

O FUNKCI PEDAGOGICKÉ TEORIE V PŘÍPRAVĚ UČITELSKÉHO DOROSTU

Docent ZDENĚK PĚŠEK
Pedagogická fakulta UK, Praha

V souvislosti s četnými zásahy školské správy do systému přípravy učitelů stály u nás v minulých letech v popředí zájmu převážně otázky organizační. Jestliže nyní přistupujeme k hlubšímu teoretickému zkoumání otázek učitelského vzdělání, musíme obrátit pozornost i k jeho vnitřním problémům. Významné místo mezi nimi zajisté zaujímá komplex problémů spjatých s pedagogickou přípravou nastávajících učitelů. V této stati, již chceme dát některé podněty k jejich řešení, si klademe za cíl hledat odpověď na tři základní otázky:

V čem tkví podstata pedagogické činnosti?

Jakou úlohu má pedagogická teorie v praktické činnosti učitele?

Jak by se měla prohloubit výuka pedagogické teorie, aby účinněji přispívala k přípravě studentů pro jejich budoucí pedagogickou činnost?

Máme za to, že řešení těchto otázek může naznačit cesty k celkovému prohloubení studia na fakultách vzdělávajících učitele.

Podstata pedagogické činnosti

V pedagogické literatuře a v hovorech s učiteli se setkáváme s různými názory na podstatu pedagogické činnosti. Přes jejich rozmanitost je lze roztrždit do dvou zásadně odlišných skupin.

Jedna skupina zahrnuje názory, které chápou pedagogickou činnost jako zvláštní druh umění, jako projev přirozeného pedagogického nadání. Podle nich je učiteli v jeho práci hlavním vodítkem pedagogický cit, schopnost vcítovat se do duší žáků, rychlé intuitivní rozhodování. Tyto schopnosti si učitel osvojuje především přímo v praxi, v bezprostředním styku se žáky. S tímto pojetím se setkáváme místy i v naší předválečné Pedagogické encyklopedii. Tak v ní můžeme číst: »V průměrné školské práci dobrá zkušenost z denního styku s žáky umožňuje dosáhnout spolehlivě cílů výchovy a vyučování. V tomto poznání je výklad zjevu zdánlivě překvapujícího, že i v dobách, kdy učitel neměl dostatečného vzdělání obecného ani odborného, jeho žáci s úspěchem dosahovali výchovného cíle (tehdejšího), i když cesta k tomuto cíli byla nejčastěji řízena toliko intuicí.«¹⁾ Tento názor je u nás dodnes značně rozšířen mezi učiteli-praktiky. Na Západě se pak k němu kloní i mnozí představitelé pedagogické vědy, i když ovšem připouštějí význam znalosti pedagogické teorie pro úroveň »pedagogického umění«. Rozhodující je však podle nich kvalita učitelovy osobnosti, jeho intuice, jeho citlivý vztah k žákům.²⁾

¹⁾ *Pedagogická encyklopedie*, díl III, vyd. »Novina«, 1940, str. 283.

²⁾ Výstižnou charakteristiku tohoto pojetí v dnešním pedagogickém myšlení ve Francii podává A. M. Dostál ve své studii »K současnému stavu pedagogické teorie ve Fran-

V protikladu k tomuto pojetí stojí druhý krajní názor, který klade hlavní zdroj pedagogického jednání do oblasti r a c i o n á l n í. Vychází z toho, že výchova a vzdělávání jsou procesy, v nichž se uplatňují objektivní zákonitosti. Podmínkou účinnosti pedagogického působení je tedy znalost těchto zákonitostí, odrážených v pedagogické teorii.³⁾ Podstatou pedagogické činnosti je pak praktická aplikace této teorie při řešení konkrétních pedagogických situací. Toto pojetí dosud převládalo hlavně v pedagogické vědě socialistických zemí a našlo svůj výraz ve zvýšené normativnosti učebnic pedagogiky poválečného období.

Vzniká tedy otázka, jak vysvětlit vznik tak protichůdných názorů.

Jistě se v nich uplatňují vlivy rozdílných ideologií (na Západě např. vliv existenciální filosofie, která zdůrazňuje absolutní »svobodu« lidského rozhodování, v socialistických zemích vliv marxistického pojetí svobody jako poznání objektivní nutnosti). Hlavní příčinu však musíme hledat v samé podstatě pedagogické činnosti, neboť výchovná a vzdělávací činnost je nadmíru složitá, v ní se uplatňují a vzájemně podmiňují četné komponenty různých kvalit. Jestliže zdůrazníme jen některou z nich na úkor ostatních, dospějeme nutně k jednostranně zkreslenému pohledu na podstatu této činnosti.

To vysvitne nejlépe, když podrobíme pedagogickou činnost hlubšímu rozboru.

Hlavním znakem pedagogické činnosti, jejímž smyslem je »uvádět žáka ve vztah ke světu, probouzet a rozvíjet jeho tvořivou schopnost vztahování se ke světu«,⁴⁾ je, že je to činnost ve své podstatě dialogická. Realizuje se tedy za specifických podmínek, odlišných od podmínek, v níž probíhají jiné společenské činnosti. Zatímco např. dělník či technik pracuje s neživým materiálem, jehož vlastnosti jsou relativně konstantní, uskutečňuje se pedagogická činnost v interakci učitele s živými žáky, kteří aktivně reagují na jeho podněty a tím zpětně ovlivňují jeho jednání.⁵⁾ Je to tedy činnost nanejvýš proměnlivá, dynamická, která vyžaduje na učiteli velkou pohotovost, pružnost, schopnost citlivě reagovat na projevy žáků.

Její zvláštností dále je, že žádoucích změn ve vědomí a chování žáků dosahuje učitel ne bezprostředně svými výchovnými zásahy, nýbrž zprostředkovaně tím, že jimi vyvolává aktivní učební činnosti žáků, v jejichž průběhu se příslušné změny teprve realizují. Přitom výsledky jeho pedagogického působení závisí na tom, zda učební činnosti žáků probíhají v souladu s objektivními zákonitostmi (např. psychologickými), jimiž

cit., Pedagogika, seš. 6, str. 710—718; ze západoněmeckých prací odkazujeme například na publikace uvedené v citovaných pramenech. Svými kořeny sahá ovšem toto pojetí daleko do minulosti, takže se s ním setkáváme u představitelů nejrůznějších pedagogických koncepcí (od Herbarta až k různým směrům reformní pedagogiky první poloviny 20. století).

³⁾ Pojmu »pedagogická teorie« zde užíváme pro jednoduchost k označení celého komplexu teoretických disciplín, osvětlujících různé stránky pedagogického procesu; zahrnujeme tedy do něho i disciplíny psychologické, logiku, metodiky atd.

⁴⁾ J. Fišer: *Z typologie osobnosti učitele*; rukopis. Západoněmecký pedagog A. Reble používá k charakteristice smyslu pedagogické činnosti termínu »Menschenbildung«, utváření člověka. (Lehrerbildung in Deutschland; Aloys Henn Verlag, Ratingen, str. 177 a jiné.)

⁵⁾ Viz také M. Maciąszek: *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*; Państwowe wydawnictwo naukowe, Warszawa 1963, str. 42—43.

jsou příslušné procesy determinovány. Učitel musí proto tyto zákonitosti bezpečně znát a umět jich tvořivě využívat v souladu s obsahem učiva a zvláštnostmi pedagogických situací. Zároveň musí ovládat také techniku řízení učebních činností žáků.

