

Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po roce 1989¹

Martin Zelenka, Jan Koucký

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky

Redakci zasláno 15. 2. 2023 / upravená verze obdržena 9. 3. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 9. 3. 2023

Abstrakt: Studie se zabývá vývojem na pedagogických fakultách a na dalších fakultách připravujících učitele po roce 1989. S využitím různých databází (SIMS, MŠMT) analyzuje kvantitativní a strukturální vývoj jejich absolventů v souvislostech tří základních výzev, kterým musely čelit. První část se věnuje jevu regionalizace vysokého školství, která vedla k oslabení pozic regionálních pedagogických fakult v podobě odštěpování celých kateder a odlivu kvalitních odborníků, studentů, absolventů a s tím spojených zdrojů. Druhá část mapuje dopady přechodu na strukturované studium podle tzv. Boloňské deklarace odehrávající se zároveň v době vrcholící masifikace českého vysokého školství. Tato masifikace měla za důsledek výrazný nárůst počtu absolventů pedagogických oborů, který však byl relativně mírnější v případě absolventů učitelských oborů a tím pádem došlo i jen k malému růstu počtu nově kvalifikovaných učitelů. Strukturace studia vedla ke vzniku skupiny absolventů, kteří svým bakalářským studiem aspirovali na získání učitelské kvalifikace, avšak potřebné učitelské navazující magisterské studium už nedokončili. Výrazné slábnutí populačních ročníků pak v posledních letech vedlo k poměrně výraznému poklesu lidí získávajících učitelskou kvalifikaci, a to nejen díky absolvování vysokoškolského studia, ale i díky absolvování DPS. Třetí část se zaměřuje na novelu zákona o pedagogických pracovnících z roku 2004, která ukládala nekvalifikovaným učitelům povinnost alespoň zahájit učitelské kvalifikační studium do deseti let. V důsledku toho došlo k výraznému zvýšení podílů ostatních forem studia v pedagogických oborech.

Klíčová slova: absolventi pedagogických oborů, učitelé, regionalizace vysokého školství, strukturované studium, masifikace vysokého školství, zákon o pedagogických pracovnících

Během diskusí o novele zákona o pedagogických pracovnících se argumentovalo především nedostatkem kvalifikovaných učitelů. A kritizovány byly zejména pedagogické fakulty za to, že jich nepřipravují dostatečný počet.

¹ Předkládaný článek je zkráceným výtahem ze závěrů analýz, které oba autoři zpracovávají v rámci projektu Důvody nedostatku učitelů, jenž v letech 2020–2023 řeší tým na Pedagogické fakultě UK. Zájemce o další výsledky analýz odkazujeme na odborné studie zveřejňované na webových stránkách tohoto projektu (<https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/>).

Navrhované změny mají proto rozvolnit jak požadavky na kvalifikaci učitele, tak na jejich vzdělávání. Průběžné výsledky projektu, který na toto téma v současnosti řeší tým na Pedagogické fakultě UK, však ukazují, že skutečnost je nepoměrně komplikovanější a uváděné argumenty příliš nepotvrzují. V předkládaném článku proto na konkrétních faktech a datech připomeneme hlavní kritické faktory, které u nás po roce 1989 ovlivnily a zkomplikovaly vývoj pregraduální přípravy učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Jedná se jak o vlivy, které se týkaly celého vysokého školství v České republice, tak o vlivy specifické pro přípravu učitelů.

Vysoké školství, jednotlivé vysoké školy i jejich fakulty se bezprostředně po roce 1989 staly součástí hlubokého společenského kvasu. Nepochybně tomu významně přispělo přímé zapojení studentů do listopadových událostí a následující postup části reprezentace vysokých škol, který je alespoň na čas postavil do centra politických změn. Otevřelo to prostor pro změny a díky tomu došlo na vysokých školách v relativně krátké době k některým významným systémovým proměnám.

