

ZKUŠENOSTI SE STUDIEM PEDAGOGIKY NA UNIVERSITĚ BUNDESWEHRU V HAMBURKU, JAKO PŘÍSPĚVEK K DISKUSI O DALŠÍ PODOBĚ ČESKÉHO UNIVERSITNÍHO ŠKOLSTVÍ.

Michael ŠEBESTÍK

17. listopadu 1998 to bude již 9 let od momentu, kdy čeští studenti zahájili zásadní celospolečenské změny. Tyto otevřely možnosti, které dříve, zejména pro některé profesní skupiny, neexistovaly. Touto profesní skupinou míním vojáky z povolání, studenty a absolventy vojenských vysokých škol. Politická situace v bývalém Československu znemožňovala explicitně této profesní skupině kontakty k tehdy nepřátelskému vojenskému bloku a existovala dokonce povinnost hlásit kontakty s občany západní Evropy vojenské kontrarozvědce. To, že situace v civilním sektoru také nabyla vůbec jednoduchá je všeobecně známo. To, že ale existovaly určité privilegované skupiny, které možnost k vycestování měly - mám na mysli např. pracovníky bývalého prognostického ústavu - je známo také. Tato problematika není ovšem předmětem mého příspěvku.

Již v roce 1990 začala Armáda české republiky dostávat první nabídky na vzdělávací aktivity z různých členských zemí NATO. Mezi těmito nabídkami byly kompletní studijní běhy na obou universitách Bundeswehru v Hamburku a v Mnichově. Mé osobní zkušenosti se týkají studia pedagogiky na Universitě Bundeswehru v Hamburku (dále pouze Uni Bw Hamburk).

I. Subjektivní zkušenosti s organizací studia pedagogiky na Uni Bw Hamburk:

Pro studenta, který absolvoval všechny vzdělávací stupně, které socialistický a posléze postkomunistický československý vzdělávací systém nabízel, probíhá první setkání s demokratickým vzdělávacím systémem zejména na rovině emocionální. Již před zahájením samotného studia je student-adept nejprve konfrontován s vždy ochotnými a přátelskými úředníky studijního oddělení, kteří zprostředkovávají základní orientační informace. Od nich obdrží dvě důležité brožury: 1. „Studijní řád“ a 2. „Seznam přednášek“. Na základě těchto dokumentů si student musí zorganizovat individuální průběh studia a to jak z hlediska časového, tak i obsahového. Již tato fáze je pro absolventa českého vysokoškolského systému nezvyklá, ale není pocítována jako negativum. Člověk má pocity svobody rozhodování, ale i odpovědnosti za své

rozhodnutí, což je spojeno s emocí zcela jasně postavených studijních podmínek.

Další pocity se týkají vlastního průběhu studia. První šok, který český student dostane je ten, že přednášející profesor vůbec nemá zájem na dokonalé reprodukci toho, co bylo přednášeno. Výstižně tuto problematiku vyjádřil můj spolustudující kolega, podplukovník tehdejší československé federální armády, který prohlásil: „Nejvíce mi na této universitě vadí skutečnost, že nikdy přesně nevím, co se mám na zkoušku naučit. Já zkrátka nevím, co po mně ten profesor chce!“. Tímto implicitně rozlišil zkouškovou praxi v bývalém Československu a západních zemích SRN. V Německu profesor zadá sice exaktně definované tématické okruhy, ale způsob obsahového zpracování těchto témat ponechává na studentovi. Záleží tedy pouze na studujícím, jakou literaturu si pro svou přípravu zvolí, a jak dokáže z takto získaného množství informací pochopit podstatu problému a toto pochopení následně i prezentovat u zkoušky. Forma prezentace je zpravidla vždy písemná a to buď jako písemná zkouška, nebo domácí úkol. Výhodou domácího úkolu je to, že tématický okruh je možno domluvit předem se zkoušejícím profesorem. Tímto způsobem jsem např. zpracovával k semináři „Sociologie obyvatelstva“ domácí práci na téma „Sociologické aspekty vztahů mezi Čechy a Němci v období od roku 1848-1948“. Tato forma zkoušení zvyšuje v studentu motivaci ke studiu a vyvolává pocit skutečné možnosti ovlivnění výsledku zkoušky na základě intenzity vlastní práce a zapojení vlastního intelektu. Student má pocit, že se nemusí učit nesmyslné pensum informací, nemá stres z toho, že stejně není schopen vždy přesně odhadnout to, co chce zkoušející slyšet, ale naopak má pocit, že je oceněna jeho intelektuální schopnost a pracovní morálka. Student se tímto již od počátku studia učí pracovat s literaturou a získává tímto systémem první kontakt s metodami vědecké práce.

