

K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích

Karel Rýdl¹, Miroslav Novotný²

¹ Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově

² Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav archivnictví
a pomocných věd historických

Redakci zasláno 14. 1. 2023 / upravená verze obdržena 15. 2. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 15. 2. 2023

Abstrakt: Text příspěvku vychází ze znalosti archivních pramenů tištěné povahy (oficiální dokumenty, dobový periodický tisk, odborné publikace v dobových časopisech a vzpomínkových monografiích) a analýzy sekundární vědecké a odborné literatury. Cílem příspěvku je poskytnout zevrubný vhled do dosavadního vývoje akademizace přípravy učitelů v českých zemích z důvodů porozumění kořenům současných politicky motivovaných snah po omezujících úpravách této přípravy na vysokých školách ČR. Text příspěvku přiblíží proměny přípravy učitelů pro výkon dané profese a její postupné zkvalitňování směrem k vysokoškolské přípravě v časovém rozpětí od tereziánských reforem až do současnosti. Hlavní zájem autoři soustředí zejména na analýzu prvotních představ z konce 19. století (J. Kepřta, T. G. Masaryk, F. Drtina), dále na smysl, strukturu, obsah a cíle institucionalizace v podobě extenzí, dvouleté akademie a Školy vysokých studií pedagogických v meziválečném období, pak na význam poválečného vzniku pedagogických fakult a jejich demontáží a opětovných instalací v průběhu 50. let minulého století a pokusy o zvyšování vědecké kvality přípravy učitelů koncem 60. let. V další fázi se autoři zaměří na význam dílčích změn v akademické přípravě učitelů na bázi ideologické provázanosti s tehdejšími politickými režimy v ČR. V poslední části bude věnována pozornost reformním snahám po „zefektivnění“ akademické přípravy učitelů, vzniku různých alternativních návrhů a pokusů o jejich uskutečnění, včetně pokusů o demontáž akademické přípravy učitelů z důvodů ekonomických a ideologických v souvislosti s komparací situace v zahraničí.

Klíčová slova: pregraduální příprava učitelů, vývoj akademizace, pozitivní a negativní trendy, profesionalizace učitelů, ideologizace přípravy učitelů, reformní snahy, efektivita

Předložený text nepřináší objektivní nová fakta a ani převratné informace o sledovaném tématu. Jeho smysl tkví v ucelenosti poskytnutého přehledu vývoje a chápání pregraduální přípravy učitelstva na vysokých školách v českých zemích, v čemž tkví také jeho originalita. Cílem textu je poskytnutí poznání trendových vývojových linií, které mohly být interpretovány jen na

základě komplexního studia pramenů primární a také i sekundární povahy od počátků snah o vysokoškolskou pregraduální přípravu učitelstva až po její uskutečnění a dále pak její další osudy v běžné praxi dvou zásadně se lišících politických, a tím i ideologických režimů, komunistického a demokratického. Jde tedy o text, který by měl pro promýšlení dalšího vývoje pregraduální přípravy učitelstva na vysokých školách, jako dnes již státem kontrolované a regulované profese, poskytnout další podněty, zkušenosti minulých období a také argumenty historiografické povahy.

Autoři si pro zpracování tohoto textu kladli dva okruhy otázek:

Mají v současné době smysl poznatky z dosavadního vývoje sledované problematiky pro současné spíše pragmaticky a účelově vedené diskuse s cílem rychle vyřešit nahromaděné a dlouhodobě přehlížené problémy v oblasti vysokoškolské přípravy učitelstva?

Druhý okruh se týká smyslu strategie využitelnosti zjištěných poznatků z dosavadního vývoje sledované problematiky nejen pro současné diskuse v podobě argumentů krátkodobé povahy, ale hlavně argumentů pro koncepční uvažování v dlouhodobějším časovém rozměru.

Oběma problémovým okruhům pak odpovídá i členění a struktura textu, který sleduje jednak přísně chronologickou linii zpracování kvůli poznání kontinuálního vývoje a jeho uzlových bodů a v nich pak jde o poukázání na dobově nejúčinněji působící poznatky a na reakci vůči nim v dobových diskusích a rozhodnutích.

Pro tyto účely vycházeli autoři textu z dosavadní sekundární literatury, přičemž řada prací z ní má již dnes povahu primárního dobového pramene, a také z dobových dokumentů primární povahy, které se často v podobě legislativních opatření prosazovaly do praxe spíše formálně a v delším časovém úseku. Přiložené použité zdroje si tedy nečiní žádný nárok na úplnou bibliografickou dokumentaci k sledovanému problému, a to ani v podobě české provenience.

1 Počátky systematické přípravy učitelů

Klíčovou postavou každé školy vždy byl, a stále je, její učitel, ovšem až do období reforem zavedených za vlády Marie Terezie a Josefa II. se záležitostmi jejich přípravy (odborné i pedagogické), stejně jako jejich existenčním

zajištěním, nikdo soustavněji nezabýval. Sféra školství zůstávala až do nástupu moderní éry doménou církve a jejích světských i řeholních zařízení, ať již z hlediska umístění školy při faře či řeholním domě, nebo z hlediska vyučujících, kteří pokud sami nebyli příslušníky duchovního stavu, byli pracovně i ekonomicky závislí na příslušné církevní instituci. V předtereziánské době bylo možno v řadách učitelů elementárních (farních, městských) škol nalézt vzdělané duchovní, neúspěšné studenty gymnasií a universit, zcestovalé řemeslníky, vysloužilé vojáky či muzikanty a zpěváky – k hlavním předpokladům pro práci učitele vedle elementární znalosti trivia, řádné (katolické) zbožnosti a dobré pověsti, patřily rovněž jeho hudební a pěvecké dovednosti. V případě učitelů vyšších škol byla situace výrazně jiná, neboť gymnasia byla buďto přímo součástí některých řeholních řádů nebo byla jimi vedena – a všechna tato společenství dbala pochopitelně i o přípravu svých členů včetně universitního vzdělání.

Tereziánské školské reformy rovněž zahájily, byť jen pozvolně se prosazující změny v přípravě, postavení a zabezpečení učitelů nižších škol. Uchazeč o učitelskou profesi se nyní měl prokázat též odpovídající tělesnou zdatností, trpělivostí a pilností, dále i znalostí němčiny, vztahem k dětem a schopností učit je na základě *zaháňské metody*, tj. dle didaktické příručky Johanna Ignáce Felbigerova, autora tereziánské školské reformy. Počátky institucionalizované přípravy učitelů triviálních škol jsou pak spjaty se vznikem tzv. preparand organizovaných při normálních i některých hlavních školách. Náplní těchto pedagogických kursů byly výklady o povinnostech učitele, didaktice, udržování kázně v hodině, metodách výuky či o vedení katalogů a dalších úředních výkazů a hlášení. Praktickou část tvořily hospitace u zkušených učitelů. Důležité místo v rámci tohoto samostudia zaujímal četba metodických příruček, jež měly učitele nasměrovat ke správnému vedení výuky. V českých zemích se v první polovině 19. století vedle Felbigerovy *Metodní knihy* pozornosti těšily zejména obdobné návody Aleše Vincence Pařízka (*O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, 1797 a 1811, či *Obraz dokonalého učitele*, 1790 a 1822, německy 1791) a Josefa Peitla (*Knihy metodní aneb Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele triviálních a hlavních škol*, 1824, německy 1820). Další vzdělávání již nebylo organizováno, pouze se předpokládala navazující samostatná příprava učitelů prostřednictvím odborné literatury a časopisů. Za tímto účelem pak byly v první polovině 19. století zakládány knihovny, ať již vikariátní školní knihovny, které měly sloužit učitelům a jejich pomocníkům v daném církevně-správním obvodu, nebo vlastní

školní knihovny, zejména v případě gymnasií a normálních škol – v roce 1849 vykazovala existenci knihovny přibližně pětina všech škol v Čechách.

