

# Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí?

Stanislav Štech

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Redakci zasláno 13. 12. 2022 / upravená verze obdržena 12. 2. 2023 /  
/ k uveřejnění přijato 11. 3. 2023

**Abstrakt:** Příspěvek analyzuje pozadí dvou reakcí státní správy na nedostatek kvalifikovaných učitelů. První reakcí je navrhovaná zákonná kodifikace možnosti udělit učitelskou kvalifikaci absolventovi neučitelského vysokoškolského studijního programu ředitelem školy a druhou (další) reforma počáteční přípravy učitelů na univerzitních fakultách s jednoznačnou preferencí praxe. Autor jako skryté kritické téma identifikuje vztah teorie a praxe v učitelské profesi i v přípravě na ni. Nejprve analyzuje historicky trvalé napětí mezi teorií a praxí na cestě k univerzitní přípravě učitelů. Poté připomíná tři velké společenské změny, které svými nároky proměňují profesi i přípravu na ni. A v závěru ukazuje, že reakcí na tyto změny nemůže být „de-profesionalizace praxí“, ale změna teoretické / akademické přípravy s oporou o praktickou zkušenost a především kvalitní systém dalšího profesního vzdělávání, které teprve praxi zhodnocuje.

**Klíčová slova:** učitelská kvalifikace, učitelská profese, společenské tlaky, teorie a praxe

V posledních letech se v našem veřejném prostoru opakovaně objevují tvrzení o nedostatku učitelů, o nárůstu nekvalifikovaných vyučujících, o nízkém počtu nastupujících absolventů učitelského studia a o stárnutí učitelských sborů (v poslední době např. MŠMT, 2019; PAQ Research a UNŽ, 2021). Do jaké míry tyto údaje odpovídají realitě a jaká je v tomto ohledu situace v českém školství ve srovnání s vyspělými zeměmi, je tématem jiných studií v tomto monotematickém čísle. V předkládaném textu se chci věnovat logice, která stojí za dvěma reakcemi státní správy na výše uvedená tvrzení.

Tou první je návrh plošně kodifikovat nevyhovující stav, kdy v některých školách některých regionů vyučují některé vzdělávací předměty nekvalifikovaní „učitelé“. Podle tohoto návrhu bude mít ředitel školy právo udělit na tři roky plnou učitelskou kvalifikaci absolventovi jakéhokoli (i neučitelského) vysokoškolského studia (srov. par. 9a novely zákona č. 563/2004 Sb., 2022). Vedle státu by tak kvalifikaci mohli udělovat jednotlivci na pozici ředitele.

Druhou reakcí je souběžně spouštěná tzv. Reforma počáteční přípravy učitelů. Ta vychází z předpokladu, že učitelské povolání není pro budoucí učitele dostatečně atraktivní, a že absolventi počátečního studia nejsou kvalitně připraveni, aby zvládli „šok z praxe“<sup>1</sup> a v povolání učitele vydrželi (Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR, 2021). Obě reakce v sobě skrývají téma povahy profese učitele, resp. jeho jednotlivých složek, a vztahu teorie a praxe a jejich poměru v přípravě na učitelství. Tato klíčová témata přitom nejsou ve zdůvodnění uvedených opatření explicitně pojmenována a důkladně analyzována.

Pokusím se proto nejprve o stručnou expozici tohoto periodicky se opakujícího sporu.<sup>2</sup> Tři důsledky jsou zřejmé – otazníky nad významem kvalifikace, zpochybnění vztahu mezi složkami učitelské profesionality v neprospěch její teoretické a „profesní“ části a oslabení odpovědnosti státu za vzdělávání jako veřejný statek. Zmínit nejprve musíme historicky trvalé napětí mezi teorií a praxí na cestě k univerzitní přípravě učitelů a návrhy na jeho řešení. V současné situaci je ovšem nutné reflektovat tři velké společenské změny, které svými nároky proměňují učitelskou profesi i přípravu na ni. Jsou jimi zvyšující se rozmanitost žákovské populace a velmi odlišná připravenost žáků na vzdělávání, dále snadná dostupnost informací vedoucí ke konkurenci s poznatky předávanými učitelem a oslabující jednoznačnost jeho autority jako zdroje poznání, a konečně zvyšující se odpovědnost učitelů nejen za kognitivní rozvoj žáků. Proto v závěru konstatuji, že reakcí na tyto změny nemůže být zvýšený důraz na praktickou zkušenost absolventů studia učitelství, ale změna teoretické / akademické přípravy s oporou o praktickou zkušenost a především kvalitní systém dalšího profesního vzdělávání, které teprve praxi zhodnocuje.

---

<sup>1</sup> K tomuto pojmu srov. např. Stokking et al., 2003.

<sup>2</sup> Pozoruhodné je, že již jedno století – od počátku snah o univerzitní počáteční přípravu na učitelství – se skutečně periodicky opakují kritiky dlouhého vysokoškolského studia učitelů a stížnosti na nedostatečně „praktický“ charakter jejich přípravy.

## 1 De-kvalifikace, de-profesionalizace nebo nová profesionalita?

V první verzi zmíněné novely zákona se ani nepředpokládalo, že by absolvent neučitelského vysokoškolského studia měl vyučovat vzdělávací předmět blízký nebo příbuzný vystudovanému oboru<sup>3</sup>. „Ředitelský učitel“ by mohl vyučovat na 2. stupni základní školy nebo na střední škole jakýkoli předmět podle uvážení ředitele školy. Argumentace podporovatelů této inovace se opírala o obohacení výuky „odborníky z praxe“. Schopnost kvalitně předávat své znalosti a dovednosti žákům, tj. propojit didaktické, pedagogické a psychologické vědomosti s oborovými poznatky, by si měl takový absolvent osvojit zahájením kratšího pedagogického studia do tří let. Důsledkem této logiky je *redukce úplné učitelské kvalifikace* na formální potvrzení („papír“) bez vztahu k reálným kompetencím<sup>4</sup>.