Celým průběhem studia se táhne jako červená niť pocit dokonalé organizace jak studijně technického, tak i materiálního a sociálního zabezpečení studia. V praxi tak připadá v seminářích na jednoho profesora přibližně 6 až maximálně 20 studentů. To umožňuje intenzivní zpracování dané problematiky, probíhající většinou ve formě diskuse. Přednášející vystupuje v roli jakéhosi moderátora, přičemž velkou část semináře řídí sami studenti. Ze strany studentů to vyžaduje samozřejmě domácí přípravu na seminář, minimálně ve formě studia literatury, která se dané seminární problematiky týká. Velká část studentské práce se tedy přesouvá na domácí přípravu. Atmosféra na seminářích je velice otevřená. V podstatě i na hloupější otázky

není reagováno výsměchem, ale diskusí. Pocit, že člověk nemá na semináři k danému tématu co říci, protože mu chybí potřebné vědomosti, přímo vybízí studenta k samostatné domácí přípravě. Protože ne ten kdo mlčí je považován za vědoucího, ale právě ten, kdo rozumně dokáže své vědomosti a znalosti prezentovat a nechat je podrobit veřejné diskusi, je oceňován. Pocit, že názory studenta jsou brány vážně, a že profesor ho bere jako člověka schopného o daném problému rozumně diskutovat, je možná jeden ze základních rozdílů k pocitům, které student zažíval na vysokoškolských seminářích v bývalém postkomunistickém Československu.

Absolvent vojenské vysoké školy v bývalém postkomunistické Československu je zejména civilní atmosférou na universitě Bundeswehru velice příjemně připraven. To, že v průběhu celého studia není povinnost nošení uniformy, je jen jeden z vnějších znaků. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že student není neustále někým kontrolován, napomínán a trestán, student plně zodpovídá za organizaci svého jak studijního, tak i osobního života. S vojenskými záležitostmi se dostává do styku v podstatě pouze při slavnostních příležitostech.

Student tak v průběhu studia má pocit opravdové akademické svobody, který je ještě umocněn tím, že byrokratické struktury, které každá forma organizovaného vzdělávání se sebou zákonitě přináší, pracují pro studenta a ne proti němu.

Tento výčet subjektivních pocitů jsem navíc konfrontoval prostřednictvím internetu i s jinými studenty západních univerzit, kteří většinu mých pocitů potvrdili, takže z pocitu čistě subjektivního se tímto stává pocit minimálně intersubjektivní. Pokud přijmeme tezi sociální psychologie, že pocity vznikají i jako reakce na podmínky, určené společenským subsystémem, tedy ne pouze náhodně, bude jistě zajímavé se podívat na to, jaké podmínky pro studium jsou nastaveny na universitě Bundeswehru.

II. Organizace studia pedagogiky na Uni Bw v Hamburku:

Pro lepší pochopení současné organizace studia na Uni Bw Hamburk je nutno zmínit několik zásadních historických skutečností. Uni Bw Hamburk byla založena v roce 1973 a již od svého vzniku musela o formu své existence tvrdě bojovat. Universita byla založena v době, kdy v Německu vrcholily

