznání se některé z těchto vysokých škol daly cestou napodobování těch tradičních. Hrozilo nebezpečí, že se stanou jejich druhořadými odřádkami, a jako takové ztratí právo na existenci. V přítomné době lze sledovat opačný trend. Posluchači tradičních universit vyhledávají nové VŠ, aby v nich získali potřebnou praktickou přípravu pro celou řadu kvalifikačně náročných profesí. Vztahy tradičních universit a nových VŠ se charakterizují jako izolace (separace, binární systém), asociace (příchodnost, kombinovaný systém) nebo široká nabídka možností paralelního studia v rámci několika VŠ (nebo fakult) v tzv. integrovaném systému. My jsme se dali cestou kooperace s tradičními fakultami, protože ji pokládáme za optimální z důvodů věcných i ekonomických. Věcné důvody spočívají ve vzájemném využívání nejvyš dosažitelných odborných kompetencí pro potřeby vědecko-pedagogické činnosti celého pedagogického sektoru MU.

Orientace na "historický návrat" před r. 1977 a na osamostatnění PdF je nereálná nostalgie či utopie. Jakákoli "definitace" a separace by si vyžádala takové zvýšení nákladů, o kterém nelze uvažovat. Nelze uvažovat o budování paralelních pracovišť na jednotlivých fakultách, je zapotřebí organizovat výuku společně, oborově a racionálně využívat pravomoci fakult v souladu s jejich odbornou kompetencí.

Specifický pedagogický problém je, jak z vědecké nebo umělecké látky oboru (fyziky, jazykovědy, muzikologie atd.) vytvořit učební předmět. Co vybrat, jak zdůvodnit tento výběr, jak jej uspořádat a podat vzhledem k potřebám vzdělávání žáků, jejich individuálního vývoje i participace na potřebách kulturního rozvoje společnosti. Pro vytvoření věcně vzdělávacích hodnot, pro stanovení učebních metod, postupů, organizačních opatření je stejně zapotřebí výzkumu jako třeba v lékařství. K osvojení učitelských dovedností je podobně jako v lékařství zapotřebí praktických pokusů a cvičení.

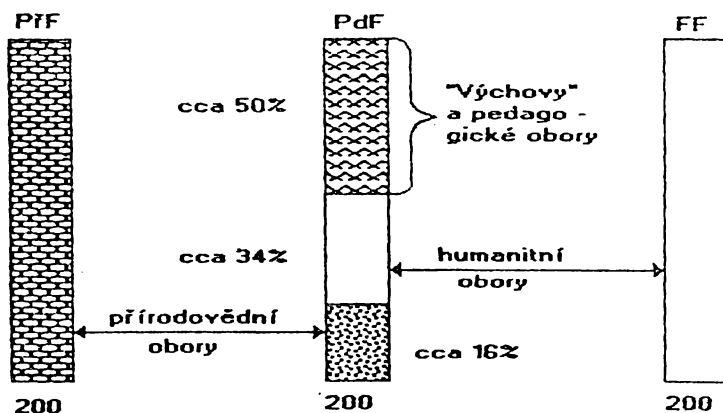
K specifickým PdF patří přírodovědní a humanitní obory pedagogicky (didakticky) profilmované, dále skupina výchov a konečně psychologie s pedagogikou a pedagogické specializace (učitelství 1. stupně, vychovatelství, speciální pedagogika). V těchto oborech jsme zaznamenali většinu dosavadních úspěchů, v nich máme předpoklady úspěšně se prezentovat i v budoucnosti. To nijak nevylučuje úspěchy našich matematiků nebo bohemistů a jiných badatelů

ve sféře vědních nebo uměleckých či technických základů vyučovacích předmětů. Potvrzuje to jen fakt dvojediného zaměření PdF, pedagogické disciplíny nutně pracují s obsahy, které jsou výtěžkem oborů nepedagogických.

Na podnět a přání studentů "rozvíjet něco svého, co máme jenom my, v čem bychom mohli také vyniknout", jsme připravili i postgraduální studium pedagogiky s přípravným kursem pro tvořivé učitele, metodiky a řídicí pracovníky ve školství. Ze stejných důvodů jsme obnovili Laboratoř pro výzkum výchovy a vzdělávání, která byla zřízena v období "pražského jara" a zrušena počátkem normalizačního období. Bude řešit otázky pedagogické tvořivosti, učitelského studia a rozvoje oborových didaktik. Bez nároků na nové finanční náklady chce sloužit potřebám celé fakulty, perspektivně by to mohl být ústav s celouniversitní působností.

Péče o rehabilitaci teorie a praxe výchovy a vzdělávání na PdF není protěžování jednoho z oborů, ale náprava oboru, který byl nejvíce devastován a který má v učitelském vzdělání integrační funkci. Je "společným jmenovatelem" pro všechny obory.

Rozložení vědecko-pedagogických sil na PřF, PdF a FF MU podle oborů



Z grafu je patrná jistá homogenita PřF a FF, proporce oborů vzájemných kooperací mezi PřF a PdF a mezi PdF a FF. Všechny pokusy o "imitaci" a osamostatnění jsou odsouzeny k nezdaru a vedly by k druhořadosti PdF. PdF je heterogenní, "universální", má svá specifika.

