

28. BYDŽOVSKÝ, B.: Naše středoškolská reforma. Praha 1937, s. 22.
29. Tamže.
30. Věstník MŠaNO, 1928, s. 223.
31. Časopis Československé obce učitelské, 8, 1927/28, s. 397 a n.
32. Anketa Ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8. až 12. dubna 1929. (red. Čálek — Kádner). Praha 1929, s. 15.
33. Tamže, s. 86.
34. Racionalizace školství. Praha 1930; Reformné hľadiská v didaktike Bratislava 1934; Školská reforma. Praha 1931; Myšlenka jednotné školy. Praha 1948; Organizace střední školy. Praha 1929; Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra. Školské reformy, 10, 1928, č. 1; Jednota školské soustavy. Věstník pedagogický, 18, 1935, s. 241–247; Význam athenea pro demokratizaci školství. Věstník pedagogický, 14, 1936, s. 384–391.

Proměny učitelské profese a přípravy na ni v kontextu celkové transformace školství

Vladimíra Spilková

Hrozí degradace učitelského vzdělávání?

V poslední době se objevují velmi znepokojivé signály ze strany decizní sféry k problému učitelského vzdělání. V době 50. výročí vysokoškolského vzdělávání učitelů hrozí jeho zřetelná *degradace*, neboť se uvažuje o *vyčlenění* učitelské přípravy z *univerzit*, o *zkrácení* a snížení studia na *bakalářskou úroveň* u některých pedagogických subprofesí apod.

Podívejme se tedy na daný problém optikou oficiálních dokumentů ministerstva školství. „Příprava učitelů — základní principy“ z 1. 6. a 21. 6. 1995 je ucelený materiál, který formuluje základní strategii MŠMT především ve vazbě na připravovanou legislativní změny — zákon o vysokém školství, vyhláška o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků apod. Zde je jako jeden ze základních principů zdůrazněna tzv. *diverzifikace učitelského vzdělání*. Diverzifikace *horizontální* znamená, že na přípravě učitelů se mohou podílet instituce různého typu — středoškolské, vysoké školy a „vysokoškolské instituty“ (jejich vznik má umožnit nový zákon o vysokém školství). *Vertikální* diverzifikace znamená diferencovanou nabídku studijních programů, které budou považovány za minimální vzdělání pro učitele jednotlivých stupňů škol.

Diverzifikace učitelského vzdělání je založena na přísném oddělování přípravy učitelů pro jednotlivé školské stupně z hlediska úrovně i délky studia — středoškolské vzdělání pro učitele mateřské školy, bakalářské studium

pro učitele 1.–5. ročníku ZŠ, magisterské studium pro učitele 6.–9. ročníku základní školy (uvažovalo se i o bakalářském studiu pro tuto kategorii učitelů), magisterské studium pro učitele středních škol (nikoliv nebo převážně nikoliv na pedagogických fakultách). Jednotlivé kvalitativně odlišné a vzájemně neprostopupné programy jsou v návrzích dokonce svěřovány různým institucím (střední pedagogické školy, vyšší školy, vysokoškolské instituty, pedagogické fakulty univerzit, univerzitní odborné fakulty). Diverzifikace učitelského vzdělání a posílení *hierarchie jednotlivých učitelských kategorií* je „stvrzeno“ navrženou strukturou platového řádu, v němž status a plat učitelů je určen tím, že učitelé jednotlivých školských stupňů dosahují v souladu s danou hierarchií vždy „o stupeň vyššího vzdělání“.

Navrhované pojetí diverzifikace učitelské přípravy obnovuje tradiční a překonané přístupy k pojetí učitelské profese a přípravy na ni, nerespektuje západoevropské vývojové trendy a pokračující proces transformace naší vzdělávací soustavy (proces „univerzitarizace“ a prodlužování učitelské přípravy, sblížení přípravy různých učitelských kategorií — podrobněji viz další text, profesionalizace učitelské přípravy — posun v prioritách studia od odborně předmětové složky k profesní, psychodidaktické a osobnostně kultivační dimenzi, potřeba vnitroprofesní mobility a přesahů kvalifikace do nejbližších stupňů školské soustavy apod.)

