

lozofická fakulta — zbavena přípravného charakteru — postavit na úroveň s ostatními fakultami. Ujala se vzdělávání nepočteného vědeckého dorostu a středoškolských profesorů. Gymnázium poskytovalo dva na sebe navazující stupně středního všeobecného vzdělání, nižší, základní, propedeutický (od primy do kvarty) a vyšší, zaměřený vědecky a pragmaticky (tj. na vnitřní souvislosti) (od kvinty do oktávy). Učilo se tu předmětům z cyklu filozoficko-historického i matematicko-přírodovědního. Centrální postavení měly klasické jazyky, nikoli pro získání jazykové dovednosti, ale pro vnitřní zušlechtění. Zpočátku filozofická fakulta zahrnovala všechny uvedené obory. Postupně došlo k osamostatnění přírodovědeckých fakult, na UK v Praze r. 1920. Nově zřízené univerzity v Brně a v Bratislavě byly založeny již se samostatnou přírodovědeckou fakultou.

Zprávy, které shromažďuje srovnávací pedagogika od 60. let do přítomnosti, svědčí o tom, že konstituování optimální přípravy učitelů je celosvětový problém. Tradičním fakultám se vytýká nedostatečná příprava na praktické učitelské činnosti, samostatným vysokým školám pedagogickým zase odtrženost od univerzit a z toho vyplývající nedostatky v úrovni práce vědecké. Optimální řešení vyžaduje zřejmě racionální kooperaci mezi tradičními fakultami a mezi fakultou pedagogickou tak, aby se fakulty mohly rozvíjet podle svých profilujících oborů a aby studentům (i sobě navzájem) nabízely kvalitní výsledky těch oborů, které jsou jejich doménami.

(Úryvek ze stati v časopise Universitas)

Východiska komparací systémů učitelské přípravy

Josef Malach — Ivana Fialová

Abstrakt: Tvorba nových modelů přípravy učitelů by měla vycházet i z komparací existujících modelů ve vyspělých zemích, k níž navrhuji autoři některá kritéria.

Klíčová slova: modely přípravy učitelů, kritéria popisu modelů, vysokoškolská příprava učitelů.

Tvorba nových modelů přípravy učitelů by měla vycházet nejen z kvalifikovaného zhodnocení domácí tradice, ale také z analýzy systémů přípravy učitelů ve vyspělých zemích. Za důležitý předpoklad k maximálnímu zhodnocení výsledků z mnohdy poměrně nelhkých analýz považujeme stanovení určitých kritérií, podle nichž lze poznatky o zkoumaných systémech uspořádat a srovnávat a na tomto základě se pokoušet o nalezení základních

tendenci v přípravě učitelů. Obdobné problémy však neřešíme jen u nás, ale jsou předmětem zájmu i zemí evropského společenství, které směřují k dosažení mobility učitelů jako jednoho z důležitých výsledků pokračující integrace (Dussen, 1991).

Významnými impulsy pro komparativní studie i vlastní projektování systému přípravy učitelů jsou závěry tzv. Římského klubu, který byl nedávno založen také u nás (Kotusiewicz, 1989, Zechowska, 1988).

Požadavek „širokopřífílového“ vzdělávání učitelů je konkretizován následujícími doporučeními a východisky:

1. tezí o pružnosti (elastičnosti) vzdělávání, implikující mnohooborovost a mezioborovost obsahu (programů) vzdělávání,
2. organizováním komplexního vzdělávání, které spojuje přípravu všeobecnou, odbornou i pedagogickou,
3. maximální integrací studií odborných s pedagogicko — psychologickou přípravou,
4. širším přífílováním odborné přípravy, které rozšíří specializaci na dva či více předmětů,
5. rozšířením a koordinací vzdělávání v oblasti společenských věd,
6. zvýšením role teoretických vědomostí i praktických dovedností v oblasti současné technologie vzdělávání,
7. zvýšením role předmětových didaktik a pedagogických praxí.

Postuláty Římského klubu vycházejí z hodnocení současných podmínek výkonu učitelské profese. Jsou charakterizovány jak z hlediska celkového školského systému, tak popisem změn, které nové podmínky vyvolávají v učitelské přípravě. Vzdělávání učitelů je nutno postavit **na širší všeobecně vzdělávací základ**, v němž by měly významnější zastoupení disciplíny jako je **filozofie, kulturní antropologie** (Harris, 1987), fyziologie, logika, metodologie věd, obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, ekonomie i vědy o organizaci a technikách pracovní činnosti (Zechowska, 1988).