Učitel však nerozvíjí svou pedagogickou činnost pouze v interakci s jednotlivými žáky. Pracuje se skupinou žáků, s třídou. Přitom se tato skupina skládá ze svérázných, jedinečných žákovských osobností, s individuálně rozdílným rozsahem a kvalitou vědomostí a životních zkušeností, s odlišnými potřebami a zájmy, postoji a motivy, jak se u nich zformovaly vlivem rozdílných životních podmínek a předcházející výchovy. Proto u nich pedagogické působení učitele vyvolává rozdílnou odezvu, »lomí se pod nesterýnými úhly« (Rubinštejn) o vnitřní podmínky jejich individuální psychiky. Tím se neobyčejně zvyšuje mnohotvárnost a proměnlivost podmínek pedagogické činnosti. To vyžaduje na učiteli vytržený pedagogický postřeh, schopnost vcítovat se do psychiky žáků, rychle analyzovat situaci, představit si varianty možných řešení a volit řešení, které nejlépe odpovídá zvláštnostem vzniklé situace.⁶⁾

Složitost pedagogické činnosti se ještě znásobuje tím, že sama není jediným činitelem, který ovlivňuje rozvoj osobností žáků. Jako u každého člověka je i vývoj žáků determinován jejich interakcí s celým společenským prostředím, tj. s celým souborem podmínek, v nichž žijí a do nichž jako jediná bytosti zasahují. Zvláštní úlohu mezi nimi mají zejména různá mikrosociální prostředí, k nimž jednotliví žáci patří a která je zdaleka ne vždy ovlivňují v souladu s výchovnými cíli naší společnosti. Má-li tedy pedagogická činnost vést k žádoucím výsledkům, musí svým zaměřením a dosahem překračovat meze pouhého dialogu, tj. bezprostřední interakce učitele s žáky. Musí zasahovat i do struktury a povahy oněch mikrosociálních prostředí (včetně třídy a školy), vhodně je ovlivňovat a měnit, a tak vytvářet pedagogicky optimální podmínky rozvoje osobností žáků. Souběžně s tím musí směřovat i k pedagogicky účelnému rozvíjení aktivity žáků v těchto podmínkách. Učitel by tedy měl také ovládat techniku diagnostických metod, mít schopnosti organizační a umět taktně podněcovat a zaměřovat společenskou aktivitu žáků.

Z dialogické povahy pedagogické činnosti vyplývá konečně úloha, kterou v ní má lidská, občanská a pedagogická kvalita učitelovy osobnosti. Jeho opravdovost, zaujetí pro výchovnou práci, jeho všeobecná kulturnost, odborná a pedagogická zdatnost, jeho vztah ke škole a žákům, celkové vystupování, schopnost působit emocionálně na žáky — to vše ovlivňuje rozhodujícím způsobem účinnost jeho pedagogického působení. To je to, z čeho vyrůstá autorita učitele, co vtiskuje pedagogické činnosti onen neopakovatelný, osobitý tón, ono racionálně nepostižitelné zabarvení, pro něž bývá někdy stavěna do blízkosti činnosti umělecké.

Vidíme tedy, že pedagogická činnost je složitá komplexní činnost, kterou tvoří soubor různých komponent. Je to jak činnost řídicí, tak organizační a podněcující. Je založena na plánovitém, promyšleném postupu, ale vyžaduje i okamžitá řešení nepředvídaných situací. Má

⁶⁾ Viz E. Vyskočilová: *Zakladatelé socialistické pedagogiky o učitelském vzdělání*; sborník K teorii vzdělávání pracujících, ÚDSU, 1963.

vycházet z hlubokého pochopení cílů a zákonitostí výchovy, ale i z konkrétní znalosti žáků, kteří jsou objektem pedagogického působení. Zahhrnuje v sobě stránku racionální, jež v ní má zaujímat vedoucí postavení, ale i četné prvky iracionální. Pedagogická činnost je tedy ve své podstatě činnost syntetická, přičemž v ní výrazněji vystupují do popředí jednou ty, podruhé ony stránky.

Do jaké míry se pak tato syntéza v praktické pedagogické práci opravdu realizuje, závisí na kvalitách učitelovy osobnosti. Z toho vyplývá, že všestranné formování učitelské osobnosti je ústředním úkolem učitelského vzdělání.

Zahrnuje tedy jak důkladnou přípravu teoretickou (zvláště odbornou a pedagogickou v širokém slova smyslu), tak formování praktických pedagogických dovedností, tak i rozvíjení specifických pedagogických vlastností a schopností, např. pedagogického postřehu, pedagogického »citu« (Reble jej výstižně charakterizuje jako »pädagogisches Fingerspitzengefühl«), schopnost analyzovat pedagogické situace a postihovat jejich podstatu, pedagogickou fantazii apod. Nemenší úlohu zde ovšem má i formování obecně lidských a občanských kvalit nastávajících učitelů.

Tato geneze učitelské osobnosti jako subjektu pedagogického jednání se ovšem nemůže uskutečnit jen pod vlivem teorie, i když ta v ní má jistě velkou úlohu. Pedagogické vlastnosti, schopnosti a dovednosti se nemohou rozvíjet jinak než v praxi, v živém, bezprostředním kontaktu s žáky.

Proto tvoří v přípravě učitelského dorostu teorie a praxe dva protikladné, vzájemně spjaté póly učitelského vzdělání.⁷⁾ Z nich musí vycházet dvě základní linie této přípravy, teoretická a praktická, které mají být vedeny tak, aby se v jejich průsečíku syntetizovalo teoretické vzdělání (filosofické, všeobecně kulturní, odborné a pedagogické) s poznáváním konkrétní pedagogické skutečnosti a s postupně nabývanými zkušenostmi z vlastního pedagogického jednání. Jedině zde — na styku těchto linií — se může rozvíjet teoreticky zdůvodněná a zkušenostmi obohacovaná praktická pedagogická činnost jako základ pozdějšího pedagogického mistrovství i plně uskutečnit a dovršit pedagogické sebeuvědomění studentů jako předpoklad rozvoje jejich učitelských osobností.⁸⁾

⁷⁾ A. Reble (viz citovanou publikaci str. 178) právem zdůrazňuje, že základní polarita obsahu učitelského vzdělání netkví v protikladu mezi odborným a pedagogickým vzděláním, jak se často mylně předpokládá, nýbrž v protikladu mezi jeho složkou teoretickou a praktickou. Teprve na pozadí tohoto základního protikladu lze pak řešit i otázku vztahu mezi složkou odbornou a pedagogickou.

⁸⁾ V tom se poněkud rozcházíme s názorem J. Fišera, který v citované stati vidí rozhodující moment geneze učitelské osobnosti v integrační síle filosofie, s níž se jedinec ztotožnil, přičemž nedoceňuje formující význam praxe. Aniž chceme jakkoliv podceňovat význam filosofie pro zrod učitelské osobnosti, pokládáme toto pojetí přece jen za příliš jednostranné. Učitel je především praktik (v nejlepším slova smyslu); proto se jeho osobnost nemůže utvářet jen ze zdrojů teoretických. K jeho učitelskému sebeuvědomění může ovšem teorie (zvláště filosofie) významně přispět. Ale rozvinout a dovršit se může teprve v praxi; ovšem v praxi filosoficky a teoreticky náležitě zdůvodněné.

Úloha pedagogické teorie v praktické pedagogické činnosti

Jakmile jsme si ujasnili, že pedagogická činnost učitele je složitá, komplexní činnost, v níž se prolínají prvky racionální i iracionální, můžeme si dát další otázku: Jakou úlohu v ní má pedagogická teorie? Do jaké míry a za jakých podmínek může učiteli pomáhat v jeho konkrétní pedagogické práci?

Všimněme si napřed, jak na tyto otázky odpovídají západní pedagogové, kteří popírají vedoucí úlohu teorie v praktickém pedagogickém jednání a pokládají pedagogickou činnost za činnost převážně iracionální.

