

NĚKTERÉ ÚVAHY O DALŠÍCH CESTÁCH ROZVOJE ČESKÉ PEDAGOGIKY

Jiří Pelikán

***Klíčová slova:** Česká pedagogika, pedagogická axiologie, teorie výchovy, metodologie pedagogiky, evaluace, metapedagogika, pedagogická prognostika, funkční informační systém, organizace výzkumu, příprava nových odborníků v pedagogice.*

***Anotace:** Autor se v polemické stati zamýšlí nad novými podmínkami rozvoje české pedagogiky i nad prioritami pedagogické vědy na prahu dalšího tisíciletí. Kriticky hodnotí současný stav a otvírá některé problémy, které brzdí další možný vývoj oboru. Naznačuje určité alternativy pro řešení otevřených otázek.*

Každý obor lidské činnosti, tím spíše obor vědní, chce-li se dál rozvíjet, musel být schopen i sebereflexe. Analýza skutečného stavu věci by měla být samozřejmou součástí uvažování o dalších cestách rozvoje. Mám obavu, že v pedagogice nám podobný seriózní rozbor současného stavu české pedagogiky zatím chybí.

Na celý problém mohou být samozřejmě velmi odlišné názory, závisějící na zvoleném úhlu pohledu. Proto se domnívám, že by bylo velmi užitečné vyvolat širší diskusi o této otázce, v níž bychom se pokusili zmapovat aspoň hlavní okruhy problémů, které by měla česká pedagogika na konci tisíciletí řešit.

Úvahy obsažené v předkládaném článku v žádném případě nehodlají substituovat komplexní a hlubší analýzu současného stavu pedagogiky. Spíše jde o vyjádření některých subjektivních názorů autora k tomuto problému, která jsou výrazem jistého znepokojení nad stavem věci na rolích pedagogických.

Jakékoliv zamýšlení nad dalšími cestami rozvoje české pedagogiky nemůže opomenout **novou společenskou situaci**, která vytváří v řadě směrů pozměněný rámec pro pedagogickou teorii i praxi.

Skutečnost, že v posledních letech došlo u nás nejen ke změně vlády, ale celého společenského systému, měla řadu důsledků pro *postavení člověka ve společnosti* a tedy i pro jeho přípravu pro život. Přejchod společnosti od totality k pluralitní demokracii kromě jiného znamená i přechod od státem vyžadované unitární výchovy k jednotnému „světovému“ názoru k otevření podmínek pro postmoderní pluralitu názorů. To z jedné strany vytváří netušené možnosti pro *individuální rozvoj osobnosti*, ale současně, a to si možná zatím nedostatečně uvědomujeme, vznikají i zcela nové problémy, s nimiž se bude muset pedagogika vyrovnat.

Otevření názorové svobody může vést u nepřipravených jedinců, a těch je zatím velmi mnoho, k *relativizaci ustálených hodnot a norem lidského společenství*. To má nesporně vliv i na vnímání obecně lidských hodnot a jejich respektování. Je jisté i jedním z faktorů ovlivňujících narůstající asociální jednání a chování části obyvatelstva.

Názorová pluralita z druhé strany vytváří potřebu *tolerance* vůči jiným stanoviskům a názorům. Nikoliv ovšem ve smyslu „pokleslé tolerance“, tedy souhlasu a pochopení

vůči názorům nepřijatelným, zakládajícím se na nepravdě, na antihumanistických základech a pod. I tolerance má své meze.

Svoboda osobnosti je nesporně jednou z nejpozitivnějších hodnot přinášených demokratickou společností. Nedostatek zkušeností se svobodou vede u mnohých z nás k naučené bezmocnosti a k bezradnosti, jak s ní nakládat. *I svobodě je třeba se učit.*

Výchova ke svobodě současně vyvolává potřeby výchovy k *zodpovědnosti* vůči sobě, druhým, společnosti, přírodě. Jestliže předcházející společenský systém zdůrazňoval kolektivní zodpovědnost, v současné době je akcentována zodpovědnost *individuální*.

