

Martin Strouhal (ed.)

---

**Učit se být učitelem**  
K vybraným problémům  
učitelského vzdělávání

## **Učit se být učitelem**

K vybraným problémům učitelského vzdělávání

**Martin Strouhal (ed.)**

---

Recenzovali: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz)

Redakce Františka Jirousová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

První vydání

© Univerzita Karlova, 2016

Text © Margareta Garabiková Pártlová, Hana Kasiková, Jaroslav Koča,

Martin Strouhal, Petr Urbánek, Josef Valenta, 2016

Editor © Martin Strouhal, 2016

ISBN 978-80-246-3465-4

ISBN 978-80-246-3493-7 (online : pdf)



Charles University  
Karolinum Press 2017

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz)  
[ebooks@karolinum.cz](mailto:ebooks@karolinum.cz)



# Obsah

Předmluva aneb Co dnes znamená být učitelem? (Martin Strouhal)	9
<b>Vzdělanost jako problém a jako výzva. K proměnám univerzity a smyslu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů</b> (Martin Strouhal, Jaroslav Kořal)	14
Otázky ve vzdělávání budoucích učitelů — expozice problému	15
Nástin historických kontextů vývoje ideje a praxe vzdělávání	18
Problém vzdělanosti na pozadí proměn univerzitní instituce	22
Význam filosofie pro učitelskou přípravu	26
Vzdělanostní společnost jako příklad ideologizace diskurzu o vzdělávání	30
Pojmy běžného života, praxe a kompetence v soudobém diskurzu o vzdělávání	33
Závěr	39
Literatura	42
<b>Akademický či kompetenční koncept vzdělávání učitelů.</b>	
<b>Nutná bipolarita?</b> (Petr Urbánek)	44
Úvod	44
Pokus o vymezení pojmů	46
Akademický koncept v učitelském vzdělávání	47
Kompetenční koncept v učitelském vzdělávání	48
Oč tedy jde ve (zdánlivém) sporu dvou konceptů?	49
Akademický a kompetenční koncept v učitelském vzdělávání na pozadí vzdělávacích konfliktů	51
Malá (též konfliktní) historická sonda	51
Změny tváře univerzity	54
Učitelské vzdělávání v neoliberálním obalu	55
Diskuse k možnostem a rizikům kompetenčního konceptu učitelského vzdělávání	61

Závěr	64
Literatura	65
<b>Učitelé učitelů, jejich studenti a vztah teorie–praxe (Josef Valenta)</b>	70
Spojení teorie a praxe v kurzech pedagogiky na vysoké škole	70
Tři důvody vzniku tohoto textu	70
Rámec	72
Cíl	76
Teorie a praxe	77
Poznámka k didaktické znalosti obsahu jako výhodě pro spojování teorie a praxe	81
Přehled negativ i pozitiv ve vztahu teorie a praxe ve výpovědích respondentů	83
Základní schémata	86
Konkrétní postupy při naplňování vztahu teorie a praxe ve výuce na fakultě – úvodní poznámka	87
Přehled konkrétních způsobů spojování teorie a praxe podle popisů učitelů učitelů a jejich studentů	88
Závěrečná poznámka k postupům	96
Reflexe praktických činností v rámci pedagogické přípravy jako příležitost k výuce teorií	97
Cíl této části textu	97
Základní kontexty	98
Reflexe	98
Přirozená tematizace teorií v reflexích praxe	100
Schémata spojení reflexí a učení se teoriím	103
Konkrétní postupy	106
Dodatek ke způsobu empirického zjišťování informací k tématu vztahu teorie a praxe	108
Téma „učitelé učitelů“, jejich studenti a vztah teorie – praxe	110
Téma „Reflexe praktických činností v rámci pedagogické přípravy jako příležitost k výuce teorií“	111
Literatura	112
<b>Teorie učitelského vzdělávání v kontextu vysokoškolské didaktiky (Hana Kasíková)</b>	116
Úvod	116
Potřeba rozvoje vysokoškolské didaktiky	117
Krátký pohled na vývoj vysokoškolské didaktiky	118
Teorie učitelského vzdělávání a podněty pro rozvoj vysokoškolské didaktiky	123

Vědní obraz učitelské profese a vzdělávání k učitelské profesi na vysoké škole	124
Pojetí výuky a přístupy k výuce	127
Závěr	130
Literatura	131
<b>Vzdělavatelé budoucích učitelů v „roli modelu“ pro studenty učitelství</b> (Margareta Garabiková Pártlová)	137
Úvod	137
Vymezení základních pojmů	138
Úskalí definice profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů	139
Profesní role u vzdělavatelů budoucích učitelů	143
Výzkumné šetření „Role modelu“	146
Design výzkumu „Role modelu“	146
Analýza získaných dat výzkumu „Role modelu“	148
Závěr	151
Literatura	152
Doslov (Martin Strouhal)	155
Summary	158
Résumé	160
Autoři	162
Věcný rejstřík	166
Jmenný rejstřík	169