Zavedení rozsáhlé autonomie na všech úrovních vysokého školství vedlo mimo jiné k tomu, že se vysoké školy často ocitaly ve víru snah (představitelů) jednotlivých fakult o někdy i velmi radikální změny nejrůznější povahy. Výrazně a přitom poměrně dynamicky se proměňovala institucionální architektura vysokého školství, organizační struktura (vnější i vnitřní) jednotlivých institucí, jejich vedení i celkové personální obsazení, koncepce i obsahy vzdělávacích oborů a programů i podoba výuky. Přestože zásadní změny nebyly nijak zvláště koordinovány a do značné míry měly spontánní charakter, probíhaly nezvykle rychle a najednou.

Týkalo se to pochopitelně i přípravy učitelů a dalších pedagogických pracovníků, která v posledních třech desetiletích prošla skutečně závažnými a hlubokými změnami. Termín reforma nepovažujeme za příliš vhodný především proto, že tyto zásadní a mnohdy bouřlivé procesy nebyly součástí připravované a dlouhodobé reformy učitelského vzdělávání v České republice, ale byly vyvolány především celkovými proměnami českého vysokého školství (a šířeji i celé společnosti). Změny ve vysokoškolské přípravě učitelů tak byly především jejich důsledkem (či dopadem nebo v některých případech dokonce obětí).

Vnější tlaky, jimiž hlavně byly tyto změny vyvolány, se však současně přímo na půdě pedagogických a dalších fakult připravujících učitele odrážely v prosazování řady důležitých vnitřních změn, za nimiž stály různé interní zájmové skupiny. Pochopitelně tomu nahrávalo, že příprava učitelů i samotný výkon učitelského povolání byly v předcházejících desetiletích pod stálým politickým tlakem a byly sešněrovány tuhou ideologizací, poznamenány indoktrinací učitelů i studentů a celkově poplatné předchozímu režimu (Mareš, 2007). Po roce 1989 se proto bohužel netěšily příliš vysoké prestiži a jejich pozice byla proto slabší, než tomu bylo například u lékařů, přírodovědců, ale i právníků.

Pro připomenutí uvedeme v chronologickém pořadí alespoň tři z nejvýraznějších výzev a proměn, s nimiž byly pedagogické fakulty², ale i další fakulty připravující učitele konfrontovány a s nimiž se musely v posledních desetiletích vyrovnávat. A které měly dopad mimo jiné na počet absolventů studia učitelství a na strukturu a obsah jejich vzdělávání. Zaprvé se jedná o vliv a důsledky, které měly některé systémové, strukturální a institucionální proměny celého vysokého školství v 90. letech, především jeho regionalizace a s ní související vznik regionálních univerzit. Vedly totiž k výraznému oslabení pozice pedagogických fakult v krajských městech (*Pedagogické fakulty a regionalizace vysokého školství*). Za druhé jde o důsledky (chtěné i nechtěné), které přineslo naše připojení k Boloňské deklaraci v roce 1998 a následné zavádění strukturovaného vysokoškolského studia. Přineslo totiž zásadní změny do celkového pojetí, struktury, organizace a obsahu přípravy učitelů a dalších pedagogických pracovníků (*Boloňská deklarace a zavádění strukturovaného studia*). Zatřetí ukážeme na některé ne zcela zřejmé a pravděpodobně nezamýšlené souvislosti přijetí a naplňování zákona o pedagogických pracovnících z roku 2004. Nezanedbatelná část kapacity vysokých škol pro přípravu nové generace učitelů byla totiž přesměrována na dodatečné vzdělávání již aktivních, ale formálně nedostatečně kvalifikovaných učitelů na školách (*Naplňování zákona o pedagogických pracovnících*). Uvedené výzvy samozřejmě neprobereme v úplnosti, ale pouze se ve stručné zkratce zaměříme na ty jejich aspekty, které ovlivnily základní téma tohoto článku.

² Často záměrně zmiňujeme právě pedagogické fakulty (vedle tří fakult, které byly součástí univerzit v tradičních univerzitních městech – Praha, Brno a Olomouc – se jednalo o dalších pět tzv. samostatných pedagogických fakult v ostatních tehdejších krajských městech). Je to pochopitelné, neboť na nich byla připravována velká většina učitelů základních a středních škol a na nich jsou také nejplastičtěji vidět všechny problémy a peripetie, kterými v posledních desetiletích příprava učitelů procházela.

