



# Pedagogika a učitelská příprava – „staré“ spory, aktuální výzvy a náročná hledání

TOMÁŠ KASPER, VLADIMÍRA SPILKOVÁ,  
KAREL RÝDL

Otázka výuky a pojetí předmětu či disciplíny pedagogiky v učitelském vzdělávání je stejně stará jako samotné utváření modelu učitelské přípravy, a to od jeho počátků. Na prahu profesionalizace učitelské přípravy, na konci 18. století, a poté téměř po celé 19. století byla pedagogika v učitelské přípravě chápána jako oblast, jejímž cílem je poskytnout učitelům vhled do vzdělávacích a výchovných cílů elementárního vzdělání v rámci sdílených společenských představ o úloze státem řízeného, realizovaného a kontrolovaného vzdělávání (srov. Kasper & Pánková, 2015). V rámci tzv. metodních knih a později prvních spisů pedagogiky měl být budoucí učitel poučen kromě obsahu výuky rovněž o různorodosti vyučovacích metod, o specifičnosti podmínek výuky, o aktérech (žácích, rodičích i zástupcích širší společnosti), rovněž o kontrole a hodnocení předepsaných vzdělávacích a výchovných cílů, ale i o etice profesního konání a jednání. Z tohoto pohledu se jednalo o model, který byl charakteristický pevně stanovenými cíli, obsahy i pohledy na vnitřní a vnější podmínky výuky. Daný model byl legitimován nejen kánonem pedagogických spisů (na učitelskou praxi orientovaných), autoritou rozvíjející se pedagogické vědy (zejména od druhé poloviny 19. století),<sup>1</sup> ale i silou profesních učitelských sdružení – učitelských spolků zakládaných především od poslední třetiny 19. století.

<sup>1</sup> K meziválečnému období rozvoje pedagogické vědy srov. Kasper, 2018.



Zmatek do tohoto poměrně jasně vymezeného prostoru pedagogické přípravy učitelů vneslo ochutnání „jablka poznání“ související s rozvojem pedagogiky jako vědy (zejména na přelomu 19. a 20. století). Pedagogická věda, jež si kladla za úkol poskytnout výchovné i vzdělávací praxi a rovněž učitelské přípravě pevný základ, musela odpovědět na otázku vztahu pedagogické teorie a praxe. Odpovědi se daly rozdělit do dvou směrů. První z nich shledával nadřazenost pedagogické teorie, vycházející z tzv. filozofických základů konceptů výchovy a vzdělávání, nad vychovatelskou a vzdělávací praxí, které normativně určovaly vzdělávací a výchovné cíle, respektive obsahy i metody výuky a výchovy. Druhý směr se více spoléhal na praxí prověřený pohled na výchovu a vzdělávání, jejichž cíle odvozoval právě z potřeb společnosti a naplňoval je s ohledem na každodenní chod výchovných a vzdělávacích procesů, na vztahy mezi všemi aktéry výchovného a vzdělávacího střetávání. Tím, jak se od počátku 20. století prosazovaly kvantitativně, empiricky až přírodovědně orientované přístupy v poznání pedagogických procesů, docházelo k permanentnímu redefinování teoretického kánonu pedagogiky. Podobně i v oblasti tzv. filozofické pedagogiky došlo s různorodostí filozofických pohledů na člověka a svět k roztržičnosti či rozrůznění pedagogické teorie.

Pedagogická vědecká diskuse, která měla poskytnout pevný základ mimo jiné i učitelské přípravě, vedla k opačnému konci, než byla původní očekávání – ke zmatení jazyků při definování pe-

dagogiky a modelování učitelské přípravy. Tzv. spor o pojetí pedagogiky jako vědy, typický pro meziválečné období, jen podtrhl neoprávněnou představu, že vymezení a postavení pedagogiky může být rozhodnuto hlasem pro filozofickou či pro empirickou pedagogiku. Naopak se ukázalo, že tento spor imanentně patří k diskusi o pojetí pedagogiky v rámci učitelské přípravy a je řešitelný především respektováním dynamického napětí mezi oběma pohledy a permanentní reflexí, která nutně zpochybňuje panující pohledy na vymezení pedagogiky, oslabuje je a vede k jejich redefinování.

Ideologie 20. století se snažily oslabit tento otevřený pohled na pedagogickou teorii a usilovaly o nahrazení kritické vědecké diskuse uzavřenými modely systému výchovy, které jen minimálně respektovaly různorodost pohledů na společnost a člověka. Přestože ideologie nenahradily vědecký základ české pedagogiky, oslabily její kritičnost a zpomalily svobodné vymezování pedagogiky a hledání jejího místa v učitelské přípravě. Tento stav více či méně charakterizoval jak marxistickou pedagogickou vědu v padesátých a šedesátých letech 20. století, tak i pojetí pedagogiky v normalizačních sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století. Po roce 1989 nebylo jednoduché postavení pedagogiky v učitelské přípravě obhájit a pozitivně zdůvodnit význam této disciplíny v modelu učitelského studia, jehož ukotvení se ocitlo v hluboké krizi. Hledání pojetí pedagogiky v učitelské přípravě provází celých třicet let po společenských změnách roku 1989. Předkládané číslo



*Pedagogiky* tyto snahy o změnu pojetí, vymezení pedagogiky v učitelské přípravě dokládá.

