

Z úvodních referátů konference

Prvořadý význam profese, vzdělávání a tvořivosti učitelů

Bohumír Blížkovský

Lapidární zdůvodnění prvořadého významu učitelů vyjadřuje motto naší konference: „V celosvětové soutěži obstojí zřejmě jen ty státy, které zvládnou rozvoj lidských tvůrčích zdrojů“ (z doporučení expertů Světové banky, IBRD, 1992). Podpora opravdové vzdělanosti, dobrých škol a učitelů je proto v každé soudobé vyspělé demokracii existenční i prestižní záležitostí. Nejvíce oceňují vzdělání země nejvyspělejší. V Japonsku přesahuje dnes např. průměrná mzda učitelů dvojnásobek obecného mzdového průměru. To dokazuje, že investice do vzdělanosti a kvalifikace lidí jsou nejefektivnější. Podstatný význam vzdělání pro rozvoj člověka, společnosti a celého lidského světa je nepochybný zejména dnes v době mimořádných nadějí i krizí. Bez vzdělaných lidí stagnuje a degeneruje i demokracie. Nekritické myšlení a další projevy nedovzdělanosti podporují sociální distance, nadvlády, privilegia a diskriminace, nahrávají společnosti stavovské, plutokratické, teokratické i vyloženým autoritativním diktaturám. Podstatnou nápravu vyžaduje i vztah lidí k přírodě. Soudobou globální pedagogickou situaci dobře vystihl po druhé světové válce G. W. Wells: „V naší době se lidské dějiny stávají stále více soutěží mezi výchovou a katastrofou“. Prvořadé rozvíjení tvůrčích lidských zdrojů by mělo náležet k strategii trvale udržitelného života i v ČR. Žijeme v mimořádně exponované střední Evropě a jsme zemí nevelkou, s nedostatkem surovin. Již v minulosti byla vzdělanost a osvěta nejvýznamnějším zdrojem našeho bohatství i sebevědomí. Tím více to platí nyní, v období, kdy se stupňuje konkurence a permanentní krize se prohlubují.

Má-li být práce učitelů opravdu hodnototvorná, vyžaduje ovšem náležitý etos, náročnou přípravu, tvořivost, celou řadu odborných, osobnostních i sociálních předpokladů. Nás přirozeně nejvíce zajímají předpoklady bezprostředně spjaté se vzděláváním, s učitelskou profesí, problémy koncepční, teoreticko-praktické, vědecko-výzkumné. Jako odborníci usilujeme o to, aby se odborné otázky řešily odborně a mrzí nás, že tomu tak často není. *Nemalý potenciál pedeutologických výzkumů se v decizní sféře nezná a nevyužívá.* Není o něj ani náležitý zájem. Míra subjektivismu v oblasti

vzdělávání tak bohužel neklesá, často i naopak povážlivě stoupá. Např. závazné vymezení minimálních vzdělávacích cílů a výsledků (tzv. pedagogické standardy) doporučila naše první polistopadová expertíza již 29. 1. 1990 — intenzivněji se však na nich pracuje teprve nyní. Patříčné vymezení a ověřování učitelství, doporučené naposledy Radou pedagogických věd ČR před dvěma lety (PO, 1992, č. 5), neexistuje dosud. Každá fakulta si tento „punc kvality“ svého absolventa vysvětluje až příliš po svém. Komplexní výzkum zdokonalování profese a vzdělávání učitelů, který zařadila polistopadová vědecká rada MŠMT ČR 23. 6. 1992 k prioritám priorit nebyl dosud ani vyhlášen. Třetí ministr školství po r. 1989 zrušil navíc k 31. 12. 1993 i celou vlastní vědeckou radu. Dostáváme se tak do absurdní bezvýhodné situace: na jedné straně se požaduje lepší vzdělání, volá se po dobrých učitelích i školách, po fundovanějších rozbořech, projektech, koncepcích, mezinárodních srovnání v evropské dimenzi a na druhé straně mizí i ty nejelementárnější předpoklady pro solidní a nezbytný pedeutologický výzkum.¹