1 Pedagogické fakulty a regionalizace vysokého školství

Systémový (strukturální a kvantitativní) rozmach vysokého školství po roce 1990 probíhal mimo jiné po linii tzv. regionalizace vysokého školství. Jednalo se o postupný vznik nových vysokých škol (univerzit) v jednotlivých regionech České republiky. Právě tzv. samostatné pedagogické fakulty ovšem v té době představovaly v řadě regionů (ve všech tehdejších krajských městech, kde dosud nebyla univerzita: Ústí nad Labem, Hradec Králové, České Budějovice, Plzeň, Ostrava) přirozenou a často dokonce nejvýznamnější základnu pro vznik nových regionálních univerzit (v některých krajských městech společně s oborově úžeji zaměřenými technickými vysokými školami nebo regionálními výzkumnými kapacitami). Proces vzniku nových univerzitních center v regionech tak na těchto fakultách vyvolával očekávání spojená se zásadní změnou jejich postavení, statusu i prestiže, a tedy i překonání dříve zmiňované historické zátěže.

Specifická charakteristika pedagogických fakult, kterou je soužití širokého spektra různorodých oborů od exaktních až po umělecké, se v této době nepochybně projevila spíše jako jejich slabost. Soužití oborově vzdálených pracovišť se totiž snadno měnilo v „život vedle sebe“, což oslabovalo pocit sounáležitosti jednotlivých pracovišť, a naopak posilovalo jejich specifické zájmy. Společným jmenovatelem a také tmelem jednotlivých kateder a ústavů pedagogických fakult vždy samozřejmě bývalo učitelství; v souvislosti s ostatními změnami se však tato jeho funkce výrazně oslabovala (Mareš, 2007).

Na pedagogických fakultách se proto začaly projevovat odstředivé tendence. Různé a často právě kvalitní součásti pedagogických fakult (katedry, ústavy, střediska apod.), přirozeně i s jejich odborně kvalifikovanými zaměstnanci, se postupně odlupovaly od svých mateřských institucí (pedagogických fakult) a začaly se z nich klubat zárodky nových fakult regionálních univerzit. Mezi prvními šlo o fakulty přírodovědeckou a filozofickou v Ostravě, o Fakultu tělesné kultury v Olomouci a Fakultu sportovních studií v Brně; o umělecky zaměřené fakulty v Ostravě a v Ústí nad Labem, o Fakultu humanitních studií v Hradci Králové a postupně následovaly další.

Pro pedagogické fakulty to samozřejmě znamenalo značné ztráty. Přitom odchod některých z nejvýraznějších osobností fakulty nebo celých pracovišť a jejich týmů (kateder či ústavů) mohl pro fakultu znamenat i ztrátu dostatečné odbornosti pro výuku některých aprobací. Tím se samozřejmě deformovala struktura nabízených učitelských aprobací, které pak v regionu mohou často chybět.

Nešlo však jen o to. Jednalo se také o ztrátu řady kvalitních potenciálních uchazečů o studium učitelství z daného regionu a postupně tedy i o ztrátu studentů a absolventů. Často například studenti, kteří se hlásili a byli přijati na pedagogickou fakultu, poté však byli „převáděni“ na nově vznikající obory nově založené odborné fakulty. V důsledku toho jsou pedagogické fakulty samozřejmě kráceny i po materiální a finanční stránce. Nepochybně také ztrácejí své exkluzivní postavení vysokoškolské instituce v kraji. A jak pedagogické fakulty přicházely často o své nejkvalitnější součásti, členy akademického sboru a rozvojové zdroje, ale také postavení a prestiž, tak se o nich začalo mluvit jako o tzv. zbytkových fakultách, kterými se v některých případech a do určité míry také skutečně staly.

