

- Sami učitelé jsou vtahováni do řízení školství, škol, do určování potřeb svého vzdělávání.
- Vytváří se rovnováha mezi centrálním řízením a lokálním i konkrétním řízením jednotlivých škol.
- Vyšší efektivita práce školy a učitelů se dosahuje především změnou role učitele jako činitele usnadňujícího rozvoj schopností žáka, pomáhajícího žákovi dosáhnout mentální, citové a morální zralosti, schopnosti sebezdokonalování.
- Klade se důraz na týmovou práci učitelů, na zapojení mimoškolních činitelů do spolupráce k realizaci jasně formulovaných cílů.
- Žákům se umožňuje pracovat podle vlastního tempa, hodnocení se provádí jako průběžná zpětná vazba (formativní funkce hodnocení) a v delším časovém odstupu (cca dvouletém) se kontroluje dosažení klíčových cílů; to je vlastně kontrola demokratizace vzdělávání.
- Vyžaduje se profesionální kvalita práce učitele a hlavně učitelského sboru, v němž učitelé nepracují jako izolovaní jedinci.
- Další vzdělávání se spojuje s praxí změny pedagogické práce školy, se zvyšováním její efektivity, takže se stává vnitřní potřebou každého učitele.
- Otázka výše platu se stále více spojuje s efektivitou učitelského práce.
- Učitelé výzkumně sledují zvyšování efektivity své práce ve škole, na které pracují (pod vedením odborníků).

Stanou se učitelé opět vychovateli svých žáků?

Stanislav Střelec

Poměrně často zaznívá názor, že studium učitelství by mělo být téměř výhradně zaměřeno na technologii vzdělávání. Na tomto závěru se v podstatě shodují reprezentanti jednotlivých vědních oborů i oborových didaktik /metodik/. Zcela zjevná je přitom tendence vyčlenit pro ostatní předměty, včetně disciplín základní pedagogicko-psychologické přípravy, úzce vymezený prostor na okraji učitelského studia. Děje se tak přes značné úsilí velké části pedagogů a psychologů o rehabilitaci svých předmětů, které byly spolu s ekonomii, právem, sociologií a dalšími společenskými vědami podřízeny otevřeně i skrytě politické kuratele. Klademe si otázku, jestli je tento na první

pohled pragmatický trend, tak přirozeně zapadající do rámce současného společenského dění, skutečně perspektivní. Jestli je přitom dostatečně bráno v úvahu dítě, žák nebo student a základy jeho širší přípravy na život, na privátní, profesní i další občanskou seberealizaci. Uvedené otázky bezprostředně souvisejí také s jednou z tradičních pedagogických disciplín - s teorií výchovy a s jejím místem ve studiu učitelství.

S povoláním učitele jsou po staletí spojovány tři základní role, ve kterých se učitel realizuje v rámci své profese i mimo ni, a to jako **vzdělavatel, vychovatel a veřejný činitel**. Všechny tyto úkoly prošly v historickém vývoji změnami a dospěly v současnosti, například ve většině vyspělých zemí Evropy, k určité univerzální podobě s dílčími lokálními a regionálními zvláštnostmi. Ponecháme v našem případě stranou učitele jako osobnost angažující se v kulturním, tělovýchovném, humanitárním, politickém a dalším dění, tedy jeho roli veřejného činitele a otázku společenského zájmu na tom, aby tímto činitelem byl. Zaměříme se především na jeho úkoly vychovatelské, i když všechny tři role spolu bezprostředně souvisí a každé z nich je v civilizovaném světě věnována určitá míra pozornosti také při profesní přípravě na výkon učitelského povolání.

Na základě poznatků o nárocích na učitelskou profesi v zemích našich sousedů /například v Rakousku a SRN/ můžeme v budoucnu předpokládat také u nás posílení významu vychovatelské role učitele, spolu s očekáváním vzrůstající společenské prestiže učitelského povolání. Učitel je v těchto zemích považován nejen za významného zprostředkovatele vědeckých, technických a dalších poznatků ve svých vyučovacích předmětech, ale je také autoritou, která přispívá svým rozhledem, životní orientací a dalšími osobnostními i profesionálními kvalitami k širší kultivaci pozitivních vlastností dítěte a k podněcování důvěry dítěte v jeho vlastní síly. Mimo jiné je ve vzpomenuých zemích důsledněji spojována profese učitele s funkcí vychovatele - diagnostika, který může jako jeden z prvních dospělých včas rozpoznat nebezpečí, kterým je dítě vystaveno v souvislosti s narkomanií, alkoholismem, prostitucí, krádežemi a jinou trestnou činností.