Kořeny jejich argumentace musíme hledat daleko v minulosti, ve filosofických základech Herbartovy pedagogiky. Jejím východiskem je Herbartovo pojetí vztahu mezi teorií a praxí, jehož se současní západní pedagogové často dovolávají. »Teorie — říká Herbart — se ve své všeobecnosti rozprostírá do šíře, již se jednotlivec svou činností dotýká jen v nekonečně malé části. A naopak: ve své neurčitosti, která vyplývá z její všeobecnosti, pomíjí teorie jakékoli detaily, všechny ony jedinečné okolnosti, v nichž se vychovatel ocitá, všechny ony individuální zásahy, úvahy a snahy, jež musí vychovatel těmito okolnostem přizpůsobovat... Ve škole vědy se (proto) člověk učí pro praxi vždycky příliš mnoho i příliš málo. To je důvod, proč se praktici ve svém umění (in ihren Künsten) neradi opírají o teorii a dávají přednost svým zkušenostem a pozorováním.«⁹⁾

Podle tohoto pojetí má se tedy pedagogická teorie k pedagogické praxi — jak to výstižně formuluje současný západoněmecký pedagog K. Schaller — jako dvě ozubená kola, která do sebe nezapadají.¹⁰⁾ To vede zastánce tohoto pojetí ke kategoricky zdůrazňovanému závěru, že pedagogická činnost n e m ů ž e být praktickou aplikací pedagogické teorie.¹¹⁾

Co je tedy podle těchto názorů hybnou silou, bezprostředním vodítkem učitelova pedagogického jednání? Je to — v souladu s Herbartem — pedagogický takt (tj. »méně vychovatelovo myšlení« než spíše jeho »pedagogický cit«, »srdce«, »intuice«), který vzniká v bezprostředním kontaktu se žáky. »Ne (tedy) věda, tj. v objektivizujícím odstupu získané vědění o výchově a dítěti, řídí bezprostředně pedagogické jednání vychovatele.« Bezprostředně je řídí takt, který n a s t u p u j e n a m í s t o, »j e ž v ě d a p o n e c h á v á p r á z d n é«. (Herbart — podtrženo námi.¹²⁾

Úlohou pedagogické vědy pak je vytvářet pro vznik pedagogického taktu vhodné předpoklady: připravit pro něj »rozum a srdce vychovatele« (Herbart). Podle Rebla může sice pedagogická teorie »pomoci určitou situaci lépe obecně zhodnotit a podle toho v ní jednat, avšak není s to poskytnout praxi žádné v konkrétní situaci bezprostředně „použitelné“, zákony“. Mnohem bezpečněji ji lze pedagogicky odhadnout a řešit na

⁹⁾ Citováno podle studie K. Schallera: *Die Seele des Erziehers*; sborník Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart, A. Henn Verlag, Ratingen.

¹⁰⁾ K. Schaller, citovaná studie.

¹¹⁾ Viz např. A. Reble, citovaná publikace, str. 276, aj.

¹²⁾ Viz citovanou studii K. Schallera.

základě něčeho zcela jiného: na základě pravého citu, jemného smyslu, přirozeného cítění, pedagogického „instinktu“¹³⁾

Pedagogická teorie může tedy podle těchto názorů poskytnout učitelům jen obecný pedagogický rozhled, přispět k formování jeho pedagogických postojů. Ve vlastním »pedagogickém umění« však podle nich rozhodují momenty iracionální.

Je zřejmé, že kořen těchto názorů nutno hledat v idealistických, v podstatě agnostických filosofických základech, z nichž vyrůstají. Jejich podstatou je idealistické, nedialektické chápání vztahu mezi obecným a jednotlivým. Vycházejí z toho, že obecné a jednotlivé jsou dvě samostatné, na sobě více nebo méně nezávislé oblasti, které — jako ona dvě Schallerova ozubená kola — »do sebe nezapadají«. Přitom obecné chápou jako autonomní výsledek našeho myšlení, zatímco jednotlivé, konkrétní, je pro ně ve své podstatě racionálně nepostižitelné. Kdyby toto gnoseologické východisko bylo správné, byla by teorie praxi opravdu málo platná.

Toto pojetí je pro nás ovšem nepřijatelné. Proti němu stavíme dialektikomaterialistickou tezi o vztahu mezi obecným a jednotlivým. Podle ní nepokládáme obecné a jednotlivé za dvě na sobě nezávislé oblasti a v obecném nevidíme pouhý výsledek naší spekulace. Chápeme je jako výsledek naší abstrakční myšlenkové činnosti, která v našem vědomí odráží podstatu jednotlivého. Vycházíme tedy z toho, že obecné existuje reálně v jednotlivém, neboť jednotlivé je jen mnohotvárnou formou existence obecného. Proto teorie, která shrnuje a systematizuje naše zobecněné poznatky, může pomáhat praktikovi odhalovat v jednotlivém jeho podstatu, a tím i nalézat adekvátní řešení daných problémů. To platí v plném rozsahu i pro vztah pedagogické teorie k praktické pedagogické činnosti.

Je-li tomu tak, jak si ale potom vysvětlit, že se mnozí učitelé ve své práci opravdu řídí spíše pedagogickým citem než pedagogickou teorií? Proč i mnozí absolventi vysokých škol, kteří studovali pedagogiku na vědecké úrovni, bývají po nástupu do škol často bezradní, rychle na osvojenou teorii zapomínají a začnou se spoléhat spíše na vlastní a cizí praktické zkušenosti? Nemají tedy přece jen pravdu ti, kdož popírají určující význam teorie pro praktickou pedagogickou činnost a kladou hlavní důraz na vrozený talent, pedagogický cit a praktické zkušenosti?

Jsme přesvědčení, že nikoli. Domníváme se, že příčinu uvedených zjevů musíme hledat ne v podstatě vztahu pedagogické teorie k pedagogické praxi, nýbrž ve způsobu přípravy nastávajícího praktika. Zkušenost totiž ukazuje, že nestačí, aby si student osvojil pedagogickou teorii pouze jako soustavu abstraktních vědeckých poznatků a pouček; musí být zároveň u s c h o p n ě n používat jich tvořivě v konkrétních pedagogických situacích. A to je složitý proces, který se nerealizuje automaticky.

Příčiny obtíží tu tkví v odlišném přístupu teoretika a praktika k pedagogické skutečnosti.

Teorie k ní přistupuje převážně analyticky. Rozkládá ji na jednotlivé komponenty, které zkoumá z různých aspektů. Své poznatky pak třídí do logické soustavy vědeckých kategorií, pojmů, zákonů a z nich odvozených principů a pouček. Přitom tuto analýzu nekoná jen jedna věda — pedagogika (která se sama člení na řadu disciplín) —, nýbrž soubor věd

¹³⁾ A. Reble, citovaná publikace, str. 133.

(biologie, fyziologie, psychologie, sociologie atd.), které se rovněž dále diferencují. Studium těchto disciplín se tedy pedagogická skutečnost promítá do vědomí studentů »jako při průchodu hranolem« v podobě rozlehlého spektra logicky utříděných dílčích poznatků, z nichž každý odráží vždy jen některou stránku mnohotvárného pedagogického procesu.