Tato výrazná změna vztahu společnosti a jednotlivce vyvolává u mnohých z nás adaptační potíže. Změna myšlení spočívající v pochopení, že nelze přenést zodpovědnost za svůj život na někoho druhého, jehož pak případně můžeme vinit ze svých neúspěchů, ale že se o sebe musí každý z nás postarat především sám, je výrazným zvratem v postoji k sobě samému, ale i k druhým lidem i ke společnosti.

Tato nová realita ovšem výrazně mění i podmínky pro vymezení pedagogických cílů.

Mám obavu, že poněkud bezradně přešlapujeme v posledních letech okolo problémů **pedagogické axiologie**. Nepochybně tato jistá ostýchavost vyplývá z jedné strany ze složitosti formulace cílů současné výchovy, ale na druhé straně často i z obav, abychom nezabředli do vizionářských úvah ideologického charakteru tak známých z let minulých.

Složitost této problematiky lze ilustrovat na zcela konkrétním příkladu. Současná společnost akcentuje *výkonnový* aspekt. Znamená to však, že budeme sledovat ve výchovně vzdělávací práci jako rozhodující právě toto hledisko? Kde jsou hranice svobody jedince a kde začíná odpovědnost k druhým i ke společnosti? Jaký by měl být vztah mezi individualizací a socializací? Klíčovou otázkou

je vyjasnění problému, zda máme opět vymezovat pro všechny společné cíle výchovy, nebo zda půjde o hluboce diferencované vymezení cílů. Na tyto a řadu dalších otázek by měla pedagogická axiologie hledat odpovědi. Věnujeme však této problematice dostatečnou badatelskou pozornost? Mám pocit, že spíše chodíme kolem axiologických problémů tak trochu po špičkách. Nejde v žádném případě o jednoduché otázky, ale měli bychom se pokusit hledat na ně odpověď.

Nejen pedagogická axiologie zůstává neoprávněně stranou pozornosti pedagogického bádání, ale podobný osud postihl i samotnou výchovu. **Teorie výchovy** jako vědní pedagogická disciplína byla nesporně v letech minulých silně zdiskreditována výraznou ideologizací. Je zajímavé, že to není problém jen pedagogiky v postkomunistických zemích. Setkal jsem se s tímto názorem i v diskusích s některými pedagogy ze Západu, kteří rovněž vyslovovali stanovisko, že teorie výchovy je především ideologickou záležitostí, nikoliv vědním pedagogickým oborem. Na některých fakultách v ČR, včetně fakult pedagogických, byla tato disciplína dokonce vyřazena i z učebního programu.

Pokud budeme tento obor vnímat jako pouhé pedagogické rozpracování určitých cílových hodnot, z nichž byl vyvozován i vlastní pedagogický proces, jak tomu bylo ještě v době nedávno minulé nejen u nás, ale i leckde v zahraničí, pak vzniká skutečně otázka, zda má existence teorie výchovy své oprávnění jako relevantní obor pedagogiky. Pokud však budeme vycházet z výzkumného bádání v oblasti utváření osobnosti, budeme-li hledat skutečné zákonitosti formotvorného procesu, pak nebude obtížné prokázat plnou oprávněnost tohoto oboru. První pokusy v tomto směru byly i u nás již vykonány. Mnoho otázek v této oblasti

ovšem ještě čeká na svoje prohloubené objasnění. Mezi nimi jistě neposlední místo zauímají takové problémy, jakými jsou např. samotná analýza výchovného procesu, otázky interiorizace pedagogického působení, ale i analýza substancionálního pojetí pedagogické interakce v konfrontaci s dosavadním modelem bipolární interakce (učitel - žák v různých modifikacích). Nově musí být pojata práce se sociální skupinou, protože s dosavadním modelem kolektivní výchovy již nesporně nevystačíme. Na počátku jsme i ve zkoumání vlivu výchovy na sebereflexi a právě tento problém je jedním z klíčových při dosahování účinnosti pedagogického procesu.