Shrnutí: Pedagogické fakulty jsou výsledkem dlouhodobého vývoje a snah předních představitelů naší kultury v čele s T. G. Masarykem. Jejich ethos

spočívá ve vyrování odborné přípravy učitelstva s přípravou ostatní inteligence, v plném akademickém vzdělání pro všechny učitele. PdF vznikly pro vysokoškolské vzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků. Jejich budoucnost se nemůže proto zakládat na potlačování, ale v rozvíjení tohoto specifického poslání. Péče o překonání slabín pedagogiky a jejích hraničních oborů (včetně filosofie, psychologie, sociologie výchovy, oborových didaktik atd.) není úzce oborovou, ale celofakultní a celouniversitní úlohou, která má v našich současných historických a společenských souřadnicích mimořádný význam.

Projekt reformy učitelského vzdělávání na Masarykově univerzitě v Brně

Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání

Bohumír Blížkovský a kol.

"Výchova je největší a nejtěžší problém,
který je možné člověku uložit."

Immanuel Kant

"Jsem pro revoluci hlav a srdcí."
"Vývoj školy - v tom je vývoj demokracie."

T. G. Masaryk

Učitelské vzdělávání zahrnuje dnes třetinu posluchačů MU. Představuje nejpočetnější, perspektivní, mimořádně diferencovaný sektor univerzitního studia. Celostátně je rozsah studia pedagogických oborů na druhém místě za obory technickými. Nejde však jen o rozsah. Málokterý vysokoškolák může tak významně, mnohostranně i dalekosáhle stimulovat (nebo tlumit) svobodný rozvoj lidských tvůrčích sil jako učitel. Překonávání rozporů mezi novou orientací i gradací vzdělávacích potřeb dětí, mládeže i dospělých a tíživým dědictvím půl století totalit je málokde tak palčivě naléhavé a obtížné jako ve výchově.

Proměna škol v opravdové "officinae humanitatis" vyžaduje v prvé řadě reformu učitelského vzdělávání. Uvítali jsme proto jedno z prvních rozhodnutí poststopadového vedení univerzity ustavit skupinu expertů PdF, FF a PŘF k přípravě reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně od školního roku 1991/1992. Pokusím se stručně shrnout jen hlavní doporučení v zájmu širší informovanosti i tvůrčí spoluúčasti celé akademické obce.

Vycházeli jsme (1) z obecných pedagogických i společenských prognóz¹, (2) z rozboru existujících konkrétních podmínek a možností učitelských fakult MU, (3) z našich kulturních tradic i (4) ze zkušeností vyspělých zemí soudobého světa.

Naděje vkládané do vysokoškolského vzdělávání učitelů, zavedeného u nás již 27. 10. 1945 dekretem prezidenta E. Beneše, nemohly být v období nesvobody splněny. Nezbyvá než formulovat jeho základní východiska, funkce i další problémy znovu a nově.

Prvým předpokladem perspektivnějšího pohledu na učitelské vzdělávání je jeho reflexe v podobě koncepčních úvah.

Historicky nejstarší jsou zřejmě (1) koncepce akcentující osobnostní kvality a předpoklady pro výchovu a vzdělávání druhých lidí. Podle tohoto pojetí je mimořádná schopnost vychovávat a vzdělávat určitým druhem umění, které není dáno každému, které je vázáno na některé vynikající osobnosti, na určité osobnostní kvality. Avšak schopnost člověka učit se, vychovávat, zdokonalovat sebe i druhé je příznačnou obecně lidskou vlastností. A nikdo jiný by neměl mít takový zájem na plném rozvíjení této schopnosti jako učitelé učitelů.

Prastarý původ mají i (2) koncepce zdůrazňující předávání a osvojování dohřívých pedagogických zkušeností. Se vzrůstající potřebou učitelů v dřívějších školách sílila i mechanická představa, že činnosti učitelů jsou převážně praktické, že se jim lze naučit pouhým napodobováním a výcvikem.

Třetí proud, který se rozvíjí na našich univerzitách po r. 1849 jsou koncepce zdůrazňující odborně věcnou tzv. předmětovou složku učitelského vzdělávání. V protikladu ke zkušenostnímu pojetí vychází tradiční akademická příprava středoškolských profesorů z předpokladu, že zvládnutí vědního oboru, které je základem učiva pro žáky, je hlavní, v podstatě dostatečnou přípravou k výkonu učitelského povolání. Již před 2. světovou válkou reagoval na tuto jednostrannost prof. V. Příhoda tézí, že učitel je především pedagogickým odborníkem a požaduje solidní vědeckou přípravu učitelstva i v pedagogických oborech. Pokud by se ovšem tento oprávněný požadavek prosazoval na úkor odborně fundované věcné složky, dospěli bychom ke (4) koncepci přeceňující pedagogicko metodickou složku učitelského vzdělávání.

Dosud uvedený náčrt koncepcí učitelského vzdělávání lze uspořádat logicky a rozlišit tři základní směry:

a/ Koncepce vědní - které soustředí pozornost k otázce, co má učitel teoreticky znát. Některé z těchto koncepcí zdůrazňují přitom odborně věcné, jiné odborně pedagogické teoretické vzdělání.

b/ Koncepce činnostní (praxeologické) - které se orientují na profesionální výcvik a vymezují, co má učitel prakticky umět.

c/ Koncepce osobnostní (axiologické) - které akcentují hodnotové soustavy vychovatelské osobnosti a další osobnostní předpoklady pro výchovu.