Naproti tomu v praxi stojí učitel vždy tváří v tvář komplexním pedagogickým situacím, v nichž se vzájemně proplétá a podmiňuje soubor faktorů. Proto nestačí, aby k řešení dané situace použil jen některého teoretického poznatku (např. zásady názornosti), neboť komplexnost situace vyžaduje také komplexní řešení. Měl-li by tedy učitel při svém postupu vycházet pouze z osvojených systémů pedagogické teorie (v širokém slova smyslu), musel by pokaždé vykonat složité myšlenkové operace: uvážit, který soubor prvků teorie mu umožní řešit danou situaci, vybavit si je a pak na jejich základě dospět synteticky k vhodnému rozhodnutí. Přitom situaci ještě komplikuje, že pedagogická skutečnost je nanejvýš proměnlivá, takže se učitel musí často rozhodovat v přímé interakci s žáky, kdy nemá čas na složité teoretické uvažování.

Jak tedy dosáhnout toho, aby se učitel přesto od teorie neodpoutal a teorie mu byla spolehlivým vodítkem v jeho praktické pedagogické práci?

Podmínkou k tomu je, aby si pedagogickou teorii osvojoval ne pouze v její abstraktně teoretické rovině jako soustavu ztrnulých teoretických schémat, nýbrž jako zobecněný odraz živé pedagogické skutečnosti, tj. v nepřetržitém kontaktu s praxí, za neustálého promítání teorie do praxe a naopak. Budeme-li studenty učit spojovat a syntetizovat dílčí poznatky (včetně poznatků z různých disciplín), a to jak mezi sebou navzájem, tak i s konkrétními poznatky z praxe, a tím je povedeme k chápání jejich vnitřních souvislostí a vztahů. Budeme-li je učit rozvíjet pedagogickou fantazii, objevovat různé varianty řešení a tyto varianty všestranně teoreticky analyzovat a zdůvodňovat. Stručně řečeno, že dosáhneme toho, aby si pedagogickou teorii osvojovali tak, aby se současně maximálně rozvíjelo i jejich tvořivé pedagogické myšlení.

Tím, že si jedinec pedagogickou teorii takto tvořivě osvojí, že se s ní vnitřně ztotožní, stane se nakonec živým obsahem a metodou jeho pedagogického myšlení, a tím i účinným vodítkem v jeho praktické pedagogické činnosti.

Vedoucí úloha pedagogické teorie vůči praktické pedagogické činnosti se tedy nerealizuje bezprostředně, přímou »projekcí«, nýbrž zprostředkovaně prostřednictvím tvořivého pedagogického myšlení.

Tvořivé pedagogické myšlení je tedy oním rozhodujícím článkem, který spojuje pedagogickou teorii s konkrétním pedagogickým jednáním a který vyplňuje »ono místo, které — podle Herbarta — ponechává věda prázdné«. A naopak, nerozvine-li se u učitele plně tvořivé pedagogické myšlení, odtrhne se jeho pedagogická činnost nutně od teorie a na její místo nastupuje subjektivismus, improvizace, prakticistická empirie.

Pedagogickou teorii s praktickou činností však spojuje ještě další článek — pedagogické dovednosti. I ony mají přece vycházet z pedagogické teorie, být s ní v souladu. Avšak ani zde se proces přeměny teoretických vědomostí v praktické dovednosti neuskutečňuje automaticky, neboť vědomosti a dovednosti jsou dvě různé kvality. Tak jako

znalost pravopisného pravidla či pracovního postupu sama o sobě ještě nevede k osvojení pravopisné dovednosti či pracovní operace, nevede ani znalost pedagogické teorie automaticky k osvojení pedagogických dovedností. K tomu je třeba soustavy zvláštních cvičení. Jestliže se tedy v přípravě učitelského dorostu taková plánovitě řízená cvičení neuplatňují, ponechává se mimoděk geneze těchto dovedností nahodilému průběhu (nějaké dovednosti si učitel přece musí osvojit). Ale otázku nelze chápat ani tak, že vytváření pedagogických dovedností je pouze věcí praktické přípravy studentů. Víme ze zkušeností, jak reálné je i zde nebezpečí, že si je budou studenti osvojovat odtrženě od teorie, pouze na prakticistické úrovni mechanického napodobování. Vytvoření kvalitních pedagogických dovedností nelze tedy dosáhnout jinak než v těsné součinnosti pedagogické teorie s praxí.

Dospíváme tedy k závěru: Tvořivé pedagogické myšlení spolu s pedagogickými dovednostmi — pokud byly vytvářeny na základě teorie a za její přímé účasti — jsou oněmi převodními pákami, jimiž se pedagogická teorie v činnosti učitele přetváří ve fakt pedagogického jednání. Tvořivé myšlení, založené na pochopení podstaty pedagogických jevů a zákonitostí, umožňuje učiteli orientovat se v pedagogických situacích a správně se rozhodovat. Kvalitní pedagogické dovednosti mu pak skýtají možnost tato rozhodnutí v souladu s teorií prakticky realizovat.¹⁴⁾

Zbývá ještě, abychom se dotkli otázky, zda současný systém přípravy učitelského dorostu zaručuje splnění těchto podmínek.

Jsmo přesvědčeni, že nikoli. Příčinou toho je, že tento systém dosud trpí četnými nedostatky, z nichž zde chceme upozornit aspoň na dva základní.

Jeden z nich vidíme v souhlase s jinými autory¹⁵⁾ především v odtrženosti teoretické přípravy (zvláště pedagogické) od přípravy praktické. I tam, kde jsou obě linie (teoretická a praktická) časově celkem příznivě koordinovány,¹⁶⁾ probíhají spíše paralelně vedle sebe, v malé závislosti jedné na druhé. Styčných bodů mezi nimi je celkem málo (např. ilustrace teorie praktickými příklady, aplikace teorie při rozboru následových hodin apod.) a i tu záleží spíše na iniciativě učitelů, do jaké míry se vůbec realizují. Není tedy plánovitě zajištěno organické propojení obou linií. Na jedné straně si studenti osvojují vědní systém pedagogické teorie; na druhé straně shromažďují zkušenosti z cizí i vlastní pedagogické praxe. Tak se potom teoretické vědomosti a praktické zkušenosti v jejich vědomí ukládají do dvou více nebo méně izolovaných

¹⁴⁾ Tím ovšem nechceme nikterak podcenit význam ostatních faktorů, na nichž závisí účinnost pedagogického působení, jak jsme se o nich zmínili výše. Uvedeným závěrem se pokoušíme řešit pouze dílčí otázku, za jakých podmínek se může pedagogická teorie stát učiteli účinným vodítkem v jeho konkrétní pedagogické práci.

¹⁵⁾ Viz např. A. M. Dostál—S. Rys: *K sepětí teorie a pedagogické praxe v učitelském vzdělání*; Učitelské noviny čís. 7, 1965, dále citované publikace M. Maciaszka, A. Rebla, K. Schallera, četné hlasy v sovětských diskusích o učitelském vzdělání atd.

¹⁶⁾ Např. na pedagogických fakultách. Hůře je tomu na jiných univerzitních fakultách, kde pedagogická praxe nastupuje až v závěrečné fázi studia, tedy po absolvování teoretických pedagogických disciplín. Ještě hlubší roztržkou mezi teoretickou a praktickou pedagogickou přípravou se vyznačuje univerzitní studium gymnasiálních učitelů v NSR, pro niž je v posledních letech silně kritizováno.

poznatkových oblastí, mezi nimiž chybí pružné spojení. To vede k tomu, že osvojovaná pedagogická teorie v jejich vědomí není s to překročit rámec své abstraktně teoretické roviny, zatímco poznávání praxe a počátky pedagogické činnosti u nich setrvávají převážně v rovině prakticistické empirie. A to — jak jsme viděli — je právě cesta, která ve svých důsledcích vede »nejbezpečněji« ke »genezi« učitele-rutinéra.