Koncepční studie V. Spilkové je jistým vstupem do dané problematiky a shrnuje cestu a postupné mezníky hledání místa a pojetí pedagogické přípravy v učitelském vzdělání. Autorka upozorňuje na „spor“ o akademický versus kompetenční model vzdělávání učitelů, který je důležitou součástí diskuse o pojetí učitelského vzdělání. V rámci kompetenčního modelu se pak autorka detailněji zabývá klíčovými charakteristikami profesionalizačně orientovaného modelu přípravy učitelů, proměnami cílů, obsahu a procesů výuky pedagogiky v profesionalizačně orientovaném vzdělávání učitelů

Rovněž studie J. Kratochvilové a K. Lojdové z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně rekonstruuje cestu ke změně postavení pedagogiky v brněnském modelu učitelského vzdělávání s ohledem na podobu pedagogicko-psychologického modulu. Autorky se zabývají možnostmi profesně a osobnostně orientovaného zrání studenta učitelství v podmínkách masifikovaného vysokoškolského vzdělávání v České republice. Poukazují na hledání cesty k obsahovému i procesuálnímu vymezení pedagogicko-psychologického modulu na brněnské pedagogické fakultě a staví čtenáře před otevřené otázky evaluace a celkového hodnocení daného modelu.

Pražskou cestu hledání pedagogického a didaktického založení učitelské přípravy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy dokládá studie K. Duschinské

a R. High. Text čtenáře seznamuje s „hledáním vyváženého modelu obecné didaktiky, založeného na propojování teorie a výsledků empirického výzkumu s analýzou konkrétních didaktických situací“. Proces vývoje modelu je reflektován s oporou o ilustrativní příklady z empirického šetření studentů učitelství, kteří absolvovali inovovanou výuku. Dle autorek se ukazuje, že vysokoškolský model výuky obecné didaktiky musí rozvíjet aktivní modely utváření pedagogických kompetencí studentů učitelství a vést studenty k jejich využití při analýze, realizaci a hodnocení reálných výukových situací.

Studie E. Skiery se hlouběji zamýšlí nad osobnostně orientovaným rozvojem studentů učitelství. Autor poukazuje v duchu psychoanalytických kategorií na význam i meze psychosociálního výcviku jako součásti učitelského vzdělávání. Shrnuje zkušenosti z německého prostředí, které mohou být inspirativní i pro další úvahy nad koncepcí učitelské přípravy v rámci české odborné diskuse.

Předkládané monotematické číslo časopisu *Pedagogika* uvádí čtenáře i do „alternativních modelů“ učitelské přípravy. T. Zdražil a D. Pleštil věnují pozornost principům a záměrům učitelské přípravy v rámci waldorfské koncepce, poukazují na historické kořeny waldorfského modelu učitelské přípravy a rovněž čtenáře seznamují s počátky tohoto fenoménu v České republice. Pro širší pedagogickou diskusi tak může být inspirativní srovnání waldorfského pojetí učitelské přípravy s výzvami aktuální diskuse v českém vysokoškolském prostředí fakult vzdělávajících učitele.



Diskusi doplňuje analytická zpráva V. Spilkové reflektující klíčová východiska, koncepty a jejich realizaci v procesu transformace vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. Proměny v pojetí pedagogiky (zejména rozvoj primární pedagogiky) a její výuky v přípravě této kategorie budoucích učitelů jsou analyzovány v širším kontextu společenských a politických proměn v České republice, zejména ve vztahu ke školské reformě, koncepčním východiskům proměn primárního vzdělávání a ke vzdělávací politice v oblasti učitelské profese, přípravného vzdělávání učitelů i jejich dalšího profesního rozvoje.

Diskusní část tohoto čísla časopisu *Pedagogika* předkládá rovněž analytickou úvahu z oblasti systematické pedagogiky. V jejím rámci se T. Kasper v historické pedagogické reflexi zabývá srovnáním reformně-školských snah meziválečného období s aktuálními výzvami reformy školy.

Editoři monotematického čísla by na tomto místě chtěli poděkovat všem, kteří byli připraveni se podělit o odbornou reflexi vlastních zkušeností s reformou modelu pedagogické přípravy v rámci učitelské přípravy. Je zřejmé, jak náročné je dát pedagogické disciplíně „nový“ obsah, vymezení a význam pro takovou profesní přípravu budoucích učitelů, která jim pomůže dokázat koncipovat, realizovat, vyhodnocovat pedagogické situace s ohledem na individualitu i heterogenitu žáků či společenskou a kulturní různorodost. „Krizi pedagogiky“ v učitelské přípravě lze tedy číst i pozitivně, jako výzvu pro hledání promyšlených, prodiskutovaných a pilotně vyzkoušených modelů pedagogické přípravy v oblasti vzdělávání učitelů. Editoři by byli potěšeni, pokud by předkládané číslo podpořilo takovou odbornou diskusi a zejména inovace praktické učitelské přípravy.

#### LITERATURA

- Kasper, T., & Pánková, M. (2015). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě. Profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*. Praha: Academia.
- Kasper, T. (2018). Pedagogická věda ve „službě reformě školy a reformě společnosti“. In T. Kasper, D. Kasperová & M. Pánková (Eds.), *Národní školství za první československé republiky* (s. 253–266). Praha: Academia.