V soudobé pedeutologii převládají ovšem (5) koncepce usilující o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělávání (dále UV). Tyto koncepce hledají souvztažné odpovědi na všechny typy předchozích otázek a vymezují, co má určitý pedagogický odborník na určitém stupni profesionálního vývoje minimálně teoreticky znát, prakticky umět a jaký má být, jaké má mít osobnostní schopnosti a vlastnosti. Z této poslední koncepce vychází i projekt reformy učitelského vzdělávání na MU.

Z hlediska institucionálního se učitelé vzdělávají v soudobém světě v podstatě třemi způsoby:

1/ "Separační modus" vychází z názoru, že profesionální činnosti i vzdělávání učitelů jsou tak odlišné od tradičního poslání univerzit, že vyžadují samostatné účelové instituce (u nás to např. byly vyšší a Vysoké školy pedagogické). Ke vzniku této koncepce přispěly leckde univerzity samy, poněvadž neutvářely pro profesionální přípravu učitelů analogické podmínky jako pro přípravu lékařů nebo právníků.

2/ "Asociační model" předpokládá součinnost univerzit a relativně samostatných institucí pro vzdělávání učitelů (uplatňuje se např. v Anglii).

3/ "Integrační model" soustřeďuje těžiště vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků na univerzitách. SRN přijala např. toto neracionálnější řešení (s bohatou škálou vnitřních diferenciací, profilací i kooperací) r. 1973. Na univerzitě v Regensburgu studují např. učitelé gymnázií 2 předměty (Fachwissenschaft-FW) + 15 hod. ped. oborů (Erziehungswissenschaft -EW); učitelé reálků studují 3 předměty (FW) + 25 hodin (EW) a učitelé hlavních a základních škol studují 4 předměty (jen "Fachdidaktik") + 40 hodin (EW). I naše skupina expertů vycházela z přesvědčení, že optimální podmínky pro vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků lze utvářet jedině v rámci MU 2.

Z konkrétních doporučení vyjímáme:

Projekt základních pedagogických oborů na MU na 90. léta obsahuje:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Pedagogické vědy: | - odborné studium pedagogiky |
| 2. Učitelské obory: | - učitelství pro 1. stupeň
- učitelství všeobecně
vzdělávacích předmětů (VVP) |
| 3. Vychovatelské obory | - předškolní výchova (jen SPZ pro
náročnější metodické a vedoucí funkce)
- vychovatelství mládeže - pro výchovná
zařízení a pedagogiku volného času |
| 4. Další pedagogické obory: | - výchova a vzdělávání dospělých
- speciální pedagogika |

Dále se věnujeme jen učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (VVP). Koncem roku 1990 vstoupila příprava reformy do rozhodující fáze oborových konkretizačních projektů. Rýsuje se moderní, funkční, racionální, otevřený a do jisté míry i originální model UV na MU, vyhovující zřetelům věkovým i oborovým, fakultním i celouniverzitním a odpovídající i profesionálnímu a společenskému standardu země ES koncem 20. a začátkem 21. století. Brněnský model, založený na racionální profilaci a kooperaci fakult učitelství, má kladně přijíman i na jiných VŠ ČSFR, má též podporu MŠMTV ČR.

Finálním cílem přípravného UV je osvojení patřičné učitelství způsobilosti v dimenzi teoretické, činnosti i osobnosti. Učitel VVP je odborníkem pro školní výchovu a vzdělávání (především pro vyučování) s určitou aprobací, zahrnující obvykle dvě oborové specializace. Studium učitelství VVP je proto mimořádně diferencované, obsahuje následující systémotvorné složky:

A - základy věd o výchově

B - oborové didaktiky s profesionálním výcvikem

C - vědecké (umělecké, technické) základy VVP

D - disciplíny doplňující a prohlubující všeobecné vzdělání (např. jazyková a tělesná výchova).

Největší časovou dotaci má složka C.

Všechny složky UV nutno rozvíjet ve funkčním zaměření a propojení, koordinovaně, proporcionálně, na nejvyšší možné úrovni, na nejmenším možném počtu pracovišť, pro potřebu celého pedagogického sektoru MU, který zahrnuje největší socioprofesionální skupinu studentů univerzity.

Optimalizace vzdělávání učitelů VVP na MU v Brně předpokládá především racionální kooperaci PdF, FF a PĚF, respektování odborných kompetencí a účinnější překonávání oživených separačních tendencí. Každá z těchto rovnoprávných učitelství fakult by měla realizovat ty moduly UV, které odpovídají její profilaci, pro které má nejlepší předpoklady.

Z hlediska oborového to znamená:

- Za vědecké základy humanitních učitelství specializací (Čj, Cj, H, Fíl.) ve složce "C" by měla odpovídat FF (ve spolupráci s příslušnými obory PdF).

- Za vědecké základy přírodovědných učitelství specializací (M, F, Ch, B, G) ve složce "C" by měla odpovídat PĚF (ve spolupráci s příslušnými obory PdF).

- Za vědecké (umělecké, kulturní, technické) základy učitelství specializací z tzv. "výchov" (Ov, pracovní vých., Vv, Hv, estetická výchova, Tv) odpovídá PdF.