V poslední době vyšlo několik prací věnovaných pedagogickému výzkumu. To je jistě přínosné a nemělo by zůstat jen u těchto prvních vlašťovek. Prohlédneme-li si však tyto práce pozorně, zjistíme, že jde většinou spíše o nesporně potřebné, ale v převažující míře pouze praktické návody pro výzkumnou práci, resp. soubory výzkumných metod a technik. Pedagogice ale doposud chybí naše původní konceptní práce o **metodologii pedagogiky**, o jejím vymezení jako vědy, o jejím způsobu vidění reálných jevů v celé jejich složitosti a komplexnosti, reagující nejen na specifiku této disciplíny, ale i na kritiku jejího pouze scientistního pojetí. Bez pochopení těchto základních klíčových otázek samotné podstaty pedagogiky je nebezpečí, že pouhá znalost výzkumných technik povede k povrchnímu vnímání reality a neumožní zejména mladším, méně zkušeným výzkumníkům proniknout do podstaty a specifiky pedagogických jevů.

Ve světě vznikají i mnohé nové oblasti pedagogiky, které zatím u nás buď vůbec nejsou pěstovány, nebo se jimi zabývá pouze několik jedinců. Mám na mysli např. celou oblast **evaluačních teorií**, bez jejichž hlubšího rozpracování v našich podmínkách

nemůžeme dostatečně zhodnotit výsledky pedagogického procesu, ale bez jejichž pochopení se nemůžeme vážně zabývat ani školními standardy, které se v současné podobě spíše blíží dosavadním požadavkům osnov, než skutečným kritériím výsledků pedagogické činnosti. Tím, že se pedagogická věda této problematice věnuje nedostatečně, ponechává ke škodě věci prostor pro často velmi nekompetentní zásahy do školství osobám teoreticky nedostatečně fundovaným, ale jinak dostatečně průrazným a komerčně zdatným.

Téměř neexistuje **pedagogická prognostika**. Nezabýváme se zatím prakticky vůbec problémy **metapedagogiky**. Spíše v překladové literatuře než v našich původních studiích se setkáváme s otázkami **globální pedagogiky**. Ve srovnání se zahraničím zatím nesměle přeshlapujeme i v oblasti **sociální pedagogiky**, která navíc hledá vymezení svého vlastního předmětu často dosti odlišně interpretovaného různými autory. Málo zatím víme o takové oblasti, jakou je **ekonomika vzdělání**, i když to není problematika čistě pedagogická, ale spíše mezioborová. Bohužel bychom mohli v našem výčtu bílých míst v naší pedagogice pokračovat.

Tím v žádném případě nechci říci, že nejsou oblasti, ve kterých nedochází k pokroku. Mám na mysli především oblast didaktiky, rodinné výchovy, některých oborových didaktik, např. matematiky, částečně i srovnávací pedagogiky a historie pedagogiky, i když v obou posledních oborech počet pracovníků zabývajících se těmito problémy výrazně ubývá. Nesporně cenný je rozvoj pedagogické etnografie, která znovu připomněla nutnost kvalitativních analýz, což ovšem neznamená v žádném případě negování kvantitativních přístupů ke zkoumání pedagogické reality. Nově se rozvíjejí i další oblasti, jako např. dramatická výchova, výzkum pedagogického managementu atd.

Světová pedagogika má tendence k hlubší diferenciaci oborů, ke vzniku nových oblastí bádání. Je ovšem otázka, zda má naše česká pedagogika dostatek kapacit na to, abychom mohli na odpovídající úrovni realizovat výzkum ve všech těchto oborech.

Má-li česká pedagogika držet krok se světem, měla by se rozhodnout, zda bude extenzivně pěstovat celou škálu pedagogických oborů, nebo zda zkoncentruje svoji pozornost na ty oblasti, kde je dostatečně silná a v nichž je schopna přispět k rozvoji evropské a světové pedagogiky. To neznamená v žádném případě omezování byt' i ojedinělých badatelů v oblastech jejich zájmu, ale spíše jde o motivaci a koncentraci sil na ty obory, na něž stačíme a jejichž rozvoj je pro českou pedagogiku a zejména pro pedagogickou praxi klíčový.