Preparandy byly původně jen tří až šestiměsíční, od roku 1819 byly prodlouženy na dvojnásobek a po roce 1841 byly všechny již jednorochní. Jejich studenti se rekrutovali z řad absolventů normálních či hlavních škol, případně neúplného gymnasia. Po skončení tohoto kursu mohli jejich absolventi působit jako pomocní učitelé na venkovských školách nebo na škole ve městě a po úspěšném vykonání zkoušky před příslušným školním dozorcem obdrželi vysvědčení o způsobilosti vyučovat. Příprava budoucích učitelek dívčích škol neprobíhala v rámci těchto přípravných kursů, nýbrž soukromě, jejich způsobilost stát se učitelkami přezkušovali školní komisaři či školní dozorci.

Nejpozději v polovině 19. století však již bylo zřejmé, že stávající způsob přípravy učitelů elementárních škol již v žádném směru nepostačuje. Cestu ke zkvalitnění učitelského vzdělání otevřelo ministerské nařízení ze 13. července 1849, na jehož základě začaly být zřizovány dvouleté učitelské ústavy, mj. coby výsledek dlouholeté snahy učitelů samotných o zlepšení přípravy k učitelské profesi. Stejným zřetelem bylo vedeno též konání pravidelných učitelských porad, jejichž náplní byly přednášky a diskuse o pedagogických i didaktických problémech (a také o češtině jako vyučovacím jazyku v českých školách). V roce 1869 bylo rovněž vyslyšeno dlouholeté volání učitelstva po rozšíření dvouletých pedagogií na čtyřleté – mužské i ženské – ústavy zakončené zkouškou učitelské způsobilosti a zkouškou dospělosti, jež však neopravňovala k přijetí na universitu. V souvislosti s rozvojem nižšího školství došlo ve druhé polovině 19. století k výraznému zahuštění sítě učitelských ústavů v českých zemích: na počátku 20. století zde bylo činných 27 českých, 21 německých a jedno jazykově smíšené pedagogium. V důsledku všech těchto kroků se tak začala utvářet relativně početná a jasně vymezená sociální vrstva učitelstva nižších škol, jejíž význam v průběhu 19. století postupně rostl, a to jak v obecné rovině, tak i v kontextu formující se české národní společnosti. A tato postupně se emancipující sociální skupina se stále hlasitěji dožadovala zlepšení svého postavení včetně zkvalitnění přípravy pro výkon své profese prostřednictvím vysokoškolského studia.

2 Vznik a vývoj požadavků na vysokoškolskou přípravu učitelstva před druhou světovou válkou

První návrhy na různé formy přípravy učitelů na univerzitní úrovni, čímž by se srovnaly v přípravě s učiteli tehdejších druhů středních škol, pocházejí z poloviny 19. století. Pomineme-li „revoluční“ návrhy R. Havlíčka (univerzitní vzdělávání pro všechny druhy učitelů), J. E. Purkyně (zřízení tzv. didaskální fakulty při pražské univerzitě) nebo soukromé pokusy o zřízení vysokoškolských institucí s pedagogicko-metodickou orientací K. S. Amerlinga a F. Čupra, se další návrhy, související s tehdejší kritikou čtyřletých učitelských ústavů, objevily až koncem 70. let 19. století.

Teoretická východiska promýšlel a ve vhodnou chvíli v souvislosti s celkovým rychlým rozvojem české společnosti po stránce ekonomické, sociální a kulturně osvětové i zveřejnil G. A. Lindner pod názvem „Die Pädagogische Hochschule“. Nastínil podobu tříletého vysokoškolského vzdělávání pro absolventy učitelských ústavů a funkcionáře školské správy. Tyto názory pak od roku 1882 šířil svými přednáškami na pražské univerzitě, kde jako řádný profesor pedagogiky působil až do své smrti.

Koncem 19. století se hlavním profesním prostředkem učitelstva podporující jejich univerzitní přípravu staly obsáhlé časopisecké diskuse a debaty při různých učitelských sjezdech a setkáních, kterých se začali zúčastňovat i představitelé jiných oborů a sociálních skupin. Tak se požadavek vysokoškolského vzdělání učitelstva stal součástí širšího politického a kulturního zápasu. V diskusích se objevovaly různé varianty možností vysokoškolské přípravy učitelů, ve kterých byla posuzována kritéria nejen profesně pedagogická, ale hlavně ekonomická a politicko-sociální. Zcela konkrétní návrh byl přijat na učitelském sjezdu v roce 1903. Představa tvůrců návrhu byla následující: Absolventi jednotné všeobecně vzdělávací školy (učitelské ústavy měly být zrušeny) by měli k dispozici dvouleté pomaturitní studium, které by nabízely vyšší pedagogické školy při zreformovaných filosofických fakultách, jež by byly k takovému účelu uzpůsobeny organizačně a legislativně. O rok později bylo vysokoškolské vzdělání učitelstva diskutováno i na sjezdu českých učitelek v Praze a zemské konferenci učitelstva moravského v Brně. Výsledkem těchto procesů z přelomu 19. a 20. století bylo odmítavé stanovisko k návrhům tehdejších vládních představitelů (tzv. Hirnovy návrhy) na reformu učitelských ústavů, např. k návrhu na pětileté studium, které učitelstvo v roce 1917 odmítlo i prostřednictvím tehdy nově založené České

společnosti pedagogické. Učitelstvo pochopilo, že nemůže spoléhat na sliby politiků „shora“, ale musí se snažit prosadit si nějakou formu vysokoškolské přípravy vlastními silami „zdola“. Jednorázové pokusy se svépomocnými univerzitními kurzy organizovala na přelomu století pražská učitelská jednota Komenský, která uskutečnila výjezdy univerzitních profesorů i do Brna, Mladé Boleslavi nebo Náchoda. Státní ani zemská školská správa na takové aktivity vůbec nereagovala.

Do stále profesně, ale i politicky prohlubující se diskuse, se vložil také František Drtina, v té době profesor pražské univerzity. V roce 1905 vyšla tiskem jeho přednáška z poradní schůze učitelské jednoty Komenský, konané 6. ledna 1905. Hned v úvodu Drtina zdůvodnil zavedení vysokoškolského vzdělání učitelstva dvěma argumenty, totiž rostoucím významem učitelstva jako zvláštního samostatného stavu z důvodů laicizace a etatizace školství a rozhodujícím významem učitelstva jako důležitého kulturního činitele. Dále se věnoval rozboru dosavadního názorového vývoje na podobu reformy učitelského vzdělávání na základě různých článků v českých, ale i v zahraničních (zejména německých a skandinávských) odborných a vědeckých časopisech. Drtina poukazoval hlavně na pruskou (a saskou) praxi, kde již byly na počátku 20. století v přístupu učitelů na vysoké školy formou např. extenzí a kursů o poznání dále. V závěru přednášky pak Drtina představil návrh reformy učitelského vzdělávání, přičemž uznával, že jej nelze uskutečnit okamžitě, ale jen postupnými proměnami ve 12 krocích:

- Měšťanská škola bude rozšířena na čtyři kroky jako lidová škola praktická respektující místní potřeby.
- Učitelské ústavy budou jako vyšší střední škola nahrazeny čtyřletými pedagogickými akademiemi s obsahem na vědecké základě včetně didaktiky, hygieny a výchovy volní (mravní).
- Maturitní zkouška umožní absolventům pedagogických akademií přístup na vysoké školy.
- Pro budoucí učitele budiž zřízeny při fakultách dvouleté pedagogické semináře, orientované hlavně na pedopsychologické, sociologické a pedagogické obory, opatřené knihovnou a kabinetem pomůcek (museum).
- Absolventi seminářů bud' te'ž provizorně ustaveni na školách s povinností do dvou let složit zkoušku způsobilosti učitelské.