pedagogicko-politické reformní procesy týkající se i univerzitního školství. Představa, že vznikne universita v resortu obrany byla pro mnohé v podstatě nepřijatelná. Proti jejímu založení vystupovaly jak politici, zabývající se vzděláním, kteří se obávali „zmilitarizování“ vědy, tak i vojenští úředníci, kteří se obávali, že uplatňováním principu svobody vědy a výuky, ztratí svůj kontrolní vliv na vzdělávání svých podřízených. O to podivuhodnější je, jak rychle se fenomény vědy a vojenství dokázaly spolu vyrovnat. Je to jednak důsledek nejenom legislativních podmínek, pedagogicko-politických záměrů, finančních možností, ale i zásluha několika významných pedagogů a politiků, z nichž je české veřejnosti nejznámější bývalý sociálně-demokratický německý kancléř Helmut Schmidt, který založení universit Bundeswehru ze své tehdejší funkce ministra obrany výslovně podporoval. Legislativně byl rámec univerzity Bundeswehru ohraničen podmínkami svobodného hansovního města Hamburk, který deklaroval, že je možno založit pouze takovou universitu, která bude provozována na stejných principech jako civilní univerzita Hamburku a bude s ní i plně srovnatelná. V praxi to znamená nemožnost vměšování se resortu obrany do obsahového zaměření studia, neboť by nebyl zaručen právně zakotvený princip svobody zkoumání a výuky. Možnost recipročního studia posluchačů obou univerzit ve statutu hostujícího studenta, s možností získání odpovídajících zkoušek, je také smluvně garantována. Resort obrany nesmí v žádném případě narušit akademické svobody univerzity a samosprávu jejich záležitostí.

Na druhé straně formuloval své představy i resort obrany, který byl vlastním iniciátorem založení univerzit Bundeswehru. Komise, která měla vypracovat konkrétní představy pro vědecké vzdělávání důstojníků, byla složena nejen ze zástupců armády, ale i z představitelů pedagogicko-vědecké obce. Motivy, které vedly představitele této komise k novému nazírání na tradiční vzdělávání důstojníků, byly následujícího charakteru:

- nutnost vědeckého vzdělání důstojníků, vyplývající ze zvýšených nároků na profesi vojáka,
- nutnost umožnění tzv. „důstojníkům na čas“ plnohodnotného začlenění se na pracovním trhu po odchodu do zálohy,
- zvýšení atraktivity vojenského povolání na základě poskytnutí bezplatného akademického vzdělání.

Jedním z nejdůležitějších zásad, které se komisi podařilo prosadit, bylo přísné oddělení profesního vojenského vzdělávání od akademického studia. Tato zásada podtrhuje pouze význam fenoménu svobodného výzkum v rámci vysokoškolského studia tak, jak je vnímán akademickou obcí zejména

v západních zemích SRN. Ani resortu obrany, jako zřizovateli a správci univerzit Bundeswehru, se nepodařilo i přes intervence vysoce postavených představitelů armády tuto svobodu tématicky ohraničit. Tato situace otevřela zcela volný prostor pro svobodnou vědeckou činnost univerzity ve všech hlavních, nabízených studijních oborech, mezi něž patří i pedagogika. Po zjištění této skutečnosti mohla univerzita zaměstnat již od počátku vynikající pedagogy, kteří přes původní velkou skepsi k této „vojenské“ univerzitě, mohli svobodně pokračovat ve svých výzkumných projektech. Zjistili totiž, že tato univerzita je zcela „normální“. Také studium a výzkum pedagogiky se mohly napojit na soudobou západoněmeckou úroveň, jak metodologickou, tak i didaktickou. Na Univerzitě Bundeswehru v Hamburku se tímto automaticky, díky činnosti přednášejících profesorů, zavedl styl studia směřující k získání tzv. extrafunkcionálních kvalifikací. Tyto jsou výsledkem dlouhodobého pedagogického výzkumu několika generací vědců, započatého již v podstatě pracemi Humboltha a Kanta v době německého osvícenství, a konče pracemi soudobých německých pedagogů. Podstatou extrafunkcionálních kvalifikací je získání metodických kompetencí v procesech učení, práce a řešení problémů. Za tímto pedagogickým náhledem na smysl akademického vzdělání se skrývají důsledně propracované teoreticko-vzdělávací koncepce, vycházející zejména z pedagogické antropologie, duchovnědní a normativní pedagogiky, podpořené výzkumy empirické a kriticko-racionální pedagogiky. Výsledkem těchto výzkumů je určitý pedagogický obraz člověka, který je v rámci tzv. kontrafaktického ideálu za získání těchto extrafunkcionálních kvalifikací sám zodpovědný.