Pedagogika jako vědní obor je pěstována na řadě pracovišť, ať již výzkumných, tak vědeckopedagogických. V současné době však máme zřejmě oprávněný pocit, že bádání v této oblasti je poměrně dosti roztržité a chybí **funkční informační systém**, který by nám umožnil lépe se orientovat v problémech řešených na jednotlivých katedrách, resp. výzkumných ústavech, a tím je výrazně ztížena i možnost koordinace našeho úsilí i případná možná spolupráce. Ta probíhá spíše na principu náhodnosti, nebo osobní známosti místo toho, abychom společně hledali prostor pro byt' alternativní, nebo variabilní nacházení odpovědí na mnoho palčivých otázek, které pedagogika musí řešit.

Tento složitý problém nelze, podle mého názoru, vyřešit pokusy o vytvoření týmů pro zpracování jakýchsi „sjednocených“ učebních pomůcek a publikací. Jednak si myslím, že úsilí o unitaritu není v postmoderní době rozumné, jednak i sama spolupráce autorů často z různých částí republiky nevede většinou k ničemu jinému, než k vytvoření publikace typu sborníku, méně již

k tvorbě ucelené a myšlenkově konzistentní práce.

Jde o něco jiného, totiž o vytvoření informačního systému, který by nás mohl orientovat v tom, jaké vědecké problémy jsou řešeny jednotlivými pracovišti a jednotlivci. Podobný systém by usnadnil v těch případech, kdy by stejný problém byl řešen na více pracovištích, případnou spolupráci, koordinaci, nebo hledání alternativních řešení. Zjistili bychom, které výzkumy jsou naopak solitéry, případně které otázky a možná i celé obory pedagogiky zůstávají zatím zcela nerozvíjeny.

V čem vidím **významné problémy současné organizace pedagogického výzkumu**? Jde o několik okruhů, které považuji za tak závažné, že se o nich chci aspoň stručně zmínit:

1. V České republice v současné době zcela chybí prostor pro seriózní **základní výzkum**. Zrušením PÚJAK ČSAV i při řadě výhrad k jeho reálné činnosti prakticky zmizelo pracoviště, které mohlo problémy základního výzkumu fundamentálněji řešit. Současné výzkumné ústavy, které mají, při vši úctě k nim, charakter spíše rezortních pracovišť, musí plnit a plní většinou obslužnou funkci pro ministerstvo školství, které je bezprostředně řídí a financuje. Základní výzkum za těchto okolností a často i vzhledem k personální vybavenosti vykonávat nemohou. Katedry pedagogiky učitelských fakult jsou zaměřeny převážně na výzkum problémů spojených s přípravou učitelů. Protože úvazky pracovníků kateder poměrně saturují jejich čas natolik, že na bazální výzkum nemají dosti prostoru, navíc každý z nich musí v příslušném čase předkládat odpovídající práce na doktorantury, habilitace a profesury, aby prošel konkursem, který se má nyní pravidelně opakovat, dochází spíše k individuálním výzkumným aktivitám a ke třeštění sil.

2. Rozvoji pedagogického výzkumu zatím nenapomáhá dostatečně ani **současný systém grantů**, protože je založen na konkurenčním principu, nikoliv na principu spolupráce. Jistě je zajímavé pro sebe a pár svých kolegů získat finanční zajištění výzkumu, ale boj jednotlivých pracovišť mezi sebou o to, kdo grant získá, často vytváří situaci nezdravé rivality a velmi často brání tomu, aby naopak blízká pracoviště hledala cesty ke spojení sil a ke spolupráci. Za těchto okolností nikdo není navíc ochoten předávat ani know-how, protože by v konkurenčním boji nemusel nadále obstát. Nemám pocit, že by to příliš prospívalo rozvoji vědeckého výzkumu. K úvahám o grantech je třeba navíc přidat jejich naprostou neprůhlednost a neujasněnost forem výběru problémů, které jsou spíše praktického, než vědeckovýzkumného charakteru. V současné podobě nelze v grantech hledat východisko zejména pro rozvoj základního výzkumu.