- Zájemci z řad absolventů pedagogických akademií, necht' mají možnost studovat další tři roky na filosofických fakultách se zkouškou způsobilosti učitelské pro akademie a semináře učitelské.
- Semináře pedagogické budou postupně zreformovány na školské nebo pedagogické fakulty, což je konečným cílem usilování učitelského po akademickém vzdělání.
- Pro učitelstvo škol měšťanských budiž zřizovány pedagogické akademie i na technických fakultách.
- Podle navržených změn budou upraveny i řády studijní a zkušební komise.
- Pro nadané kandidáty učitelství z chudších vrstev budou zřízena stipendia.
- Současné kursy a semináře budou zachovány jako forma dalšího vzdělávání učitelů kvůli zvyšování jejich úrovně a poznatkového nadhledu.
- Ústavy učitelské (akademie a semináře) bud'te zřizovány státem a nebudiž svěřováno přípravné vzdělání ústavům soukromým, zvláště klášterním.

České učitelstvo se tak ve svých požadavcích dostalo dále než učitelstvo rakouské, což se projevilo v roce 1906 během velikonočního sjezdu rakouských pedagogů ve Vídni. Na něm totiž vystoupilo české učitelstvo poprvé jako jednotný celek s uceleným názorem a návrhem, koordinovaným jednotou Komenského. Ta aktivovala v různých částech Čech a Moravy pracovní odbory. Nejaktivnější se ukázal být odbor pedagogický, který koncem roku zveřejnil v Pedagogických rozhledech anketní otázky pro vybrané odborníky (např. univerzitní profesori O. Kádner a F. Drtina, veřejně činní učitelé J. Černý, J. Kožíšek, J. Mrazík nebo J. Pešek a J. Úlehla). Podstatný výtah z odpovědí na anketní otázky pak byl zveřejněn v samostatné brožurce. Všichni se v podstatě shodli na návrhu, který podal v roce 1905 F. Drtina s důrazem na dvouleté akademické vzdělání pedagogické, psychologické a metodické se zásadním důrazem na mravní charakter kandidáta učitelství. Tento návrh byl jednomyslně přijat na valné hromadě jednoty Komenského dne 5. dubna 1908. Tento způsob promýšlení vysokoškolské přípravy učitelstva, který překonával zažité uvažování tehdejší doby, se stal mimochodem vedle amerických zkušeností základním východiskem pro promýšlení organizace a obsahu vysokoškolské přípravy učitelstva V. Příhodou.

V rámci svého působení na pražské univerzitě rozvíjel myšlenku akademického vzdělání všeho učitelstva v rámci svých sociologických přednášek a článků i T. G. Masaryk. Roli učitele chápal v době sociálních a průmyslových proměn jako zcela zásadní. Pro ni pak učitel bude potřebovat především znalosti. Proto navrhoval v roce 1900 pro učitele desetileté studium, do něhož začlenil i dvouleté studium univerzitní, orientované především na „konkrétní psychologii dětskou“. Zároveň ale chápal vysokoškolské vzdělávání učitelstva nikoliv jako samospásné ve smyslu utváření dokonalého učitele, ale jako cestu, kterou je nutné napřed vyzkoušet, zda a jak bude vůbec takový „akademický“ učitel ve vztahu k dětem správně fungovat. Podle Masaryka bylo hlavní dovedností učitele mít děti rád, umět se vmyslit a vcítit do jejich duševního života, který je spíše konkrétní a obrazný než abstraktně vědecký...“. Jinými slovy v roce 1920 zopakoval a podpořil myšlenku o vysokoškolském vzdělávání učitelstva, ovšem s tím, že univerzity potřebují také zásadní reformu směrem k praktičnosti a konkrétnosti poznatků. Jak v obsahu vědění, tak hlavně v metodě studia a předávání poznatků.

V průběhu první světové války zájem o reformu učitelského vzdělání samozřejmě poklesl a vzestup zájmu zaznamenáváme až v prvních letech samostatného Československa v souvislosti s politickým zápasem o charakter a směřování nové republiky.

Ve veřejné diskusi byly probírány tři návrhy:

- Zřízení školních fakult při filozofických fakultách z dílny J. Keprty a F. Drtiny (návrh zákona z roku 1919).
- Zřízení dvouletých pedagogických akademií z dílny učitelstva v čele s J. Černým (návrh z roku 1920).
- Zřízení dvouletých pedagogických škol vysokoškolského charakteru z dílny O. Kádnera (anketa z r. 1921).

V červenci 1920 se v Praze konal První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, na kterém bylo projednáváno mimo jiné (např. jednotná devítiletá škola) vysokoškolské vzdělání učitelstva, a to v podobě školních fakult při filozofických fakultách. Tento návrh byl devítičlennou komisí učitelů zpracován do podoby návrhu zákona a po schválení učitelskou jednotou Komenský pak zveřejněn v roce 1919. Návrh byl velmi nekompromisní a jednoznačně odmítal nějaké mezistupně v podobě

akademií a vyslovoval se pro plnou integraci specializovaných fakult do univerzit. Studium učitelství bylo autory přímo navázáno na jednotlivé stupně tehdejší školské soustavy. Návrh získal nejen sympatie účastníků sjezdu, ale i širší odborné veřejnosti. Tehdejší politická reprezentace byla ale mnohem zdrženlivější a řídila se rozhodnutím o platnosti legislativy z dob rakouské monarchie s tím, že reformní návrhy budou náležitě prozkoumány ve lhůtě deseti let, což bylo tehdy učitelstvem vnímáno jako zrada a nechuť uskutečnit oprávněné učitelské požadavky, i když se tento krok později ukázal jako velmi prozíravý. Ovšem během dalších deseti let se žádný lepší návrh na vysokoškolské vzdělání učitelstva ze strany státního aparátu neobjevil. Naopak byly stabilizovány učitelské ústavy a univerzitní extenze kurzové povahy, což znamenalo např. na Slovensku výrazný krok zpět. Tak zůstala podoba přípravy učitelstva beze změny, jen s lepší aprobační složkou studia, často na úkor složky pedagogicko-psychologické, i příprava středoškolských učitelů na univerzitních fakultách v Praze, Brně a Bratislavě.