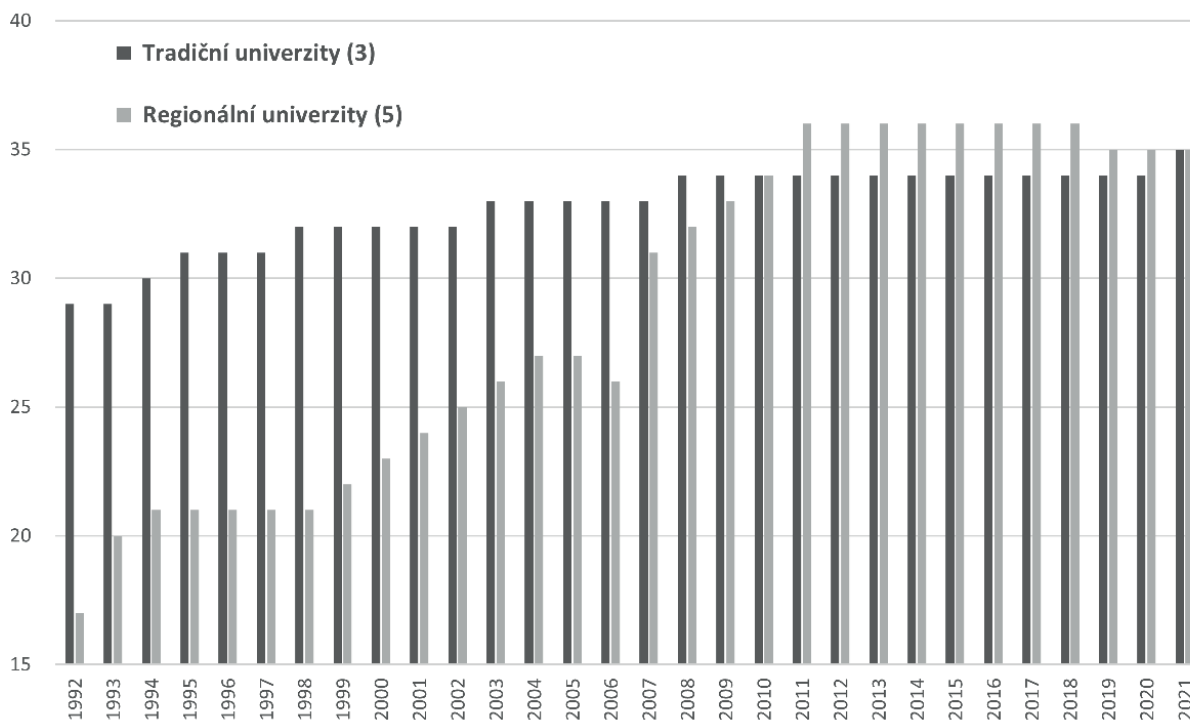
Institucionální expanze, která probíhala po vzniku a v průběhu téměř dvou desetiletí života nově vznikajících univerzitních center v krajských městech, měla pro dříve samostatné pedagogické fakulty výrazné, a přitom ne právě pozitivní důsledky. Jejich vývoj se tím odlišoval od vývoje pedagogických fakult na tradičních univerzitách. Rozdíly v institucionálním kontextu vývoje pedagogických fakult na tradičních a na nových regionálních univerzitách dokresluje následující graf (Obrázek 1), který ukazuje vývoj počtu fakult na jedné straně na tradičních univerzitách v Praze, Brně a v Olomouci a na druhé straně na pěti nově založených regionálních univerzitách v tehdejších krajských městech, jejichž vznik byl do větší či menší míry založen právě na tamních pedagogických fakultách.³

Hodnoty v grafu ukazují, že počet fakult na třech tradičních univerzitách se během třiceti let zvyšoval jen zvolna a spíše výjimečně, celkově z 29 na 35 a tedy pouze o 6 fakult (z toho 4 nové fakulty vznikly do roku 1998). Na nově vzniklých univerzitách byl vývoj mnohem dynamičtější a zaznamenal několik vln, které všechny měly na pedagogické fakulty vliv. První proběhla hned po založení univerzit na počátku 90. let, druhou lze situovat do období těsně před a po roce 2000 a konečně třetí vlna se odehrála na konci téhož desetiletí. Od roku 2010 se zastavilo nejen zvyšování počtu studentů vysokých škol, ale také vývoj počtu fakult na univerzitách.

³ Údaje v grafu nezahrnují TU Liberec, neboť tamní Fakulta pedagogická vznikla společně až s novou Technickou univerzitou v Liberci v roce 1990. Její další vývoj měl proto jiné charakteristiky než tradiční či regionální fakulty. Navíc neměla nikdy čistě pedagogický profil a v roce 2008 byla také přejmenována na Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci.