3. **Současný zastaralý systém udělování vědeckých hodností** vycházející z uznání pouze individuální vědecké práce a neoceňující prokazatelný podíl na **týmovém výzkumu**, jak je tomu běžně již v některých jiných státech, brání tomu, aby se pedagogičtí výzkumníci sdružovali nejen ve výzkumných týmech samotných pedagogů, ale aby se mnohem častěji pokoušeli vytvářet **mezioborové výzkumné týmy**, které by všestranněji a hlouběji než doposud pomohly odhalovat do hloubky problémy spojené s utvářením osobnosti člověka a s jeho vzděláváním. Mnozí z nás sice pak dosáhnou řady vědeckých hodností a titulů, ale pedagogická věda se nijak prudce nerozvíjí. I proto, bohužel, zatím náš obor stále ještě přetrvává na pozicích tzv. „čisté“ pedagogiky, která má ve svých výstupech mnoho vykřičníků a málo otazníků, které by jistě vznikly při otevření vstupu i jiných věd do našeho pedagogického hájemství. Individuálně sice

můžeme různě suplovat i pohledy jiných oborů, ale pokud nepřekročíme svůj stín a nebudeme-li hledat nová řešení za přímé spolupráce s kolegy z dalších věd zkoumajících člověka na pomezí těchto oborů, na jejich přímém styku, zůstaneme na povrchu tak složité problematiky, jakou je člověk, jeho vzdělávání a výchova.

4. Podobné **tříštění sil** z jedné strany a naopak ze strany druhé nechtěně dublování často i méně významných šetření, která realizujeme nezávisle na sobě, protože o sobě málo víme, při poměrně malém počtu odborníků v naší nevelké republice vede k tomu, že *některé disciplíny pedagogiky mají v celém státě jen velmi málo skutečných odborníků*, kteří jsou schopni je na odpovídající úrovni pěstovat. Snižuje se stav kompetentních kvalitních specialistů i v takových disciplínách, jakými jsou dějiny pedagogiky a srovnávací pedagogika. Snaha po hledání možností spolupráce by v žádném případě neměla být chápána jako tendence k unifikaci názorů, která se občas v našich kruzích vyskytuje. Naopak, myslím si, že by měly vznikat i nové pedagogické školy, směry a proudy, které ke stejnému problému mohou přistupovat z různých názorových pozic.

5. Významné jsou současné problémy s **ediční činností**. Některé práce jsou vydávány na soukromé náklady. Vycházejí publikace především popularizující, které jsou pro vydavatele komerčně únosnější, zatímco velké problémy jsou s edicemi teoretičtějších, nebo i výzkumných prací. Problémy, většinou finančního rázu, jsou s vydáváním pedagogických časopisů, které byly zčásti zrušeny, zčásti omezeny, takže je limitována možnost publikování, ale i toho, aby se dostaly nové informace k těm, kterým jsou určeny.

6. Všechny tyto skutečnosti konečně vedou k tomu, že *pedagogika jako věda zatím málo oslovuje ty, jimž je především určena - učitele, vychovatele, ale i rodiče*

a všechny, kteří se výchovou a vzděláváním zabývají v praxi. Že nejde jen o pesimistický pohled, svědčí mj. skutečnost, kterou by mohli potvrdit obnovitelé Dědictví Komenského. Ti se rozhodli podpořit editování pedagogických spisů a snad na všechna pedagogická pracoviště i školy rozeslali informační letáky se seznamem publikací navrhovaných k tisku se žádostí o projevení zájmu o jejich vydání, který měl ovlivnit edici těchto prací. Odpovědí bylo tak žalostně málo, že ve srovnání s počty bývalých subskriptorů Dědictví Komenského šlo o zlomky procenta.

V čem je příčina? Myslím si, že stále ještě nedovedeme oslovit praktické pedagogy, kteří nevěří pedagogické teorii a nenacházíme vhodnou rovinu mezi teorií na straně jedné a zjednodušující „pedagogickou kuchařkou“ na straně druhé. Reagování na konkrétní problémy pedagogické praxe nezjednodušenou formou návodů a doporučení, ale cestou otevírání praktiků pedagogické teorie a vlastního uvažování při její aplikaci není samozřejmě nijak snadné. Nemá-li však pedagogika zůstat princeznou zakletou ve skleněném zámku, ale má-li si získat jí odpovídající postavení i mezi širokou pedagogickou veřejností, nemůže se vyhnout hledání oné nové roviny badatelské, ale i interpretační.