# Předmluva aneb Co dnes znamená být učitelem?

Martin Strouhal

V úvodních pasážích dialogu *Prótagoras* otevírá Platón otázku, kdo je to dobrý učitel. Sofista odpovídá jednoznačně – dobrý učitel je ten, kdo způsobí, že se po lekcích strávených v jeho péči vracíme domů vždy o něco lepší, než jakými jsme byli před jeho působením (*Prótagoras*, 318a). Ovšem už na dalších stránkách dialogu se ukazuje, že nepadá shoda v představách o dobrém, lepším a nejlepším, jakož i o metodách, jimiž má být ono dobré v životě jednotlivců dosaženo. Jednou z otázek Platónova textu je dokonce to, zda je učitele vůbec zapotřebí. Zda to podstatné pro život není náhodou už v nás, aniž by se kdokoli mohl domnívat, že nás to teprve naučí.

A tak se na počátku dějin teorie výchovy a vzdělávání a na počátku dlouhého vývoje přístupu k problému učitelského povolání, ještě před zrodem institucionalizovaného vzdělávání v podobě, která je nám blízká, setkáváme nikoli s odpovědí, ale s otevřenou výzvou. Máme se zamyslet nad tím, jaké problémy, otázky a formy odpovědnosti s sebou nese učitelské působení. Kdo je to dobrý učitel? Může být vůbec někdo povolán k tomu pokoušet se činit životy druhých lepšími? A pokud ano, k čemu se odvolá jako k legitimizačnímu principu, co bude těžištěm jeho autority?

Těžko v pozdějších dobách hledat vyhraněnější protiklad mezi sókratovsko-platónským a sofistickým pojetím výchovy a vzdělávání. Na jedné straně neutuchající přezkoumávání zdánlivých samozřejmostí, na straně druhé nereflektované spoléhání na domnělé jistoty založené v kulturních stereotypích, hladce fungujících sociálních mechanismech či osobních ambicích. I dnes se můžeme ptát, stejně jako před dvěma a půl tisíci lety: Má být učitel především garantem kulturní transmise, tlumočít a zprostředkovávat nově přicházejícím generacím formy kulturního života obvyklé v dané společnosti a době, zastávat se obecně přijí-

maných mravních přesvědčení, potažmo vkusu, o nichž však dnes víme, že jsou lokálně i časově podmíněné? Dříve se předpokládalo, že právě to je úkolem učitele jako toho, kdo se podílí na stmelování sociálních pout. V soudobé pluralitní a multikulturní společnosti je otázkou, jak mezilidské vazby vůbec udržet: indoktrinací tzv. společně sdílených hodnot všem jednotlivcům, kteří k nim ještě nedospěli, nebo spíše empatickým ohledem k různosti jednotlivců a skupin, k různosti, která je nedílnou podmínkou života v pospolitosti? Anebo je snad posláním učitele rozpoznat v každém člověku jeho jedinečnou určenost, povolání pro nějaký typ činnosti a následně pomoc při jejím rozvíjení? Má učitel sloužit rozvoji individualit, nebo dokonce rozvoji a potřebám pracovního trhu?

Je zjevné, že všechny otázky směřující k problému povahy a poslání učitelského povolání mají své opodstatnění, v každé se ale skrývá též forma ohrožení, která spočívá v přehnaném důrazu na zvolenou perspektivu (kulturní, sociálně-politickou či individuální, ekonomicko-politickou aj.) a v zapomenutí na perspektivy ostatní.

Již sofistika ukázala, jaké důsledky plynou z jednostranného praktikování edukace soustředěné na rozvoj individuálních ambicí bez ohledu na jejich společenský a politický kontext. V jejím pojetí je učitelství založeno na principu touhy, na napětí pouhého chtění bez opory v transcenci.

Přesvědčení o absolutním významu a síle společnosti přivedlo zase sociologizující koncepce (kladoucí rovnítko mezi edukací a socializací) k omylu, jenž spočívá v podléhání sociálním a kulturním stereotypům, a k neschopnosti pracovat s jedinečností člověka v jeho vlastní i společenský prospěch, jak to vidíme v důsledcích působení marxistické či pozitivistické pedagogiky.

Otázka, co a jak má učitel vyučovat a jak má rozumět svému povolání, není jen otázka pedagogická, či v užším smyslu didaktická, nýbrž filosofická, neboť v ní běží o hledání principu, jak scelit různost perspektiv, v nichž se učitel ocitá, pakliže usilujeme o komplexní zachycení povahy jeho práce, jeho společenského významu a prospěšnosti pro jednotlivé žáky. Nutno říci, že uznání a reflexe mnohosti perspektiv jsou v případě učitelské profese zcela legitimní. Studium dějin výchovy a vzdělávání ukazuje, že se perspektivy učitelství zmultiplovaly zároveň s narůstáním historické zkušenosti a s objevováním nových forem společenského soužití, vědeckého poznávání, vynalézání a pokroku. Původně individualistický ráz vzdělávání spojený s institutem preceptorátu byl překonán institucionálními vzdělávání ve školách a univerzitách, abychom nakonec dospěli k pojetí vzdělávání jako procesu, jenž vede přes hranice institucí

(překonává hranice školních budov, jak se někdy říká) a zahrnuje kulturní nároky, sociální odpovědnost, ekonomické a samozřejmě i niterné individuální zájmy.

