

Systém přípravy učitelů doma i ve světě

Nepodceňujme vzdělávání a tvořivost učitelů

Doporučení Rady pedagogických věd ČR z 25. 6. 1992

„Reformy učitelského vzdělání je nezbytně potřebí, potřeba ta důrazně tluče dnes na dveře ministerstev, úřadů školských, sborů zákonodárných. Jen učitel vzdělaný a svobodný bude moci plnit náležitě svůj úkol. A úkol ten je veliký: vychovávat lidi. Není-li dle Platóna nic božštějšího než výchova, může-li dle Kanta člověk toliko výchovou stát se skutečně člověkem, můžeme-li doufat s Leibnizem, že podaří-li se reformovat výchovu, podaří se reformovat celé lidské pokolení — pak není vskutku vznešenějšího povolání než povolání učitelské, pak není však zároveň povolání nesnadnějšího a plnějšího odpovědnosti. Podle slov Kantových: „Výchova je největší problém a nejtěžší, jaký kdy člověku může být uložen.“ A právě na stupni nejnižším, na škole obecné udávají se úkoly nové, jichž nedbat znamená nepokračovat s duchem doby.“

František Drtina
Universita a učitelstvo, 1908

„Státy, které nezvládnou rozvoj lidských zdrojů, obstojí v celosvětové soutěži jen stěží.“

Ze zprávy expertů světové banky (IBRD, 1992)

Demokratická obnova naší vzdělanosti, mravnosti, kultury a prosperity je bez dobrých učitelů a dalších odborníků pro kultivaci lidí neuskutečnitelná. Proměna našich škol v „dílny lidskosti“ musí proto začít obnovou kvality učitelů a celé pedagogické obce.

Důsledky nebývalé diskriminace i šikanování našeho učitelstva v letech fašistické i komunistické diktatury překonáváme přirozeně jen zvolna. Tím podivnější však je, že ozdravné konstruktivní iniciativy učitelů i pedagogických odborníků nezískávají dosud náležitou odezvu a podporu. Naše společnost se zřejmě dosud nevymanila z hlubokého podcenění opravdového vzdělání. I současné zařazování učitelů do nových platových

tríd se provádí disfunkčně. **Gradace profesionality a tvořivosti učitelů proto vcelku stagnuje, staré nedostatky učitelského vzdělávání nejsou dosud odstraněny a již se kumulují nové.** Ozývají se dokonce neuvážené hlasy, zpochybňující vysokoškolské vzdělání učitelů vůbec. Přitom jde o vzdělání, požadované předními představiteli naší kultury již před 150 lety, připravované v době první republiky a v čele celoevropských snah zavedené prezidentem Dr. E. Benešem před bezmála půlstoletím r. 1945.

Celostátně je počet studujících učitelských oborů na vysokých školách druhý největší, hned za obory technickými. V evaluační a optimalizační Akreditační komisi při české vládě není však dosud ani jeden odborný pedagog, natož pedeutolog. Ani MŠMT ČR nepředložilo dosud žádný ucelený a zdůvodněný projekt reformy učitelského vzdělávání. Nepodpořilo ani ty nápravné projekty expertů, které se orientují na evropské dimenze a standardy (viz např. Projekt učitelského vzdělávání na Masarykově universitě v Brně, Pedagogická orientace č.2, s.107–114). Jejich realizace proto vázne na nezájmu, na úzce oborových preferencích i na legislativně ochromené odbornosti samosprávy vysokých škol. Mezi prioritní úlohy resortního výzkumu byla problematika učitele zařazena letos teprve v červnu, až z podnětu vědecké rady MŠMT ČR. Dosud nám tak chybí to, co mělo být zabezpečeno nejdříve: koncepční soustředěné úsilí o dobré učitele.

Mnohostranná tvůrčí role učitelů a mimořádná úloha vzdělávání učitelů i dalších pedagogických odborníků při obnově humanity, demokracie i zdravé podnikavosti naší společnosti se nedoceňuje. V jubilejním roce učitele národů J. A. Komenského, v zemi s příkladnou osvětovou tradicí T.G.Masaryka a v posttotalitní situaci, kdy je humanitní a demokratická „revoluce hlav a srdcí“ nad jiné potřebná, je to více než zarážející. Pomalost, nedostatky kompetence, účinnosti i odpovědnosti při hledání východisek příslušnými decizními orgány je v příkrém rozporu s rostoucími naléhavými pedagogickými potřebami i s aktuálním a perspektivním celospolečenským významem působení dobrého učitelstva.