Základním nedostatkem současného systému pedagogické přípravy tedy je, že v ní není realizována vnitřní jednot a polárního protikladu mezi přípravou teoretickou a praktickou, že v ní chybí ono nezbytné vzájemné pronikání obou linií, jejich neustálé směřování jedné k druhé, aby se na jejich styku oplodňovala jak osvojovaná teorie, tak i získávané praktické zkušenosti, a tím uskutečňovala jejich syntéza.

S tím souvisí druhý hlavní nedostatek, který tkví ve způsobu výuky a studia teoretických pedagogických disciplín. Protože v něm chybí ono nezbytné spojení s praxí, které by mělo být zvláště pro tyto disciplíny typické, neliší se v podstatě od výuky a studia jiných předmětů, např. odborných. Směřuje tedy hlavně k osvojení příslušných vědních systémů, aniž jsou studenti vedeni k tomu, by se učili teoretických poznatků synteticky používat při aplikacích na konkrétní případy. Dokladem toho je, že např. psychologie se studuje bez soustavného pozorování dětí, že některým metodikám se vyučuje převážně formou přednášek, že se u zkoušek z pedagogiky zpravidla požaduje jen reprodukce osvojené teorie¹⁷⁾ atd.

Přehlíží se tedy, že pedagogická teorie má v soustavě učitelského vzdělání jinou funkci než např. odborné předměty. Úkolem odborných disciplín je připravit studenty vědeckým studiem k prohloubenému zvládnutí obsahů učiva, jež budou žákům zprostředkovávat. Směřují tedy k té stránce vyučovacího procesu, kterou A. M. Dostál označuje jako statickou.¹⁸⁾ Cíl výuky (a studia) se v nich proto celkem správně soustřeďuje k osvojení příslušných vědních systémů (ovšem ve spojení s praktickými dovednostmi odborné povahy), takže pedagogické aplikace zde nevystupují výrazněji do popředí (ty jsou teprve důležitým úkolem metodik). Naproti tomu úkolem pedagogických disciplín je příprava studentů k tomu, jak budou tyto obsahy žákům zprostředkovávat, jak budou formovat jejich osobnosti, k čemu je mají vést. Jejich ústředním cílem tedy je příprava studentů pro praktickou pedagogickou činnost. Směřují tudíž k stránce vyučovacího procesu, kterou A. M. Dostál označuje jako dynamickou.¹⁹⁾ Zde nemůže proto být pouhé osvojení vědního systému (které je ovšem nezbytné!) konečným cílem výuky, nýbrž jen východiskem k rozvíjení tvořivých schopností používat osvojené teorie k řešení praktických problémů. Máme za to, že právě nedocnění této specifické funkce je jednou z hlavních příčin celkové chybné koncepce výuky pedagogických disciplín.

¹⁷⁾ Měli jsme možnost porovnat otázky k státním závěrečným zkouškám z pedagogiky z většiny bývalých pedagogických institutů. Ukázalo se, že jenom v ojedinělých případech měly otázky syntetičtější povahu a jenom výjimečně vedly také k aplikaci teorie na řešení praktických úkolů. Ve své většině vyžadovaly pouhou reprodukci určitých »partí« teorie.

¹⁸⁾ A. M. Dostál: *Vyučování základům společenských věd*; SPN 1961.

¹⁹⁾ A. M. Dostál: *tamtéž*.

Nechceme ovšem generalizovat. Víme, že mnozí pracovníci fakult vzdělávajících učitele si uvedené nedostatky uvědomují a hledají iniciativně cesty k jejich nápravě. Přesto jsme pokládali za nutné na ně upozornit, protože se týkají zásadních otázek učitelského vzdělání.

Závěry pro výuku pedagogických disciplín

Z předcházejícího rozboru vyplývá, že budeme muset přistoupit k zásadní přestavbě celkové koncepce pedagogické přípravy učitelského dorostu. To je ovšem složitý úkol, který si vyžádá delšího času. Proto zde můžeme nastínit jen několik myšlenek, které by mohly naznačit směr, jímž by se měly ubírat naše další úvahy.

Základním cílem, jehož bude třeba touto přestavbou dosáhnout, je realizace zásady, aby celá pedagogická složka²⁰⁾ učitelského vzdělání byla důsledně podřízena reálným potřebám přípravy studentů pro jejich příští praktickou pedagogickou činnost. Tím nesmí být ovšem nikterak dotčena její vědeckost a vysoká teoretická úroveň. Naopak. Teprve realizací této zásady získá teoretické pedagogické vzdělání studentů živý obsah a studenti plně pochopí jeho význam pro svou budoucí praktickou práci. Uvedená zásada má však zpřesnit cíl pedagogických disciplín v soustavě učitelského vzdělání, má zdůraznit jejich výraznou orientaci k praxi.

K realizaci této zásady bude třeba učinit tato opatření:

1. Provést podrobnou analýzu podstaty pedagogické činnosti s přihlédnutím k pravděpodobným změnám, k nimž v ní dojde v důsledku zavádění nových obsahů a metod vyučování a výchovy, moderní vyučovací techniky atd. Výsledky této analýzy pak umožní stanovit konkrétní požadavky na pedagogickou přípravu učitelského dorostu.
2. Kriticky přezkoumat současnou skladbu a obsah pedagogických disciplín v soustavě učitelského vzdělání a uvést je v soulad s těmito požadavky.
3. Nově promyslet způsob výuky a studia pedagogických disciplín, tj. nově řešit jejich celkovou metodickou koncepci.

Domníváme se, že bychom se měli bezodkladně zabývat zvláště tímto třetím problémem. Především totiž zde, v oblasti metodické, nutno překonávat onu roztržku mezi teoretickou a praktickou stránkou pedagogické přípravy, která je příčinou dosavadních neuspokojivých výsledků, a realizovat jejich vnitřní jednotu, jež je hlavní podmínkou kvalitní pedagogické přípravy nastávajících učitelů.

Proto zde chceme k této otázce uvést ještě několik podnětů. Přitom se omezíme jen na některé metodické otázky výuky a studia pedagogické teorie.

Přehlédneme-li obsah pedagogických disciplín, které jsou předmětem studia na fakultách vzdělávajících učitele,²¹⁾ shledáme, že se skládají

²⁰⁾ V nejširším smyslu, tedy včetně psychologických disciplín, logiky, metodik atd.

²¹⁾ Pro jednoduchost se v dalším omezíme pouze na pedagogické disciplíny v užším smyslu. Závěry, k nimž dospějeme, bude však možné vhodně aplikovat i na jiné obory pedagogického cyklu v širším slova smyslu.

z prvků, které mají nestejný vztah k praktické činnosti učitele. Tento rozdíl vyplývá z jejich nestejně »vzdálenosti« od pedagogické skutečnosti, z rozdílné míry jejich obecnosti. To vede k tomu, že mají také nestejnou funkci v přípravě nastávajících učitelů.

Jedny (nejobecnější) směřují hlavně k formování filosofických základů učitelství ve vědomí studentů, k tříbení jejich pedagogických názorů, k utváření jejich osobních postojů k povolání, jež si zvolili. Jsou těsně spjaty s jejich celkovou ideovou a světonázorovou přípravou a mohou tedy významně ovlivňovat proces jejich učitelského sebeuvědomování. Jestliže se studenti s těmito nejobecnějšími teoretickými principy vnitřně ztotožní, stanou se jim ideovým a metodickým východiskem k chápání všech pedagogických jevů a problémů, hlavním vodítkem jejich tvořivého pedagogického myšlení.