- Za základy věd o výchově a za oborové didaktiky, zahrnující i nezbytný profesionální výcvik (složky A a B), by měla převzít celkovou odpovědnost PdF v nejtěsnější spolupráci s katedrou pedagogiky FF a s metodikou jednotlivých oborů na FF a PŘF.

Z hlediska věkového nutno plně respektovat návaznosti, shody i rozdílnosti výchovně vzdělávací činnosti na nižších a vyšších středních školách 2. a 3. stupně. Diference přípravy učitelů pro střední a starší školní věk doporučujeme vyjadřovat specifikací a gradací finálních nároků (standardů) při zachování společného základu a obecného přístupu k nejvyšším stupňům akademického vzdělání pro každého učitele v duchu odkazu TGM.

U dvou předmětových aprobací doporučujeme preferovat kombinaci 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. stupeň bude udělován titul Mgr. Na podporu tohoto doporučení byla zdůrazněna i jistá obsahová odlišnost studia - u 3. stupně větší důraz na složku C (teoretický základ oboru), u 2. stupně na složky A a B (pedagogicko - psychologická a profesionálně metodická příprava). Nevylučují se ani zbývající možnosti: dva velké nebo dva malé předměty. V úvahu přichází i experimentální ověření jednooborového přípravného studia učitelství VVP s širší proflací pro 2. i 3. st. u předmětů s velkou hodinovou dotací v učebních plánech ZŠ a SŠ (např. jazyková a tělesná výchova), doplněného možností rozšiřujícího studia dalšího oboru v navazujícím studiu při zaměstnání.

Komplexní gesce za přípravu

- učitelů VVP pro 2. st. by měla převzít PdF
- humanitní skupiny VVP pro 3. st. by měla převzít FF.
- přírodovědné skupiny VVP pro 3. stupeň by měla převzít PŘF
- výchovné skupiny VVP pro 3. st. by měla převzít PdF.

Komplexní celouniverzitní gesce za jednotlivé subsystemy (složky, obory, moduly a stupně) vzdělávání učitelů VVP na MU znamenají vedoucí odpovědnost za optimalizaci, organizaci i koordinaci svěřených úseků, nezbytnou pro kompaktní doporčovaných kombinací, rozvrhových požadavků apod. Komplexní a důležitá garance nelze pojmát monopolně, separačně. Permanentní péči o funkční orientaci a koordinaci celého pedagogického sektoru MU by měl převzít též jeden z prorektorů.

Učební plány vzdělávání učitelů VVP doporučujeme členit do dvou subsystemů:

- I. odborný a všeobecný základ (složka A, D a profesionální výcvik ze složky B),
- II. odborná specializace (složka C a B).

Orientační proporce těchto subsystemů u dvoupředmětové aprobační vyjadřuje poměr 6 : 10 : 10. Celkový součet povinných disciplín pro určitého posluchače by neměl překročit mez 26 hodin týdně. Celková dotace odborných specializací dvou předmětů nesmí překročit 20 hodin týdně. Pedagogické obory ve složce A a B (základní i hraniční, obecné i konkrétní, teoretické i praktické), tvořící těžiště odborného základu (I.) a významnou součást odborné specializace (II.), mají nadále plnit hlavní integrační, systémotvornou profilující a profesionalizační roli v celém UV, i když je nyní jejich časová dotace nižší.

Organizační formy vzdělávání učitelů VVP na MU (viz schéma) doporučujeme řešit alternativně a kompatibilně podle oborů a fakult ve studiu:

- plně souběžném

(subsystemy I. a II. jsou řazeny paralelně od prvního ročníku) - viz schéma I.a

- částečně souběžném

(složky A a B jsou zařazeny absolutoriem aspoň do 3.-5. ročníku) -

viz schéma I.b.

- kombinovaném


(složky A a B začínají před absolováním VŠ a skončí po něm) - viz schéma


II.a,b,c.

- následném

(zájemce o učitelkou způsobilost si doplňuje složky A a B až po absolování příslušného oboru na VŠ) - viz schéma III.

Pro neefektivnější VVP doporučujeme preferovat studia souběžná. Specifičnost UV i relativně vysoká společenská potřeba učitelů VP vyžaduje diferenciaci učitelké a neučitelké větve na FF a PFF co nejdříve, nejpozději od 3. ročníku (po 1. SZ), při zachování možnosti oboustranných přestupů po celou dobu studia.

 = A+B+D

 = C

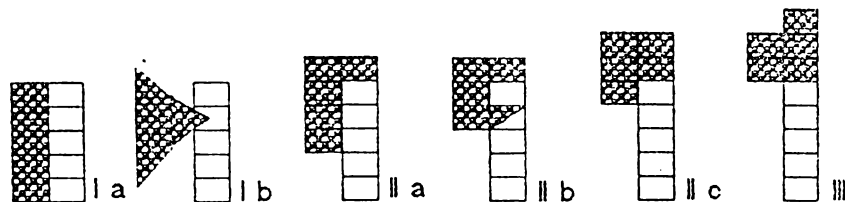


Schéma alternativ organizačních forem vzdělávání učitelů na vysokých školách v současnosti světa
A, B, C, D = složky učitelkého vzdělávání vyznačené v textu