Rozsah a obsah vzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků

Učitelské vzdělávání nelze dnes redukovat jen na přípravné pregraduální vzdělávání, zahrnuje i studium učitelů při zaměstnání a různé formy tzv. dalšího vzdělávání. Přiřazujeme k němu i vzdělávání dalších pedagogických odborníků a rozvíjení pedagogické tvořivosti vůbec.

Minimální projekt základních pedagogických oborů na VŠ v příštích 10–20 letech obsahuje:

1. **Pedagogické vědy** – odborné studium věd o výchově

2. **Učitelské obory**

- učitelství pro 1. stupeň ZŠ
- učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
- učitelství odborných předmětů

3. **Další pedagogické obory.** Např.: předškolní výchova (na úrovni VŠ jen pro přípravu na vedoucí a náročnější funkce), pedagogika volného času, vzdělávání dospělých, speciální pedagogika, kvalifikační vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků (ředitelů a školních inspektorů i dalších specialistů) apod.

U všech absolventů pedagogických oborů je nutno počítat s otevřenou možností postgraduálního doktorandského studia (např. v oborových didaktikách a pedagogikách) i s jinými formami jejich sebevzdělávání a dalšího vzdělávání ke kontinuální gradaci jejich profesionality a pedagogické tvořivosti.

Zahrneme-li do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků veškeré jejich vzdělávání i sebevzdělávání po přípravném (pregraduálním) vzdělávání, můžeme rozlišit:

1. **Další vzdělávání pedagogických pracovníků na bázi dosažené kvalifikace, které sleduje v podstatě dvě funkce:**

- 1.1 obecně inovační a gradační v plném rozsahu získané kvalifikace
- 1.2 specializační, tj. prohlubování získané kvalifikace v určitém směru

2. **Další vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci rekvalifikace,** např. rozšiřující nebo funkční studium, které poskytuje novou kvalifikaci nebo specializaci.

Vzdělávání učitelů a dalších pedagogických odborníků by mělo být rozhodujícím faktorem utváření a žádoucí gradace jejich profesionality a tvořivosti. Základem, z něhož se vychází a na němž se staví, je přípravné vzdělávání, jeho finálním cílem je získání **náležité učitelské způsobilosti** v dimenzi teoretické, činnosti i osobnostní. Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů je odborníkem pro školní výchovu a vzdělávání (především pro vyučování) s určitou aprobací, zahrnující obvykle dvě oborové specializace. **Studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů je proto mimořádně diferencované, obsahuje tyto systémotvorné složky:**

1. disciplíny doplňující a prohlubující všeobecné vzdělání (např. jazyková, tělesná, kulturně-estetická výchova aj.)
2. vědecké (umělecké, technické) základy předmětů aprobace
3. základy věd o výchově
4. oborové didaktiky s profesionálním výcvikem.

Některé nedostatky a doporučení k nápravě

Naše i mezinárodní zkušenosti potvrzují, že **nejspolehlivější přípravou i realizací školských reforem je permanentní zdokonalování vzdělávání učitelů a všestranná podpora pedagogické tvořivosti**. Inovace pedagogického procesu nelze do praxe přenést jinak než iniciativní a kompetentní tvořivou činností učitelů, vychovatelů, mistrů, ředitelů a dalších pedagogických pracovníků. K tomuto účelu je nutno u nás ovšem nejprve zabezpečit předstih příslušných padeutologických koncepcí, výzkumů a projektů. Závěry posledního semináře ATEE (Association for Teacher Education in Europe), který se konal 2.–4. 7. 1992 v Lyonu, např. potvrdily **obecný trend k výraznější profesionalizaci učitelského vzdělávání**. University a další vysoké školy mají vytvářet pro vzdělávání učitelů alespoň takové podmínky, jaké má již vzdělávání lékařů, právníků i kněží.

V soudobé pedeutologii **převládají koncepce, usilující o vyváženou funkční syntézu a integraci učitelského vzdělávání**. Tyto koncepce hledají souvztažné odpovědi na otázky po optimální koncepci učitelské profese 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. **Éru jednostranné ideologizace vystřídal leckde neméně jednostranný a samoučelný scientismus**, redukující 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 5leté studium celkem jen 15–30 hodin výuky oborové didaktiky zvoleného předmětu, **v sousedním Rakousku je státní standard 6× rigoróznější**. Vzdělávání středoškolských profesorů na rakouských universitách 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 tzv. „referendariátu“ v Německu je ještě náročnější.

Tendence soudobé humánní pedagogiky nesměřují k 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 retardáční.