Na rozdíl mezi kvalifikací a kompetencemi upozornil již před třemi desetiletími Vonk (1992), který rozlišil dva modely učitelství. Tradiční model označoval jako model minimálních kompetencí, kdy je učitel na začátku své profesní dráhy především „dodavatelem zboží, vyrobeného někým jiným“. A tato minimální úroveň je kvalifikací garantována. Lze se o ni opřít a doplňovat, opravovat a rozvíjet ji v konfrontaci s praktickou zkušeností v kvalitně realizovaném systému dalšího vzdělávání učitelů. V druhém modelu, který označuje jako model otevřené profesionality, je učitel v centru dění, odpovědný za analýzu vlastního jednání, za identifikaci potřeb a předpokladů dětí, za vyjednání učiva a postupu v něm atd. Jádrem tohoto přístupu jsou praktické kompetence, které charakterizují učitele zkušeného. Vonk neupřesňuje, jaké konkrétní dopady má druhý model na způsob přípravy na výkon povolání. To podrobně rozvinuli badatelé jako F. Korthagen (Korthagen et al., 2011), kteří kladou důraz na obrácení východiska v přípravě budoucích učitelů – nikoli

<sup>3</sup> Příbuznost absolvovaného studijního oboru s vyučovaným předmětem ovšem není nijak specifikována a není jasné, podle jakých kritérií ji budou ředitelé škol uznávat. Podporovatelé této změny ignorují i skutečnost, že oborové / předmětové učivo není prostou kopií vědních oborových poznatků, ale jejich „překladem“ (srov. Janík & Slavík, 2007).

<sup>4</sup> Návazný argument se pak opíral o příklady velmi dobrých vyučujících bez „papíru“ a velmi špatných učitelů s učitelským diplomem. Tento argument zcela ignoruje vzájemný vztah mezi kvalifikací jako kolektivní pojistkou v podobě podmínky nutné, nikoli však postačující, a praktickými kompetencemi jako individuálně variabilními výsledky profesní socializace v terénu stavějícími na kvalifikaci.

aplikovat obecné teoretické poznatky na svou vlastní pedagogickou praxi, ale vytvářet teoretizace osobních praktických zkušeností.<sup>5</sup>

Druhý důsledek navrhované novely zákona se týká profilu znalostí a dovedností učitele. Předložený legislativní návrh snižuje význam profesní složky učitelské profesionality, je tak fakticky de-profesionalizační. Termín není hodnotící, ale v podstatě popisný. I při příbuznosti vyučovaného předmětu s oborem, který „odborník z praxe“ vystudoval, ukazuje absence didaktických, pedagogických a psychologických znalostí – souhrnně označovaných jako profesní příprava – na její menší význam pro výkon profese učitele než představují oborové znalosti. Jde tedy o *de-profesionalizaci*. Zákonná úprava naznačuje, že profesní kompetence jsou záležitostí praktických „grifů“, které se dají získat intuitivně nápodobou. Podle této představy si lze potřebné dovednosti osvojit především „v akci“, sledováním zkušených praktiků nebo na základě jejich rady. Každá zkušenost je ovšem situačně omezená, vázaná na konkrétní lokalitu, resp. skladbu žáků nebo na jedinečnou praxi profesně starších učitelů. Navíc, i vzhledem ke zvýšeným nárokům na výkon profese v současnosti (srov. dále v kapitole 3), je důležitá schopnost rozumět tomu, proč konkrétní profesní postup funguje – nejen, že funguje. A proto také umět kvalifikovaně inovovat a experimentovat.

Třetím důsledkem zmíněné argumentační logiky je *eroze odpovědnosti za veřejný statek*, kterým je vzdělání. Tvrzení, že je to koneckonců ředitel školy, který je odpovědný za kvalitu vzdělávání ve své škole, je široce sdílené, protože se jeví evidentní z hlediska selského rozumu. Zamlčuje se přitom, že ředitel školy není odpovědný výlučně a není odpovědný za vše. Návrh představuje individualizaci odpovědnosti za něco, co jedinec nemůže garantovat. Když jde o veřejný statek, je tato odpovědnost sdílená a rozdělená mezi státní správu, na státu relativně nezávislé vzdělavatele učitelů (univerzity jsou veřejnoprávními korporacemi, ve kterých se vzdělávání opírá o nezávislý výzkum), zřizovatele, ředitele škol, učitele ad. Tam, kde jde o společný zájem na soudržnosti společnosti, nemůže o obsahu vzdělávání, přípravě učitelů, jejich přijímání, jejich dalším profesním vzdělávání atd. rozhodovat jedinec. Vzdělávání, jehož klíčovým prvkem je kvalitní příprava učitelů, je záležitost argumentů, sporů a diskusí mezi všemi aktéry. Nemůže se redukovat na momentální „snímek“ názorů těch či oněch – veřejný zájem totiž není totéž, co zájem (ředitelské) veřejnosti. Pozitivně znějící argumentace autonomií školy

<sup>5</sup> Tématu se budu věnovat níže v kapitole Jaká teorie a jaká praxe?

a ředitele, kterému souhlasně bez přemýšlení přikyvujeme, je tak často cestou k rozkladu péče o veřejný zájem. Ředitel školy jako výsostný posuzovatel kompetencí kandidáta učitelství<sup>6</sup> tak představuje definitivní stvrzení primátu praxe nad (zbytečnou?) teorií.

Je proto vhodné pokusit se ukázat možné důsledky různých přístupů k tomuto konfliktnímu tématu. Nejprve se budu věnovat historickému vývoji pohledu na učitelství a tomu, jak se opakovaně řešil vztah teoretické a praktické přípravy. Souvisel totiž s ne zcela úspěšným zakotvením učitelství mezi plně respektovanými profesemi (Jackson, 1970). V další části se zaměřím na proměny současného učitelství pod tlakem společenských změn, které mění pohled na požadované předpoklady kvalitního učitele. Uvedené změny lze na jednu stranu interpretovat jako de-profesionalizaci učitelství. Současně je ale možné na základě uvedených změn doložit, že zvládnutí těchto výzev vyžaduje nejen praktické grify a zkušenosti, ale že je to příležitost k důkladnější teoretické a výzkumné reflexi. A k budování nové profesionality učitelství.

## **2 Teorie a praxe – vášnivé spojení plné napětí a konfliktů**

Historický vývoj učitelského povolání a přípravy na něj provází jako červená nit napětí mezi teorií a praxí. Tento vývoj měl podobu opakujících se krizí. Hofstetterová a Schneuwly proto označili tento vztah za „vášnivé spojení plné napětí“ („passion, fusion, tension“, srov. Hofstetter & Schneuwly, 2006). Na jedné straně se mimořádně rozvíjela praxe reformních hnutí představovaná reformní pedagogikou, zejména v německy mluvících zemích (srov. Oelkers, 2006). Tzv. nová výchova spojená se jmény Claparèda ve Švýcarsku, Wallona a Freineta ve Francii nebo Decrolyho v Belgii se také opírala o praktické experimentování ve školních třídách.