Zaměříme se nyní podrobněji na pojetí uvažovaných studijních programů a institucí. Vládní návrh zásad zákona o vysokém školství¹⁾ rozlišuje 3 obsahově rozdílné typy vysokoškolských studijních programů — bakalářský, magisterský a doktorský. Bakalářský studijní program je zaměřen převážně „na soudobé metody a technologie a jejich bezprostřední využití pro přípravu na povolání“ (s. 4). Dále je specifikován jako typ vysokoškolského studia těsněji spjatého s praxí. Také se uvádí, že bude určen jako příprava pro výkon určitých „společensky potřebných povolání (např. některé oblasti služeb, vybrané pedagogické a sociální obory)“, aniž je blíže specifikováno, kterých pedagogických oborů by se mělo týkat.

Magisterský studijní program je charakterizován jako program „s *teoretickým základem*, který vychází z dosaženého *vědeckého poznání* a stavu technologií, vede k jejich ovládnutí, rozvoji a využívání a který je důsledně založen na *akademických tvůrčích činnostech* učitelů a studentů.“ (s. 4). Dále je zdůrazněna zaměřenost studia na „znalost současného stavu poznání a jeho rozvoj“, na „tvůrčí činnost, vědeckou práci, výzkum, uměleckou tvorbu, projektovou, konstrukční, klinickou a další odbornou činnost“ (s. 5). Tento studijní program je určen k „přípravě pro povolání, pro jejichž výkon jsou nezbytné i hluboké teoreticko-vědecké poznatky“ (s. 5). Na základě uvedených stručných charakteristik jasně vidíme obrovskou „propast“ mezi

utilitárně prakticistním a úzce profesním bakalářským studiem a teoreticko-vědeckým, tvůrčím, event. uměleckým magisterským studiem.

Ještě výrazněji se jeví tento rozdíl, podíváme-li se na *pojetí instituce*, která má bakalářská studia uskutečňovat — tzv. *vysokoškolský institut*. Institut stojí *mimo univerzitu*, má *praktické zaměření*. Jeho hlavní činností je realizace bakalářských studií, která „nevyžaduje bezprostřední sepětí s vědeckou a uměleckou činností...“ (s. 38). Dále je naznačen proces a časový horizont (2 roky) přeměny fakult na instituty, zániku oprávnění uskutečňovat habilitační řízení (6 měsíců) apod. (s. 55). Bez magisterského programu nelze na institutech logicky realizovat doktorský program (vědecká příprava) a habilitační řízení. Lze si snadno představit, že bez možnosti rozvíjení oborů a růstu osobností, klesnou časem instituty na středoškolskou úroveň jakýchsi „novodobých“ učitelských ústavů či „*řemeslných*“ *přípravek*.

Vraťme se nyní k tématu vzdělávání učitelů primárních škol (v minister-ských materiálech — učitelství pro 1.–5. ročník základních škol) v kontextu připravovaných legislativních změn a v souvislosti s probíhající transformací vzdělávací soustavy, zejména s reformním úsilím v oblasti učitelského vzdělávání. Pojmenujme jasně navrhované změny. Hrozící snížení kvality vzdělání pro tuto kategorii učitelů na bakalářskou úroveň je výraznou degradací jejich přípravy, která může přinést velmi nežádoucí společenské důsledky. Učitel primární školy, který klade *základní kameny* na cestě *za poznáním* a *otevřít možnosti a prostor pro kultivaci* dětské osobnosti dalšími učiteli, se svým „neúplným, neplnohodnotným“ vzděláním výrazně *vyčlení* z kategorie ostatních „náležitě“ vysokoškolsky připravovaných odborníků (právník, lékař, zvěrolékař, učitel 6.–9. ročníku základní školy apod.). Je pravděpodobné, že by to přineslo nepříjemné a demoralizující *dopady prestižní, finanční* a jiné (např. další zvýšení již tak vysoké feminizace). Je rovněž s podivem, že příprava na profesi, která pracuje s člověkem v jednom z nejcitlivějších období jeho vývoje, téměř „nepotřebuje“ teorii, vědecké obory, výzkum, tvořivé činnosti nebo je nepotřebuje v takové míře jako příprava na práci s počítačem, zvířaty apod.