Nebývalé jednostranné omezování učitelského vzdělávání na scientistické základy učiva proniká bohužel i na některé nové regionální university; vznikly z pedagogických fakult, a měly by být spíše laboratořemi pro plné rozvíjení osobnosti, tvořivosti a lidských zdrojů v příslušné oblasti. Nákladné kopírování struktur starých velkých universit tu zřejmě není nejlepším řešením. Většina čelných nových vysokých škol vyspělých zemí získává naopak věhlas zvýšenou pozorností k potřebám regionálním a profesionálním i pružnějšími a funkčnějšími strukturami oborovými.

V mnohém chybí i elementární přehled o skutečném stavu současného učitelského vzdělání. **Zcela nedostatečný je vliv státní školské správy na kvalitu absolventů učitelského vzdělávání.** Je neuvěřitelné, že zaměstnavatel (školská správa) věnuje tak málo pozornosti kvalitě svých budoucích zaměstnanců. Přílišná liberalizace a decentralizace školské správy v naší kritické situaci, při absenci závazných standardů, neúnosně zvyšuje rizika, že o závazných záležitostech učitelského vzdělávání — financovaného navíc z peněz všech daňových poplatníků — rozhodují leckde více zájmy úzce skupinové, než zřetele odborné a obecně prospěšné.

Vědecko pedagogický potenciál našich universit i dalších VŠ může učitelské vzdělávání podstatně zkvalitnit za předpokladu, že bude správně vymezeno komplexnější utváření i rigoróznější ověřování plné učitelské způsobilosti státní zkouškou, ať již po studiu průběžném, kombinovaném nebo následném. Nebude-li se specifčnost učitelství náležitě respektovat a garantovat jistým standardem, hrozí i zde riziko, že některé autonomní fakulty mohou pod tlakem situace postupovat

vat příliš jednostranně i benevolentně. Víceméně **formální prohlašování neučitelů za učitele ovšem úroveň našich škol nezvýší.**

Ani poslední platové úpravy učitelů nejsou náležitě koncepční, konstruktivní a funkční, poněvadž podporují fluktuaci k vyšším stupňům škol, diskriminují učitele, kteří kladou spolehlivé základy pro vzdělání a dostatečně nestimulují gradaci profesionality všech pedagogických pracovníků. Zkušenosti i výzkumy potvrzují, že **kvalita profesionální výchovně vzdělávací činnosti závisí především na faktické, funkčně vymezené, rigorózně ověřené a veřejně prokázané kvalifikaci** (odborné kompetenci na stupni pedagogické profesionality a tvořivosti...). **Proto by učitelé a další pedagogičtí pracovníci měli být zařazováni do vyšších platových tříd především na základě tohoto kritéria.** Měli by mít možnost zvýšit svou kvalifikaci i plat vlastním přičiněním, zvyšováním kvality své práce a úrovně své způsobilosti, aniž by museli přecházet na školu vyššího stupně. Měla by platit zásada, čím náročnější a vyšší funkce, tím vyšší kvalifikační předpoklady.

Účinnější podporu proto vyžaduje:

- ocenění významu hodnototvorného vzdělání v celém našem životě
- co nejnvýraznější zlepšení výběru, přípravy, dalšího vzdělávání, společenského postavení i pracovních podmínek všech učitelů, tomuto prvořadému úkolu věnovat stálou pozornost a nejméně 2/3 všech finančních zdrojů, určených pro školství
- snaha překonat podceňování učitelů 1. stupně ZŠ prohlubováním jejich specifické kvality
- zavedení tzv. středního pedagogického personálu (pedagogických asistentů a instruktorů, pomocných pedagogických techniků, knihovníků, laborantů. . .) se středním a úplným středním vzděláním nebo 1. stupněm VŠ vzdělání v zájmu racionálnější organizace práce v celé sféře veřejného vzdělávání, profesiografie totiž dokazuje, že více než 1/4 nezbytných profesionálních činností učitelů je delegovatelná na síly, které nemusí mít vysokoškolské vzdělání
- pedeutologicky orientovaná vědeckovýzkumná činnost, porovnání profesionálních aktivit i podmínek našich i zahraničních učitelů, vymezení národní i evropské dimenze a projekty standardů učitelského vzdělávání
- rozvíjení oborových didaktik a pedagogik v duchu výzvy z 26. 5. 1992

- účinnější profesionální výcvik budoucích učitelů a výraznější stimulace i žádoucí orientace kompetentní pedagogické tvořivosti
- edice dobrých pedagogických časopisů a kvalitní studijní i odborné pedagogické literatury (bez tohoto předpokladu nelze realizovat žádoucí sebevzdělávání učitelů, metodickou pomoc ke svépomoci ani rozvoj pedagogické tvořivosti na školách)
- funkční propojení přípravného a dalšího vzdělávání učitelů
- legalizace statutu učitele — metodika (ve 3 kvalifikačních úrovních) s funkcí odborně poradenskou i optimalizační
- podstatné zvýšení kvalifikačních předpokladů a funkční výkonné kompetence všech „učitelů učitelů“ i všech náročnějších metodických a vedoucích funkcí ve školství, zlepšovat i podmínky pro jejich výkon.