Na druhé straně se ve stejné době do debaty o učitelství promítaly úspěchy pozitivistické vědy v podobě experimentální pedagogiky a psychologie. Racionalismus jako základ modernizace<sup>7</sup> vedl jednak k odmítání empirickým

<sup>6</sup> Ponechme stranou praktickou otázku, jak je ředitel u někoho, kdo nikdy neučil, pozná. A také jaká je aprobace a kvalita ředitele. Zjištění ČŠI totiž konstatují malý zájem o funkci ředitele, takže jde nezřídka o nábor, spíše než o výběr z několika kvalitních konkurentů.

<sup>7</sup> Připomeňme ovšem, že reformní praktici modernizaci vzdělávání akceptovali. Např. Freinet sám své pojetí školy „nové výchovy“ nazval „moderní škola“. Otázkou ovšem zůstává, co tím myslel. O výsledky pedagogického a psychologického výzkumu té doby (např. Piageta nebo Wallona) se neopíral.



výzkumem nepodložených zásad vzdělávací činnosti. Především ale nabízel i pedagogickým praktikům empiricky podložené nástroje zefektivňování vzdělávání a výchovy. Výsledkem snahy o „zvědečtění“ přípravy učitelů pak byla snaha o její univerzitní počáteční podobu, o její tzv. univerzitarizaci. Ta měla praktickou zkušenost učitelů objektivizovat a vyvést ji z úzkého, leckdy nahodilého situačního rámce a opřít ji o poznání obecněji platných zákonitostí vývoje dítěte, učení a vyučování. Tentokrát nikoli odvozených z filozofických dogmat, ale podložených empirickým výzkumem.

Nicméně, konfrontace mezi praxí reformní pedagogiky a vědami o výchově vedla k „manželství sice vášnivému, ale plnému napětí a konfliktů“ (Savoie, 2006). Zdá se, že v tomto vztahu byla nakonec praxe reformní pedagogiky „pohlčena“, tj. podřízena vědám o výchově a úsilí učinit z přípravy učitelů teoreticky silný univerzitní obor. Podle Goodchilda (2006) došlo na amerických univerzitách již v polovině 20. století v přípravě učitelů k vývoji. Spor o orientaci přípravy mezi zaměřením na zvládnutí praktických pedagogických dovedností a zaměřením na osvojování hlubších teoretických poznatků o edukaci prošel několika fázemi: od profilu absolventa jako praktika přes „teoretika“ výchovy a vzdělávání až po „psychologa“ dítěte. Univerzitní pedagogické fakulty pak označuje spíše za ústavy aplikované psychologie. Podobný vývoj popisuje i Criblez (2006) pro germanofonní Švýcarsko nebo Hofstetterová et al. pro ženevský kanton (2006).

I u nás máme příklad snahy změnit přípravu učitelů na bázi propojení praktické experimentace s vědeckým výzkumem. Zlínské pokusné školy jsou toho výmluvným dokladem (srv. Kasper & Kasperová, 2020). Dostatečně známá je personifikace určitého napětí mezi akcentem na oborové vzdělání a iniciací do logické stavby učiva (O. Chlup) a důrazem na metody vyučování respektující „přirozený“ psychický vývoj dítěte (V. Příhoda). Oba představitelé české pedagogiky mezi válkami kriticky reagovali na herbartovský intelektualismus a encyklopedismus a oba usilovali o univerzitní vzdělávání učitelů. Chlupovo varování, že „nedostatky předmětného vzdělání by učitele snadno zbavily vůdčí úlohy“ (Pařízek, 1977, s. 378–379) ovšem kontrastuje s Příhodovou preferencí růstu duševních forem dítěte zakotveném v každodenní praktické zkušenosti. Obě stanoviska ovšem sbližuje Chlupova idea, že „základní ideje“ (základní učivo) „spínají poznatky s růstem duševních forem v pevnou jednotu. Tyto základní ideje nahradí často tisíce faktů a jednotlivostí, které jsou obsahem příruček, slovníků a nezakalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitostí jevů“ (podle Váňová, 2016, s. 22).

Jejich spor pak posunul pojetí vztahu teoretické a praktické složky přípravy dál. Nejde už jen o míru praxe a hloubku zasvěcení do vědeckého nahlížení na problémy výchovy. Už nejde o to, zda má být příprava učitelů univerzitní, na tom se nakonec shodnou. Ve hře je konkrétní obsah přípravného vzdělání a hledání mostu mezi oborově předmětovou přípravou a přípravou pedagogicko-psychologickou.

Tak se v 50. a 60. letech minulého století dostává na scénu jako řešení krize v pojetí učitelské přípravy oborová didaktika. Systematická praktická zkušenost s prací se žáky je pak nutným „materiálem“ onoho sepětí oborových poznatků s rozvojem osobnosti žáka. Didaktická příprava stojí tedy jednou nohou ve světě oborových poznatků a nohou druhou v pedagogicko-psychologickém vědění. A snaží se odpovědět na otázky, jak vzhledem k věkovým a osobnostním zvláštnostem žáků poznatky předat, resp. pomoci žákům je osvojit a užívat. První velkou prací, která ukazovala didaktiku jako svébytný vědní obor, aplikovala (Piagetovu) psychologii na didaktiku a podpořila nutnost teoreticky uchopit praktické pedagogické zkušenosti, je pojednání nazvané *Psychologická didaktika: aplikace psychologie Jeana Piageta na didaktiku* (Aebli, 1951). Jeho první část se věnuje didaktice činné školy A. Ferriera, významného představitele reformní pedagogiky. Dokládá tak výše zmíněné „pohlčení“ pedagogické praxe teorií, v tomto případě psychologickou teorií utváření operací podle známých Piagetových schemat stadií kognitivního vývoje dítěte. Výzkumy, které následovaly, dokládají, že pochopení vzniku a procvičování operačních struktur nemůže učitel vyvodit sám od sebe, ze své zkušenosti.