Tyto teoretické úvahy nacházejí konkrétní uplatnění v organizaci a průběhu studia. Student je nucen v rámci principu sebeurčení si sám průběh svého studia organizačně i obsahově sestavit a sám je odpovědný za úspěšné absolvování akademického vzdělání. Na základě podmínek daných „Studijním řádem“ se seznámí jak s časovými, tak i rámcovými tématickými ohraničeními studia. Ze „Seznamu přednášek“ si zorganizuje obsahově i personálně svůj průběh trimestru. V praxi to tedy znamená, že z množství nabízených seminářů k danému tématickému okruhu (zpravidla 2 až 8 nabídek) si vybere i pro něj nejvhodnějšího, či nejpříjemnějšího profesora. Velký důraz je kladen na samotný styl vědecké práce studentů, jehož osvojení je považováno za bezpodmínečnou nutnost pro získání zmiňovaných kvalifikací. Souvisí to i s vnitřním odporem na změnu univerzitní práce ve prospěch vzdělání, které by ovlivňovala přímo poptávka hospodářství a situace na pracovním trhu.

Smazával by se tímto vnitřní rozdíl mezi vědecky pracujícími univerzitami a odbornými vysokými školami.

Tento styl akademické práce, založený na výsledcích pedagogického výzkumu, odpovídá mimo jiné i soudobým požadavkům pracovního trhu na typ kvalifikací absolventa univerzity. V době, kdy informace získané studiem z důvodu překotného rozvoje techniky a zejména informačních technologií rychle zastarávají, se stává forma vysokoškolského studia, zaměřená na zprostředkování někým určeného množství informací, anachronismem. Privátní sektor vyžaduje absolventy kreativní, schopné týmové práce, kteří ve vzájemné komunikaci dokážou najít podstatu problému a vyřešit ho. Musí být schopni si informace potřebné k řešení problému sami vyhledat a rozumně je zpracovat. Výsledky pedagogického a antropologického výzkumu tímto dostávají svou zcela konkrétní opodstatněnost. Osvojení si schopnosti produktivní práce v týmu, komunikačních a sociálních kompetencí, jež soudobý privátní sektor vyžaduje, je bez zprostředkování a vyžadování vědecké práce studenta těžko možné. I z toho důvodu se na Uni Bw pracuje podle konceptu tzv. „malých skupin“. Právě v nich jsou vědecká činnost ve skupině, diskuse a různé styly vedení semináře samotnými studenty explicitně podporovány. Proto se v průběhu studia pořádá pouze minimum přednášek. Přednáška, jako forma předávání informací, je sice z kapacitních důvodů velmi výhodná, vede ovšem k individuální sociální izolaci studenta a také jeho intenzita učení je nižší. Koncept „malých skupin“ přímo vybízí k aktivitě studenta, neboť má možnost přímé komunikace k dané problematice a samozřejmě okamžitě získává i potřebnou zpětnou vazbu. Tímto se upevňuje sociální kompetence, která je nejenom z hospodářského, ale i politického hlediska velmi žádanou kvalifikací. Co deficit v sociálních kompetencích mohou natropit dokazují denně naši přední politici, podnikatelé a ekonomové.

Proto je také studium pedagogiky zaměřeno na tzv. mimoškolní oblast a ne pro přímý výkon učitelského povolání. Studium má zprostředkovat pedagogiku jako interdisciplinární vědu a naučit studenty tzv. pedagogicky myslet. V praxi to znamená, že student musí v dosti detailním záběru zvládnout problematiku sociologie, psychologie, statistiky, metod empirického sociálního výzkumu, pedagogiky, vzdělávací politiky, historie, filozofie a jiných specializací. Absolventi takového studia mohou najít uplatnění ve všech odvětvích hospodářství, institucích a jiných strukturách zabývajících se vzděláváním člověka. Absolventi mohou také přímo pokračovat ve své vědecké práci započaté již v průběhu studia formou promoce. To, že o absolventy univerzit

Bundeswehru je obecně v privátním i státním sektoru velký zájem dokazují různé empirické studie. I tento fakt řadí univerzity Bundeswehru mezi nejatraktivnější v SRN.