Stejně nepříznivou okolností, jakou je degradace na bakalářský stupeň, je uvažovaná *de-univerzitarizace*, tedy přenesení vzdělávání učitelů primárních škol do *mimouniverzitních institucí*. Ztráta spojení s univerzitní vědecko-výzkumnou základnou by se v delší časové perspektivě dozajista výrazně promítla do kvality učitelské přípravy. Konečně je třeba zvážit i celkový *posun v pojetí profese* u této učitelské kategorie. Ztráta klíčových atributů „skutečného“ vysokoškolského vzdělávání (teoretické studium, tvořivé činnosti, vědecká a výzkumná činnost...) a tolik proklamovaný praktický ráz přípravy pravděpodobně opět povede k degradaci učitele na „*řemeslníka*“

profese“, po němž se příliš nechce, aby samostatně a kriticky myslel a tvořil, spíše se předpokládá, že bude konat, plnit (osnovy, předpisy...), bezpečně a rutinně zvládat dané algoritmy apod.

V přípravě na profesi v pojetí řemesla pak nabývá na významu právě osvojení těchto algoritmů, praktických „grifů“, ověřených postupů a taktik. Tyto „speciální“ poznatky a dovednosti nutné ke zvládnutí řemesla se nejlépe osvojují vedle zkušeného praktika, seniora profese a to nejčastěji nápodobou (hospitace na ukázkových hodinách cvičných učitelů).

Argumenty pro a proti degradaci vzdělávání učitelů primárních škol

Pochybnosti o oprávněnosti tohoto typu studia jako studia univerzitního a magisterského plynou ve značné míře z *tradičního pojetí školy*, jejíž podstatou je *transmise*, předávání poznatků v hotové podobě a z pojetí učitelské přípravy zaměřené na obsahy předávání. V této logice se argumentuje tím, že učivo na 1. stupni základní školy je tak elementární, že z hlediska oborově-předmětového stačí vědomosti ze střední školy. Tolik tedy k první dimenzi učitelské přípravy — akademické, vědní, vědomostní. Složce činnostní, dovednostní, praxeologické je přiznána větší váha — je třeba uvádět budoucí učitele do pedagogické technologie, to znamená učit je, jak vycházet s dětmi, jak vyložit látku, procvičovat, hodnotit, jak udržet kázeň ve třídě apod. Odtud onen až přehnaný důraz na praktický ráz přípravy a argumentace takto zaměřenými „osvědčenými“ učitelstvími ústavy.

Poslední složka učitelství — osobnostní, axiologická — je chápána také jako významná, ale nepřilíš ovlivnitelná a osvojitelná. Kvalita učitelství působení je výrazně ovlivněna tzv. pedagogickým talentem, vrozeným nadáním, které buď je nebo není. Klíčovým úkolem pak je vybrat takto disponované jedince a jejich talent dále podporovat a vhodně dotvářet. Je-li takto chápána příprava učitelů primárních škol, ve smyslu jednoduché rovnice — středoškolské vzdělání plus něco profesních dovedností a nakonec jistě osobnostní předpoklady, ono „umění učitelství“, v podstatě dané a tedy stejně nenaučitelné — pak požadavek univerzitního a magisterského vzdělání skutečně nemá oprávnění. Tolik ve velké zkratce k argumentaci nejčastěji uváděné na podporu současné tendence redukovat učitelství vzdělání (hlavně u učitelů 1. stupně, ohrožena je však celá kategorie učitelů základních škol) na úroveň bakalářského studia.