Zabývat se dnes problematikou učitelství znamená především položit si otázku, jakým způsobem, vzhledem k čemu a pro co vzdělávat budoucí učitele; znamená to pokusit se zahrnout všechny relevantní perspektivy, v nichž se učitelství dnes ukazuje a dává k porozumění, do uceleného výkladu. V této knížce se sešly texty autorů<sup>1</sup>, kteří se otázkami učitelství, učitelské profese a učitelského vzdělávání dlouhodobě zabývají v kontextu filosofie a sociologie výchovy, etiky, vysokoškolské didaktiky, osobnostně sociálního rozvoje i samotné pedeutologie. Diskutují v nich několik významných témat z problematiky učitelského vzdělávání s využitím zmíněné plurality perspektiv.

V úvodní studii se s Jaroslavem Koťou věnujeme několika otázkám, které vytvářejí obecný kontext soudobého porozumění učitelskému vzdělávání, a hledání žádoucích parametrů učitelské profese. Ptáme se, čím jsou dnes charakteristické představy o vzdělávání, do jaké míry zasahují do univerzitního provozu, a tedy i do přípravy budoucích učitelů. Dále se pokoušíme popsat důvody, proč je dnes obtížné, ne-li nemožné jednoznačně zachytit a definovat ideu vzdělanosti. Z nejednoznačnosti spojených s reflexí vzdělání vyvozujeme nezbytnost filosofického vzdělávání budoucích učitelů a přimlouváme se za to, aby se výuka filosofie (přesněji řečeno průprava ve filosofování) stala významnou součástí učitelské přípravy.

Petr Urbánek z Technické univerzity Liberec se ve své stati zamýšlí nad vztahem akademického a kompetenčního diskurzu, které se dnes jeví na poli vzdělávání budoucích učitelů jako soupeři. Upozorňuje na důsledky procesu masifikace vzdělávání a argumentuje pro překonání neplodné bipolární konfrontace přístupů založených na zmíněných diskurzech. Ukazuje na nutnost vývoje a reinterpretace akademických přístupů, jež v podmínkách masového vzdělávání selhávají. Zároveň ale varuje před nebezpečím plynoucím z překotného opouštění akademických pozic jen proto, že nevyhovují neoliberální rétorice a zjednodušeným představám o efektivitě vzdělávání.

Josef Valenta předkládá text zabývající se konkrétními způsoby, jimiž vyučující pedagogiky (respektive psychologie) na fakultách připravujících učitele spojují teorii a praxi. V základním teoretickém rámci uvádí výčet konkrétních postupů, jimiž lze vztah teorie a praxe realizovat

1 Není-li uvedeno jinak, je domovským pracovištěm autorů Katedra pedagogiky FF UK.

přímo ve výuce na vysoké škole (tedy i mimo praxi na školách nižších stupňů). Zvláštní pozornost věnuje potenciálu reflexí (navazujících na rozmanité praktické aktivity v seminářích) pro expozici pedagogických a psychologických teorií. Popisuje i způsoby empirického zjišťování údajů, z nichž byly postupně generovány zkoumané formy spojování teorie a praxe.

K Valentově stati ještě poznamenáváme, že je formálně i stylisticky odlišná od ostatních kapitol. Formální i stylistickou stránku textu 3. kapitoly ovlivnila jak autorova empirická orientace, tak diskurzy respondentů, z nichž byla generována data.

Studie Hany Kasíkové se věnuje soudobým perspektivám vysokoškolské didaktiky. Konstatuje chabou rozvinutost této disciplíny a podává přehled výzkumů, jež byly dosud v této oblasti provedeny. Na příkladu reflexe stavu vysokoškolské didaktiky v oblasti vzdělávání budoucích učitelů klade otázku po vztahu, jaký existuje mezi osobní zkušeností s typem výuky, kterou procházejí budoucí učitelé v průběhu učitelské přípravy, a typem výuky, jaký potom na základní či střední škole sami zvolí.

Naše knížka je zakončena studií s empirickou sondou do myšlení a zkušeností studentů učitelství. Margareta Garabiková Pártlová z Jihočeské univerzity se v ní věnuje problematice profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů, využívajíc konceptu „role modelu“. V empirické části jsou představena dílčí data ze širšího souboru výzkumu. Cílem výzkumného šetření autorky bylo prozkoumat, jak vnímají studenti své vzdělavatele v pozici „role modelu“ a zda se jimi cítí být ovlivněni pro svou budoucí profesi učitele.