Jinou závažnou skutečností je hluboká historická tradice v pojetí učitelské profese v našich zemích, která svým širším vychovatelským zaměřením překračovala rámec působení učitele často za hranice školy a vzdělávání. Zcela přirozeně je tedy jedním z cílů teorie výchovy přispět u studentů učitelství k rozvíjení jejich schopností a dovedností vychovávat žáky a studenty jako tvořivé lidi s kulturním rozhledem, jako humanisticky a demokraticky smýšlející a jednající občany.

Příprava na vychovatelskou roli učitele je ve vyspělých školských systémech prováděna prostřednictvím několika specifických psychologických a

pedagogických předmětů včetně teorie výchovy nebo disciplíny ekvivalentního názvu a zaměření.

Vydeme-li z těchto východisek, máme před sebou nejméně dvě obecné dimenze učitelova vychovatelství bez rozlišování, kterým předmětům vyučuje. Jeho **způsobilstvo k výchovnému působení ve vyučování a k tomu, aby mohl být plnohodnotným třídním učitelem.**

Oba základní aspekty učitelova vychovatelství byly v našem školství v době okupace a v desetiletích po roce 1948 znehodnocovány jednostrannou ideologickou orientací. Komplexní pojetí výchovného vyučování, spočívající v organickém spojení mezi osvojováním vědomostí a dovedností a utvářením vlastností žákovy osobnosti, zůstávalo v působení mnoha kvalitních učitelů často nepovšimnuto. Oficiální dozírací činnost ředitelů a školních inspektorů preferovala světonázorové, politické a ideologické zřetele. Pěstování mravních vlastností a významných rysů charakteru, jako je tvořivost, ukázněnost, tolerantnost, obětavost, skromnost, čestnost, pravdivost, pečlivost, přesnost, pevná vůle, schopnost překonávat překážky, návyky kulturního chování, to vše se vyskytovalo víc na okraji než v centru pedagogického dění.

Na okraji zájmu teorie výchovy se v nedávné minulosti ocitla také některá témata nezbytně nutná jako součást přípravy na výchovnou práci budoucích učitelů s jednotlivci i skupinami žáků. Platí to například o zanedbávání pedagogické přípravy studentů učitelství, o nedostacích při rozvíjení jejich komunikativních dovedností, o malé připravenosti studentů na spolupráci s rodiči svých žáků. Na to nebyl pro bezbřehý obsah studia čas. Malá pozornost byla věnována také metodám výuky teorie výchovy. Například až se zavedením **profesních praktik** ve studiu učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů se nám na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně v roce 1990/91 otevřel větší prostor pro inovační tendence ve výuce, inspirované dramatickou výchovou, řešením modelových výchovných situací, případových studií a podobně.

Jsme si přitom vědomi, že není možné se při současných podmínkách studia učitelství věnovat v plné míře každému z naznačovaných úkolů. Splnitelným požadavkem však je dosáhnout alespoň toho, že vytvoříme u studentů základy jejich učitelské erudice a budeme je jako začínající pedagogy inspirovat a podněcovat k tvořivému sebezdokonalování. Nezbytnou podmínkou pro tento záměr jsou promyšlené a vyvážené učební plány a osnovy studia učitelství pro základní a střední školy, ve kterých najde svoje místo také specificky orientovaná teorie výchovy.

Zaměříme se nyní alespoň na jeden z aspektů obsáhlé problematiky **étosu učitelského povolání**. V rakouském školském právu se pro tuto dimenzi používá termín "Berufsgesinnung" /profesionální smýšlení/ jehož důsledkem je

vědomí osobní odpovědnosti učitele za své jednání na pracovišti a za následky tohoto jednání. Přitom základní povinností učitele je jednak tak, aby to bylo ku prospěchu jeho žáků, obce a státu. Problematikou mravních aspektů učitelského povolání se kromě jiných zabývá také W. Brezinka, profesor na fakultě sociálních věd Univerzity v Kostnici. V obsáhlé stati nezvané "Učitelé a morálka jejich povolání" /In: Pedagogická revue č. 4, 1990, str. 287 - 315/ se zamýšlí nad potřebou existence **kodexu učitelského povolání**, který by se stal normativním základem, umožňujícím postupovat uvnitř profese proti těm příslušníkům, kteří porušili povinnosti v povolání a tím současně způsobili škodu celé profesní skupině. Kodex by na druhé straně chránil příslušníky profese před neoprávněnými útoky. Autor konstatuje, že ve většině zemí světa udělali učitelé dodnes jen málo pro to, aby vznikl prostřednictvím vlastní autonomní profesní organizace kodex povolání, který by byl uznán všemi příslušníky učitelské profese, podobně jako je tomu u lékařů, zdravotních sester, sociálních pracovníků nebo psychologů. Není zřejmě pochybnosti o tom, že by se mohla existence takového dokumentu příznivě odrazit také v profesní přípravě studentů učitelství. V naší republice a stejně tak v sousedních zemích se ukazuje, že samotné školské zákony, pracovní předpisy a služební řády pro učitele samy o sobě nemohou vytvořit morálku učitelského povolání i když jsou její nezbytnou součástí.