Přitom sami praktici hledají nové cesty pro svoji pedagogickou činnost a nezdědka se chytají nejrůznějších módních směrů bez znalosti potřebné pedagogické teorie. Není jistě náhodou, že ovšem současně i velmi pozorně naslouchají těm odborníkům z oblasti pedagogiky, kteří je dokáží oslovit a kteří jim se znalostí problémů praxe ukáží na poznatcích pedagogických výzkumů i moderních teorií cesty k hledání nových řešení jejich vlastních výchovných a vzdělávacích problémů.

Budeme-li k sobě upřímní, pak bychom se měli zamyslet nad tím, nakolik se na ne-

důvěře praktiků k současné pedagogice podílí i jejich osobní zkušenost z výuky tohoto našeho oboru na středních, ale zejména pak na vysokých školách.

Myslím si, že další věci, která nám zatím chybí, je dostatečná **analýza stavu výuky pedagogických disciplín** zvláště v učitelském studiu. Měli bychom ji zaměřit zejména na otázku, zda jsou studenti našemu oboru dostatečně otevíráni již v době pregraduálního studia, nacházejí-li dostatek inspirace pro svoji pedagogickou práci nejen v pedagogické teorii, ale i v různých druzích výcviku a v pedagogické praxi. Možná, že bychom na základě této analýzy pokročili vpřed při hledání příčin toho, proč teoretické poznatky pedagogiky nenacházejí stále ještě odpovídající místo v pedagogické praxi.

Neméně významným problémem je i **výchova nových, mladých odborníků v oblasti pedagogiky** samé. Právě oni by měli postupně na různých úrovních rozvíjet obor, ale v neposlední řadě by měli postupně plnit i osvětovou funkci v oblasti pedagogické praxe. Pokud ovšem budeme učit pedagogiku na vysokých školách jako každý jiný předmět formou přednášek, seminářů a tradičních cvičení, formou, při níž je student objektem, ne subjektem vlastního vzdělávání, mám obavu, že se příliš nezmění nedůvěra studentů k tomuto oboru.

Po roce 1989 jsme se i na naší katedře pedagogiky FF UK v Praze hluboce zamýšleli nad tím, jak moderně „pedagogizovat“ výuku pedagogiky na naší fakultě.

Po téměř celoročním hledání jsme dospěli k modelu odborného studia pedagogiky, které vychází ze základního principu, podle něhož je každý student oboru *subjektem svého vlastního utváření*. Zrušili jsme jednotný profil absolventa, a přestože máme čtyři základní směry přípravy - školní pedagogiku, pedagogické poradenství, osobnostní rozvoj

a sociální pedagogiku, ve skutečnosti se každý student může profilovat zcela individuálně.

Proto mezi našimi studenty a absolventy nejsou jen tradiční učitelé pedagogiky nebo poradenští pracovníci, ale i odborníci na přípravu finančních specialistů pro banky, pracovníci pedagogického a dětského tisku, máme i vedoucí soukromé firmy zajišťující práci a rekvalifikaci nezaměstnaným a mnoho dalších. Po absolvování základů oboru v prvních dvou letech a po složení postupové zkoušky mají totiž studenti v dalším trieniu možnost - při respektování kreditního systému - nejrůznějších kombinací z nabízených výběrových kurzů. Jen katedra jim nabízí kolem 40 kurzů, což je možné i díky tomu, že patříme mezi katedry s větším počtem pracovníků, než mají podobné katedry na jiných filosofických fakultách. Naši studenti ale mají možnost některé kurzy absolvovat podle svého individuálního profilování i na jiných katedrách, nebo dokonce i fakultách UK.

Uplatnění v životě tedy záleží především na studentovi samém. Katedra je především prostředkovatelem nejen vzdělávání, ale i dalších formativních aktivit, např. kurzů asertivity, komunikace, dramatické výchovy a pod. Základní východisko pro nové vnímání vztahu mezi námi a našimi studenty spočívá v chápání učitelů i žáků jako lidí hledajících. I my, i studenti klademe otázky a hledáme odpovědi. Neuzavíráme se do okruhu věčných pravd, ale otevíráme studenty novým a novým problémům, které spolu s nimi řešíme a které někdy zatím řešit neumíme.