Než přejdeme ke konkrétnějším otázkám sekce věnované péči o dobré učitele, dovoluji glosu k celkové pedagogické atmosféře, k širším sociálně profesním, kulturním i politicko ekonomickým předpokladům úspěšného učitelství. Budou-li např. naše média zpochybňovat moudrost, dobro, krásu, práci i další uznávané národní a všelidské hodnoty, budou-li se naše media předhánět v povrchním zpravodajství s nemalými dezinformacemi, v primitivních reklamách a v antiosvětovém kultu „zlatého telete“, obskurantismu, pokleslého vkusu, sexu i agresivního násilí, nepomůže nám sebedokonalejší škola ani svěcená voda. Rovněž prospěchářské prodávání vzdělání není tou pravou cestou k podstatnému zvýšení jeho nevyčísitelné hodnoty v celém našem zdecimovaném životě. Vzdělání je statek jakémukoliv zboží nadřazený, nelze je redukovat na zboží, vzdělání je mnohostrannou kultivací člověka a lidského světa, je činitelem antropogenním i sociogenním, je předpokladem prosperity, duchovní kultury, svobody i demokracie, je zdrojem identity osobní, národní i všelidské. To vše znali a učili již naši předchůdci J. A. Komenský i T. G. Masaryk. Máme-li být hodni jejich odkazu, měli bychom v jejich díle usilovněji pokračovat. Rozhodně nelze nadále mlčet k zjevnému ožívání anachronických tradic našich „misomůsů“. Povzbuzující inspirace bychom měli naopak hledat v osvětových, humanitně demokratických ofenzivách Československa po 1. i 2. světové válce. Dva příklady: Za pouhé tři měsíce po 28. říjnu 1918 schválil Parlament sotva vzniklé Republiky zákon o zřízení druhé české — dnešní Masarykovy univerzity a spolu s ní přibýva-

¹Pedeutologií tu nerozumíme jen teorii učitelů a učitelství, ale nauku o optimalizaci subjektů výchovy vůbec.

ly stovky nových škol po celém státě od Aše až k Jasině. A druhý příklad: Za pouhých pět měsíců po zničující druhé světové válce vstoupil v platnost dekret prezidenta dr. E. Beneše o vysokoškolském vzdělávání učitelů. Tužby několika učitelských generací se staly skutkem. Tehdy jsme byli v Evropě mezi prvními. V roce 1995 tomu bude 50 let. Co se však za tu dobu stalo s učitelským vzděláváním, kde se octli někteří z nás? Těžko uvěřit, že místo podpory všech snah o dobré učitele předložil odstoupivší ministr koncem loňského roku vládě návrh na degradaci vysokoškolského vzdělávání učitelů poskytujících obecné základy vzdělanosti zkrácením jejich přípravy na úroveň bakalářskou. Naštěstí nebyl tento krok akceptován vládou, parlamentem ani naprostou většinou odpovědných akademických funkcionářů. Přispěl však k odchodům nejzkušenějších učitelů i k nebyvalému rozsahu nekvalifikované výuky na tomto stupni v řadě okresů ČR.

Nedostatečně promyšlená a účinná je též dosavadní pomoc učitelům. Dokonce i dobře míněné platové úpravy byly uskutečněny — přes odborná varování — zcela disfunkčně. Místo toho, aby platové stupně stimulovaly gradaci tvůrčí profesionality každého pedagogického odborníka, staly se jablkem svárů stejně kvalifikovaných, ale různě zařazovaných učitelů, oživily přežitě anachronické, statické kastování učitelů podle stupňů a typů škol v situaci akutní potřeby pružných kooperací při diferencované realizaci co nejkvalitnějšího i co nejširšího úplného středního vzdělání.