V důsledku reálné situace učitelstvo aktivizovalo svépomocné řešení situace a nečekalo na podporu ze strany státní moci. Ve spolupráci s univerzitními profesory a docenty pedagogiky, psychologie a dalších věd byl přijat návrh na zřízení tzv. Školy vysokých studií pedagogických (ŠVSP), který byl uveden v Praze do praxe sobotních a nedělních aktivit v roce 1921, v Brně o rok později. Přednášeli a s učiteli diskutovali přední českoslovenští odborníci z univerzit i Ministerstva školství a národní osvěty (MŠANO). V zásadě se jednalo o kvalitativně vyšší úroveň bývalých extenzí, ovšem bez oficiálního začlenění pod univerzity. Tato praxe financována a organizována Československou obcí učitelskou výborně fungovala až do roku 1939, kdy již ve prospěch pedagogicko-psychologického vzdělání působily regionální pobočky ŠVSP v Plzni, Táboře, Českých Budějovicích, Mladé Boleslavi a Pardubicích. V návaznosti na předválečné poměry byla v roce 1922 znovu zavedena ministerstvem jednorozční „zkušební praxe“ pro tzv. prozatímní učitele s úvazkem 14 až 20 hodin týdně. Vedle soukromé ŠVSP se učitelstvo soustředilo ještě na budování soukromých pedagogických akademií. V roce 1927 byl zřízen jednorozční vysokoškolský kurz pro učitelky mateřských škol. Teprve od roku 1931 začaly vznikat také státní pedagogické akademie v podobě jednorozční pomaturitní nástavby, ale pouze pro učitele 1. až 5. ročníku obecných škol.

Ke koncepci vysokoškolského vzdělání učitelstva se vyjádřili ve vzájemné odborné diskusi v průběhu 30. let minulého století i brněnský Otakar Chlup

a pražský Václav Příhoda. Oba vydali samostatně v roce 1937 zásadní texty, ve kterých své názory i vůči sobě kriticky vymezili. Chlup prosazoval budování pedagogických fakult na univerzitách, jejichž studijním obsahem by byla syntéza aprobačních předmětů s pedagogicko-psychologickými předměty včetně metodik a didaktik. Navazoval tak na své požadavky pro vysokoškolskou výuku středoškolských učitelů v oblasti prohlubování pedagogických a psychologických předmětů. Chlupovu koncepci kritizoval ve svém obsáhlém spise „Vědecká příprava učitelstva“ Václav Příhoda. Kritika nespočívala v organizaci vysokoškolských institucí, ale v přecenění výše uvedené syntézy. Příhoda chtěl na pedagogických fakultách jen studium pedagogických, psychologických a didaktických předmětů včetně studia praxe na školních klinikách v podobě cvičných fakultních škol, zaměřených i na výzkumné úkoly. Tak bylo v diskusi dosaženo kvalitativně vyšší představy o vysokoškolském vzdělání učitelstva, jejímž obsahem byla samostatná vysoká škola v podobě fakulty, a to i u již existujících univerzit. V průběhu německé okupace byly veškeré vzdělávací aktivity vysokoškolského typu pro učitele přerušeny, jen na Slovensku byly učitelské ústavy proměněny v pětileté akademie, ovšem se silným vlivem katolické církve a nacionalistické ideologie. Skupinky učitelů a bývalých vysokoškolských pedagogů v Protektorátu Čechy a Morava promýšlely od konce roku 1944 koncepci pedagogických fakult jako samostatných vysokých škol. Tato problematika se okrajově dostala i do jednání o obsahu a cílech Košického vládního programu na jaře 1945.

3 Zničení dlouholetého snu a cíle učitelstva politickou podporou jeho vysokoškolské přípravy bez vytvoření potřebných ekonomických a sociálních podmínek v letech 1945–1968

V červenci 1945 se konal v Praze manifestační sjezd učitelstva, který v podobných podmínkách připomínal atmosféru sjezdu z roku 1920. Svými požadavky a deklamacemi ovlivnil tehdejší různě orientovanou politickou reprezentaci včetně prezidenta Beneše, který dne 27. října 1945 vydal dekret o vzdělání učitelů všech stupňů a druhů škol na pedagogických fakultách a na jiných odborných fakultách vysokých škol. Tím byla naplněna téměř stoletá snaha učitelstva po vysokoškolském vzdělání, vidíme-li počátek v idejích Karla Havlíčka Borovského z roku 1846. Na základě Benešova dekretu byly o půl roku později zákonem č. 100/1946 Sb. ze dne 9. dubna zřízeny

pedagogické fakulty při všech československých univerzitách (Praha, Brno, Olomouc, Bratislava) a pobočky pražské pedagogické fakulty v Českých Budějovicích a Plzni. Statut pedagogických fakult byl vydán vládním nařízením dne 27. srpna 1946. V této době se Československo stalo první zemí v Evropě, kde učitelé všech stupňů a druhů škol byli vysokoškolsky vzděláváni v syntéze aprobačních předmětů s pedagogicko-psychologickou složkou, doplněnou o širší kulturní a umělecký všeobecný rozhled. Pedagogickým fakultám byly určeny úkoly v pěstování pedagogiky jako vědy, v pregraduální a postgraduální přípravě učitelů, školských a lidovýchovných pracovníků. Rigorózní řád zrovnoprávněval pedagogickou fakultu s ostatními univerzitními fakultami délkou studia a možností udílet doktoráty. Učitelky mateřských škol měly studovat 4 semestry, učitelé obecných a měšťanských škol 6 semestrů, učitelé škol pro mládež vyžadující zvláštní péči další dva semestry nástavbového studia a učitelé uměleckých předmětů pak měli studovat 8–10 semestrů. Dále měly pedagogické fakulty zajišťovat pedagogicko-psychologickou přípravu pro kandidáty učitelství středních a odborných škol, kteří byli řádnými studenty odborných fakult. Tím fakticky došlo k průniku názorů O. Chlupa a V. Příhody na cíle a smysl pedagogických fakult. V letech 1946–1948 probíhala široká diskuse s tradičními i novými argumenty pro a proti existenci pedagogických fakult v rámci univerzity. V praxi šlo v zásadě o odpor tradičních fakult vůči obsazování profesorských míst na pedagogických fakultách podle volebního klíče Národní fronty, dále že se jedná o Chlupův „květ revolučního romantismu“, který rozpory uvnitř univerzit neuzavřel, nýbrž právě naopak. V této době lze možná hledat také počátky a příčiny nerovného vztahu mezi fakultami v rámci vlivu na chod univerzity, což se projevovalo v rámci mezilidských vztahů, boje o peníze na činnost, ovšem vše neoficiálně. Této situaci neprospěla ani jistá míra politického protěžování nových pedagogických fakult, kdy si političtí představitelé zejména po roce 1948 vytvářeli aureolu plnitelů tužeb a představ učitelstva, pracujícího vyjma ozbrojených složek v nejsystematičtější ideologicky fungující instituci zvané škola. S tím pak souvisela prosazovaná „mantra“ o vědecké přípravě učitelů, kterou může zajistit pouze vysoká škola s vlastním badatelským zázemím. Problém se rychle ukázal být v zajištění podmínek pro skutečně vědeckou přípravu učitelstva, založenou nikoliv na intuitivních spekulacích, ale na výsledcích empirických výzkumů jako důkazech. Problémy se ukázaly být také v praktické rovině menšího zájmu studentů o učitelství na pedagogických fakultách a tím hrozící nízké počty učitelů národních škol v krátké

časové perspektivě. Řadu zájemců o vysokoškolské studium učitelství také odrazovala politizace a ideologizace učitelského povolání, zaměřená na prosazování nových vztahů mezi profesory a studenty, průkopníky nových pedagogických přístupů vyplývajících ze „socialisticky spravedlivého uspořádání studia a nových poměrů mezi teorií a praxí“ a role školství ve státě, což se po únorovém převratu v roce 1948 začalo tvrdě a nekompromisně prosazovat i v praxi vztahů mezi učiteli a žáky.