Obrázek 1

Počet fakult na třech tradičních a na pěti nových regionálních univerzitách Univerzity v České republice 1992–2021



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze ÚIV a MŠMT.

S uvedenými procesy ovšem souvisí, že na samotných pedagogických fakultách se stále výrazněji začaly objevovat a prosazovat neučitelské obory. Důvody, které představitele pedagogických fakult k této orientaci vedly, byly velice různé. Z hlediska fakulty za nimi většinou stály dobré úmysly, avšak některé mohly být také jen krátkozraké a jiné dokonce fakultu poškozující. Jednalo se například o to:

- získávat pro fakultu studenty z širšího okruhu zájemců než jen z uchazečů o učitelské studium, a tím zvýšit konkurenceschopnost fakulty v rámci univerzity;
- zajistit zajímavé úvazky pro schopné odborníky, udržet je na fakultě a zabránit jejich přechodu na nově vznikající odborné fakulty;
- mezi takové důvody ovšem patřilo také připravit si „trojského koně“ pro přechod pracoviště na jinou fakultu nebo dokonce pro vybudování celé nové nepedagogické fakulty (Mareš, 2007).

Na pedagogických fakultách se prosazovala rovněž tendence zvýrazňovat ve studiu učitelství především oborovou, neučitelskou stránku přípravy učitelů. Představitelé oborových kateder, ale i celých fakult (do jejichž čela se představitelé oborových kateder pochopitelně dostávali) k tomu vedly různorodé motivy, často však prestižní a konkurenční. Šlo například o to posílit obor v kontextu fakulty a univerzity, vyhovět nárokům odborných pracovních skupin Akreditační komise, založit neučitelský obor (jako například přírodovědné, jazykové, historické, umělecké nebo tělovýchovné obory) a připravit tak půdu k případnému oddělení pracoviště od pedagogické fakulty (Mareš, 2007).

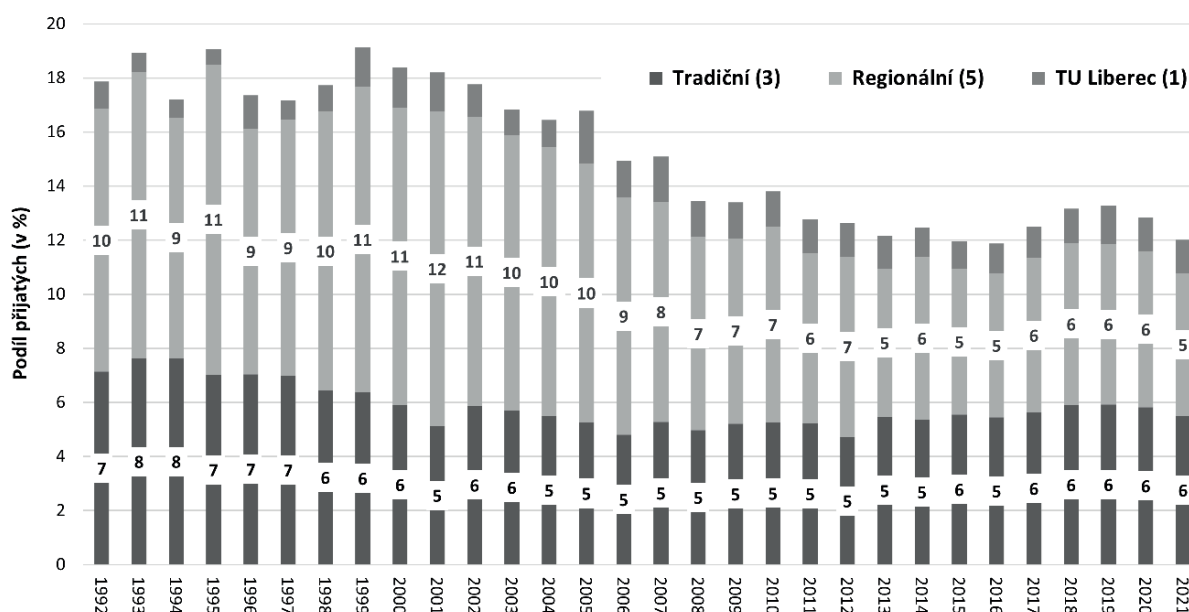
Uvedené dramatické změny a s nimi související vývoj se přirozeně promítly do výrazné proměny struktury studijních programů a oborů, které jednotlivé pedagogické fakulty, ale i ostatní fakulty připravující učitele nabízely. To pochopitelně ovlivnilo i strukturu jejich studentů a posléze absolventů. Proto nijak nepřekvapuje, že vývoj probíhal odlišně na třech pedagogických fakultách na tradičních univerzitách (Praha, Brno, Olomouc) a na pěti pedagogických fakultách (před rokem 1990 samostatných institucích) na nových regionálních univerzitách v krajských městech.