Také vysocí představitelé armády si již nemohou vojenskou praxi bez vědecky vzdělaných důstojníků představit. Jejich dřívější skepsi, že není možné skloubit během výkonu vojenské služby dva tak odlišné principy, jako je princip rozkazu a poslušnosti na straně vojenské a principu emancipace, participace a autonomie na straně akademické, přínos akademicky vzdělaných důstojníků vyvrátil. Je pravdou, že mnozí důstojníci teprve pod vlivem akademických svobod a vědeckého studia zjistili, že si zvolili zcela nevyhovující povolání a proto armádu opouštějí. U většiny, která je připravena si svůj zpravidla dvanáctiletý závazek odsloužit (z toho 3-4 roky vědeckého studia), oceňují jejich nadřazení schopnost rychlého a odborného řešení složité problematiky. Dokáží se v zadaném problému rychle zorientovat a samostatně najít řešení, které je posléze i provedeno. Kritický styl myšlení absolventů univerzity není sice u všech nadřazených vítán, ale všeobecně tato schopnost přispívá k demokratizaci a humanizaci armády. Různé empirické studie dokazují, že právě absolventi univerzit Bundeswehru zaujímají procentuálně nejvíce míst na vysokých vojenských postech a funkcích, protože jsou lépe připraveni, v porovnání k jejich kolegům bez akademického vzdělání, požadavky různých zkoušek provázející postup v jejich kariéře zvládnout.

Protože i univerzity Bundeswehru jsou součástí společenských podsystémů, nemohou být i přes ochranu svých svobod ve výzkumu, výuce a samosprávě, jejich vlivu ušetřeni. Vliv politicko-vzdělávacích faktorů byl patrný zejména v době zakládání a konsolidace univerzity. I v současné době sílí tlaky na reformu univerzitního školství a zejména pedagogové s překvapením zjišťují, že tyto tlaky míří zejména do oblastí kvantitativních motivů a argumentů. Ve snaze zefektivnit chod univerzit je patrná snaha o zásahy do akademických svobod ve formě regulace doby studia, normování učebních plánů, přijímání studentů na základě jejich známek ze střední školy a pod. Mnozí z těchto reformátorů zapominají, že vlastní kvalitativní změna probíhá na úrovni forem vědecké práce jak studentů i profesorů. Nyní hovořím o SRN. Univerzita musí také reagovat zakládáním nových specializací na požadavkovou stránku uchazečů o studiu. Kdyby to nedělala, ztrácel by Bundeswehr své potenciální důstojníky, neboť ti po zjištění, že jim univerzita Bundeswehru není schopna „jejich“ obor nabídnout, nejsou vůbec ochotni nastoupit další vojenskou službu.

Složité každoroční licitování o finanční prostředky s ministerstvem obrany není myslím třeba dále rozvíjet.

Výsledná podoba univerzity tedy záleží na mnoha i protichůdně působících faktorech zejména legislativních, ekonomických, politických, ale i v první řadě teoreticko-vzdělávacích. Pedagogická věda, ale i pedagogika jako věda hraje v tomto procesu jednu z nejvýznamnějších rolí, neboť si musí svou emancipovanou pozici vůči jiným než pedagogickým tlakům bránit a brání. Je tedy v podstatě nemožné jakékoliv reformní kroky provádět bez zapojení pedagogické vědy a pedagogů-výzkumníků. Politik, který si dovolí prosazovat jakékoliv strukturální nebo dokonce obsahové změny bez důkladné konzultace s pedagogickými odborníky riskuje ztrátu své tváře, která by následovala po tvrdé kritice jeho záměrů právě ze strany pedagogické vědy. Ne náhodou byli mnozí významní pedagogové i vlivnými politiky (např. W. Klafki).