Vytvoření pedagogických fakult nebylo doprovázeno opatřeními, která by pozvedla také společenskou a materiální úroveň učitelstva. Chybným krokem se ukázalo být překotné rušení učitelských ústavů s maturitou, které mohly být postupně utlumovány s paralelně se rozvíjejícími fakultami, u nichž se předpokládalo, že se na univerzitách stanou středisky i obecně kulturního života, nikoliv jen centry vědeckého bádání v oblastech pedagogiky, psychologie a jednotlivých metodik. Další osudy pedagogických fakult v průběhu 50. let minulého století totiž znamenaly více jak desetiletou ztrátu tempa vůči poválečným světovým trendům. Nebylo tedy náhodou, že první odklon od odborně promyšlené koncepce pod vlivem politického zájmu přinesl již školský „Nejedlého“ zákon z dubna 1948.

Od počátku školního roku 1950/51 byla pro vzdělávání učitelstva mateřských a národních škol zřízena pedagogická gymnázia. Tím bylo de facto i de iure zničeno vysokoškolské vzdělání učitelstva výše uvedených stupňů vzdělávání a silně narušen zákonem z roku 1948 prosazovaný princip jednotné školské soustavy, což dovršil poté zákon z roku 1953. Na nedomyšlenost podobných zmatečných a ideologicky podmíněných rozhodnutí poukazoval v té době i hlavní garant vysokoškolské přípravy učitelstva a děkan pražské pedagogické fakulty Otokar Chlup. I když byl Chlup považován za ideologický štít komunistů, v tomto případě se nepostavil za účelové argumenty o malém počtu studentů na nových pedagogických fakultách a zbytečnosti ztráty času během studia učitelství, kde by hlavní „odbornou“ roli měla hrát politická orientace studenta, budoucího učitele. Jistou negativní roli hrála také snaha řady odborných kateder jednotlivých pedagogických fakult vyrovnat se spíše vědecké orientaci kateder na filozofických a přírodovědeckých fakultách, než rozvíjet vlastní vědeckou orientaci pedagogicko-psychologickou, zejména pro předškolní a primární pedagogiku. Tato značně naivní orientace pedagogických fakult po zvýšení vlastní „vědeckosti“ činnosti vedla jen k dlouhodobému mediálnímu prosazování despektu mezi reprezentanty exaktně

a empiricky podložených výzkumných oborů k pedagogice jako „služce“ dobové ideologii, což v dobách určitého politického uvolňování dalo pedagogice značné úsilí po vyvrácení podobných tezí.

Dalším retardačním prvkem v oblasti vysokoškolského vzdělávání učitelstva bylo zřizování dvouletých vyšších škol pedagogických podle školského zákona z roku 1953. Tyto školy pak snížily dobu vzdělávání učitelů o jeden rok. Při zkrácení povinné školní docházky fakticky o dva roky to znamenalo snížení doby vzdělávání učitelů o tři roky, takže do praxe nastupovali učitelé ve svých 19 letech. Velmi kladně lze naopak hodnotit působení vysokých škol pedagogických, zřízených v roce 1953 v Praze, Bratislavě a Olomouci, které poskytovaly přípravu učitelům pro vyšší ročníky základních škol, ovšem s možností učit i na nižším stupni základních škol. Tyto školy významně rozvíjely pedagogické a psychologické disciplíny a v profesní veřejnosti měly vysoký odborný kredit, i přes pouhou šestiletou dobu existence. Když se již po roce 1956 objevila řada opatrných, ale kritických hlasů vůči teorii, ale zejména praxi ve školní výuce, uskutečnili komunisté po delším váhání v roce 1959 další nelogický krok, totiž zřízení dvaceti pedagogických institutů pro přípravu učitelů prvního stupně základních škol. Ty byly jako nový typ vysoké školy předány do správy krajských národních výborů. Nedomyšlené bylo strukturální rozdělení studia, na dvouletý společný všeobecně vzdělávací základ navazovalo dvouleté studium tří aprobačních předmětů. Pedagogicky byla tato opatření zdůvodňována až během realizace jejich existence, a to podle aktuálních ideologických potřeb.

Je jasné, že rychlé a nepromyšlené změny v oblasti vysokoškolské přípravy učitelstva v průběhu 50. let minulého století měly následně dlouhodobý negativní dopad na společenský život v politické a kulturní oblasti. Pedagogické instituty byly začleněny mezi vysoké školy až v roce 1964, a to buď jako samostatné krajské pedagogické fakulty nebo jako nové pedagogické fakulty již existujících univerzit. Ve druhé polovině 60. let minulého století se tak začala zásadně proměňovat i organizační a obsahová koncepce studia učitelství, ovšem bez náležité komparace se světovými trendy a analýzou skutečných potřeb československé společnosti. Velký vliv na podobu studia učitelství měly i krátkodobé nadbytky nebo naopak nedostatky počtu učitelů v praxi různých druhů a typů škol nebo jednotlivých aprobačních předmětů. Nutno dodat, že se v průběhu 60. let minulého století začala více věnovat pozornost i teorii školního vzdělávání a koncepci přípravy učitelů, což bylo

po úhoru ideologicky přiškrcené pedagogické teorie 50. let viditelné zcela zřetelně. Protagonisty této změny byly od roku 1965 působící odborníci v Ústavech pro další studium učitelů při Karlově a Komenského univerzitě v Praze a Bratislavě. Jejich úkolem bylo rozvíjení teorie učitelského vzdělání, v té době jedné z nejslaběji rozpracovaných pedagogických disciplín.

V první polovině 60. let minulého století byly představeny dva programové dokumenty týkající se koncepce přípravy učitelů na vysokých školách.

První z nich připravilo Ministerstvo školství a kultury ČSSR a vydalo jej v lednu 1962 s názvem *Příprava a další vzdělávání učitelů* v rozsahu 28 stran textu. Dokument propojoval nově obsah vzdělávání učitelů všech stupňů a typů škol s politickými a ideologickými požadavky ve smyslu profilu socialistického učitele ve třech rovinách: politicko-ideologické, pedagogicko-psychologické a aprobačně odborné. Z hlediska organizace vzdělání navrhoval etapově do roku 1980 zajistit řádné pětileté studium učitelství (přičemž učitelky mateřských škol by měly studium jen čtyřleté) tak, aby v roce 1980 bylo odděleno studium pro primární stupeň, sekundární stupeň s jeho možností propojit jej i se třetím stupněm (nebo vyšším sekundárním stupněm, čímž byly myšleny střední školy). Dokument počítal také s návrhem povinné jednorozhodní řízené praxe po ukončení studia a s povinným systémem postgraduálního studia.