Ponechme nyní zcela stranou důvody jiného řádu, důvody, o nichž se diskrétně mlčí, ale jež jsou bezesporu ve hře a to nezanedbatelné *finanční efekty* tohoto opatření. Zde najdeme zajímavou historickou paralelu —

hlavním argumentem proti zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele obecných a měšťanských škol koncem 19. a začátkem 20. století v zemích bývalé rakousko-uherské monarchie nebyly důvody věcné, obsahové (zda se vůbec může vzdělání této kategorie učitelů jako vysokoškolské profilovat), ale ekonomické a sociální. Vycházelo se z omezenosti státního rozpočtu a jeho zatížení založením dalších vysokých škol a z obavy, že si většina studentů učitelských ústavů, pocházející často z nemajetných rodin, nebude moci dovolit další vysokoškolská studia.²⁾ K tomu nutno přičíst ještě nízkou společenskou prestiž a s tím související neochotu veřejnosti přiznat těmto učitelům náležité společenské postavení.

A jak lze tedy argumentovat pro zachování status quo, tedy udržení univerzitního magisterského studia pro učitele primárních škol? Začneme argumenty obecnějšího rázu. Pomozme si následujícími citáty: „Učitelské povolání je ve své podstatě a smyslu jen *jedno* a má požívat na všech stupních vzdělávací soustavy *stejně vážnosti*. Je třeba dbát, aby nevznikaly *kastovní přehrad*y mezi jednotlivými pedagogickými subprofesemi“³⁾. Také obecná perspektiva OECD vyjadřuje trend *k unifikaci statusu* všech členů učitelské profese: „Musí být *zrušeny* všechny *strukturální diference* mezi učitelkými kategoriemi. . . Všichni učitelé by měli mít *stejně kvalitní* a *stejně dlouhé* období přípravy na povolání. . .“⁴⁾ Zde opravdu není třeba dalších komentářů.

Podívejme se na problém z jiné strany — z hlediska *závažnosti působení* a s tím spojené *zodpovědnosti* učitele primární školy. Má *klíčovou roli* v uvádění dítěte do školní kultury, otevírá možnosti a prostor pro komplexní kultivaci dítěte, získává ho pro poznávání, poskytuje mu první opěrné body k orientaci ve světě, zprostředkovává společenské hodnoty a základní kulturní dovednosti jako instrumenty k dalšímu vzdělávání apod. Pracuje s dítětem v *nejobtížnějším období* školní docházky, které je často rozhodující pro jeho další „školní kariéru“ a vývoj vůbec. Vytváří tak příznivé, eventuálně nepříznivé podmínky pro práci celé řady učitelů na vyšších stupních školské soustavy. Svou nekompetentností může napáchat mimořádné škody. Podle exministra školství P. Piňhy je „učitel obecné školy jediným učitelem, který má dodnes charakter mistra, který svého žáka-učně uvádí do veškerého poznání a který ho celkově osobnostně a postojově formuje. Předává moudrost, kterou sám má, je příkladem vším, čím sám je a žije. Z toho vyplyne mnohé: především zjištění, že učitel obecné školy je nejdůležitějším v řadě všech učitelů.“⁵⁾

Důležitost této kategorie učitelů si uvědomoval také T. G. Masaryk, který se na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920 vyslovuje pro jejich nejvyšší vzdělání, „neboť oni kladou pevné, nebo chatrné základy

pro ostatní učitele. Na nich záleží, jak poroste vzdělanost národa, která zajišťuje pevnost charakterů spolu s demokratickou výchovou.“ Masaryk také požaduje, „aby učitel v první třídě měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předivo utváření lidské osobnosti.“⁶⁾ Uvedené názory svědčí o nadčasovém pochopení podstaty a smyslu učitelské profese a nutnosti utvářet učitele (i těch nejmenších dětí) jako osobnost všestranně vzdělanou s širokým kulturním záběrem, tvořivou, s rozvinutými komunikativními a sociálními dovednostmi, s určitou úrovní profesní etiky, lidsky vyzrálou apod.