Stupně a SZZ učitelského vzdělávání

Prvou státní nebo soubornou zkouškou doporučujeme zařadit na závěr 2. ročníku. Absolvent 1. SZ (bakalář) by se mohl po krátkodobých záučních kursech ucházet o proponovaná místa tzv. středního pedagogického personálu (pedagogičtí asistenti, instruktoři, pomocní vychovatelé, ped. laboranti, technici, dokumentátoři, informatici, knihovníci aj.). Počítat třeba s rigoróznějším ověřováním učitelské způsobilosti formou SZZ (včetně SZZ z ped. oborů). Jedním z předpokladů by měl být nejméně dvouletý odborně vedený profesionální výcvik ekvivalentní aspoň měsíčnímu výkonu učitele v běžné praxi. SZZ pro učitelství VPP pro školy 2. st. je možno skládat nejdříve po 4. roce studia, pro školy 3. st. po 5. roce studia. Dvoupředmětová aprobace učitele VPP pro 2. a 3. st. představuje tedy čtyři relativně samostatné moduly, které není možno mechanicky ztotožňovat ani oddělovat. Každý z těchto modulů bude mít přesně vymezený standard. MU v Brně bude doporučovat kombinace 3 modulů v podobě jednoho tzv. "velkého předmětu" (pro 2. a 3. st.) a jednoho "malého" předmětu (pro 2. st.). Vyloučit nelze ani kombinaci obou "malých" nebo obou "velkých" předmětů. Moduly lze skládat, doplňovat, kombinovat podle potřeby a možností. Modul pro vyšší 3. st. nebude automaticky nahrazovat modul pro 2. st. I pro absolventy UV nutno počítat s postgraduálním doktorandským studiem a s jinými bohatými formami jejich dalšího vzdělávání (kontinuální gradace jejich profesionality a tvořivosti). Proto doporučujeme též přičlenění "metodického ústavu" (dosavadní KPÚ) k MU v Brně.

Odborné konzultace na dvou největších rakouských univerzitách (Wien a Graz ve dnech 28.5.-1.6.1990) plně potvrdily správnost našich doporučení. Na obou uvedených rakouských univerzitách jsou integrovány ústavy pedagogiky s celouniverzitní funkcí, které zabezpečují přípravu budoucích středoškolských učitelů (profesorů, Lehramt), odborné studium pedagogiky i vědeckovýzkumnou činnost. Významnou, relativně novou součástí těchto ústavů jsou centra pro školní praktika, zřízená před 5 lety. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských univerzitách zahrnuje dnes 36 semestrálních hodin z ped. oborů (obecné ped. disciplíny - 10 hodin, oborové didaktiky jsou dotovány 6 až 12 hodinami pro každý předmět, škoni praktikum - 8 hodin). Přes toto posílení profesionálního výcviku a celkového pedagogického vzdělávání adeptů středoškolského učitelství na přírodovědeckých a filozofických fakultách nastupují absolventi do škol bez učitelské způsobilosti, pouze jako "praktikanti"; minimálně po dobu jednoho školního roku jsou "uváděni do praxe", mají poloviční plat a jsou bez statutu samostatného učitele (nemohou např. sami klasifikovat žáky).

ODKAZY A POZNÁMKY

1. Komárek, V. akol: Prognóza a program. Academia, Praha 1990.

Závěry X. kongresu Světové asociace ped. věd (WAER), světové konference učitelů (FISE) na téma "Jaký učitel a jaký druh vzdělání po r. 2000?" a 8. čl. pedeutologického semináře o koncepcích uč. vzdělávání na přelomu 20. a 21. století konaných r. 1989 v Praze a Bratislavě.

Bližkovský, B. a kol: Problémy reformy základní a střední školy. Jednotná škola 1990. č. 6. Pohled do historie problematiky uvedl článek prof. dr. St. Kučerové, CSc. "Alma mater a pedagogická fakulta" (Universitas 1990, č. 6). Ukázal, že postulat rovnocenného vzdělávání učitelů s ostatní inteligenci odpovídá dávnému požadavku předních představitelů naší národní kultury (J. Hus, J. Blahoslav, J. Komenský, J.E. Purkyně, K.H. Borovský, GA Lindner, T.G. Masaryk aj.) i moderním trendům světovým. Úsilí o plně akademické vzdělání všeho učitelstva je též součástí odkazu T.G. Masaryka a zakladatelů naší univerzity. Většina z nich výrazně podporovala svépomocné vzdělávání učitelů v letech 1918-1939. Na škole vysokých studií pedagogických v Brně např. přednášeli J. Tvrdoý, I. S. Bláha, E. Babák, F. Pražák, O. Chlup, J. Uher, S. Velínský aj.

2. Dosavadní praxe vzdělávání učitelů na našich univerzitách bývá s integrační koncepcí spojována neoprávněně. Úsilí o funkční oborovou profilaci a racionální kooperaci bylo u nás zaměřeno víceméně vnějším a mechanickým přičleněním ped. fakulty k fakultám ostatním. Učitelské fakulty na našich univerzitách tak jsou stále příliš izolované, jejich struktura je nesourodá s četnými duplicitními katedrami. Jednotlivé pokusy o účelnou dělbu práce jsou nedůsledné, nemají systémový charakter, jsou proto neefektivní. Dosavadní "pseudointegrace" byla disfunkční, místo aby vědecko-pedagogickou činnost a součinnost v celém ped. sektoru MU usnadňovala, byla ustavičným zdrojem zátěží a nesvárů.