III. Organizace doktorandského studia:

Organizační formy doktorandského studia jsou různorodé a zpravidla závisí a druhu a kultuře toho daného oboru. Obecným znakem je to, že doktorandské studium je pouze logickým pokračováním toho, čemu student věnoval svůj vědecký zájem již během svého řádného studia. Některé, zejména technické obory jsou na vědeckou a výukovou práci doktorandů přímo odkázány. Doktorandi pracují v různých institutech a komplexních řešitelských týmech na dané složité problematice. V oborech duchovědných záležití zahájení doktorandského studia od ochoty profesora dohlížet na průběh doktorandského studia. Pro některé profesory, pracujících radši zcela individuálně, dohled nad doktorandem nepřipadá v úvahu. Vždy se tedy jedná v podstatě o situační záležitost, která je výsledkem potřeb a zájmů jak daného profesora, tak i studenta. Legislativní rámec takového studia udává rámcový spolkový vysokoškolský zákon a zemské vysokoškolské zákony. Konkrétní i finanční podobu studia určuje pracovní smlouva mezi univerzitou a doktorandem na dobu určitou. Existují ovšem i jiné formy doktorandského studia, které jsou spojeny s různými možnostmi jejich financování. V extrémním případě může doktorand celou práci zpracovat samostatně bez dohledu profesora a po dokončení práce ji předložit odborné graduační komisi. Důležitým poznatkem je ovšem to, že doktorand v podstatě pokračuje v osvojených metodách vědecké práce. Ty nezískává teprve zahájením doktorandského studia, spíše se jedná o prohloubení obsahového zaměření a zájmu studenta.

IV: Závěr:

Jedním ze základních poznatků z organizace studia pedagogiky na Uni Bw Hamburk je to, že styl vědecké práce a metodicko-didaktická stránka studia na univerzitě není výsledkem náhodných procesů, ale důsledkem promyšlené teoreticko-vzdělávací koncepce, kterou utvářejí zejména výsledky výzkumů pedagogické antropologie, duchovědné a normativní pedagogiky za využití empirických poznatků. Jakýkoliv reformní krok je pro pedagoga-výzkumníka dobře „čitelný“. Na základě studia dokumentů je možno vyzkoumat nejenom reformní záměr, ale i s ním vést odbornou vědeckou polemiku. Teprve po provedení tvrdé diskuse a vyjasnění odborné pedagogické kvalitativní stránky, dochází zpravidla i ke strukturálním a kvantitativním změnám, i když právě tlak na jejich změny mohl být iniciátorem reformních změn. Příkladem mohou být tlaky pracovního trhu na formování vědeckého studia podle potřeb pracovního trhu. Příkladem mohou být i tlaky politické, které vedly ke změně vzdělávací soustavy v tzv. nových německých zemích.

Také česká vzdělávací soustava prožívá jednu z nejhlubších reformních změn v tomto století. Již jednoduchá rešerše literatury vypovídá o tom, že jedním z hlavních deficitů české reformy je její chybějící politicko-vzdělávací, ale zejména teoreticko-vzdělávací rovina. Reforma se tímto stává nečitelnou a zaměřenou zejména kvantitativně a nikoliv kvalitativně. Tento deficit může být odstraněn pouze trpělivou prací pedagogické vědy na poli antropologickém, normativním, duchovědném, ale i empirickém a kriticko-racionálním. To, že to není otázka dnů, ale let je z mnoha důvodů (personální, odborné i finanční) patrné.

Závěrem je možno popřát české reformě takový výsledek, který by českým, ale i zahraničním studentům ve své strukturální, ale i ideální podobě umožňoval studovat přinejmenším s takovou radostí, jakou zažívají studenti pedagogiky na Univerzitě Bundeswehru v Hamburku.

Literatura:

1. 1973-1993, Zwanzig Jahre Universitaet der Bundeswehr Hamburg, Festschrift, 1993, Hamburg.
2. Universitaet der Bundeswehr Hamburg, Informationsbroschuere, 1996, Hamburg.