Obraťme však kritickou pozornost do vlastních řad. Začnu vzpomínkou. Maturoval jsem těsně po 2. světové válce roku 1947 na Amerlingově mužském ústavu učitelském v Praze. Druhou státní zkoušku na pedagogické fakultě KU jsem absolvoval r. 1951 již jako učitel v pohraničí — nedaleko odtud, na Semilsku. Následovalo nástavbové odborné studium pedagogiky a psychologie u profesorů O. Chlupa a V. Tardyho a druhé vysokoškolské vzdělání na Vysoké škole pedagogické v Praze v oboru pedagogika, psychologie a logika. Náležím tedy ke generaci učitelů, zahrnující poslední absolventy učitelských ústavů i prvé absolventy vysokoškolského vzdělávání učitelů. Během více než 40 leté pedagogické praxe v Čechách, na Moravě i na Slovensku jsem prošel téměř všechny stupně a typy škol. Jako student i jako učitel jsem prakticky poznal klady i zápory všech institucí pro přípravné i další vzdělávání učitelů od učitelských ústavů, středních pedagogických škol, přes regionální i centrální zařízení pro další vzdělávání až po Komenského a Masarykovu univerzitu. Podílel jsem se na úpravách učitelského vzdělávání, na celé řadě pedeutologických výzkumů i na přípravě všech devíti dosavadních československých pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí. *Na základě uvedených zkušeností musím bohužel potvrdit, že dosavadní způsob vysokoškolského vzdělávání našich učitelů nesplnil a nadále*

náležitě neplní očekávání do něj vkládaná. Po téměř pěti letech polistopadových změn a za půl století existence učitelského vzdělávání na vysokých školách označil i člen pracovní skupiny pro akreditaci pedagogických fakult stav našeho učitelského vzdělávání za alarmující (Z. Mareš, 30. 6. 1994 na II. konferenci o učitelích a jeho přípravě ČAPV v Ústí n. L.). Toto kritické hodnocení nesměruje ovšem k degradaci učitelského vzdělávání, nýbrž k úsilí o jeho podstatné zkvalitnění v souladu s nejlepšími zkušenostmi našimi i světovými. Porovnejte např. pozoruhodný realizovaný pokus o dokonalejší profesionální přípravu učitelů na univerzitě v Oxfordu (PO, č. 8–9, s. 120 a další) s projekty našich reforem na MU v Brně (PO, č. 2, s. 107 a d.) a v oblasti dalšího vzdělávání (PO, č. 3, s. 79 a d.), které se dosud plně tvůrčí realizace nedočkaly.

Jestliže dnes potřebují vysokoškolské vzdělání mnozí technici pracující s kovem, dřevem a zvířaty, může totéž vzdělání v humanitně demokratické společnosti upírat odborníkům pro kultivaci člověka a lidského světa jen ten, kdo nespatřuje v humanizaci program, kdo ji pojímá jen jako plané heslo. Kritické poznámky chápu jako výzvu a vážný *apel k nápravě učitelského vzdělávání, důkladnější než si většinou připouštíme, dříve, než bude pozdě.* Usilovat o transformaci našeho vzdělání bez odpovídající transformace učitelského vzdělávání mohou jen bláhoví snílci, diletanti, alibisté, přetvařující se prospěcháři a nepřátelé vzdělání. Na základě našich *nemalých zkušeností a ve shodě s experty všech vyspělých zemí přičítáme kultivaci učitelů rozhodující význam jak z hlediska školských inovací, tak z hlediska gradace profesionality každé osobnosti pedagogicky činné a z hlediska optimalizace úrovně každé školy. Vzdělání a tvořivost učitelů je zkrátka nezbytným předpokladem a nejspolehlivější i nejrychlejší cestou radikálnějších i průběžných školských reforem.*

O vážnosti naší pedagogické situace svědčí *sonda České školní inspekce z 26. 1. 1994* provedená na území celé ČR a zaměřená na výsledky vzdělávání v základních školách. Zjištění jsou varovná (PO č. 10). *Rozpor mezi tím, co se od školy očekává a tím, co škola skutečně poskytuje, se evidentně více zvětšuje, než zmenšuje.* Chceme-li ve školství dosáhnout pozitivních změn, musíme začít především u učitelů. Nebudou-li učitelé zanícenými tvůrčími inovačními snah, zůstanou sebelepší projekty (i ty dosud většinou chybí!) jen na papíře.

Po listopadu se i v oblasti učitelského vzdělávání objevila řada dobrých iniciativ. Některé z nich dospěly do stádia rámcových projektů a realizačních pokusů. Důslednější a komplexnější reformní snahy však brzy narazily na četné objektivní i subjektivní bariéry (pohodlná setrvačnost, vzájemná neinformovanost a nekoordinovanost, nejrůznější existenční obavy, protichůd-

né úzce oborové zájmy, legislativní překážky dané značnými pravomocemi a nedostatečnou odbornou kompetencí některých akademických senátů, nedostatečná podpora decizní sféry...)