Uvažujme navíc o *zvýšených nárocích* na profesi učitele primární školy v souvislosti s probíhající *transformací školy*. Škola je chápána v intencích transformace nejen jako místo předávání vědomostí a ukázkování dětí (oficiálně je deklarována snaha o překonání transmisivního modelu školy), ale mnohem širěji také jako (nebo především jako) místo zprostředkovávání kulturní tradice a společenských hodnot, konstruování poznání na základě vlastní zkušenosti dítěte, jako místo vrůstání a orientování se v jemné síti sociálních vztahů a uvědomování si svého místa v ní, místo celkové kultivace dítěte, maximálního rozvoje jeho vývojových a individuálních možností, jako místo vyrovnávání handicapů, vytváření vlastní identity a sebejistoty dítěte, probouzení zájmů a získávání dítěte pro školu a vzdělávání..

Základem většiny reformních úvah a záměrů je zvýšený zřetel k dítěti ve smyslu známého hesla „dítě jako východisko reformy“. V souvislosti s nepříznivými civilizačními vlivy je současné dítě křehčí, zranitelnější, ohroženější (snížená pozornost a soustředěnost, celkový neklid, citová labilita, sklony k agresi, přemíra konzumní orientace apod.)⁷⁾ a v důsledku toho jsou *způsoby práce* s ním komplikovanější a *náročnější*. Zmíněné okolnosti pak implikují nová očekávání směrem k učitelské profesi a *vyšší nároky* na kompetence, jejichž prostřednictvím má učitel úspěšně zvládat komplexní pedagogické situace.

Zopakujme znovu, že v souvislosti s transformačním směřováním v oblasti základního školství se dominanta kompetencí učitele přenáší z „co“ učit na „jak“ — jak zprostředkovávat základy jednotlivých oborů tak malým dětem, jak rozvíjet myšlení, jak individualizovaně řídit procesy učení, jak diagnostikovat, jak pracovat s širší dětské populací, jak dítě socializovat, jak kvalitně komunikovat s dětmi, rodiči, kolegy, jak rozvíjet zájmy dětí apod.

Všechny *klíčové kompetence* — psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, poradenské, projektivní, refle-

xivní — vyžadují *hluboký teoretický základ*, univerzitní vědomosti, vzdělání („savoir universitaire“)⁸⁾, které se vztahují jak k oborové, předmětové oblasti („oborová identita“ zahrnuje také historii a epistemologii oboru, vývoj metod a základních konceptů apod.), tak také k pedagogicko-psychologické oblasti (včetně sociologické a sociologie výchovy). Zatímco univerzitní vzdělání v oblasti oborové, předmětové složky přípravy lze v případě učitele primární školy zřejmě úspěšně zpochybňovat, tak u pedagogicko-psychologického vzdělání lze těžko zdůvodnit rozdíly v jeho úrovni pro učitele pracující s dětmi různých věkových kategorií. V této logice uvažování o práci učitele mají některé západoevropské země univerzitní vzdělání i pro učitele mateřských škol (Francie, Anglie, Španělsko, Řecko). Považujeme-li tedy za *základ kvalifikace* učitele primární školy *psychodidaktické kompetence*, pak je právě zde *legitimován požadavek na univerzitní vzdělání* této kategorie učitelů, které je srovnatelné např. s přípravou učitele 2. stupně základní školy. Nabízí se také analogie s lékařstvím — u dětského lékaře není také zpochybňována jeho kompetence a nutnost kvalitní přípravy jen proto, že pracuje s malými dětmi.