Otázky spojené s pojetím a praktikováním učitelského povolání se zdají být v posledních desetiletích zmnožovány úměrně tomu, jak rychle a intenzivně se vše kolem nás proměňuje. Učitelskou profesi, její status, výkon i očekávání s ní spojená ovlivnila řada faktorů: prohlubování moci techniky a možnosti jejího didaktického využití, změny podmínek společenského života a požadavků zaměstnavatelů a s tím související proměny kurikula, globalizace a dynamika dříve uzavřených a relativně statických struktur, v nichž rozvrhujeme a naplňujeme náš život. Do značné míry jsou učitelé pod tlakem požadavků neustálých inovací a kreativních řešení, bývají vystavováni neutuchajícímu zdůrazňování výkonnosti a očekávání úspěchů (ze strany nadřízených orgánů i ze strany rodičů), které se ovšem nemusejí vždy dostavit ani při sebevětším pracovním nasazení. Všudypřítomné evaluace jen dokreslují atmosféru prostředí, jež nade vše

klade nejen hodnoty akce, rychlosti a výkonu, nýbrž i rostoucí sociální kontroly. K tomu všemu připočteme ještě skutečnost, že se již dlouho zpochybňuje samotná nutnost vychovávat a vyučovat primárně *skrze* učitele. Dnes se možná někdo ani nezarazí, zeptáme-li se: A je vůbec učitele zapotřebí, když máme k dispozici moderní vzdělávací technologie, díky nimž si veškeré potřebné znalosti a mnohé dovednosti osvojíme daleko efektivněji, než *skrze* omylného a nedostatky oplývajícího člověka?

Do popředí se tak paralelně dostává pragmatický i etický moment učitelského vzdělávání. Profese učitele je stále více kriticky rozebírána, analyzována, stává se předmětem vědeckého zkoumání. Zároveň ale dochází k abstrakci, selekci a atomizaci jednotlivých funkcí učitelství, což je nazýváno studiem učitelových kompetencí. Někdy to vyvolává dojem, jako by se ze zřetele teoretiků učitelství postupně vytrácel celkový náhled na hluboce lidský smysl této významné profese a principiální nedefinovatelnost „jádra“ učitelství jakožto poslání. Prohlubující se technizace a instrumentalizace učitelské profese, ale i rozvoj e-learningových, distančních a podobných forem vzdělávání může v některých případech vést až k absurdní otázce, zda se učitel nestává zbytečnou, přežitou figurou, zda je pro něj v budoucnosti uvnitř vzdělávacího procesu ještě nějaké důstojné a nezastupitelné místo, bez něž si nelze představit zdravý vývoj dalších generací. Konečně se můžeme ptát, zda je učitelství profesí, jejíž „kontury“ lze ideově zachytit, případně vědecky a technicky zajistit, nebo je spíše jen záležitostí prakticky získávané a stále se rekonstruující zkušenosti. A pokud v učitelství sedimentuje jakýsi zvláštní průnik ideového a zkušenostního, vědeckého i mimovědeckého, jak lze vymezit vzájemné vztahy teorie a praxe učitelství, ideje a zkušenost, v nichž je založeno? Je přáním autorů této knížky, aby přispěla ke zpřesnění otázek, jež si v souvislosti se vzděláváním a s učitelským povoláním klademe, na něž však přinést odpovědi musí vedle proměnlivých teoretických konceptů teprve budoucnost a sám život.

Děkujeme studentům, kolegům i dnes již nežijícím učitelům a inspirátorům, kteří nám pomohli formulovat otázky a kritické náhledy na profesi učitele. Děkujeme též recenzentům, paní profesorce Heleně Grecmanové a panu docentovi Radomíru Havlíkovi za jejich kritické a přitom laskavé přečtení textu, k jehož konečným úpravám svými náhledy přispěli. Konečné poděkování patří nakladatelství Karolinum, jehož péčí mohl být tento text publikován.

# Vzdělanost jako problém a jako výzva. K proměnám univerzity a smyslu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů

Martin Strouhal, Jaroslav Koča

Zkoumání toho, jak to je a jaké by to mělo být s přípravou studentů učitelství, otevírá množství otázek, jejichž tematické rozpětí je velmi široké, v jistém slova smyslu dokonce bezbřehé. Složitost tématu je dána především tím, že jednou z proklamovaných společenských rolí učitele je být nositelem vzdělanosti. Jelikož se s přemítáním o významu vzdělání pojí nejen mnohé iluze, ale i zcela opodstatněné obavy o kontinuitu a přetrvání kultury a o další rozvoj společnosti, jeví se potřebné podrobit vzdělanost jako klíčový pojem pedagogické teorie kritické reflexi.