Celkově zřejmě k podstatné nápravě učitelského vzdělávání dosud nedošlo. Leckde převládly dokonce trendy i změny nežádoucí. Mnohé nasvědčují tomu, že soudobé vzdělávání učitelů na vysokých školách ČR je nadále značně disfunkční, má jednostranný, převážně scientistický a verbální charakter. Budoucí učitelé se učí hlavně o učivu, mnohem méně se učí o učení, o vzdělávání, o výchově, o žácích, o učitelství, o škole a zcela nedostatečně se učí učit, vzdělávat a vychovávat, pedagogicky jednat a řešit reálné výchovně vzdělávací situace. Nelze se tomu ani divit, když budoucí učitele učí až příliš často odborníci, kteří nikdy na školách neučili, neznají proto z vlastní praxe obtížnou problematiku učitelské profese. Absolventi takových „učitelů učitelů“ se pak přirozeně praxe bojí a často z ní i odcházejí. Odpovědní funkcionáři učitelských fakult a školské správy neprosadili do připravovaného zákona o vysokoškolském vzdělávání zatím ani takovou nezbytnost, jakou jsou fakultní cvičné školy, v předloze je jen analogické ustanovení o fakultních, respektive univerzitních nemocnicích. Odborný profesionální výcvik byl na většině učitelských fakult tak minimalizován, že stovky nových absolventů učitelského studia na VŠ nastupují do škol více méně jen s papírovou formální kompetencí, bez nezbytné učitelské způsobilosti. Jejich faktický, dostatečně úspěšný cvičný učitelský výkon za celých pět let profesionální přípravy není často ekvivalentní ani týdennímu vyučovacímú úvazku učitele v běžné praxi!

Hlavní příčiny neuspokojivého stavu učitelského vzdělávání na vysokých školách spočívají nepochybně v nedávné minulosti, v direktivním podřízení celého školství totalitní ideologii. Mimořádně negativní roli sehrály permanentní čistky, které hned na počátku, po roce 1948 postihly i takové osobnosti, jako byl např. prof. dr. Václav Příhoda. Opětovné drastické propouštění v 70. letech likvidovalo všechny stoupence reformy, ochromilo celé ústavy a fakulty. Ani polistopadový vývoj není však bez vážných chyb. *Trvá podceňování učitelství a vzdělanosti vůbec, prováděné úpravy jsou často nedoborné a nedemokratické. Péče o dobré učitele stále postrádá fundovanou koncepci i účinnou podporu.*

V situaci nezbytné restrukturalizace i nemalého ohrožení, vyvolaného neuváženou „novelkou zákona o VŠ“, není snadné prosazovat žádoucí funkčnost učitelského vzdělávání ani na dobře zavedených univerzitách. Prioritní zřetele k humanitě demokratické orientaci veškerého vzdělávání i k reálným potřebám pedagogické praxe a profese ustupují často a nadměrně sekundárním partikulárním zájmům a mocenským pozicím jednotlivých oborů.

Oprávněné pedagogické zřetele jsou zanedbány. Za dané legislativy nebývá proti chybám subjektivismu ani odvolání. Řízení, které dovoluje, aby nekompetentní většina rozhodovaly o významných a složitých odborných otázkách i o kompetentních menšinách, funguje ovšem disfunkčně, jako „zesilovač neinteligence“.

Doporučení naší svépomocné „Rady pedagogických věd ČR“ z roku 1992 *„Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů“* (PO č. 5) vyzvalo proto k ustanovení celostátní rady předních kompetentních odborníků k rámcovému řešení problému naléhavé péče o dobré učitele. Až dosud zůstává bohužel nevyslyšeno, neuskutečněno, bez odezvy. Nejde přitom o něco, co může počkat, co má čas. Jde o nejvýznamnější předpoklad kvality naší vzdělanosti. *Optimalizace funkcí subjektů výchovy je klíčem k řešení všech pedagogických i lidských problémů.*