Druhým dokumentem byl návrh komise při Poverenictvu školství a kultury Slovenskej národnej rady, který byl zveřejněn v roce 1964 pod názvem *Návrh na vnitřní přestavbu a organizaci učitelského vzdělání* o rozsahu 24 stran. Z velké části tento dokument opakuje představy předchozího návrhu z roku 1962. Doplněná je poměrně obsáhlá srovnávací analýza stavu učitelské přípravy v tehdejších socialistických a kapitalistických zemích, z nichž jsou vyvozeny do navrhované koncepce soulady se světovými trendy (zejména ovšem těmi v socialistických zemích). Pozornost byla věnována poprvé také učitelům odborných předmětů a postupnému spojování vzdělání učitelů pro 2. a 3. stupeň vzdělávací soustavy i tak, aby učitelé odborných předmětů mohli vyučovat předmět Základy výroby na tehdejších Středních všeobecně vzdělávacích školách (SVVŠ). Autoři obou návrhů předpokládali, že změny v přípravě učitelů na úrovni vysokoškolského studia budou probíhat ve stabilním ideologickém, politickém a ekonomickém prostředí kontinuálně do plánovaného roku 1980. Situace se v ČSSR začala ve druhé polovině 60. let v uvedených parametrech rychle měnit a řada navrhovaných změn byla vzhledem k situaci odložena nebo úplně zapomenuta.

4 Učitelské vzdělávání v době mezi Pražským jarem 1968 a 17. listopadem 1989

Politické tání druhé poloviny šedesátých let vzbudilo velké naděje na zásadní změny v životě československé společnosti včetně oblasti školství a vzdělávání. V Akčním programu Komunistické strany Československa z 5. dubna 1968 byla vcelku významná pozornost věnována sféře školství, jehož další rozvoj strana považuje „za přední úkol.“ Po překotných ideologicky motivovaných změnách, jimž byla vystavena československá vzdělávací soustava po roce 1948 a které „... nepřispěly k žádoucímu zvýšení úrovně vyučovacího i výchovného procesu...“, Akční program zdůraznil potřebu vypracovat výhled dlouhodobého rozvoje školské soustavy, zmodernizovat obsah, formy i prostředky vzdělávání, připravit nové pojetí základního polytechnického vzdělání, prodloužit dobu středního všeobecného vzdělání a v neposlední řadě program též deklaroval záměr umožnit studium na středních a vysokých školách všem, kdo pro to mají předpoklady. V případě kantorů, jejichž kvalitní přípravě nebyla věnována dostatečná péče, byla zdůrazněna potřeba zvýšit prestiž učitelského povolání včetně jejich finančního ohodnocení. Konkrétní rozpracování těchto záměrů bylo v gesci ministerstva školství, na němž rovněž vznikl akční program dalšího rozvoje resortu. Než však mohly být tyto podněty převedeny do praxe, vývoj po 21. srpnu 1968 tyto snahy zmařil a následná léta husákovské normalizace opět položila důraz především na veřejné deklarování loajálnosti učitelů vůči režimu.

V normalizačních poměrech bylo pochopitelně volání po alespoň částečném uvolnění metodologického sevření marxisticko-leninské pedagogiky včetně případné recepce zahraničních (nesocialistických) podnětů pro pedagogickou teorii i praxi včetně přípravy budoucích pedagogů (oficiálně) utlumené. Nový koncept československého školství a jeho dalšího vývoje vymezilo červnové plénum ÚV KSČ v roce 1973, konkrétní podobu těmto záměrům pak vtisklo červnové zasedání ÚV KSČ o tři roky později, přičemž ovšem i nadále zůstávala hlavním posláním socialistické školy „výchova všestranně a harmonicky rozvinutých budovatelů socialistické společnosti, s komunistickým vztahem k práci.“ Schválený program z roku 1976 s názvem *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* tak stanovil priority, směry a trendy, jimiž se školství v českých zemích i na Slovensku řídilo až do roku 1990. Všechny tyto kroky měly směřovat k postupnému zavedení úplného středoškolského vzdělání pro všechnu mládež, rozšíření možností vysokoškolského studia a zdokonalení systému celoživotní výchovy a vzdělávání.

V případě vlastní přípravy učitelů lze jistě pozitivně hodnotit skutečnost, že nadále zůstal zachován vysokoškolský systém přípravy budoucích pedagogů prosazený po roce 1945 – tedy vyjma učitelek mateřských škol, kterým k výkonu profese i nadále stačilo absolutorium středních pedagogických škol. Stredoškolské vzdělání postačovalo rovněž pro učitele zajišťující praktické vyučování na středních školách (ovšem nezbytné pedagogické vzdělání si museli doplnit studiem na pedagogických fakultách).

Vlastní příprava učitelů základních škol byla rozdělena do dvou stupňů. Učitelé pro první stupeň základní školy (pro „národní školu“) se připravovali na pedagogických fakultách, zatímco dvouoborové studium budoucích kantorů druhého stupně základních, středních a jazykových škol bylo nyní možno absolvovat nejen na filosofických, přírodovědných a matematicko-fyzikálních fakultách či fakultách tělesné výchovy a sportu, ale od roku 1977 též na pedagogických fakultách. V případě pedagogických fakult se tedy jednalo o výrazný posun, respektive jejich zrovnoprávnění s ostatními fakultami, neboť se tak mohly rovněž podílet na vzdělávání budoucích stredoškolských profesorů. Na vysokých školách ekonomického, technického či zemědělského zaměření byla realizována příprava stredoškolských učitelů odborných předmětů, zatímco budoucí pedagogové lidových škol umění se připravovali na uměleckých školách či konzervatořích. Specifickou součástí školské soustavy představovaly školy pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči, jejichž pedagogičtí pracovníci absolvovali studium speciální pedagogiky či učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Vzdělávání pedagogických pracovníků však nekončilo absolutoriem příslušné fakulty. Vypracovaný systém rozšiřování kvalifikace učitelů byl zajišťován v okresních pedagogických střediscích, krajských pedagogických centrech a centrálních pedagogických institucích – Výzkumném ústavu J. A. Komenského při ČSAV v Praze a v Brně, a pochopitelně též na vysokých školách (zejména v případě rozšiřování a probace učitelů působících na malých školách o třetí předmět).

Učitelstvo tak sice v letech 1945–1989 naplnilo své dlouhodobé přání a legitimní požadavek po kvalitní, vysokoškolské přípravě, ovšem za cenu významného podřízení svého působení ve školství a výchovné i vzdělávací práce vládnoucí marxisticko-leninské ideologii a zájmům monopolně vládnoucí komunistické strany.