Mnoho aktuálních výzkumů ukazuje, jak se koncepty vzdělávání dotýkají obsahových, didaktických, psychologických a sociologických problémů. Hlubší náhled na problematiku vzdělání navíc rozkrývá, že zcela specifickou oblast tvoří vztah konceptu vzdělanosti k četným filosofickým problémům, ponejvíce tam, kde jsme přivedeni k úvaze o smyslu vzdělání. Dotýkáme-li se smyslu vzdělání, mluvíme o tom, co formuje a rozmnožuje nejen vědomosti a dovednosti, ale co utváří i lidské charaktery (Gadamer 2010, s. 26 a násl.).

Otázka, kterou si chceme klást v souvislosti s problematikou vzdělávání učitelů, zní: *jak je dnes formulováno a kam je situováno těžiště role vzdělavatelů budoucích učitelů?* V této oblasti si zároveň nelze nepoložit otázku, *z jakých skrytých předpokladů se odvíjejí dnešní možnosti vzdělávání budoucích učitelů v univerzitním prostoru?* Na zodpovězení těchto otázek závisí budoucí rozvoj, materiální i mravní, povaha klimatu společnosti a také schopnost řešit složité problémy současného světa, překonávat jeho mnohé obtíže a protivenství. Na bedrech těch, kdo vzdělávají budoucí učitele, totiž leží odpovědnost za obraz školy budoucnosti.

Vezmeme-li v potaz, že v přípravě učitelů jde na prahu nového milénia zpravidla o vyšší formy vzdělávání, pak je zřejmé, že tento pojem bude současně závislý na pojetí univerzity, tedy té instituce, v níž se tradičně

vysokoškolské vzdělání vytvářelo a transformovalo do nových a nových podob. Univerzita je starobylá, ale též neuvěřitelně životaschopná instituce, jak lze usoudit z aktivity univerzitních učitelů usilujících udržet její kontinuitu i v čase krizí a navzdory skutečnosti, že jednotlivé vědní obory i celé jejich soustavy procházejí neutuchajícími proměnami.

Při koncipování této studie jsme byli od počátku inspirováni otázkou, zda bude možné *ukázat, proč je významným aspektem ideje vzdělanosti vysoká míra nejednoznačnosti a proč je obtížné pojem vzdělání exaktně vymezit*. Vysokoškolské vzdělání v „definitivní podobě“ je vlastně zachytitelné jen tam, kde se už nachází v podobě pokleslé, neboť jádrem ideje vysokoškolského vzdělávání je otevřené a nikdy nekončící bádání. Chceme se proto pokusit o identifikaci těch momentů pojmu vzdělanosti, jež zneumožňují jednoduché a definitivní odpovědi na otázku, v čem vzdělanost spočívá. V této souvislosti bude naší ambicí *zformulovat argumenty pro význam filosofické (tj. kritické, důsledné a co nejkompaktnější) reflexe ve vzdělávání budoucích učitelů*.

V souvislosti s úvahami o dnešní podobě vzdělávání<sup>2</sup> je třeba kriticky analyzovat především ty pojmy a problémy, jež tvoří páteř aktuálního pedagogického diskurzu a vystupují zároveň jako cílové kategorie základního a středoškolského vzdělávání. Jde o pojmy, respektive klíčová slova užívaná v projasňování obsahu pojmu a smyslu vzdělání, jež mají učitelé ve školách zajišťovat, rozvíjet, či předávat a která se vesměs týkají záležitostí běžného života, praxe a kompetencí. Právě tyto pojmy figurují jako výukové cíle v *Rámcových vzdělávacích programech* (2007, s. 8–11), respektive tyto cíle jsou pomocí nich formulovány. Vzhledem k tomu, že dokumenty RVP jsou zásadní pro provoz a cíle vzdělávání na základních a středních školách, představují nepřehlédnutelnou výpověď o ideových posunech v oblasti vzdělávání i o změnách v nárocích společnosti na rozsah, kvalitu a zaměření vzdělanosti budoucích generací.

## Otázky ve vzdělávání budoucích učitelů – expozice problému

Jedním z nejdůležitějších faktorů určujících úspěch či neúspěch vzdělávání je vždy ten, kdo vzdělává – učitel. Tak i v oblasti výchovy budoucích učitelů osobnost učitele, jeho pojetí a způsob výuky (např. jako dobrý či odrazující příklad), jeho mravní profil a charakter ovlivňují to, jak budou adepti studia učitelství chápat profesi, k níž směřují, do jaké míry se

2 Termíny „vzdělanost“ a „vzdělání“ jsou v této studii užívány záměnně.

s ní ztotožní, jaké myšlenkové postupy a pracovní návyky si osvojí a na jakých hodnotách budou po opuštění vysoké školy stavět svou vlastní pedagogickou činnost.