Studium pedagogických disciplín by mělo mít mnohem zřetelnější instrumentální charakter, aby se mohlo stát nástrojem rozvoje žáků ve všech cílových kategoriích.

Kritéria pro posuzování modelů vysokoškolské přípravy učitelů

Stanovení kritérií pro posuzování učitelské přípravy bude v této etapě zkoumání zajiště odrazem naše současné možnosti hlubšího poznání zahraničních

systémů učitelské přípravy. Bohatost a variabilnost možných přístupů ke uvedenému problému zákonitě směřuje k přijetí určitých kritérií, aby mohly být rozmanité koncepce studovány a posuzovány podle srovnatelných hledisek. Reportoár kritérií není ve studii chápán jako uzavřený a bude průběžně doplňován podle dalších poznatků. Rovněž pořadí kritérií nenaznačuje jednoznačně jejich důležitost, i když některá kritéria jsou či mohou být posuzovateli jako subjekty v konkrétní situaci považována důležitější než jiná.

Pro popis fungování systému přípravy učitelů doporučujeme užít také další pomocné deskriptory, které blíže charakterizují méně podstatné systémove vztahy i okolí systému.

Navrhovaná kritéria:**A) Stupňovitost****Některé možné varianty:**

Aa) vícestupňovitě

Ab) jednostupňovitě

B) Modulovost

Ba) modulové

Bb) nedomulové

C) Vnitřní propustnost

Ca) propustné, prostupné

Cb) nepropustné, neprostupné

D) Vnější propustnost

Da) snadno propustný systém

(včetně mezinár. propustnosti)

Db) spíše nepropustný systém

E) Délka studia

Ea) volná, neomezovaná

Eb) doporučená, částečně projektovaná

Ec) časově determinovaná

F) Přístupnost a studijní selekce

Fa) plně přístupné (bez vstupní selekce)

Fb) výběr na některé studijní obory (např. talentové zkoušky)

Fc) výběr na všechny studijní obory

- G) Možnost a doba volby učitel-
ského zaměření studia**
- Ga) volba jen při zahájení studia
 - Gb) volba v průběhu studia
 - Gc) volba po ukončení studia
 - Gd) učitelské studium jako para-
lelní modul vedle odborného stu-
dia
- H) Možnost volby stupně školy,
pro který je učitel připravován**
- Ha) volba při zahájení studia
 - Hb) volba po absolvování společ-
ného základu učitelského studia
 - Hc) volba i více(dvou) stupňů, pro
něž je učitel připravován
 - Hd) možnost rozšiřujícího, spe-
cializačního studia po absolvování
ucelené přípravy pro jistý stupeň
školy
- I) Svobodný výběr ve volbě ap-
robačních předmětů učitelského
studia**
- Ia) lze volit i jeden aprobační
předmět
 - Ib) lze volit zcela svobodně oba
aprobač. předměty, příp. více
 - Ic) lze volit aprobační předměty
podle vymezených pravidel
 - Id) lze volit jeden hlavní a další
vedlejší obory
 - Ie) nelze volit aprobační předměty
— jsou stanoveny kombinace

- J) Integrace odborné (OP) a pedagogicko-psychologicko-filozofické přípravy (PPFP)**
- Ja) návazný model — OP+PPFP (na odb. studium navazuje PPFP)
- Jb) návazný model — PPFP + OP (po PPFP následuje částečně modifikované odb. studium)
- Jc) paralelní, integrovaný model
- Jd) vmezeřený — intersticiální model (PPFP je vmezeřena mezi odb. přípravu ve dvou či více aprobačních předmětech)
- K) Spojení teorie s praxí**
- Ka) paralelní teoretická i praktická příprava (mnohdy již od 1. roč nebo dokonce s požadavkem předběž. praxe)
- Kb) s větším či menším opožděním prakt. přípravy za teoretickou
- Kc) s praktickou přípravou po ukončení teoretické přípr.
- Kd) vykonávání profesně způsobilostních zkoušek po absolvování vysokoškolského studia
- L) Koexistence různých modelů přípravy na jedné vysoké škole**
- La) jednotný model
- Lb) rozdílnost v pojetí modelů podle zaměření studia na určité stupně a typy škol
- Lc) rozdílnost v pojetí modelů podle fakult, kateder aj.
- M) Přitažlivost modelu a jeho „atraktivita“ pro studenty a učitele**
- Ma) modely přitažlivé pro studenty
- Mb) modely přitažlivé pro učitele
- Mc) modely přitažlivé pro oba subjekty
- Md) modely tradiční, rigidní, zastaralé, nepřitažlivé