Pedagogické a psychologické disciplíny v socioprofesi přípravě učitelů

Vladimír Spousta

Vymezení základní problematiky:

1. Profilace učitelovy osobnosti očima J. A. Komenského a moderní pedeutologie.
2. Důvody pro posílení pedagogické a psychologické průpravy učitele.
3. Cesty k odstranění syndromu profesionální insuficience učitele.
4. Tvořivost jako základní a profilující rys učitelovy osobnosti.
5. Podíl pedagogicko-psychologických disciplín na socioprofesi přípravě učitelů jednotlivých stupňů škol.

Problematika profesní přípravy učitelů se dostala v důsledku proměn politického systému opět do popředí zájmu společnosti. O tom, jak by měl učitel našeho věku vypadat, diskutují nejen ti, kdož jsou jeho socioprofesi profil povinni promýšlet a stanovit, ale odpověď na tuto aktuální otázku hledají i

gestoři nepedagogických oborů, pokud jim není lhostejné, jaký učitel bude mladou generaci v příštím tisíciletí spolukultvářet.

Zcela nepochybným se při projektování osobnosti budoucího učitele jeví pouze jediné: kandidát na učitelskou profesi (a to na všech stupních školského systému) musí být připravován kvalitněji než dosud, aby byl schopen citlivě reagovat na vývojové trendy své společnosti a v jejich intencích nerutinně, tvořivě s mladými lidmi pracovat.

"Učitel necht' je schopen učit /necht' je učený/. Učitel necht' je zběhlý ve vyučování (didaktik).. Učitel necht' je dychtivý učit (necht' nezná lenosti a nechuti)." Takto jasně, výstižně a úsporně postihuje J. A. Komenský (1964, 5) základní požadavky na profilaci učitelovy osobnosti, tytéž požadavky, které se současná pedagogika zbavená ideologické indoktrinace komunistické totality a zbavující se direktivního řízení a manipulace snaží "objevně" zformulovat moderní terminologií. Změny cílové orientace učitelovy práce, které byly evokovány změnami v politickém a sociálním uspořádání společnosti (ale nejen jimi), zákonitě vyžadují i změny v profilaci učitelovy osobnosti. V současné době může kvalitní socioprofesi přípravu učitele garantovat jen organicky propojená integrace tří složek této přípravy, jež Komenský formuluje v citované trichotomii svých požadavků. Soudobé pedeutologické práce (např. Blížkovský, 2) zabývající se těmito otázkami pouze tlumočí tuto Komenského ideu moderním terminologickým aparátem, když požadují třidimenzální přípravu učitele.

Bazální vědní příprava vybavuje učitele vědomostmi a teoretickými znalostmi, dává mu vše, co učitel ví a zná a utváří jeho profil vzdělanostní.

V praxeologické přípravě učitel získává a rozvíjí své schopnosti a dovednosti, své profesní aktivity, jejichž základem jsou komunikativní, projektivní a diagnostické činnosti, tedy vše, co prakticky umí, a utváří tak svůj profil dovedností.

Axiologickou přípravou se pak utvářejí jeho osobní a profesionální vlastnosti, hierarchie jeho hodnotového systému, vše to, co vypovídá o učiteli, jaký je - jí je tedy formován jeho profil osobnostní.

Následující tabulované schéma uvádí problematiku učitelské přípravy v systému, zpřehledňuje ji a umožňuje nám nahlédnout i do širších souvislostí.

Třidimenzánní socioprofesionní příprava učitele			
	gnoseologická	praxeologická	axiologická
Zasahovaná stránka osobnosti	intelektuální	behaviorální	emoční
Formativní činnost	vzdělávání	výcvik	výchova
Prvky formování	vědomosti, znalosti	schopnosti, dovednosti, návyky	hodnoty, vlastnosti, povahové rysy
Výsledek formování	vzdělání	chování	povaha
Socioprofesionní protíl	vzdělanostní	dovednostní	osobnostní
Cíl socioprofesionní přípravy	vědět	umět	být

Ono trojčlenné "vědět, umět a být" musí ovšem jít ruku v ruce a společně vytvářet a integrovat osobnost učitele. Teprve v této celistvosti je možno spatřovat ideál plnohodnotného učitele - profesionála. Současný problém socioprofesionní přípravy učitelů není tedy problém vzdělávání, ale problém výchovy k učitelství (Kolář, 4) a zajištění morálního kreditu učitele jako nezbytné podmínky jeho plné profesionalizace.

V porevolučním období byly na nejrůznějších úrovních vedle pedagogů a psychologů rozsáhlé diskuse o tom, jak by měl být učitel socioprofesionně profilován. Při zvažování časových dotací pro výuku pedagogických a psychologických disciplín a časového prostoru pro výuku vědních disciplín oborových specializací na odborných katedrách fakult připravujících učitele docházelo mezi vysokoškolskými učiteli často k názorové rozrůzněnosti a neshodám. někteří učitelé přírodovědeckých a filozofických fakult zpochybňují a znevažují význam a potřebnost pedagogických a psychologických disciplín ve vysokoškolské přípravě učitelů a upírají tak těm svým studentům, kteří budou po absolvování vyučovat na základních a středních školách právo získat základní znalosti o psychické výbavě, vývoji, zájmech a myšlení jejich žáků. Svými postoji k pedagogickým a psychologickým disciplínám jako součásti učebních programů svých fakult odsuzují tyto studenty k laickým pohledům na jejich budoucí žáky a k neoprávněnému přeceňování intuitivního vhledu při