Osobnost učitele a jeho živé, konkrétní jednání však neovlivňuje studenty bezprostředně. Zkušenost s působením učitelů, potažmo možnost pozorovat způsob, jímž vyučují a jaké pedagogické vzory ztělesňují, není zpravidla tím jediným a za jistých okolností možná ani tím nejdůležitějším, co sehrává zásadní roli ve formování budoucích pedagogů. Rozhodující tu patrně není ani sebelépe koncipovaná teorie, která by někoho přiměla stát se učitelem a která by jeho profesní dráze udělila smysl, protože osobní příklady a zážitky z reálně probíhající výuky bývají zpravidla významnější než teoretická průprava. Za všech okolností tu však existuje nepředemtná, často nejasně a nezřetelně artikulovaná představa o smyslu vzdělání, jež tvoří významnou součást apercpece, skrze niž studující pojímá učitelovo působení bez ohledu na jeho jedinečné znaky. Jde o představu někdy idealizovanou, respektive zjednodušenou, často impregnovanou vládnoucím společenským míněním, nicméně tato představa tvoří skrytý základ komunikace mezi učiteli a jejich žáky a stává se i médiem, skrze něž se rozvíjí porozumění reálnému pedagogickému působení.<sup>3</sup>

Za mimořádně významné lze tedy považovat to, co (většinou neuvědoměle nebo v převážné míře neuvědoměle) ohraničuje horizont porozumění učitelskému povolání, edukačním situacím, výukovým strategiím a soudobému pedagogickému dění. Kontexty učitelova působení a opory, které si pro ně utváří, bývají koncentrovány v ideji vzdělanosti, respektive v ideovém konceptu, který ovládá aktuální představy a očekávání týkající se formování nastupující generace. I když a možná právě proto, že soudobý diskurz o vzdělání klade do popředí otázky rozvoje individuálních kompetencí a setkáváme se spíše s tématy akcentujícími činnostně-praktické stránky vzdělávání, respektive vyučování, je třeba v rámci učitelské přípravy promýšlet, co dnes znamená *idea vzdělání*. Bez tohoto druhu reflexe totiž každý diskurz přináší jen disparátní a do značné míry nefunkční znalosti a dovednosti osvojované v průběhu vysokoškolské profesní přípravy.

3 Užíváme tu pojmu představa ve smyslu nepředemtného předpokladu, jež ale lze kdykoli přivádět k vědomé artikulaci podle určitých pravidel, která jsou určována převládajícím společenským míněním. Tak např. může jít o předpoklad-představu, dle níž má škola dítě připravovat především pro řešení problémů běžného života, pro životní praxi. Aniž by každé dítě a každý rodič, potažmo učitel musel nutně myslet na tuto premisu, realita vzdělávacího procesu, komunikace mezi učitelem (školou), žáky a rodiči, jakož i klima, v němž vzdělávání probíhá, to vše se odehrává ve směru, kterým ona premisa ukazuje.



Je nutno předběžně zdůraznit, že pojem vzdělání<sup>4</sup> je vázán na řadu proměnlivých souvislostí, podle nichž je mnohdy posuzován: na dobové společenské a kulturní kontexty, na problémy specifické povahy, jako je např. otázka autority, nebo na představy o významu filosofie a vědy pro lidský život a chod společnosti, či dokonce na praktické otázky zaměstnanosti, sociálních jistot a možnost uplatnění nabytých vědomostí a dovedností v profesní kariéře. Máme však za to, že je nutné upozorňovat na nosné a perspektivní stránky ideje vzdělanosti, které se v proměnlivých okolnostech doby ztrácejí.

Soudobé pojetí vzdělání se vyznačuje množstvím specifických, i když nikoli nově vzniklých rozporů. Na jedné straně všichni o vzdělání mluví a domnívají se, že tento klíčový pojem celé pedagogiky je natolik samozřejmý a jasný, že jej není třeba nijak zvlášť vysvětlovat – vždyť přece každý je schopen intuitivně poznat a ukázat vzdělaného jedince a také bez okolků vyslovit vlastní názor na soudobý stav vzdělávání! Takový intuitivní přístup k problematice vzdělání podporuje všeobecně rozšířený a sdílený mýtus vzdělanostní společnosti a relativně dostupné vyšší vzdělávání šířené v masovém měřítku. Na straně druhé prochází koncept vzdělanosti od raného novověku změnami, které neustále pokračují a generují jednak rozpory v soudobých pedagogických diskurzích, jednak problémy, jež se mnohdy zdají být neřešitelné. To se promítá do diskusí, jež hlubší reflexi o povaze vzdělávání snadno eliminují v čistě technickém přístupu: sledují požadavky na pojmenování a rozsah předmětů, hledají proporce mezi časovou dotací pro výuku teorie a následné praxe v terénu atd. Potom se stanoví, za jakých podmínek studující získá nárok na příslušné osvědčení o absolvovaném studiu.