N) Otevřenost

Na) otevřené systémy — umožňují plynulé změny bez zásadních reforem, potřebné změny jsou anticipovány samotným modelem

Nb) uzavřené systémy — nedovolující průběžné inovace a odsouvací řešení zaostávání do doby zásadních reforem

Další pomocné deskriptory:

1. Přijímací procedura
2. Průběžná diagnostika studia (počet zkoušek, bodovací, kreditní systém, požadavky na přechody mezi jednotlivými stupni vysokoškolského studia aj).
3. Ukončení studia (klauzurní, závěrečné, diplomové práce, státní zkoušky, zkoušky učitelské způsobilosti).
4. Podíl předmětů pedagogicko-psychologicko-filozofické přípravy, přípravy odborné (počet hodin výuky jednotlivým disciplínám, návaznost studia disciplín, hlavně PFPF).
5. Využití výukové technologie v přípravě učitelů (multimediální vzdělávání, informační technika).
6. Hlavní či převládající metody a formy přípravy učitelů (s orientací na efektivní či progresivní).
7. Finanční záležitosti studia (školné, úhrada zkoušek, zápisné, atd.).
8. Podíl studentů na řízení vysoké školy (vliv na kurikulum, volba učitelů aj).
9. Kritika systému zevnitř a očekávané či projektované změny v systému přípravy.

Přestože by bylo možné dokumentovat zvolená kritéria řadou konkrétních reálných systémů přípravy učitelů, není tak v článku činěno pro jeho omezený rozsah i proto, že je spíše vybudnutím k širší spolupráci učitelských fakult na této komparativní aktivitě. Snahou autorů článku je dovést komparace systémů vysokoškolské přípravy učitelů do podoby počítačové databáze, která by usnadnila práci všem zájemcům o tuto problematiku.

Literatura:

- [1] Amerika 2000. Strategie vzdělávání. Zpravodaj OIS VÚOŠ/1991.
- [2] Dussen, M. (red.): *Facilitating Teacher Mobility in European Community*. Leiden University 1991.
- [3] *Financing higher education*. Paris, OECD 1990.
- [4] Harris, M.: *Cultural Anthropology*. New York, Harper and Row 1987.
- [5] Kotusiewicz, A. A.: *Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa, PWN 1989.
- [6] *The Teacher Today*. Syntetická studie vzdělávacího výboru OECD. Paris 1989.
- [7] Zechowska, B.: *Poszukiwanie optymalnego modelu kształcenia nauczycieli*. In: *Teoretyczno-empiryczne problemy pedagogiki*. Katowice US Katowice 1988, s. 28–41.

Přístupy ke kvalitě vysokoškolské výuky

Vladislav Labudek

V souvislosti s postupným sjednocováním Evropy a zejména s podstatnými změnami po roce 1992 značně roste význam mezinárodního srovnávacího výzkumu v oblasti vysokých škol. Změny a jejich trendy jsou bedlivě sledovány nejen z hlediska jejich účelnosti, ale stále více z hlediska jejich mezinárodní srovnatelnosti a kompaktibility.

Kromě jiných aspektů činnosti vysokých škol se v posledních letech dostala významně do popředí otázka zjišťování a zajišťování kvality vysokoškolské výuky a výzkumu. Rovněž i evropské vysoké školy prožily po období kvantitativní expanze šedesátých let i své období finančních omezení v letech osmdesátých. V této souvislosti vzrostl i společenský zájem o využití veřejných prostředků vysokými školami a jeho vztah ke kvalitě výuky. Dřívější společenský obraz vysoké školy jako instituce se samozřejmě nejvyšší dosažitelnou kvalitou již není všeobecný. Nynější obraz má mnoho prvků specifického podniku, který nabízí „tržně orientované“ výukové programy. Též obraz vysokoškolského učitele již není obrazem relativně izolovaného intelektuála, ale v mnohém ohledu i obrazem mnohostranného žongléra, který s ohledem na poptávku přizpůsobuje profil výzkumu a výuky svého pracoviště a který mnoho času věnuje shánění prostředků pro činnost svého pracoviště.

V odpovědi na otázku, co je nutno považovat za onu kvalitu vysokoškolské činnosti, nevládne dosud zdaleka jednotnost. Dále probíhají polemiky mezi stoupenci solidní všeobecné základní přípravy, která by pak podle po-