Učitelská profese má, stejně jako další výše zmíněná povolání své zvláštnosti, které determinují význam etické dimenze učitelství. W. Brezinka upozorňuje především na vysokou míru volnosti při plnění profesních úkolů učitelské profese. Učitelství poskytuje velký prostor k jednání podle vlastního uvážení, podle subjektivní představy. Také výběr a aplikace výchovných prostředků je do značné míry ponechán na úvaze učitele, který potřebuje etický rámec jenž by mu pomohl ke správnému rozhodnutí. Naše i zahraniční zkušenosti ukazují, že výchovná práce učitele je zvenku těžko kontrolovatelná. Učitelé jsou často v bezkonkurenčním postavení. Jejich tabulkou stanovený plat je téměř nezávislý na osobním výkonu a monopolní postavení školy v určitém místě vede k pohodlí. Ani rodiče často nedovedou rozlišit mezi učitelem dobrým a průměrným nebo podprůměrným. Působí zde také obavy vyplývající z určité závislosti hodnocení výkonu žáků na subjektivním posouzení učitele. Také tato skutečnost vypovídá ve prospěch existence a přiměřené aplikace kodifikovaných profesních mravních norem, které by pronikly do povědomí učitelů a byly jimi přijímány. **Sám učitel je nejdůležitějším prostředkem pro realizaci své profesní úlohy.** Měl by permanentně pracovat sám na sobě jako na výchovném nástroji. Tento nezbytný profesní požadavek není značnou částí učitelské veřejnosti respektován. Svědčí o tom mimo jiné i právní normy, které

zakazují v některých zemích učitelům vykonávat současně s učitelstvím jinou profesi.

Několik předcházejících argumentů nás mělo inspirovat k tomu, abychom si připomněli naléhavou potřebu zaměřit se výrazněji na utváření základů etosu povolání již u studentů učitelství. S tímto závěrem korespondují i některé z výsledků šetření, uskutečňovaného před čtyřmi lety na katedře pedagogiky pedagogické fakulty v Brně, zaměřeného na průzkum hodnotových orientací studentů učitelství. Mezi jinými byla 451 respondentům /studentům 2. a 3. ročníků pedagogické fakulty/ položena otázka: Co je pro vás na prvním a na druhém místě zdrojem hlubšího životního uspokojení? Sumarizace výsledků tehdy ukázala následující pořadí:

1. Přátelské a partnerské vztahy /uvedlo 70,9% respondentů/
2. Soukromí a život v rodině /uvedlo 42,7% respondentů/
3. Volný čas a zájmová činnost /uvedlo 38,8% respondentů/
4. Studium a věci kolem něho /uvedlo 21,1% respondentů/
5. Práce s dětmi a mládeží /uvedlo 16,5% respondentů/
6. Domácnost, především její materiální zabezpečení /uvedlo 4,6% respondentů/
7. Společenská angažovanost /uvedlo 3,7% respondentů/

Jsou to údaje získané v období jiného společenského a politického klimatu. Nemáme pro srovnání k dispozici data aktuální. K obezřetné interpretaci nás vede i velikost vzorku a další metodologické okolnosti průzkumu. Přesto nemůžeme přejít zcela bez povšimnutí orientační údaj, který se vztahuje k postavení vysokoškolského studia v této škále. Také to je jeden, byť nepřímý argument, podtrhující význam jedné ze součástí etického rozměru učitelské způsobilosti a odpovědnosti vysoké školy za úroveň svých absolventů.

Jak dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů?

Vlastimil Švec

V Pedagogické orientaci č. 1/91 se objevila řada podnětů ke koncipování přípravy i dalšího vzdělávání učitelů základních a středních škol. Neméně závažná je však problematika pedagogicko-psychologického vzdělávání vysokoškolských učitelů, které stále více bude tvořit závažnou složku jejich