Navzdory sílícím tendencím redukcujícím úvahy o vzdělání na technicko-pragmatickou dimenzi učebních plánů a osvědčení tu však rozpory přetrvávají. Žádná technika tvorby studijních programů totiž není s to vydat počet z otázky, jak by měl vypadat vzdělaný člověk bez ohledu na konkrétní profesní zaměření, respektive co by mělo být vzdělanostním základem u učitelů, kteří se celoživotně zabývají formováním vzdělání u dětí a mládeže, tj. ještě dřív, než si děti zvolí nějakou profesní specializaci.

Hledá se vhodný model přípravy budoucích učitelů uvnitř vysoce nestabilního světa, v němž je velmi obtížné definovat pevné orientace a opěrné body. Pohyb v aktuálním chápání vzdělání vnáší do procesu

4 V celém textu nám jde o pojetí vzdělání v kontextu otázek, jež vyvolává problém vzdělávací přípravy budoucích učitelů, a to i když tento kontext nebude pokaždé explicitně připomenut.

transformace vědění relativně či zcela nové obory, s nimiž musí učitelství držet krok. Vedle této zjevné potřeby zůstávají ale stále otevřené otázky: co je určujícím skrytým předpokladem aktuálního pojetí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů? S jakými představami o profilu a poslání této přípravy se lze setkat u těch, kdo jsou aktéry tohoto vzdělávání – tedy u vysokoškolských pedagogů, vzdělavatelů budoucích učitelů? S jakými tematizacemi vzdělání se lze setkat u vyučujících a také u studentů na vysokých školách připravujících budoucí učitele?

Stojíme již za prahem nového milénia, a tak je dobré ohlédnout se zpět do minulosti, abychom mohli nastínit linie dalšího vývoje poučení výtěžkem historického poznání. Jak kdysi připomněla Jaroslava Pešková:

Žel, stále platí, že pokud nastupující generace včetně vysoce specializovaných odborníků nedokáže porozumět předchozí dějinné skutečnosti, nezbyde jim, než prožít ji se všemi peripetiemi nečekaných důsledků znovu a není síly, která by je toho mohla uchránit. Už proto ne, že všechny mocenské instituce v dějinách zpravidla usilovaly o to, aby byla zkonfiskována paměť i obraz minulosti, využívaly nadšení mladých pro přítomnost a profitovaly na tom, neboť s tím, kdo je vykořeněný, lze lépe manipulovat. (Pešková 2004, s. 43)

Úvaha J. Peškové navazovala na slavnou myšlenku i známý bonmot diltheyovské filosofie dějin, podle níž neznalost minulosti vede k nepochopení přítomnosti a k nemožnosti porozumět budoucnosti. V kontextu naší současnosti však připomíná i pocit, který ovládá mnoho lidí – prožitek vykořenění, rozkladu pevných životních kontur a kulturních vodítek, jenž nakonec může vést až k oddání se jepičím iluzím, nebo dokonce k snadné ovladatelnosti člověka manipulátory společenského života a kolektivního vědomí.

Komplikovanost současné situace ve vzdělávání si doslova vynucuje připomínku toho, *co vzdělávání představovalo v minulosti*. Historické hledisko je nezbytným elementem poznání. Ukazuje nám, z jakých skrytých předpokladů se odvíjí přítomnost a je proto zdrojem pochopení hlubších příčin toho, *čím se postupně současnost stává*.

## Nástin historických kontextů vývoje ideje a praxe vzdělávání

K jakým závažným proměnám v představě o vzdělání došlo v průběhu staletí určujících podobu moderního světa? Jednou z nejvýraznějších

změn byla postupná sekularizace společenského života, jež pronikla i do oblasti vzdělávání. V důsledku sekularizačních tendencí se postupně rozložily konvenční vazby mezi vzděláním a náboženskou vírou a mezi vzděláním a tradicí. V křesťanských zemích byla otázka vzdělanosti dlouho spjata se záležitostmi náboženské víry: s tajemstvím života a smrti, s úvahami o postavení duše v kosmických souvislostech, s touhou po transcenci. Neodmyslitelnou součástí vyššího vzdělání byla rovněž znalost klasiků, schopnost navazovat na dílo předků, či je dokonce doslovně reprodukovat a udržovat tak kontinuitu vědění. Tato reprodukce nebyla jen pasivním přijímáním minulého, nýbrž zpravidla aktivní rekonstrukcí a v určitých intervalech i živou obnovou vztahů k transcenci za pozměněných okolností.<sup>5</sup> A to i tam, kde univerzita poskytovala profesní přípravu pro nejtradičnější povolání – kněžství.