pozorování a dešifraci žákovy chování, a tím k nekompetentnímu posuzování a diagnostikování žáka v jeho celistvosti. Neuvědomují si nebo nechtějí přiznat, že učitel bez seriózní pedagogické a psychologické přípravy bude jen stěží s to zodpovědět otázky, jež přináší každodenní styk se žákem. Takový učitel bude pak sice vyhodnocovat desítky a stovky informací, které mu přinese pozorování jednání jeho žáků, bude je však interpretovat a vyhodnocovat nekvalifikovaně a neodborně. Na složitější otázky etiologického charakteru nebude bez pedagogických a psychologických znalostí schopen odpovědět vůbec. Nebude s to vysvětlit, proč na tutéž zátěž některý žák reaguje psychomotorickým neklidem a psychickou instabilitou a jiný naopak psychomotorickým útlumem, pasivitou a lhostejností. Proč jeden reaguje emocionálně s projevy psychického přetížení, zjevnou úzkostí provázenou neurovegetativními symptomy a u jiného se jako důsledek této míry psychické zátěže objeví orgánové potíže v zaživacím traktu, nauzea nebo dokonce vomitus.

A nebude-li s to vysvětlit tyto skutečnosti, nebude ani s to kompetentně a na profesionální úrovni takového žáka vychovávat. Učitel na přelomu tisíciletí nemůže riskovat, že bude při řešení pedagogicky náročných situací odkázán na "zdravý selský rozum" a na intuici (i když se jí nebude zříkat). Fakulta garantující jeho přípravu ho musí pro tyto situace vybavit nejen teoretickými znalostmi, ale je povinna "vyzbrojit" ho i základními socioprofesionálními dovednostmi.

Učitel připravený kvalitně a v souladu s požadavky soudobé společnosti musí být schopen kdykoli a kvalifikovaně, tzn. teoreticky fundovaně odpovědět na otázky, jež mu bude všednodenní pedagogická praxe klást. Praxi dotazující se svým "proč" a "jak" musí pohotově odpovědět "proto" a "tak". Tato příprava ho musí přivést k tomu, aby aktivně, pružně, pohotově a samostatně:

1. přizpůsoboval se novým podmínkám a daným okolnostem
 2. reagoval na změny ve svém okolí
 3. na profesionální úrovni analyzoval, interpretoval, hodnotil a řešil nově vznikající výchovné problémy,
 4. využíval osvojených poznatků v novém kontextu a nově a tvořivě je aplikoval.
- Tyto schopnosti a dovednosti by měly tvořit nejmastnější a také nejpennější složky jeho socioprofesionální vybavy. Projekty, které předpokládají, že budoucímu učiteli stačí pouze zprostředkovat poznatky o tom, jak nově vzniklé situace řešit (tedy nacvičit s ním způsob jejich řešení), nerespektují celosvětový trend přípravy učitelů, který akcentuje aktivitu a tvořivost učitele jako bazální a klíčové rysy jeho profesionálního osobnostního profilu.

Vysoká naléhavost a jednoznačná priorita těchto požadavků vyplývá z nových podmínek a cílů, k nimž veškeré úsilí školy jako výchovné instituce v současné době směřuje: k rozvoji lidské tvořivosti, tvořivých dispozic žáka, které by mu zabezpečily bohatší a kvalitnější vnitřní život a poskytly mu prostor pro vícerozměrnou seberealizaci. Vychovat tvořivého člověka znamená orientovat

žáka na řešení problémů a rozvíjet u něho divergentní myšlení (Kozielecki). Tvořivým se může stát jen tehdy, podaří-li se učitel vtáhnout ho do vyučovacího procesu jako aktivního činitele, jako svého partnera s cílem vytvořit podmínky pro postupnou metamorfózu objektu výchovy v její subjekt. Onen "všestranný rozvoj žákovy osobnost", který totalitní režim nedávné minulosti tak vehementně proklamoval a neúnavným čtyřicetiletým opakováním zprofanoval, ale fakticky nikdy nenaplnil, může zbavit formálnosti, fráзовitosti a povrchnosti jen učitel aktivní, iniciativní a samostatně tvořící a tvořivý.

Všichni učitelé pedagogických a psychologických disciplín na všech fakultách připravujících učitele by měli usilovat o to, aby onen neblahý syndrom profesionální insuficience učitele zmizel z povědomí laické i odborné veřejnosti. V praxi to znamená usilovat o to, aby se z učitelů-prodávačů a podavačů vědomosti a dovednosti stali učitelé provokující žáka, učitelé stimulační jeho zájmy, touhu po vědě, hledání a nalézání. Toho však dosáhneme jen tehdy, podaří-li se nám učitele - pouhého informátora, distributora a "přežvýkavce" teoretických výdobytků "svých" vědních oborů změnit v učitele-iniciátora a formátora žáka, v učitele-katalyzátora, který bude do vyučovacího procesu vstupovat jen proto, aby ho odstartoval, urychlil, zefektivnil a žákovi usnadnil učení. Vyjádřeno jazykem teorie to znamená, že musíme opustit informativní pojetí výchovy reprezentované pedagogickou transformací vědních poznatků a razantně prosazovat formativní a stimulační koncepce.