Především je však třeba řešit všechny komplikované otázky učitelské profese a učitelského vzdělávání s náležitým předstihem, perspektivně, kompetentně a odpovědně. V souladu se zkušenostmi vyspělých zemí proto doporučujeme ustavit (např. při Akreditační komisi, České akademii věd nebo při MŠMT ČR) „**Národní radu pro vzdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů**“, složenou z předních odborníků k celkovému a nepřetržitému zdokonalování této „priority priorit“. **Na pořadu dne není tedy degradace, ale mnohostranná, postupná i radikální optimalizace učitelského vzdělávání a pedagogické tvořivosti. Nezapomínejme, že pedagogická tvořivost je předpokladem a prostředkem rozvíjení všech druhů veškeré lidské tvořivosti.**

Školství disponuje zcela mimořádným potenciálem pro vlastní sebezdokonalování, dosud ho však využívá minimálně. Má např. ze všech odvětví relativně nejvíce vysokoškolsky vzdělaných odborníků všech oborů, v péči o zvyšování jejich kvalifikace je však předbíhá každý dobrý podnik. Sám způsob školské správy separuje jednotlivé druhy a stupně škol natolik, že širší spolupráci odborníků stejných a příbuzných oborů ze škol 2. a 3. stupně spíše ztěžuje než podporuje. Máme přitom na co navazovat. Naši učitelé zakládali VŠ svépomocí již před 70. lety. Uzákonění vysokoškolského vzdělání se dočkali r. 1945. Ještě před 20 lety jsme byli mezi prvními v Evropě, kdo se pokusili o postgraduální studium všech učitelů. **Dosaadní úroveň současného vzdělávání učitelů neodpovídá ani našim tradicím, ani našim současným a perspektivním potřebám.**

Zabezpečení náležitě učitelské způsobilosti a zvyšování profesionality a tvořivosti všech našich pedagogických pracovníků na nejvyšší dosažitelnou úroveň v nejkratší možné době je přitom právě nyní naléhavé, jako málokdy v naší historii.

Z pověření RPV ČR a na základě jejích závěrů a podkladů shrnul prof. dr. B. Blížkovský

Alma mater — a pedagogická fakulta v historickém pohledu

Stanislava Kučerová

Civilizační procesy v novověké (i nejsoučasnější) Evropě odhalují vždy znovu a vždy naléhavěji nedořešenost otázek vzdělání obyvatelstva a mezi nimi kardinální otázky přípravy učitelstva. Bez adekvátního vzdělání učitelů jsou všechny proponované vzdělávací cíle iluzivní.

Vývoj školské (a širě celé výchovně vzdělávací soustavy) u nás probíhal a probíhá v mnoha ohledech podobně jako v sousedních zemích a ostatních vyspělých státech světa, je však nepopíratelně silně ovlivněn demokratickými a kulturními tradicemi národní historie (Karlova univerzita, husitství, bratrství, J. A. Komenský, národní obrození, aj.).

Přítomné snahy radikálně reformovat vysokoškolské studium učitelů nutně oživují i historické reminiscence. Začátky jsou povzbudivé: učitelské vzdělání se u nás vyvíjelo až do bělohorské katastrofy ve spojení s Univerzitou. Bakaláři, absolventi dvouleté (nižší, přípravné) artistické fakulty pokračovali ve studiu buď na některé fakultě vyšší (právníké, lékařské, bohoslovec-ké) nebo odcházeli „do praxe“, nejčastěji jako učitelé partikulárních (městských) škol. Rektoři se do té míry zajímali o činnost svých bakalářů, že vydávali i řády pro městské školy, s cílem přesněji vymezit obsah i způsob vyučování. (Viz např. Z. Winter, Nezbedný bakalář).

Příznakem všeobecného úpadku národa po válce 30leté byl i hluboký pokles vzdělání učitelů. Kdeže vysoká škola! Učitelé se stávali vysloužilí vojáci, zběhlí studenti, řemeslníci, kteří spíše než znalostí čtení, psaní a počítání se mohli pochlubit tím, že na svých „vandrech“ viděli kus „světa“. I. Felbiger, poradce Marie Terezie ve věcech školských, vypracoval r. 1774 první soustavu institucí povinné školní docházky v našich zemích. Pro učitele triviálních škol stanovil povinnost absolvovat 3měsíční přípravný kurs — preparandu. Ponížené postavení učitele v době národního obrození dokládá teskná sláva