Doporučí si proto navrhnout co nejdůkladnější odbornou přípravu a *svolání jubilejního 10. pedeutologického semináře* s mezinárodní účastí k 50. výročí dekretu prezidenta ČSR dr. E. Beneše *o vysokoškolském vzdělávání učitelů* ve školním roce 1995/96. Členové pedeutologické sekce ČPdS rádi pomohou některé učitelské fakultě a dalším pořadatelům s odbornou přípravou i garancí. Nepůjde ovšem jen o historii. Nebyli bychom hodni svých historických tradic, kdybychom nedokázali koncipovat, ověřovat i prosazovat funkční, ucelené a otevřené učitelské vzdělávání, odpovídající nové situaci naší i Evropy na prahu 21. století. Pokus o lapidární shrnutí pedeutologických základů soudobého učitelského vzdělávání je k dispozici ve sborníku z 9. pedeutologického semináře v Brně, který se konal na téma „Učitel v demokratické škole“ (Brno 1994, str. 19–22).

Ještě na jednu významnou novinku třeba upozornit. *Učitelské a další pedagogické obory studia se staly po „listopadu 89“ absolutně nejpočetnějším sektorem vzdělávání vysokoškolských odborníků ČR.* Jejich zastoupení v Akreditační komisi pro VŠ při vládě ČR tomu však zatím neodpovídá. Ve hře je přitom i účelné hospodaření s nemalými prostředky státního rozpočtu z peněz všech daňových poplatníků. Vliv úzce oborových i dalších skupinových zájmů na rozdělování těchto prostředků je přílišný. Výraznější uplatnění celostátních kompetentních zřetelů je tu proto svrchovaně žádoucí.

Příčiny nedostatků soudobého vysokoškolského vzdělávání učitelů v ČR jsou mnohem širší i hlubší, než se běžně přiznává. Na některé z nejzávažnějších poukázala již zmíněná expertíza Rady pedagogických věd ČR. Dovolu proto, abych své úvodní slovo uzavřel úryvkem z tohoto doporučení: *„V soudobé pedeutologii převládají koncepce, usilující o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělávání. Tyto koncepce hledají souvztaž-*

né odpovědi na otázky po optimální koncepci učitelské profesi a vymezují, co má určitý pedagogický odborník na určitém stupni profesionálního vývoje minimálně teoreticky znát, prakticky umět, a jaký má být (jaké má mít osobnostní schopnosti a vlastnosti).

Naše učitelské vzdělávání se dostalo do rozporu s těmito tendencemi. Ěru jednostranné ideologizace vystřídal leckde neméně jednostranný a samoúčelný scientismus, redukuje učitelské vzdělávání v podstatě jen na vědní základy učiva. Alarmující je skutečnost, že na některých učitelských fakultách dosahuje pedagogická, psychologická a metodická příprava sotva 10 % studijní látky, ačkoliv je jasné, že učitele nemůžeme stlačit do role pouhého informátora a distributora poznatků. Naše distance od vyspělých zemí (i od našich nejlepších tradic a projektů) se tím ovšem nezmenšuje, ale naopak neúnosně zvětšuje. Zatímco na mnohých našich učitelských fakultách absolvuje budoucí učitel za celé pětileté studium celkem je 15–30 hodin výuky oborové didaktiky zvoleného předmětu, v sousedním Rakousku je státní standard 6× rigoróznější. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských univerzitách zahrnuje dnes 36 semestrálních hodin z pedagogických oborů (obecné ped. disciplíny — 10 hodin, oborové didaktiky jsou dotovány 6–12 hodinami pro každý předmět, školní praktikum — 8 hodin). Přes toto posílení profesionálního výcviku a celkového pedagogického vzdělávání adeptů středoškolského učitelství na přírodovědeckých a filozofických fakultách nastupují absolventi do škol bez učitelské způsobilosti, pouze jako „praktikanti“, minimálně po dobu jednoho školního roku jsou „uváděni do praxe“, mají poloviční plat a nemají status samostatného učitele (nemohou např. sami klasifikovat žáky). Získávání plné učitelské způsobilosti formou dvouletého „referendariátu“ v Německu je ještě náročnější.

Tendence soudobé humánní pedagogiky nesměřují k neosobnímu neopozitivistickému scientismu, ale k plnému rozvíjení osobnosti, její tvořivosti, ke kultivaci mnohostranných vztahů člověka a lidského světa. Tuto humanitní strategii by mělo v předstihu přijmout i naše učitelské vzdělávání, jinak nebude plnit funkci inovační, ale retardační.“