Centry utváření a udržování kultury se od raného středověku na dlouhá staletí staly kláštery, na jejichž vzdělanostní úsilí postupně navázaly evropské univerzity fungující jako samostatné a svébytné útvary. Univerzity od počátku usilovaly o dosažení ideové a právní autonomie, aby dokázaly uhájit a svobodně pěstovat vědění, chránit je před zásahy světských i církevních úřadů. Z těchto institucí (klášterů a posléze univerzit) vycházely exkluzivní skupiny vzdělanců.<sup>6</sup> Středověké univerzity totiž nejen pěstovaly studium klasiků, ale vedly především k disciplinaci duchovní aktivity, sloužily k myšlenkové kultivaci těch, kdo jimi prošli. Vedle císařské a kněžské moci se touto cestou postupně utvářela třetí společenská síla – stav disponující věděním. Až v počínajícím novověku se společnost začala na dávné počátky univerzitní vzdělanosti dívat s jistou mírou despektu. Výraz „scholastika“ se stal odsuzujícím stigmatem, označením pro obskurní výukové praktiky, tmářství a zaostalost. V pozadí tohoto ne zcela spravedlivého odsudku scholastické epochy je ovšem nutno vidět společenskou proměnu, u jejížhož zrodu stály prá-

5 Připomeňme např. vliv církevních koncilů na změny v životě a práci univerzit, ale také individuální počiny vycházející od počátku 15. století z reinterpretace a odmítání klasiků (zejm. Aristotela), které středověká teologie a filosofie využívaly jako ideové pilíře vlastní myšlenkové architektury.

6 To zdaleka neznamenalo, že by všichni, kdo na univerzity přicházeli, byli urozeného původu. Jak upozorňuje například Christopher Dawson, *studium generale* bylo záhy dostupné i nadaným studentům bez větších materiálních prostředků, i když nemajetní si zdaleka ne vždy mohli dovolit studovat dlouhá léta a získat titul mistra svobodných umění, či dokonce dosáhnout doktorátu (srv. např. Dawson 1970). Na s. 21. Dawson uvádí, že „mnozí studenti byli chudí a neurozeného původu“, ale kdo byl s to „absolvovat všechna léta a dosáhnout hodnosti doktora teologie v Paříži nebo v Oxfordu nebo doktora občanského práva v Boloni, mohl v církvi a ve státě dosáhnout nejvyšších úřadů.“

vě univerzity, a to už ve svých relativně skromných počátcích. Úspěšná syntéza řecko-římské vzdělanosti s duchem křesťanství vedla nakonec po dlouhém a bolestném vývojovém procesu k požadavku vymanit myšlení z teologických rámců a k laicizaci vědy.<sup>7</sup>

Baconova idea velké reformy vědění a následný úspěch karteziánské koncepce filosofie a vědy navázaly na ideové základy renesančního hnutí. Nástup nových forem matematicky pojaté vědy, vliv newtonovské fyziky a objev experimentálních metod vytvořily pozoruhodně účinnou kombinaci sil, jež hluboce otřásl veškerými představami o smyslu a cíli lidského vzdělání a značně oslabily i církevní a kněžskou moc. Cíle usilovného bádání již nespočívaly jen v nedostupných výšinách, ale bylo možné je formulovat také v souvislostech pozemského života, ba dokonce možná právě v nich. Pod vlivem karteziánismu se jednou z významných os nového vědění stala matematika směřující k univerzalizaci poznání do té míry, že reprezentativní teoretikové vědy (např. ještě I. Kant na konci 18. století a A. Comte v první třetině 19. století) dlouho nepovažovali za vědecky plnohodnotné ty disciplíny, které nebyly s to dosáhnout rozvítenější matematizace.

Zásadní zlom ve vývoji teorie vědění přinesla reflexe společenských zvratů a násilností po Francouzské revoluci r. 1789. Dramatická porevoluční situace si v podstatě vynutila založení sociologie a následné formování širokého systému věd o člověku, díky němuž získala západní vzdělanost nový mocný impulz. Tzv. „pozitivní“ (podle pozitivistické metodologie koncipované) obory se zdály být příslibem dokonalé vědeckosti v poznávání lidských záležitostí. A tak už v 19. století nejen A. Comte, ale i T. G. Masaryk a další myslitelé studovali rychle se měnící systém věd, sestavovali tabulky za účelem systemizace nových vědních oborů, které dělili nejen na přírodovědné a společenské, ale i na základní, hraniční a aplikované a navrhovali jejich uznání podle toho, do jaké míry naplnily ideu pozitivistické vize poznání opřené o studium fakt.

Zvláště výrazné změny v námi sledované oblasti přinesl přelom 19. a 20. století. Tehdy začalo být pojetí vzdělanosti již naplno poměřováno kritérii, jimž odpovídala koncepce moderní vědy, především nárokem dovést vědění do realizační, aplikované roviny. Vzdělanost byla vztažena k hodnotám praxe a způsob jejího hodnocení se odvíjel od toho, do jaké míry tvořily výsledky vzdělávání v podobě schopností a dovedností

7 Předobraz obtížnosti této syntézy lze nalézt v Boëthiově slavném a po celý středověk mnohokrát opísovaném dialogu křesťanství a řecké filosofie *De consolacione philosophiae*, z r. 524. Pod názvem *O útěše filosofie* vyšlo v Cyrilometodějském nakladatelství r. 1929, novější vydání viz Boëthius (2012).