V domácím prostředí již od 50. let výzkumy Pařízka (1956) v didaktice jazyka nebo v didaktice dějepisu Čapka (1966), později v didaktice fyziky Fenclové (1982) ad., zahájily dlouholetou snahu o uznání oborových didaktik jako samostatných vědních disciplín s důrazem na analýzu učebnic, učiva a jeho předávání. Obhajobu svébytné povahy oborových didaktik pak formuluje několik textů na počátku tohoto století (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek & Kotásek, 2000; Kotásek, 2011). Dnes se silný vzestup didaktických výzkumů projevuje nejen v četnosti publikací (Kohout et al., 2018, 2019a, 2019b). Oborové didaktiky tak projevují svou ambici být pilířem učitelské profesní přípravy vedle složky oborové.

Řešením napětí mezi teorií a praxí v přípravě učitelů se však nestaly, jak o tom svědčí např. složité a kontroverzní debaty o akreditaci samostatných

doktorských studií nebo práv na habilitační a jmenovací řízení v oborových didaktikách (Mareš & Stuchlíková, 2011). Napětí se jen přesunulo do sporu o afiliaci didaktik. Patří spíše ke kmenovému oboru, nebo k pedagogicko-psychologické přípravě? I vzhledem k malé podpoře (psycho)didaktického výzkumu se až v poslední době objevují pokusy dokončit obecně didaktické dílo a být oporou konkrétním oborovým didaktikám. Dokladem může být na empirických výzkumech založená monografie jednotlivých oborových didaktik (Stuchlíková, I. & Janík, T. et al., 2015) nebo originální pojetí tzv. transdidaktiky (Slavík et al., 2017). Ta propojuje analýzu učiva s identifikací nároků na poznávací práci žáka (např. na poznávací překážky) a s nutností kontrolovaně zkoušet variace praktických výukových postupů.

Historické ohlédnutí ovšem může vést k legitimní otázce: nezměnila se společnost, žáci a poznatky, které si mají osvojit, do té míry, že se i nároky na učitelskou profesi proměnily? A s nimi logicky i příprava na ni? Nepřevládla až příliš tradovaná akademická teorie nad živou a měnící se učitelskou praxí?

### **3 Trendy změny: demokratizace přístupu ke vzdělání, informační exploze a narůstající odpovědnost učitelů<sup>8</sup>**

#### *3.1 Naučit je třeba všechny. Ale jak?*

Demokratizace přístupu ke vzdělávání vedla ke vzniku heterogenních tříd vyžadujících didaktickou flexibilitu, schopnost porozumět různým předpokladům žáků k učení a v důsledku rozmanitým kognitivním překážkám u různých skupin žáků. Již před více než třiceti lety Demailly (1987) konstatuje, že dochází k vývoji praktických vyučovacích a socializačních strategií učitelů, protože ti se musejí adaptovat na nové požadavky a tlaky. Jsme svědky masového přístupu dětí ze všech sociálních vrstev na stále vyšší stupně škol. To staví učitele před velice diverzifikovaný soubor žáků, což jim téměř znemožňuje bezproblémově aplikovat uniformní vyučovací postupy, jak je diktuje oborové vzdělání. Díky němu si budoucí učitel osvojí jen kánon vědního oboru, který je zdrojem učiva ve vzdělávacím předmětu. Nikoli ovšem zdrojem jeho „alterace“, jak o ní hovoří autoři transdidaktiky (Slavík et al., 2017). Potřeba efektivně vzdělávat žáky v heterogenních třídách se dnes stala samozřejmým požadavkem na všechny učitele (Cohen & Lotan, 2014).

<sup>8</sup> Část argumentace v této podkapitole je převzata z autorovy kapitoly *Učitelství jako „ukradená“ profese* in Smetáčková, I. & Štech, S. et al. (2020, s. 77–102).



Důsledky pro učitelství jsou tedy zřejmé. Oborové (předmětové) poznatky jsou stále více považovány za pouhé *conditio sine qua non* a do popředí se dostávají vědomosti a dovednosti, jejichž status je zatím dost mlhavý (např. dovednost didaktického překladu, didaktická improvizace, dialogické vyučování). To neznamená, že bychom na ně měli rezignovat. Právě naopak. Na významu nabývají poznatky a dovednosti pedagogické a didaktické, schopnost práce s „transverzálními“ obsahy (prostupujícími více oborů), formulování a rozvíjení projektových forem práce. Ty si ovšem nelze osvojit improvizací a zkušeností. Dobrý učitel by například měl zvládnout nejen poznatky svého oboru, ale též jeho dějiny a epistemologii. Měl by znát podmínky vytváření oborově-předmětových poznatků. Na jaké otázky dávaly odpověď a proč, kdy a jak tyto otázky vznikly? Přiblížit poznatky tvořící učivo neznamená hledat jen jejich souvislost s každodenním životem žáků. To většinou ani nejde. Skutečně dobrý učitel chápe především, jaké různé laické představy, souvislosti nebo potíže u různých skupin žáků vyvolává zdánlivě jasně formulovaný pojem, zákonitost nebo myšlenková operace. Takové uvědomění u experta-neučitele, byť vynikajícího, spíše neproběhne. Díky rutinizaci a automatizaci základních myšlenkových operací stojících za oborovým poznatkem má bez předběžné teoretické průpravy potíže získat dovednost vnímat osvojování poznatků očima různých žáků.

### 3.2 Informační exploze a učitelská profese pod kontrolou

Druhou změnu oproti době, kdy se akademicky orientovaná příprava učitelů teprve prosazovala, představuje informační exploze. Digitální technologie totiž nejen usnadňují přístup k obrovskému množství informací, ale také proměňují postoj k poznatkům, které si člověk na základě informací utváří. Snižuje se povědomí o práci, kterou je třeba vykonat, aby se z informací stala osvojená vědomost.

Jedním z nejkritičtějších důsledků informační exploze je, že zastírá rozdíl mezi informací, osobním názorem a poznatkem. „Všechno se dá najít na internetu,“ slyšíme v médiích. Ani výborný učitel zdaleka nedosáhne objemu informací dostupných na Google, ale na rozdíl od mimořádného (i když pouhého) zásobníku informací dobrý učitel umí informace uvádět do souvislostí, dávat jim význam a ukazovat práci s nimi podle vstupních předpokladů a aktuálních potřeb žáka. Nerozlišování mezi názorem opřeným o kusou informaci zjištěnou z internetu a skutečně doloženým poznatkem oslabuje autoritu vědění. Mění se i respekt autority učitele jako jeho představitele.