Podstatou našeho vztahu je partnerství založené na spolupráci, nikoliv konfrontaci. Pokoušíme se vést studenty nejen k poznání faktů, ale především k vlastnímu myšlení, hledání svých alternativ, snažíme se nezatěžovat je nepodstatnými detailními znalost-

mi, ale vedeme je k tomu, aby podrobnosti, které nejsou podstatné, uměli najít v odborné literatuře.

Mnohé problémy nemáme ještě zcela dořešené, ale cítíme, že cesta, kterou jsme ve spolupráci všech pracovníků katedry po téměř ročních diskusích našli, směřuje k tomu, abychom většinu našich absolventů nejen něčemu naučili, ale aby měli současně pedagogiku rádi. A není asi jen náhodou, že studenti nejsou pasivní, ale přicházejí i s řadou vlastních iniciativ a podnětů. Jedním z posledních byl vznik Klubu přátel katedry pedagogiky, který má nejen usnadnit komunikaci mezi studenty a pedagogy, ale postupně by měl prohlubovat i naše společné pedagogické poznávání.

V učitelské přípravě jsme vycházeli ze situace, která v dřívějším pojetí v podstatě handicapovala studenty učitelství ve srovnání s kolegy z odborného studia. Bylo s nimi zacházeno jako s těmi, kteří budou „jen“ učiteli, a proto nejsou plnohodnotnými absolventy fakulty. Tak je tomu doposud i na některých dalších fakultách UK. Navíc pedagogika a psychologie nebyly vnímány kolegy z odborných kateder příliš příznivě, protože měli pocit, že by hodiny, které byly součástí společného studijního plánu, využili v odborné přípravě lépe. Vyšli jsme proto v našem pojetí ze skutečnosti, že středoškolský profesor by měl být připraven odborně na stejné úrovni jako jeho kolegové z oboru. Chtěli bychom po této stránce pomoci vrátit dřívější prestiž středoškolským profesorům, z jejichž středu ještě před válkou vycházeli ti nejschopnější budoucí vysokoškolští učitelé a vědci.

Ti z nich, kteří chtějí získat k vysoce kvalitní odborné přípravě ještě kvalifikaci učitelskou, mají tak možnost učinit v systému pedagogicko-psychologické přípravy zakončené učitelskou státnicí kdykoliv během přípravy na fakultě. Ta probíhá nad rámeč-

odborného učebního plánu, takže přestaly konflikty s odbornými katedrami a navíc má absolvent vysokou odbornou kvalifikaci vedle kvalifikace učitelké. Důsledkem je skutečnost, že pedagogika není vnímána studenty jako disciplína, která je jim vnucena v rámci povinného studijního plánu, ale naopak chtějí-li získat učitelskou profesi, oni sami usilují o absolvování pedagogicko-psychologických disciplín, které je k absolutoriu opravňují. I to může být jedním ze specifík přípravy středoškolských učitelů na filosofické fakultě ve srovnání s přípravou na fakultách jiných. Ani v tomto systému není zdaleka vše dořešeno.

Je samozřejmé, že jde o zkušenost katedry pedagogiky na filosofické fakultě, která má poněkud odlišné podmínky pro svoji práci než podobná pracoviště na čistě učitelských fakultách, kam se již hlásí ti, kdož jsou rozhodnutí nastoupit na profesní dráhu učitele od samotného začátku, i když řada z nich nakonec nastupuje třeba do jiných profesí. Přesto si myslím, že zkušenosti z tohoto typu pedagogického pracoviště mohou být zajímavé zejména pro další uvažování jak o rozvoji přípravy odborníků v oblasti pedagogiky, nebo i středoškolských učitelů, ale i o dalších cestách pedagogické vědy.