Jiné prvky (skupiny prvků) pedagogické teorie vedou studenty naproti tomu především k chápání obsahů a zákonitostí vyučovacího a výchovného procesu (včetně procesů učení) v závislosti na podmínkách, v nichž se tyto procesy uskutečňují. Přitom můžeme v této skupině z hlediska míry obecnosti ještě rozlišit dvě podskupiny podle toho, jsou-li tyto otázky osvětlovány např. v rovině obecně didaktické či v rovině metodik jednotlivých předmětů. Tyto prvky pedagogické teorie vycházejí jednak z obecných pedagogických kategorií a principů předcházející skupiny, jednak těsně navazují na poznatky biologické, fyziologické, psychologické a v oblasti metodik také na znalosti příslušných odborných disciplín. Jejich hlavní funkcí je formovat r a c i o n á l n í z á k l a d k chápání pedagogických jevů a procesů, k tvořivému přístupu k analýze a řešení konkrétních pedagogických situací.

Třetí skupina prvků pedagogické teorie zahrnuje konečně ty složky pedagogické teorie, které leží v »nejnižší« rovině obecnosti a mají tedy nejbezprostřednější vztah k praktické pedagogické činnosti. Navazují na teoretické poznatky z obou předcházejících skupin a směřují hlavně k vytváření předpokladů pro osvojování praktických pedagogických dovedností a prvků pedagogické techniky. Při vhodném postupu mohou také účinně přispívat k rozvoji tvořivého pedagogického myšlení a racionálně kontrolované pedagogické fantazie.

Přitom má ovšem také studium teorie obou posledních skupin prohlubovat pedagogické postoje a učitelské sebeuvědomění studentů, které se pak dovršují v přímém kontaktu s dětmi.

Je tedy zřejmé, že v soustavě učitelského vzdělání nelze pedagogickou teorii chápat jako pouhou soustavu abstraktně teoretických poznatků, ležících jakoby v jedné rovině, které si mají studenti prostě pamětně osvojit. Nutno ji chápat jako několikavrstevný, hierarchicky uspořádaný a funkčně diferencovaný systém, v němž se sice všechny složky vzájemně doplňují a podmiňují, směřující k témuž cíli — genezi učitelské osobnosti, avšak současně se každá z nich osobitě podílí na jeho realizaci. Přitom musíme celý tento systém neustále vidět v organickém vztahu k praktickému pólu pedagogické přípravy, neboť teprve v něm se může geneze učitelské osobnosti plně rozvinout a dovršit.

Tato funkční diferencovanost vyžaduje i diferencovaný metodický postup při výkladu a studiu jednotlivých částí pedagogické teorie. Pokušíme se naznačit, v čem by tato metodická diferenciacie měla spočívat.

A. Okruh nejobecnějších pedagogických kategorií, zákonitostí a principů

Zahrnuje hlavně tyto problémové okruhy: podstata a společenská funkce výchovy; marxistické pojetí ontogeneze člověka a podíl výchovy na utváření jeho osobnosti; problém výchovného cíle jako odrazu reálných potřeb a vývojových tendencí současné společnosti v podmínkách vědeckotechnické revoluce a v souvislosti se situací člověka v prostředí vyspělé technické civilizace; dialektika cíle, obsahu, podmínek a prostředků výchovy; osobnost učitele, podstata jeho pedagogické činnosti a podmínky jeho pedagogického mistrovství.

Jde tedy vesměs o problémy základního světónázorového významu, jejichž studium může mít rozhodující vliv na utváření osobnostního profilu budoucích učitelů. Zároveň však pro svou vysokou abstraktnost a filosofickou povahu patří k nejnáročnějším úsekům pedagogické teorie v nichž — jak známo — dochází nejčastěji k pouhému formálnímu pamětnému osvojování.²²⁾

Má-li tedy jejich studium vést u studentů k formování ideových základů učitelství, k třibení pedagogického myšlení a utváření základních pedagogických postojů, bylo by vhodné založit zde metodický postup na těchto zásadách:

a) Pozvednout veškerou výuku na vysokou teoretickou úroveň. To znamená vymýtit z ní všechnu schematičnost, tezovitost, dogmatickosti, již jsou dosud často poznamenány příslušné kapitoly v učebnicích pedagogiky. Nejednodušovat jednotlivé problémy, nýbrž uvádět je do širších souvislostí filosofických a celospolečenských. Vést studenty k hlubšímu chápání složitosti současného života a jeho hlavních vývojových tendencí, aby na jejich pozadí lépe chápali složitosti úkolů současné výchovy. Umožnit jim srovnávat protikladná pojetí daných problémů v různých koncepcích současného pedagogického myšlení, aby si jejich kritikou osvojovali marxistický způsob myšlení a lépe si uvědomovali optimistický ráz socialistické pedagogiky.

b) Aby si studenti uvědomovali aktuální význam i nejobecnějších teoretických abstrakcí pro konkrétní práci učitele, měli bychom je vést ke kritické konfrontaci teoretických principů se současnou pedagogickou skutečností. K tomu lze účinně využívat osobních »žakovských« zkušeností studentů, poznatků z hospitací, výsledků průzkumů apod. Tím se budou studenti učit rozlišovat na základě osvojevané teorie kladné a záporné stránky pedagogické skutečnosti, chápat ji v její složité rozpornosti a vidět v pedagogické teorii ukazatele cesty k řešení těchto rozporů.

c) Aby studium uvedených prvků pedagogické teorie vedlo zároveň k formování názorů a pedagogických postojů studentů, bude vhodné stavět před studenty i otevřené problémy, rozvíjet k nim plodné diskuse, podněcovat studenty, aby k jejich řešení dospívali samostatným studiem literatury apod. Zatím je však u nás právě k těmto otázkám citelný nedo-

²²⁾ Examinátoři by mohli zajisté uvést mnoho dokladů o trapné frázovitosti studentů například u zkoušek z obecné pedagogiky, kde fráze o »všestranně rozvinutém člověku, odhodlaném budovateli a obránci socialismu« bývá často jediná »moudrost«, kterou dovede student uvést o tak základním problému, jakým je otázka výchovného cíle.

statek vhodných pramenů. Bude proto třeba urychleně připravit pro učitelské fakulty soubory studijních materiálů, do nichž by mohly být zařazeny i překlady zahraničních studií (včetně západních).

B. Prvky teorie »střední« roviny obecnosti, osvětlující obsahy a zákonitosti vyučovacího a výchovného procesu (v užším smyslu) a z nich vyplývající obecnější závěry pro praktickou pedagogickou činnost

Zahrnují v podstatě všechny obecnější otázky didaktiky a teorie výchovy a v konkrétnější poloze obdobné otázky metodik. Patří sem tedy zvláště tyto problémové okruhy: otázky obsahu vzdělání a výchovy; podstata a zákonitosti vyučovacího a výchovného procesu; vyučovací a výchovné zásady; obecnější otázky prostředků vyučování a výchovy (metod, organizačních forem, technických zařízení apod.).