Zmiňme ještě jeden významný aspekt současných proměn školství ve vztahu k učitelské přípravě. Vzdělávací politika je založena na myšlence *pluralitního a decentralizovaného školství*, které předpokládá růst *pedagogické autonomie škol* a tedy i zvýšenou pedagogickou *pravomoc a odpovědnost učitelů* (zdůvodněná volba určitého metodického systému školní práce, promyšlený výběr té či oné učebnice z dnes už hojné produkce nejrůznější kvality či dokonce „vlastní tvorba“ v oblasti dotváření školního kurikula — autorské vzdělávací programy, učebnic, metodických materiálů apod.) Uplynulých pět let transformačního procesu ve školství opět potvrzuje známou a mnohonásobně potvrzenou zkušenost, že alfou a omegou všech změn je *přemýšlivý a tvořivý učitel s vysokou vzdělanostní úrovní*, který je schopen *teoretické reflexe vyučování*. Lze zpochybnit, že kvalitní vyučování je činnost *vědecká a tvořivá*, která se nejen „dělá“, vykonává, ale u které se myslí, rozhoduje, předvídá, projektuje, reflektuje...? Zakończeme tuto část úvah konstatováním, že zvyšující se nároky na charakter a kvalitu činností učitele jsou v příkrém rozporu se současnou tendencí snížit úroveň jeho vzdělání.

Poznámky

- 1) Vládní návrh zásad zákona o vysokém školství, 14. 2. 1995.
- 2) Kopáč, J.: Josef Úlehla a moravské učitelstvo. Brno, Univerzita J. E. Purkyně 1967.
- 3) Kalous, J. a kol.: Rozvoj vzdělávací politiky. 1. díl analytické evaluační studie pro

program EU PHARE „Obnova vzdělávací soustavy České republiky“. Praha, 1994, s. 60.

- 4) The International Encyclopedia of Education. (Ed. T. Husen) New York, Pergamon Press 1988, volume 9, p. 5003.
- 5) Piňha, P., Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. Praha, Portál 1993.
- 6) Funda, O. A.: Učitelovo sebevzdělávání. Pedagogika, 1995, č. 1, s. 2.
- 7) Helus, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů. Pedagogika, 1995, č. 2, s. 105–109.
- 8) Bancel, D., Jospin, L.: Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres. Paris 1989, p. 4.

Kde hledat zdroje inovací pregraduální pedagogické přípravy učitelů?

Vlastimil Švec

Domnívám se, že dosud převažovaly spíše inovace dílčí, spočívající např. v projektování a realizaci nových pedagogických předmětů, ve změnách obsahu stávajících předmětů, v nových hodinových dotacích na výuku těchto předmětů, v ověřování a zavádění aktivizujících forem a metod pedagogické přípravy apod.

Inovace pedagogické přípravy by měly tvořit součást širších inovací učitelského vzdělávání. Tato problematika je doposud předmětem polemik i rozporných stanovisek, i když k jejímu řešení již byla zpracována řada podkladů a návrhů (řada statí i diskusních příspěvků k pojetí učitelského vzdělávání i aktuálním otázkám pedagogické přípravy budoucích učitelů byla např. publikována v předcházejících ročnících Pedagogické orientace a ve sbornících Učitel — jeho příprava a požadavky školské praxe, 1994 a Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu, 1995).

Inovace lze chápat jako *změny v koncepci, obsahu, formách a metodách pedagogické přípravy, které přispívají ke kvalitnější přípravě budoucích učitelů pro jejich náročné poslání a povolání* (tak, aby studenti viděli složitost učitelské profese, poznali její tvůrčí povahu a aby byli připraveni na úspěšné zvládnutí „začátku“ učitelské dráhy a na další sebevzdělávání). Příspěvek upozorňuje na vybrané problémy, které považuji za aktuální.

Východiska inovací pedagogické přípravy

Stále více se potvrzuje potřeba důsledněji uplatňovat při inovaci učitelského vzdělávání (a tedy i jeho pedagogické přípravy) **metodologii projektová-**