Klesá jeho autorita odvozovaná tradičně z autority (nesnadno dostupného) poznatku a učitel stojí častěji před úkolem obhajovat poznatky proti „názorům“, s čímž se v minulosti zdaleka tolik nesetkával. Nejde však jen o poznatky obsažené v učivu.

Jiným důsledkem snadné dostupnosti často laických informací o tom, jaká by škola měla být, a o různých jejích modelech, je skutečnost, že vyučující musí mnohem častěji než dříve před názory rodičů obhajovat své postupy, výběr výukových materiálů, zadávání domácích úkolů nebo hodnocení žáků. Právě tato skutečnost představuje silný zdroj stresu, protože zraňuje jádro učitelské profesní identity. Rodiče, kteří dnes chtějí být stále více partnery školy, musí učitel přesvědčovat, že je skutečně kompetentním pedagogem v konfrontaci s jejich osobním laickým pedagogickým názorem nebo přesvědčením nedokládaným často ničím jiným než pocitem či přáním. Rodiče se v roli partnerů školy současně stali i kritiky zasahujícími do dříve učitelova výsostného pole výuky. Představují tak pro mnohé učitele novou profesní výzvu. Důležitou součástí profesionality dnešního učitele je proto dovednost komunikovat se sociálně a kulturně rozdílnými rodinami. A to pochopitelně představuje nesrovnatelně vyšší zátěž než pro učitele před třiceti a více lety.

S tím pak souvisí ve srovnání s minulostí narůstající a velmi často dehonestující kritika školství a učitelů v médiích a ze strany různých nepedagogických expertů. Zvládat ji představuje další náročný úkol. Čeští učitelé nevnímají ocenění své práce společností pozitivně. Analýza OECD založená na datech TALIS a PISA z 37 zemí ukázala, že čeští učitelé na druhém stupni ZŠ patří k těm, kteří vnímají společenské uznání své profese velmi špatně. Pouze 12 % respondentů souhlasilo v roce 2013 s výrokem: „Domnívám se, že učitelská profese je společností oceňována“ (Schleicher, 2018a).

Navíc obrovský nárůst nových informací a dostupnost různých příkladů výuky a alternativních metod obvykle vytržených z kontextu opakovaně vykresluje obraz beznadějně zaostávající školy. A je argumentem pro neustálé a nikdy nekončící reformy, aby se škola rychle přizpůsobila „reálnému světu“. Lze získat profesní dovednost vysvětlit, argumentovat a obhájit pedagogické postupy bez důkladné počáteční přípravy?

### *3.3 Autonomie, nebo neúnosná odpovědnost?*

Tím se již dostáváme ke třetí z klíčových změn. Představuje ji stále větší odpovědnost za stále větší počet oblastí výkonu profese. Je spojena s narůstající

profesní autonomií. Odvrácenou stranou této autonomie je ovšem přetížení učitele. Jednak byrokracií, ale především odpovědností za zvládnání nejen tradičních vzdělávacích úkolů. Výše jsem naznačil, že se zvyšuje zátěž spojená s autonomní přípravou obsahu výuky (větší volnost v pojetí školního vzdělávacího programu), různých jejích metod a také náročnějších forem hodnocení. Dnes tolik vzývané formativní hodnocení nebo preferované hodnocení slovní jsou náročnější než tradiční formy hodnocení a nejsou jen věcí amatérské improvizace. K tomu je třeba přidat dovednosti disciplinace, dialogické komunikace, reagování na psychické problémy žáků. To vše vyžaduje úsilí více osob. Je-li pravda, že model „jedna třída – jeden učitel“ je dnes překonaný, pak práce v týmu je opět záležitostí vyžadující specifickou (akademickou) přípravu. Vědět, co očekávat od školního psychologa, jak funguje a jaké má limity speciální pedagog, které způsoby prevence rizikového chování jsou v jaké situaci neúčinnější, a jak vůbec tzv. rizikové chování identifikovat – to vše nelze odvodit jen z osobní životní zkušenosti. Darling-Hammondová (1989) mluví o profesní odpovědnosti, kterou zakládá na spolupráci a komunikaci uvnitř profesního společenství učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Závěrem konstatuje, že větší autonomie učitele znamená jeho větší odpovědnost, s níž nemůže zůstat sám. A adekvátní reakcí na uvedený trend je nejen podle Darling-Hammondové náročnější výběr uchazečů o učitelské studium a kvalitní pregraduální příprava, ale také péče o začínající učitele a především další profesní vzdělávání učitelů a profesní kariérní hodnocení (Schleicher, 2018b, s. 57–59).

Je přitom zjevné, že kvalitním učitelem se jen těžko stane člověk na základě znalosti svého oboru a postupně získané intuitivní osobní zkušenosti. Preference praxe před teoretickou profesní přípravou dostává do popředí téma osobnosti učitele schopného též sebereflexe a práce na sobě (Schön, 1992).

#### **4 Správná otázka zní: jaká teorie a jaká praxe?**

Rozumět sobě v profesi není záležitost vrozené vlohy jedince, ale ani řemeslného výcviku (Bourdoncle, 1993). Jde o déletrvajícím proces, který se podobá spíše psychoterapeutickému výcviku. Učitelská profese je totiž charakterizována silnou ambivalencí (Tochon, 1993) a dilematy, která někteří označují jako „věčná“ (Filloux, 1999), a jejich řešení za „nemožné“ (Freud, 1971; Cifali, 1999). V přípravě na lepší porozumění těmto osobnostně kritickým skutečnostem selhává jak teorie, tak praxe. O jaká dilemata jde?

První dilema by se nejspíše dalo označit jako osobnostně psychologické. Výkon profese je vždy ovlivněn osobností učitele. Každý člověk, nejen učitel, užívá soubor schémat (percepčních, kognitivních, hodnotících, schémat jednání), která sociolog Bourdieu označuje jako „habitus“ (1998). Habitus je neuvědomovaný, funguje v „iluzi spontánnosti“, obtížně se mění a práce na něm vyžaduje zvládnutí technik, jak si jeho projevy uvědomit. Perrenoud (1994) se věnuje profesnímu habitu učitele. Dilema spočívá v zdánlivé neovlivnitelnosti habitu a současně v nutnosti vyjít z jeho uvědomování k reflexi, která teprve umožní vytvořit si plně profesní kompetenci vedoucí k sebekontrolě. Například pro zvědomění percepčního habitu jsou užitečné otázky: Jaké tendence mám jako učitel, když si vytvářím obraz o žákovi? Které projevy žáka spíše „nevidím“ a které mám sklon přeceňovat? Jaké poznatky má teorie, pokud jde o důsledky sklonu k „černobílému vidění“? Apod.