5 K problémům s akademizací pregraduální přípravy učitelů po roce 1990

Zásadní politické změny v československé a posléze české společnosti přinesly velké naděje na prosazování „pravdy a lásky“ na straně jedné, a obavy a pochybnosti z nespravedlnosti, pomstychtivosti a všeobecného chaosu na straně druhé. I mezi aktéry přípravy učitelů na vysokých školách se vedle snah o udržení „status quo“ a zdůvodňování výhod aprobační specializace na úkor nedostatečnosti pedagogické a psychologické přípravy začaly postupně ve výuce pedagogiky a psychologie prosazovat reformně pedagogické a pokusnické názory z první poloviny 20. století, podpořené navíc zahraniční i domácí podporou těchto idejí v podobě tzv. alternativních škol v československé praxi, která se stále více v legislativních požadavcích orientovala na koncept zásadní individualizace výchovy a vzdělávání jedince. To bylo výrazně umožněno legislativním uvolněním v průběhu zejména 90. let minulého století, kdy se vysoké školy v duchu obnovení akademických svobod oprošťovaly od řady fakticky již neplatných omezení ideologického a správního charakteru. Rozběhla se široká částečně i veřejná diskuse o podobě správy a řízení vysokého školství, o proměně jeho cílů a funkce ve společnosti a pro společnost. V rámci přípravy nového zákona o vysokých školách se hledaly inspirace v domácích tradicích, zahraničních zkušenostech a představách tehdejších politiků, odborníků, ale i zainteresovaných lidí ze školské praxe. Jako příklad lze uvést diskusi s názvem *Jak dál v učitelské přípravě?*, kterou inicioval časopis *Pedagogická orientace* v roce 1992. Výsledkem takových diskusí bylo přesvědčení, že se vytrácí koncepční zřetele s delší dobou řešení a vyššími finančními náklady, ale uvažuje se spíše pragmaticky a parciálně bez širších souvislostí a dlouhodobějších dopadů. Tyto procesy probíhaly i v rámci představ o proměnách efektivní pregraduální přípravy učitelů a byly po složitých, často kompromisních jednáních promítnuty do obsahu nového zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. Zákon především udržel kvalifikaci učitelů minimálně na úrovni magisterského stupně. Dále umožnil vznik a rozvoj soukromých vysokých škol a z dosavadních učinil veřejnoprávní instituce s povinností hodnotit vlastní inovační kvality v oblasti výuky, vědy a výzkumu. Tyto výsledky pak začaly významně ovlivňovat i příspěvkové financování vysokých škol, což začalo vyvolávat problémy z nových preferencí zejména v rozdílném chápání důležitosti jednotlivých oborů a výzkumných výsledků. To se začalo dotýkat i obsahové a formální podoby pregraduální přípravy učitelů, na jejíž strukturální a další nedostatky začaly

poukazovat dokumenty formulující zdroje a představy o novém cílovém, obsahovém a správním uspořádání nižšího školství. Ovšem někteří politici a část odborníků se nevzdávala a dále předkládala návrh na snížení kvalifikace na bakalářskou úroveň z důvodů hlavně finančních nákladů nebo na přijímání na pozice učitelů v regionálním školství pedagogicky nekvalifikovaných jedinců (hlavně z důvodů nedostatku učitelů v různých aprobacích a různých regionech a horšící se věkové struktury stávajícího učitelstva). Připomeneme jen program Ministerstva školství s názvem Učitel z roku 1995, který údajně pod tlakem Lisabonské dohody prosazoval pro učitele 1. i 2. stupně základních škol pouze bakalářské studium, které by ušetřilo státní pokladně velké částky, což lze akceptovat z velmi krátkodobého a úzkého ekonomistního zájmu, a jen zcela mimořádně, protože takováto strategie výrazně v dlouhodobém horizontu silně poškozují konkurenceschopnost celé společnosti. S úpornou pravidelností byly tyto krátkodobě snad účelné návrhy novely zákona nabízeny v roce 2007 (iniciativy části poslanců) nebo v roce 2011 (Závěrečná zpráva NERV). Akademicky orientovanou, široce a hluboce argumentovanou odpovědí na tyto snahy byl sborník statí, který vydala v roce 2012 Pedagogická fakulta UK v Praze. Jde o výstup z Výzkumného záměru s názvem *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, v němž se vyjádřila i řada odborníků z jiných vysokoškolských pracovišť. Zřejmě byla tato zásadní studie pro pracovníky NERVu příliš obsáhlá na obeznámení se s ní, a tak byly jejich doslova rezignační snahy na plnohodnotnou kvalifikaci učitelů a dalších pedagogických pracovníků částečně vyslyšeny vládní novelou zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) č. 197/2014 Sb., který umožnil vybraným skupinám vykonávat pedagogickou činnost bez náležité kvalifikace. V posledních dvou letech se opět v Poslanecké sněmovně PČR hraje karta přijímání nekvalifikovaných zájemců na učitelská místa, za což by nezodpovídal stát, který to má v zákonné kompetenci, ale ředitelé škol.

Jak tato nová iniciativa se starými argumenty, které již ale neodpovídají skutečnosti v praxi, dopadne, dozvíme se v příštích měsících.

6 Závěrem

Dosavadní poznání vývoje akademizace učitelského pregraduálního vzdělávání v České republice lze charakterizovat různě podle rozličných úhlů pohledu aktérů i laické veřejnosti. Média podporující momentálně vládnoucí politickou reprezentaci či její opozici, média odborná či vědecky zaměřená, nebo celostátně rozšířená média pro laickou veřejnost, včetně sociálních sítí, poskytují různé argumenty pro či proti a rozdělují odbornou i laickou

veřejnost na tři skupiny. Pomineme-li skupinu nezainteresovaných, kteří se o problematiku vůbec nezajímají, pak zbývají přívrženci snížení profesionality učitelů nižšími kvalifikačními požadavky, buď nekompromisně či kompromisně, či přívrženci udržení profesionality na úrovni vysokoškolské pregraduální přípravy jako nezpochybňované úrovně pro její očištění od ideologických představ minulých politických režimů, jejich snah zabraňovat kontinuálnímu vlivu světových trendů a forem chápání „vědeckosti“ obsahu bez vztahu k dovednostem aplikovat nabyté poznatky v běžné pedagogické praxi. Každopádně z poznání dosavadního vývoje sledované problematiky vyplývají následující vývojové problémové linie:

- Období ideálních snů a konkrétních snah o uskutečnění vysokoškolského vzdělávání učitelstva je charakterizováno obrovským nadšením pouze části zainteresovaného učitelstva. Zbytek byl stále loajálně spíše pro zavedený řád.
- Situace se změnila v období po vzniku samostatné republiky, kdy došlo za všeobecného nadšení ze samostatnosti k prvním pokusům o vysokoškolské vzdělávání organizované především učitelskou svépomocí.
- Po válce došlo k systémovým změnám ze strany státu (prezidentský dekret) a naplnění dosavadních roztržštěných snah učitelstva o vysokoškolské vzdělávání učitelstva, které bylo později zneužíváno komunistickým režimem pro kontrolu a rozvoj vlastních ideologických a sociálně politických účelů, sice stále méně účinných, ale existujících.
- Po změně režimu koncem 80. let minulého století došlo k velkému uvolnění pravidel a legislativa byla orientována hlavně na obnovu akademické samostatnosti a odpovědné nezávislosti vysokých škol. Pregraduální příprava učitelstva se stala předmětem diskuse o jejím zefektivnění, přičemž odborníci a politici se rozdělili do tří skupin: první chtěli udržet stávající podobu, druhá skupina se snažila rozvinout přípravu učitelstva v nových podmínkách technologických, hodnotových i za pomoci dalších neziskových a státních institucí. Třetí skupina se snažila pregraduální přípravu učitelstva prosadit vedle vysokých škol i do oblasti soukromého a neziskového sektoru s redukovanou kontrolou státní moci. Tento stav trvá dosud a předmětem sporů je podoba návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících, podmiňující úpravu učitelských platů přijetím pravidel, která vysokým školám připravujících učitele výrazně omezí jejich monopol a ohrozí dosavadní pojetí kvality a náročnosti studia učitelství.