Pro mezioborovou spolupráci mají totiž právě pracoviště na filosofických fakultách, pokud dokáží oslovit i blízké obory, pravděpodobně lepší podmínky než některé fakulty jiné. Na rozdíl např. od pedagogických fakult, kde pedagogicko-psychologická příprava má své výrazné postavení, což nemusí být zrovna vstřícně vnímáno kolegy z jiných kateder, kteří se cítí občas být jen subjektivně pedagogikou „utlačováni“, na filosofických fakultách je zpravidla situace jiná. Pedagogika nemá výsadní postavení, což jí lépe umožňuje, pokud si získá svoji prestiž, a to záleží jen na nás, navazovat kontakty s obory jinými.

Právě tyto katedry by měly být iniciátory i výzkumů základních, realizovaných ve spolupráci s kolegy z fakulty samé, ale i z jiných pedagogických pracovišť, především pak z kateder pedagogiky pedagogických fakult. Tím se ovšem nijak neomezuje případná iniciativa i ze strany právě těchto pracovišť, ke které se naopak mohou připojit pracovníci z jiných fakult.

Ve vzájemné spolupráci a v kontaktu s Asociací pedagogického výzkumu, případně s Pedagogickou společností, bychom měli iniciovat vznik informačního centra, které by mapovalo situaci v pedagogickém výzkumu v ČR. Svoji nezastupitelnou roli zde může sehrát i tvořící se Unie kateder pedagogiky, která si dala za cíl sdružit odborníky z kateder vzdělávajících učitele v našem oboru na všech pedagogických fakultách v republice, ale i z kateder pedagogiky na neučitelských fakultách a vysokých školách. Podobné pokusy o zmapování stavu pedagogického výzkumu, zatím ne zcela úspěšně, zde již byly, ale je třeba celou záležitost znovu iniciovat.

Současně doporučuji realizovat seminář k otázkám vymezení klíčových problémů základního výzkumu, které by se měly stát i východiskem pro stanovení grantových úkolů. Zatím právě tam, kde jsou tyto úkoly vymezovány, minimálně pronikáme. Při řešení grantových úkolů lze pak na základě zmapované situace o odbornících na různé problémy sestavovat i výzkumné týmy z pracovníků z různých pracovišť, případně lze rozumně si rozdělit sféry zájmů jak ve výzkumu, tak v přípravě odborníků pro oblast pedagogiky. Bylo by velice nerozumné a krátkozraké, kdyby každý z nás hájil jen úzké zájmy svého pracoviště. Mělo by nám jít přednostně o rozvoj oboru a o zvýšení jeho prestiže. A v tom je nutné spolupracovat.

Nejde ale jen o současnost. Naším úkolem je zajistit přípravu nových kvalitních

odborníků z oblasti pedagogiky a současně přispět k výchově pedagogů-praktiků, kteří budou otevření i pedagogické teorii. Právě ti by měli infikovat v tom dobrém slova smyslu své další kolegy a postupně přispět k obratu v rozvoji naší vědy a jejího vnímání pedagogickou veřejností.

V závěru je třeba konstatovat, že tato stať si v žádném případě nekladla za cíl provést komplexní analýzu současného stavu české pedagogiky, tím méně pak najít jednoznačná východiska pro její další vývoj. Spíše jde o pokus vymezit některé okruhy problémů, které by měly být postupně hlouběji řešeny.

VÝZVA ČTENÁŘŮM

Redakce časopisu Pedagogika si při bilancování výsledků svého úsilí v uplynulém roce položila mj. za cíl získat ze široké obce svých čtenářů nové autory. Početnější zastoupení než dosud by měli mít začínající i budoucí pedagogové, kteří se chtějí připojit do diskuse o aktuálních i palčivých otázkách současné pedagogiky.

Nové autory upozorňujeme, že v zájmu pružného recenzního řízení a kontaktu s redakcí, uvítáme text napsaný na počítači (řádkování 2, je-li možné i s disketou), s uvedením přesné adresy bydliště, katedry a fakulty, na níž studujete či působíte, rodného čísla a čísla vašeho bankovního spojení (máte-li ho zajištěno).

Obsažnější články by měly být doprovázeny anotací v rozsahu 5-10 řádků, případně i jejím překladem do angličtiny, klíčovými slovy, přehledem literatury, cv. poznámkami. Rozsah příspěvku by neměl překročit dvacet normostran.

Vítány budou rovněž podněty pro redakční práci, připomínky i hlasy kritiké.

-red-