Hlubší, klinické dilema vyplývá z faktu, že předmětem profesního působení učitele je *vztah* s žáky. Je to vlivová záležitost, kde převládá *pohyb*, spíše než statická pozice. Učitel je vystaven napětí mezi přijetím a odmítáním žáky, mezi přílišnou blízkostí a velkou distancí vůči nim, mezi směřováním k samostatnosti žáka a „podrobováním“ si téhož žáka, chce-li ho jednou dovést právě k autonomii (Filloux, 1999). Je to dilema mezi ambicí měnit jiného člověka a nutností rezignovat na úplný úspěch, který nikdy není v povoláních, kde se ovlivňují lidé, možný absolutně (Cifali, 1999). Uvedené dilema je trvalou součástí učitelské profese, ale v přípravě na ni se zcela opomíjí. Vynořuje se nejčastěji se vstupem do praxe, někdy již při studentských praxích v podobě nejistoty, někdy až úzkosti. A vyrovnání se s ní je nejčastěji ponecháno náhodnému učení ze zkušenosti. Využít studentské praxe k reflexím nad osobní verzí tohoto dilematu by bylo jistě adresnější a přínosnější než praxe spočívající ve výcviku interakčních dovedností. Vyžaduje to ovšem přípravu, která studentovi učitelství umožní analyzovat „sebe v praxi“ z odstupů navozeného teoretickými nástroji psychologie. Každá významnější klinická profesní zkušenost musí být teoretizovaná, tj. uchopena, kategorizována a umístěna do pojmového pole. Zkrátka musí být přivedena k řeči. Na obhajobu praxe je nutno přiznat, že v sobě obsahuje pozoruhodné kategorizace, skryté pojmové zpracování a teoretizaci probíhající neuvědomovaně v průběhu pedagogické akce. Nechávací se však ležet ladem, protože pojmenovat a analyzovat je učitel-praktik pro další akci zdánlivě nepotřebuje. A na druhou stranu musíme kriticky konstatovat, že mnoho tzv. teorie předávané na akademické půdě tvoří jen abstraktní principy, preskripce nebo izolované

vědomosti, protože chybí čas a nezřídka i pedagogicky a psychologicky vyškolení vzdělavatelé učitelů.

To se pak promítá do dilematu, které se explicitně vztahuje k modelu přípravy. Na jedné straně stojí teoretická univerzitní příprava se sumou poznatků z mnoha oborů, které má adept učitelství sám aplikovat v praxi. Tento model předpokládá až „inženýrskou“ logiku přípravy učitele, v níž se vztah teorie a praxe zužuje na otázky: kolik, kdy, čeho. Otázka po povaze tzv. teorie a po podobách, logice a směřování tzv. praxe stojí spíše stranou. Na druhé straně je učitelská příprava stále více stavěna před imperativ praktické úspěšnosti. Praktické dovednosti jsou tím výsostným kritériem, kterým se poměřuje kvalita počáteční přípravy. Vede to pak ke zkratkovité preferenci nápodoby praktických zkušeností typických pro zkušené učitele. Avšak zapomíná se, že ty nelze jako klíč bez dalšího nabídnout novicům. Falešnou alternativu „buď, anebo“ lze překonat jedině dalším hledáním mostu mezi teorií a praxí (Perrenoud, 1994).

O to se snaží tým okolo F. Korthagena, který v přípravě učitelů odmítá vycházet z „velkých“ teorií, jejichž poznatky by měli budoucí učitelé aplikovat na vlastní praxi. A být tak v konečném důsledku hlavními odpovědnými za výsledek této aplikace. Ve svém tzv. realistickém učitelském vzdělávání prosazuje schopnost studentů teoretizovat osobní praktické zkušenosti, tj. vytvářet své subjektivní, „malé“ teorie (Korthagen et al., 2011). Realistické vzdělávání budoucích učitelů stojí na třech principech. Nejprve student musí získat vlastní praktickou zkušenost. Poté přistoupí k její reflexi, která mu umožní zjistit, „co se vlastně ve třídě dělo“ a následně tuto zkušenost interpretuje a vysvětluje. A k tomu je potřeba dobrého průvodce – univerzitního supervizora a mentora na cvičné škole. O nezbytnosti akademických teorií přinejmenším na počátku učitelského vzdělávání nejsou autoři přesvědčeni: „Je-li tu skutečná teorie v akademickém smyslu slova vůbec na místě..., její čas přichází často až v mnohem pozdější etapě učitelského vzdělávání“ (Korthagen et al., 2011 podle Slavíka et al. 2012, s. 376).

Slavík et al. ve své kritické analýze Korthagenova modelu upozorňují na tři jeho slabiny. Za prvé, jde o zdrženlivost nebo přímo podceňování Teorie s velkým T. Subjektivní „teorie“ jsou omezené, situačně specifické, případové. A žádný jedinec bez teoretické přípravy nemá takové množství zkušeností s jednotlivými případy, aby našel správné schéma nebo svého druhu návod k efektivnímu postupu do budoucna. Student učitelství navíc není většinou



schopen sám si ve své praktické zkušenosti všimnout podstatných věcí (vidět je) a identifikovat své učební potřeby. Na tom přitom Korthagen vztah vzdělavatel – student staví. „Často nejsou (začínající učitelé, pozn. S.Š.) schopni ani popsat reálné dění ve školní třídě; kromě toho se soustřeďují především na sebe sama v roli učitele; až mnohem později na obsah a ještě později na žáky“ (Slavík et al, 2012, s. 377).

Za druhé, začínající učitel se vždy pohybuje v prostředí, jež v něm vyvolává pocit nejistoty (srv. výše zmiňovaný šok z praxe). V popředí je potom především *starost o přežití*, nikoli práce s žáky, variace učiva nebo experimentace s metodami hodnocení žáků. Proto je podle Korthagenových kritiků potřeba přípravu učitelů podpořit důrazem na reflexi ve vazbě na učivo.

A za třetí, provázejícího učitele (supervizora) nelze redukovat na hlas nepraktických velkých Teorií a cvičného učitele ve škole, na zdroj validní „pravdy praxe“. Musí jít vždy o konfrontaci, která se odehrává v diskusi různých způsobů pojmenování toho, co student viděl, cítil a prožíval. To nijak nesnižuje význam vědeckých teorií a zobecněného poznání.