Je zřejmé, že tato změna se neobejde bez hlubších zásahů do proporcionality v rozvržení pedagogicko-psychologických disciplín a disciplín odborné specializace v učebních programech. Předložená schémata prezentují jako jednu z možných variant toto proporcionalní zastoupení v přípravě učitelů všech čtyř stupňů stávající česko-slovenské školské soustavy. Není jisté náhodou, že podíl pedagogických a psychologických disciplín na globální přípravě učitelů se postupně - v závislosti na zvyšujícím se věku a zkušenostech vychovávaných - snižuje na úkor disciplín oborové specializace. Projevuje se jako nepřímouměrná závislost rozsahu pedagogicko-psychologické přípravy učitele toho kterého stupně školy na věku, znalostech a zkušenostech žáka příslušného stupně školy.

Pokrývají-li v přípravě učitelky mateřské školy biosomatické a pedagogicko-psychologické disciplíny cca 3/4 veškerého časového prostoru věnovaného její socioprofesi přípravě, pak v přípravě učitelů středních škol se těžiště této přípravy přesouvá do oblasti jejich odborné specializace. Zcela specifické problémy přinášejí rozvahy nad časoprostorovou dotací pedagogickými a psychologickými disciplínami, jež by měly spoluutvářet socioprofesi profil vysokoškolského učitele. I když je nade vše pochybnost, že základní význam pro jeho profilaci mají disciplíny jeho oborové specializace, stejně nepochybným a zřejmým se jeví požadavek, aby i vysokoškolský učitel kteréhokoliv oboru a

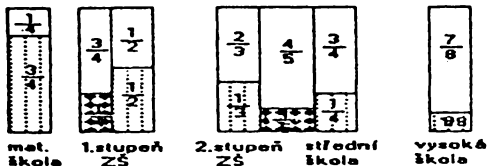
kteřekoli specializace (chce-li být práv nazývat se učitelem) byl vzdělán i pedagogicky a psychologicky, aby absolvoval optimální, byť rozsahem nevelké penzum zmíněných disciplín. I v jiných evropských zemích si při zpracovávání projektů celoživotní kultivace vysokoškolských učitelů uvědomují, že úroveň výuky není ověřena jen vysokou odborností vyučujících, ale i jejich připraveností v pedagogice a psychologii (Berend).

V blízké budoucnosti nebude a nemůže být ani řediteli školy, ani děkanovi fakulty a rektorovi vysoké školy usilujícím o vědeckou a pedagogickou prosperitu a dobrou pověst školy lhotejně, jaký učitel bude na jeho škole působit. Školní praxe i široká veřejnost budou kriticky posuzovat připravenost učitele a bude je zajímat nejen to, co učitel ví, ale stejně neodbytně se budou ptát, co umí a jaký je. Zákonitosti tržního mechanismu se začnou při obsazování volných učitelských míst prosazovat již velmi brzy a nekompromisně. Zvláště razantně se tyto zákony nabídky a poptávky budou uplatňovat na nově vznikajících soukromých školách (ale i na nově konstituovaných fakultách a vysokých školách), kde především rodiče žáků těchto škol budou usilovat o to, aby se do učitelských sborů nedostali učitelé, jejichž socioprofesionální připravenost bude díky povrchní pedagogicko-psychologické průpravě insuficientní.




Literatura:

1. Berend, B.: Freie Universität, Berlin 1990.
2. Břízkovský, B.: Pedeuologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. Pedagogika, 1990, č. 5, s. 503-19.
3. Kindová, L. a kol. Aktivita a tvorivost v škole. Bratislava 1990.
4. Kolář, Z.: Analýza současného stavu výchovy učitelů. Jednotná škola, 1990, č. 3, s. 231-48.
5. Komenský J.A.: Nejnovější metoda jazyků. Praha 1964.
6. Kozielski, J.: Człowiek oświecony czy innowacyjny. Kwartalnik pedagogiczny, 1987, č. 1 s. 3-16.
7. Kučerová, S., red.: Systémové poňatie výchovy a vzdelávania učiteľov. Sborník. Bratislava 1987.
8. Spousta, V.: Oborové didaktiky v profesní přípravě učitelů. In: Didaktiky v přípravě učitelů. Brno 1991 (v tisku).
9. Šmahel, I.: Psychologie v přípravě učitelů. Universitas, 1991 (v tisku).

Podíl pedagogických a psychologických disciplín
na socioprofesi přípravě učitelů



LEGENDA :

-  pedagogické a psychologické disciplíny projektované
-  disciplíny odborné specializace
-  pedagogické a psychologické disciplíny v učebním plánu PoF MU v Brně ve šk. roce 1990-91

Střední škola

Disciplíny odborné
specializace

$$\frac{3}{4}$$

Psychologie
1. obecná psychologie
2. sociální psychologie
3. pedagogická psychologie
4. vývojová psychologie
5. psychohygiena

$$\frac{1}{4}$$

Pedagogika
1. obecná pedagogika
2. didaktika
3. personální pedagogika
4. sociální pedagogika
5. pedeutologie

Vysoká škola

$$\frac{7}{8}$$

Disciplíny odborné
specializace

Psychologie	$\frac{1}{8}$	Pedagogika
1. obecná psychologie		1. obecná pedagogika
2. sociální psychologie		2. didaktika
3. pedagogická psychologie		3. sociální pedagogika
4. psychologie adolescentů		4. andragogika