Tak najdeme v současné době zastánce i odpůrce vysokoškolské pregraduální přípravy učitelů jako nepodkročitelné východiskové úrovně pro její kontinuální zlepšování ve vztahu k potřebám teorie a praxe jak mezi odborníky, tak i mezi politiky. Spojují je nebo rozdělují argumenty krátkodobého či dlouhodobého charakteru, často posilované či oslabované ekonomickými a hodnotovými potřebami a požadavky doby. Stále se zvyšující především formální kontrolovatelnost vysokých škol ze strany státu i nezávislých orgánů (např. NAU) v pojetí kvality je podrážena ve své efektivnosti jejich dlouhodobým finančním omezováním. To se dnes zejména u fakult připravujících učitele projevuje omezováním návrhů inovačních obsahů a struktury studijních programů pro učitele na straně jedné a snahou udržovat status quo méně funkčních a perspektivních programů na straně druhé.

Každopádně je jisté, že narušování odborné jistoty a sebevědomí vysokoškolských institucí připravujících učitele stálým zpochybňováním jejich efektivty podle kritérií, která jsou možná funkční pro jiné instituce, silně zhoršuje krátkodobě atmosféru a dlouhodobě i klima institucí připravujících učitele, pracujících podle schválených pravidel MŠMT pro regulovaná povolání a podle odborných kritérií NAU. Důvěru aktérů v běžné praxi také nezvyšuje odmítání nových studijních inovativních programů v cílech, struktuře i obsahu vzniklých ve spolupráci vysokých škol a progresivních částí neziskové sféry zodpovědnými výše uvedenými politickými i odbornými nezávislými orgány, ani v podobě experimentální, laboratorní či pokusné.

Že dlouhodobý zápas odborné veřejnosti o udržení standardní magisterské úrovně pregraduální přípravy učitelstva na vysokých školách a odmítání jejího účelového rozmělnění mezi další instituce povede ke snížení všeobecné vzdělanosti českého učitelstva, je nabíledni. Rozdíl mezi řádným studiem a tréninkovými kurzy je stále ještě velmi zřetelný. Jak se rozhodne politická reprezentace pod tlakem argumentů krátkodobé či dlouhodobé působnosti nám ukáží příští měsíce či roky. Učiní pod vlivem populistických představ s velmi krátkodobým a omezeným efektem v praxi z dokumentu Strategie 2030+ trhací kalendář nebo bude rozhodovat podle něj, když jej tak slavnostně před časem schvalovala?

Literatura

Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968. (1968).

- Čálek, F., Kádner, B., Kepřta, J., Pacák, O., Soukup F. A., & Velický, J. (1919). *Universitní vzdělání učitelské. Návrh rámcového zákona o zřízení školských fakult a studijního a zkušebního řádu pro učitelství na školách národních*. B. Kočí.
- Čapek, K. (1969). *Hovory s T. G. Masarykem*. Československý spisovatel.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva*. (1976).
- Dršina, F. (1903). *Universita budoucnosti. Pedagogické rozhledy, XVII*.
- Dršina, F. (1905). *O reformě učitelského vzdělání*. Dědictví Komenského.
- Dvořák, J. (1995). K dějinám jihočeského regionalismu. *Jihočeský sborník historický*, 64, 140-150.
- Felbiger, J. I. (1777). *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern darinn, ausführlich gewiessen wird, wie die in der Schulordnung bestimmte Lehrart nicht allein überhaupt, sondern aus insbesondere, den jedem Gegenstande, der zu lehren befohlen ist, soll beschaffen sein*. Kniha metodní pro učitele českých škol v císařských královských Zemích, v níž důkladně, a jadrně se ukazuje, jakby v školním řádu určitý způsob učení netoliko vesměs, ale i zvláště, při každé k učení nařízené věci, zříditi se měl.
- Hloušková, L. (1998). Prameny k dějinám didaktiky 19. století v českých zemích. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*, 46(U2), 149–153.
- Chlup, O. (1935). *Středoškolská didaktika*.
- Chlup, O. (1937). *Vysokoškolské vzdělání učitelstva*.
- Jedenáctý valný sjezd českého učitelstva a přátel školství*. (1903). ZÚSJU.
- Kasper, T., & Pánková, M. (2015). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Academia.
- Kasperová, D. (2018). *Československá obec učitelská*. Academia.
- Koloušek, B. (1938). *Masarykove pedagogické názory a cíle*. EOS.
- Kožíšek, J., & Pospíšil, K. (1908). *O reformě učitelského vzdělání*. Dědictví Komenského.
- Lindner, G. A. (1874). *Die Pädagogische Hochschule*. A. Hölder.
- Novotný, M. (Ed.). (2020). *Velké dějiny země Koruny české*. Paseka.
- Novotný, M. (2021). Gymnázia a střední školy v jižních Čechách v 16.–19. století. In *Vlastivědný sborník Pelhřimovska 27/2021*, 7-38.
- Novotný, M., Dvořák, J., Jiroušek, B., & Šilhan, M. (2021). *Jihočeská univerzita. Minulost a přítomnost vysokého učení v Českých Budějovicích*. Jihočeská univerzita.
- Pařízek, A. (1797, 1811). *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*. Kašpar Widtmann.
- Pařízek, A. V. (1790, 1822). *Obraz dokonalého učitele*. Jan Frant. Pospjssil.
- Peitl, J. (1824). *Kniha metodní aneb Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele triviálních a hlavních škol*.
- První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*. (1921). Československá obec učitelstva.
- Příhoda, V. (1937). *Vědecká příprava učitelstva*. Dědictví Komenského.
- Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, 71(3), 351–376.
- Starý, E. (1930). *Masaryk o školství*. Dědictví Komenského.
- Valenta, J. (1982). Škola vysokých studií pedagogických v Praze. *Pedagogika*, 33(4), 435–452.

Autoři

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově, Studentská 84, 532 10 Pardubice, e-mail: karel.rydl@upce.cz

doc. PhDr. Miroslav Novotný, CSc., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav archivnictví a pomocných věd historických, Branišovská 1645/31a, 370 05 České Budějovice, e-mail: mnovotny@ff.jcu.cz

Towards the development of academic teacher education in the Czech lands

Abstract: This paper is based on knowledge derived from printed archival sources such as official documents, contemporary periodicals, professional publications in contemporary journals, and memoirs, as well as analysis of secondary scientific and professional literature. The aim of this paper is to provide a comprehensive overview of the historical development of teacher training academization in the Czech Lands, in order to understand the roots of current politically motivated attempts to restrict this training to universities in the Czech Republic. The paper describes the transformations in teacher training and its gradual improvement towards university-level education, from the Theresian reforms to the present. The authors' main focus is on the analysis of initial ideas from the end of the 19th century (J. Kepřta, T.G. Masaryk, F. Drtina), the sense, structure, content, and goals of institutionalization in the form of extensions, two-year academies, and the School of Higher Pedagogical Studies in the interwar period, followed by the importance of the post-war establishment of faculties of education, their dismantling, and re-installation during the 1950s, and attempts to increase the scientific quality of teacher training at the end of the 1960s. In the next phase, the authors focus on the significance of partial changes in teacher training based on ideological links with the political regime in the Czech Republic. The last part of the paper focuses on reform efforts to "optimize" academic teacher training, the emergence of various alternative proposals, attempts to implement them, including attempts to dismantle academic teacher training due to economic and ideological reasons, and comparisons of the situation in foreign countries.

Keywords: pre-service teacher training, academization development, positive and negative trends, teacher professionalization, teacher training ideologization, reform efforts, effectiveness.