Bourdoncle (1993) upozorňuje na to, že učitelovo expertní vědění nelze redukovat na snadno srozumitelné poznatky z praxe. Ale ani na esoterické, obtížně srozumitelné vědecké formulace. Podstata problému podle něj spočívá v tom, že technický model přípravy zaměřený na dovednost řešit každodenní problémy v praxi funguje jen tam, kde je problém dobře formulovaný, cílový stav je jasný a nesporný a poznatky, které je třeba použít, jsou jednoznačné. Pak stačí naučit se vybrat správné prostředky k dosažení cíle a vyřešit problém. Jde o představu praxe jako výběru z předem daných hotových řešení („solutions adaptées“).

Potíž nastává u profesí, upozorňuje Bourdoncle, ve kterých jsou cíle nejasné nebo dokonce konfliktní (vzdělávat k obecné vzdělanosti nebo se zaměřit na dovednosti užitečné pro trh práce a praktický život; zaměřit se být na malé pokroky každého žáka a jeho schopnost spolupracovat s druhými nebo podporovat individuální excelenci). A ve kterých se praktický výkon profese musí opírat o konkurenční teorie a paradigmata. Jako je tomu např. v psychologii myšlení: má se při utváření obecného pojmu postupovat spíše podle prototypu pojmu nebo indukci z mnoha konkrétních případů pojmu? A v kterých předmětech, u jakého učiva a v jaké fázi výuky? Učitelství lze samozřejmě vykonávat rutinně na základě postupů odvozených z praktické zkušenosti s omezeným (ve srovnání s výzkumnými a vědeckými poznatky) počtem případů. Praxe představuje, obrazně řečeno, sice důležitou,

ale přece jen „hlušinu zkušeností“, z níž je teprve třeba vylouhovat vzácnou rudu poznání. A to je obvykle možné jen zkoumáním s pomocí teoretických „nástrojů“, tj. teoretických pojmů a zákonitostí. V psychologii např. mluvíme o tzv. *underachievers*, tj. o žácích, kteří dosahují horších vzdělávacích výsledků, než je jejich intelektový potenciál. Pak je velmi prospěšné, když praktickou zkušenost s takovým žákem, který „má na víc“, analyzujeme z hlediska různých výkladových schémat teorie motivace nebo osobnostního vývoje. Bezprostředně je to možná k ničemu, taková výuka neukazuje hned návod, jak s konkrétním žákem pracovat. Minimálně však může narušit jistotu, že moje zkušenost a moje obvyklá reakce jsou ty jediné platné.

## 5 Závěr

Již přes sto let se krize učitelství projevuje ve sporech o úroveň, délku a obsah počáteční přípravy učitelů. Stará otázka, jestli náhodou moc vysokoškolského (rozuměj: zbytečně teoretického) vzdělání učitelů spíše neškodí, se nedávno objevila znovu. Skutečně náročné profese – a s ohledem na výše analyzované společenské změny se učitelství mnohem náročnější profesí stalo – vyžadují hodně teorie a poznatky ze zdánlivě nesouvisejících oborů. Filozofie, sociologie, rétorika, psychologie, neurovědy atd. mohou být sice vyučovány povrchně – nikdo však nemůže popřít význam jejich poznatků pro výchovu a iniciaci žáka do učení. A to vše vyžaduje čas a vytvoření potřebného odstupu od praktické výuky oborových poznatků. Se strukturací učitelského studia se na scénu dostal spor o podíl teorie a praxe. Popravdě řečeno, jde dlouhá léta vlastně hlavně o obhajobu tzv. teorie. Znovu se tento spor rozhořel u novely zákona o pedagogických pracovnících, která by řediteli školy umožnila udělit na tři roky učitelskou kvalifikaci pracovníkům bez jakékoli pedagogické profesní přípravy.

Tento krok je problematický minimálně ze dvou důvodů. Jeden jsem právě naznačil. Skutečný profesionál (lékař nebo právník jsou jimi nepochybně) potřebuje nejprve poměrně dlouhé, nepraktické vzdělávání v oborech vzdálených vlastnímu výkonu profese, než se dostane k nácviku praktických postupů. Proč? Hluboké a širší vzdělání sice vypadá jako neužitečné, protože z budoucího profesionála nedělá specialistu na tyto obory. Zakládá však větší citlivost na problémy, umožňuje odstup od jejich rychlého a někdy zkratkovitého řešení a celkově prohlubuje porozumění vlastní profesní situaci a profesnímu jednání. Jen tak může učitel pochopit třeba i rizika příliš empatického a „mateřského“ chování vůči žákovi, význam „autority stupínku“

nebo neurofyziologickou podmíněnost některých potíží žáků v učení. Hlubší, nikoli jen povrchně selskorozumové poznání náročnosti učitelství musí být pro nováčky v profesi také *intelektuální výzvou*. Je podmínkou, aby si učitel vážil sebe sama v profesi.

A za druhé, na některých oborech učitelských fakult může sice někdy jít o takzvanou teorii, kdy se náročné promýšlení a zkoumání profese v určitém odstupu zaměňuje za nezáživné přednášení obecných normativních pravd. Teorie ovšem neznamená pasivní přejímání obecných, realitě vzdálených poznatků. Důkladná četba nejen odborné literatury, ale i kvalitní učitelské beletrie nebo typových kazuistik může být podkladem pro rozборы a strukturovanou diskusi. Odborné zdroje musí být konfrontovány s leckdy laickými, ale v sociálních médiích rozšířenými názory. Důležitost a přesvědčivost teoretických vysvětlení nemůže být nadiktována. Vzniká z těchto konfrontací. Do nich pak přispívá svým dílem i časově a situačně omezená praktická zkušenost studenta. Takovou teorii je třeba podporovat.

Současné nedostatky teoretické přípravy učitelů však nic nemění na tom, že snížit v počátečním vzdělávání váhu teorie a posílit praxi předváděnou praktikem ze školy odvádí pozornost od skutečných problémů. Praxe má totiž v budování profesní jistoty bezesporu primát, jak tvrdí Korthagen. Musí to však být praxe postupně kumulovaná, teoreticky reflektovaná, směřující v první fázi k porozumění sobě v profesi. Osvojení hlubších praktických dovedností předpokládá zkušenosti ze skutečné praxe, nikoli jen ze studentských krátkodobých stáží.