Je-li v této rovině teorie ústředním úkolem racionální zvládnutí uvedených otázek a uschopnění studentů k tvořivé aplikaci osvojených poznatků, bude účelné vycházet v metodickém postupu hlavně z těchto zásad:

a) Zajišťovat maximální sepětí výkladu a studia teorie s analýzou pedagogické skutečnosti. To znamená vycházet všude, kde to je možné, z rozboru pedagogické skutečnosti a naopak vést studenty zpětnou konkretizací k analýze pedagogických situací na základě osvojované teorie. K tomu lze využívat jak tradičních forem (příkladů z praxe, aplikace teorie při rozbořích následových hodin apod.), tak i dalších možností (např. analýzy materiálů z výzkumů), včetně možností, které skýtají moderní technické pomůcky (magnetofonové záznamy, filmové záběry, »průmyslová televize« atd.). Bylo by jen třeba, aby k tomu ústřední instituce začaly učitelským fakultám vytvářet nezbytné předpoklady, a to jak pokud jde o technické vybavení, tak o vydávání vhodných materiálů (filmů, stenografických záznamů z práce vynikajících učitelů atd.).

b) Vysoké teoretické úrovně a syntetického chápání pedagogických jevů a procesů se zde může dosáhnout také tím, že se ve výkladu i aplikacích bude soustavně navazovat jednak na základní pedagogické kategorie a principy předcházející skupiny, jednak na poznatky biologické, fyziologické, psychologické a poznatky z ostatních pomocných disciplín. U metodik stojí kromě toho v popředí dosud opomíjená otázka vnitřní návaznosti s obecnou didaktikou a teorií výchovy, jakož i s odbornými předměty příslušných oborů. Zvýšená pozornost by se zde měla věnovat též hlubšímu teoretickému výkladu nových soudobých tendencí v pojetí obsahu, organizace a metod vzdělávání a výchovy (Brunnerova koncepce struktur předmětů, problémové a skupinové vyučování, problém diferenciací, programování učiva a učení apod.), a to jak v jejich souvislostech společenských, tak i historických (diferenciace) a psychologických. Přitom bychom měli otvírat studentům i rozhled po hlavních soudobých proudech v pedagogickém myšlení a nejvýraznějších pokusech o realizaci nových pedagogických koncepcí v zahraničí. Také zde by bylo účelné připravit pro potřebu učitelských fakult vhodné soubory informativních textů a teoretických studií.

c) K rozvoji tvořivého pedagogického myšlení může již na této úrovni sloužit soustava cvičení, jimiž by se studenti učili nejen analyzovat, nýbrž

i řešit konkrétní pedagogické problémy. Vhodným prostředkem k tomu by mohlo být řešení »problémových úloh«, které by se mělo stát pravidelnou součástí náplně seminářů (cvičení) z didaktiky, teorie výchovy a metodik.

C. Prvky pedagogické teorie, které mají bezprostřední vztah k pedagogické činnosti a vytvářejí tedy předpoklady k osvojování pedagogických dovedností

Zahrnují nejkonkrétnější otázky metodické a organizační povahy, které se již týkají vlastního řízení pedagogického procesu.

Je to učivo, jež má tvořit přímý spojovací článek mezi teoretickou a praktickou přípravou, v němž se má bezprostředně realizovat ono nezbytné propojení mezi osvojovanou teorií a osvojovanými praktickými dovednostmi, bez něhož pedagogická činnost nemůže být plně uvědomělá.

Z hlediska metodického zde tedy vystupuje do popředí požadavek, aby studium teorie bylo důsledně spojováno s výcvikem studentů v její praktické aplikaci. Proto by se zde mělo také těžiště výuky přenést do praktických cvičení.

K tomuto závěru jsme dospěli na základě mnohaletých zkušeností.²³⁾ Každoročně si ověřujeme, s jak velkými nesnázemi studenti zprvu zápasí, mají-li osvojené metodické poznatky prakticky aplikovat na konkrétní příklady (např. vysvětlit postup, jímž by řídili pozorování žáků při předvádění určitých názorných pomůcek, stanovit sled myšlenkových operací, jímž by v konkrétních případech řídili myšlení žáků při zobecňování, sestavit a zdůvodnit ke konkrétnímu učivu osnovu vyvozovaného rozhořoru, objasnit postup při nácviku určitých dovedností apod.), a to i tehdy, jestliže v obecné rovině příslušnou teorii bezpečně ovládají.

Vnucuje se tedy otázka: Nač by jim byly jejich teoretické znalosti, až předstoupí v praxi před žáky, jestliže si současně neosvojí schopnost používat jich prakticky v konkrétních situacích? Je jen přirozené, že by pak celou teorii »hodili za hlavu« a ve své bezradnosti se uchýlili k prakticistickému napodobování a improvizaci.

A to jsme uvedli jen příklady nejelementárnějších prvků pedagogické techniky. Oč složitější otázky vyvstanou absolventům v souvislosti se zaváděním diferenciací, skupinového a problémového vyučování, diagnostických metod atd. Jestliže i zde setrváme pouze na úrovni obecně teoretického poučení, aniž současně povedeme studenty k zvládnutí příslušné techniky, otevřeme tím u nich mimoděk dveře k příštím vulgarizacím. Je to jen rub stejné přičiny, proč dospívají k vulgarizacím i mnozí učitelé-praktici, jimž naopak chybějí hlubší teoretické znalosti. Touto příčinou je osudná roztržka mezi teorií a praxí.

Zbývá ještě vysvětlit, co by zde tedy mělo být předmětem nácviku teoreticko-praktických dovedností.

Nikdy tu nesmí jít o nácvik strnulých, »jednou provždy« daných schémat ucelených metodických postupů. Tím bychom totiž upadli do prakti-

²³⁾ Poprvé jsme tyto zkušenosti shrnuli v roce 1956 v pedagogickém čtení *K otázce vytváření soustavy didaktických pojmů při vyučování pedagogice ve III. ročníku pedagogické školy*, Krajské ústavy pro další vzdělávání učitelů v Praze a Olomouci.

cistické roviny metodických »receptů«, které by nutně vedly k tomu, co Maciaszek označuje jako »schematické dovednosti«. Ty by se pak staly brzdou rozvoje tvořivého pedagogického myšlení a zdrojem šablonovitosti v práci budoucích učitelů.

Nácvik se tu musí týkat jen soustavy typických modelů elementárních prvků pedagogické techniky, které tvoří základ pedagogických dovedností a jichž pak bude student (později učitel) moci tvořivě používat v různých kombinacích při řešení konkrétních pedagogických situací. Přitom bude účelné, abychom učili studenty také tyto modely vhodně obměňovat (podle povahy učiva, předpokládaných podmínek a změněných pedagogických záměrů), čímž si budou studenti zároveň tříbit pedagogickou vynalézavost a prohlubovat chápání vnitřní logiky pedagogického procesu. Postupně by se pak mohlo od nácviku izolovaných modelů prvků pedagogické techniky přecházet k řešení složitějších úloh, v nichž by již studenti na jejich základě sestavovali a teoreticky zdůvodňovali ucelenější plány metodických postupů.

K realizaci tohoto pojetí bude ovšem třeba vytvořit nutné předpoklady: a) provést výběr prvků pedagogické techniky, které navazují na pedagogickou teorii a jež si mají studenti osvojit v souvislosti s jejím studiem,²⁴⁾ b) vypracovat příslušné modely (varianty modelů) odpovídající nejtypičtějším pedagogickým situacím; c) propracovat metodiku jejich nácviku a pořídit soubory námětů vhodných cvičení. To jsou ovšem nesnadné úkoly, jejichž splnění si vyžádá delší čas.

Domníváme se však, že je třeba přistoupit neprodleně k jejich řešení. Již nyní se totiž rysují perspektivy, že s pronikáním kybernetiky do pedagogiky bude nabývat právě tato stránka přípravy učitelského dorostu stále většího významu. Připomínáme např. jen známé studie L. N. Landy a A. N. Leontěva — P. Ja. Galperina,²⁵⁾ které poukazují na pravděpodobnostní či algoritmickou povahu modelů učebních činností žáků a zdůrazňují význam jejich znalosti pro řídicí činnost učitele. Právem proto Landa předvídá, že na tomto základě bude třeba provést zásadní změny v dosavadním systému učitelského vzdělání.