Spíše než oslabovat význam teoretické pregraduální přípravy s argumentem, že je často nekvalitní, by tedy bylo na místě vytvořit kvalitní systém dalšího profesního vzdělávání (profesního rozvoje) učitelů. Příprava kvalitního učitele totiž probíhá v tzv. profesionalizačním kontinuu, jehož podstatnou – možná klíčovou – složkou je kromě adaptační fáze uvádění do profese právě profesní rozvoj (Stuchlíková & Janík, 2017). Výstižně to vyjadřuje následující výrok ředitele programu Vzdělávání v OECD:

(Je třeba) udělat z učitelství uznávanou a atraktivnější profesi – a to jak intelektuálně, tak finančně. Potřebujeme více investovat do profesního rozvoje učitelů a do konkurenceschopných pracovních podmínek. Pokud tak neučiníme, budeme chyceni do sestupné spirály – nižší standardy pro vstup do učitelské profese povedou k nižšímu sebevědomí a sebedůvěře učitelů a následně k více preskriptivní a méně individualizované výuce, což může z profese úplně „vyhnat“ nejtalentovanější učitele (Schleicher, 2018b, s. 57).

## Literatura

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique: application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux et Niestlé.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednaní*. Karolinum.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, (105), 83–119.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Cifali, M. (1999). „Nemožné“ povolání? Stále inspirativní bonmot. *Pedagogika*, 49(4), 61–77.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3<sup>rd</sup> edition). Teachers College Press, Columbia University.
- Criblez, L. (2006). “Experimental pedagogy” in German-speaking Switzerland after 1900: Scientific bases for school reform? In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19<sup>th</sup>-middle 20<sup>th</sup> century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 37–68). P. Lang.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for Professional Practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59–80. <https://doi.org/10.1177/016146818909100111>
- Čapek, V. (1966). *Pojetí dějepisu jako učebního předmětu: k teorii výběru dějepisného učiva*. SPN.
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. SPN.
- Filloux, J. (1999). Klinický přístup a pedagogika. *Pedagogika*, 49(4), 335–346.
- Freud, S. (1971). Konečná a nekonečná analýsa. In *Vybrané spisy III* (s. 363–365). Avicenum.
- Goodchild, L. F. (2006). The beginnings of education at American universities: Curricular conflicts over the study of pedagogy as practice or science 1856 to 1940. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19<sup>th</sup>-middle 20<sup>th</sup> century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 69–107). P. Lang.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.) (2006). *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19<sup>th</sup>-middle 20<sup>th</sup> century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle*. P. Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., & Haenggeli-Jenni, B. (2006). L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la “nouvelle pédagogie”: Genève dans le contexte international: Premières décades du 20<sup>e</sup> siècle. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19<sup>th</sup>-middle 20<sup>th</sup> century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 107–142). P. Lang.
- Jackson, J. A. (1970). *Professions and professionalization*. Cambridge University Press.
- Janík, T., & Slavík, J. (2007). Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*, 2(1), 54–66.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa. Academia.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., Kéhar, O., & Slavík, J. (2018). Kritická místa ve výuce fyziky na ZŠ – úvod do problematiky a možnosti výzkumu. *Arnica*, 8(1), 26–34.



- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., & Feřt, L. (2019a). Stanovení kritických míst ve výuce fyziky na ZŠ na základě multikriteriálního přístupu a možnosti jejich překonání. *Arnica*, 9(1), 1–14.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., & Slavík, J. (2019b). Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*, 29(1), 5–42.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 61(4), 383–395.
- MŠMT. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. <https://www.msmt.cz/file/50371/>
- Oelkers, J. (2006). The strange case of German “Geisteswissenschaftliche Pädagogik”: The mental side of the problem. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19<sup>th</sup>-middle 20<sup>th</sup> century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 191–222). P. Lang.
- PAQ Research a UNŽ (2021). *Proč se lidé nehlásí ke studiu učitelství a jak to změnit*. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1875-proc-se-lide-nehlasi-ke-studiu-ucitelstvi-a-jak-to-zmenit.pdf>
- Pařízek, V. (1956). Jak si žáci osvojují pojem podstatného jména. *Pedagogika*, 6(2), 149–171.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Harmattan.
- Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. (2021). <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%CC%8C%81pravy-uc%CC%8Citelu%CC%8A.pdf>
- Savoie, A. (2006). Un terrain de rencontre de l'Éducation nouvelle et des Sciences de l'éducation: la réforme de l'enseignement secondaire en France dans l'entre-deux guerres. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19<sup>th</sup>-middle 20<sup>th</sup> century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 359–378). P. Lang.
- Schleicher, A. (2018a). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help: International summit on the teaching profession*. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2018b). *World class: How to build the school for the 21<sup>st</sup> century strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Slavík, J., Knecht, P., Najvar, P., & Janík, T. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření*. Portál.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J., & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>



- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Dytrtová, K., Gracová, B., Hník, O., Kekule, M., Kostková, K., Kubiátko, M., Nedělka, M., Novotná, J., Papáček, M., Petr, J., Píšová, M., Řezníčková, D., ... Žák, V. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–246.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Editions Nathan.
- Váňová, R. (2016). Otokar Chlup (1875–1965): nástin života a díla. In Strouhal, M. & Štech, S. (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 18–30). Karolinum.
- Vonk, J. H. C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* (2022). file:///E:/Downloads/7367106-2022-08-17-text-navrhu-7427489.pdf.

## Autor

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie UK - PedF, M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: stanislav.stech@pedf.cuni.cz

## Teacher qualification today – de-professionalization through practice?

**Abstract:** The present study examines two responses by the state administration to address the scarcity of qualified teachers. The first response involves the proposed legal codification of empowering school headmasters to confer teaching qualifications to non-teaching university program graduates. The second response entails a reform in the initial teacher training programs in university faculties, which emphasizes practical training. The author asserts that the interplay between theory and practice in teacher education is a critical but often overlooked issue. To address this issue, the author firstly analyzes the persistent historical tension between theory and practice in teacher training at the university level. The author then highlights three significant social changes that are transforming the teaching profession and its preparation. Finally, the author argues that the solution to these changes lies not in “de-professionalization through practice” but in the modification of theoretical/academic training, supported by practical experience and a high-quality system of further professional education that enhances the value of practice.

**Keywords:** qualified teacher, teaching profession, social demands, theory and practice