Nastínili jsme některé myšlenky, jejichž realizace by mohla vést k prohloubení přípravy studentů v oblasti pedagogické teorie. Bylo by nyní třeba rozvést tyto myšlenky i na oblast jejich praktické přípravy. Touto otázkou se však nyní zabývají jiní pracovníci. Cenné podněty tu skýtá M. Maciaszek ve své citované monografii. U nás pak tyto otázky řeší více pracovníků, zvláště kolektiv pedagogické fakulty University Karlovy a jejího Ústavu pro učitelské vzdělání, vedený prof. A. M. Dostálem a

²⁴⁾ Pokus o klasifikaci prvků pedagogické techniky učinil například G. I. Balanjuk v článku *O pedagogičeskoj technike* v Sovětské pedagogice, seš. 1, 1965. Jeho systém však zahrnuje i řadu prvků pedagogické techniky, které nenavazují přímo na pedagogickou teorii a mají spíše vztah k pedagogickému »umění« (výraznost řeči, mimiky, gesta, technika práce s tabulí, učebními pomůckami atd.). Tyto prvky ovšem nepatří do té kategorie, kterou zde máme na mysli.

²⁵⁾ L. N. Landa: *O kybernetickém přístupu k vyučování*; Pedagogika, seš. 1, roč. 1963. A. N. Leontjev—P. Ja. Galperin: *Teoria usvoenija znanij i programirovannoje obučenijs*; Sovetskaja pedagogika, seš. 10, roč. 1964.

S. Rysem. Tím jsou dány předpoklady, abychom vzájemnou spoluprací učinili krok vpřed ke zkvalitnění celého systému pedagogické přípravy v soustavě učitelského vzdělání.

LITERATURA

1. Balanjuk, G. I.: *O pedagogičeskoj technike*; Sovetskaja pedagogika, seš. 1, 1965.
2. Derbolav, J.: *Die pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer als Aufgabe und Problem*; Zeitschrift für Pädagogik, seš. 4., 1958.
3. Dostál, A. M.: *V čem tkví tvořivá práce učitele při vyučování*; Učitelské noviny, č. 17, 1964.
4. Glinz, H.: *Pädagogische Akademie als wissenschaftliche Hochschule*; Zeitschrift für Pädagogik, seš. 3., 1960.
5. Grišenko, N. M.: *Puti povyšentija urovnja pedagogičeskoj podgotovki studentov universiteta*; Sovetskaja pedagogika, seš. 3., 1965.
6. Holzamer, K.: *Die Aufgaben der Erziehungswissenschaft im Blick auf die Lehrerbildung*; Zeitschrift für Pädagogik, seš. 4., 1958.
7. Leont'jev, A. N. — Galperin, P. Ja.: *Teorija usvojenija znanij i programirovannoje obučeni*; Sovetskaja pedagogika, seš. 10., 1964.
8. Vilmsmeier, F.: *Praxis und Theorie im geschichtlichen Wandel der Lehrerbildung*; sborník Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart; Aloys Henn Verlag Ratingen.

Зденек Пешек

О функции педагогической теории в деле подготовки учительской молодежи

В первом разделе своего очерка автор подвергает анализу вопрос: в чем заключается суть педагогической деятельности учителя? Вопреки односторонним взглядам, считающим педагогическую деятельность или определенным видом искусства, или же практическим применением теории, автор усматривает в ней сложную комплексную деятельность, сплетающуюся как из рациональных, так и иррациональных элементов. Уровень синтеза этих элементов зависит от личных качеств учителя. Вследствие этого всестороннее формирование личности учителя является основным заданием образования учителей. Генезис личности учителя может однако реализоваться только при сочетании теоретической и практической подготовки, которые должны поэтому составлять две основные, органически взаимосвязанные линии образования учителей.

Второй раздел очерка посвящен вопросу роли, которую играет педагогическая теория в практической педагогической деятельности. Вопреки взглядам некоторых западных педагогов, утверждающих, что педагогическая теория не в состоянии обеспечить учителю необходимое руководство в его практической работе, автор на основании марксистского толкования взаимного отношения между общим и частным подчеркивает значение теории для решения конкретных педагогических ситуаций. Однако это обусловлено требованием, чтобы учитель усвоил теорию педагогики в такой степени, что она уже стала живым содержанием и методом творческого мышления и что одновременно с этим учитель усвоил также и педагогическую споровку. В дальнейшем автор подвергает критике традиционную систему педагогического образования в ВУЗах по подготовке учителей, где формальное преподавание теории и оторванность педагогической практики от теории приводят в результате к обыкновенному практицизму у оканчивающих эти ВУЗы.

В третьем разделе автор делает выводы для общей концепции педагогической подготовки будущих учителей. Рекомендует пересмотреть структуру и содержание педагогических дисциплин и внести принципиальные изменения в метод обучения с целью улучшения педагогической подготовки учителей к их практической педагогической деятельности. Исходя из этого, автор разграничивает в теории педагогики три области, взаимно отличающиеся друг от друга степенью общей значимости и вследствие этого и своей функцией в подготовке учителя. Первая область — наиболее общая — должна быть направлена на формирование учительского самосознания и дать студентам идейные и методологические исходные пункты для понимания педагогической действительности. Вторая область, лежащая в средней плоскости общей значимости, призвана вести студентов к рациональному познанию педагогических процессов и к творческому анализу и решению конкретных педагогических

ких ситуаций. Третья группа элементов педагогической теории, имеющая наиболее тесное соприкосновение с практикой, должна вести будущих учителей к усвоению типических моделей элементов педагогической техники, создавая тем самым в них предпосылки для усвоения практических педагогических приемов (умения). В заключение автор приводит методические последствия, вытекающие из такого понимания.

Zdeněk Pešek

The Function of Pedagogical Branches of Instruction in Training Future Teachers

In the first part of the study the author analyses the question of what the substance of the teacher's pedagogical work consists in. In opposition to one-sided views according to which pedagogical work is either a kind of art or a practical application of theory, the author looks upon it as a kind of complicated, composite activities, in which both rational and irrational elements mix. The level of their synthesis depends on the qualities of the teacher's personality. All round formation of the teacher's personality is, therefore, the central task of the teacher's training. The genesis of the teacher's personality, however, can only be realised by a combination of both theoretical and practical training, which are to form, therefore, two basic, organically linked lines of the teachers's education.

The second part deals with the question of what role is played in pedagogical practice by pedagogical theory. In opposition to the views of some Western educationists, according to whom pedagogical theory is not able to provide the teacher effective guidance in his practical work, the authors points out, on the basis of the Marxist conception of relationship between the general and the special, the practical significance of theory for solving concrete pedagogical situations. There is a condition, however: it requires the future teacher to master pedagogical theory in such a way as to become living subject-matter for him and a method of imaginative pedagogical approach, and to acquire, at the same time, also pedagogical skills. The author goes on to criticise the traditional system of pedagogical preparation of future teachers at universities, in which the formality of instruction in theory divorced from pedagogical practice results in the graduates abandoning the theory altogether and depending in the end merely on practice without theoretical foundations.

In the third part the author draws conclusions for the general conception of pedagogical preparation of future teachers. He proposes a revision of the composition and subject-matter of pedagogical branches of instruction and some basic changes in the manner of instruction so that pedagogical studies may provide a better training for practical pedagogical activities. From this viewpoint the authors distinguishes three areas in pedagogical theory, which differ from each other by their degree of generality and consequently by their function in the teacher's training course. One — the most general one — is to aim at forming the professional consciousness of the future teachers and is to give the students ideological and methodological starting points for understanding pedagogical reality. The second — on the medium level of generality — is to lead to a rational knowledge of pedagogical processes and to an imaginative analysis and solution of concrete pedagogical situations. The third group of elements of pedagogical theory, which is most closely linked with practice, is to lead to the acquisition of typical models of elements of pedagogical technique and thereby create pre-requisites for the students to acquire practical pedagogical skills. Then the author deals in detail with methodological consequences resulting from this conception.

Do redakce došlo v červnu 1965.