Tradiční univerzitní pedagogické fakulty bývaly sice převážně fakultami připravujícími učitele, vedle toho však nabízely rovněž studium různých dalších pedagogických, avšak neučitelských oborů, a měly také výraznější podíl vědecké a výzkumné činnosti. Na rozdíl od nich regionální pedagogické fakulty bývaly dominantně fakultami připravujícími učitele a neučitelské obory téměř nenabízely. V 90. letech se však situace změnila a ve větším množství se na nich začalo objevovat jak studium neučitelské, ale pedagogické, tak ovšem i studium zcela nepedagogických oborů. Jejich původně učitelský profil se tak docela proměnil a především rozrůznil. I to se však časem měnilo, neboť zvláště nepedagogické obory se postupně přesouvaly (často i s příslušnými odborníky) na nově vznikající fakulty regionálních univerzit.

Následující graf (Obrázek 2) ukazuje podíl nově přijatých studentů na pedagogické fakultě tradičních a nových regionálních univerzit a zvláště i na liberální pedagogickou fakultu. Údaje v grafu dokreslují, jak se regionální pedagogické fakulty v rámci svých nových univerzit do určité míry postupně „ztrácejí“.

Obrázek 2

*Studenti pedagogických fakult tradičních a regionálních univerzit
Podíl přijatých na pedagogické fakulty ze všech přijatých na vysoké školy v ČR
(v %)*



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze ÚIV, MŠMT.

Především je z grafu zřejmý snižující se celkový podíl přijímaných na pedagogické fakulty. Zatímco na počátku 90. let představoval zhruba 17–19 % ze všech přijatých na vysoké školy v České republice, kolem roku 2013 se snížil až ke 12 %. Od té doby se pohybuje právě mezi 12–13 %. A zdrojem tohoto poklesu byly především „regionální“ pedagogické fakulty.

U pedagogických fakult na tradičních univerzitách se totiž podíl přijatých ze všech přijatých na vysoké školy v České republice sice mírně snížil, avšak jde o poměrně malý rozdíl, neboť v první polovině 90. let tento podíl činil 7,4 % a v posledních letech zhruba 5,8 % (snížil se tedy asi o pětinu).

Zato vývoj pedagogických fakult na regionálních univerzitách byl i v tomto ukazateli odlišný. Nejenže oslabily svůj profil zaměřený do té doby na přípravu učitelů, ale z výše uvedených důvodů se navíc přibrzdil i jejich kvantitativní rozvoj. Zatímco na počátku 90. let podíl na ně přijatých studentů dosahoval téměř 11 %, v posledních letech se pohybuje v rozmezí 5–6 % a je tedy pouze poloviční.

Závěrem této části můžeme tedy shrnout, že regionalizace českého vysokého školství měla za následek určité oslabení postavení regionálních pedagogických fakult, které se proměnily ze samostatných vysokoškolských institucí na jednu ze součástí vícefakultních univerzit. Často to doprovázel odchod významných pracovišť a kvalitních odborníků na nově vznikající nepedagogické fakulty, snižující se podíl studentů i absolventů a s tím spojený úbytek zdrojů. Navíc se proměnilo oborové zaměření fakult, které začaly ve větší míře nabízet i neučitelské obory (blíže v následující části) a současně s tím docházelo k posilování oborové profilace přípravy učitelů (na úkor pedagogicko-psychologické složky), a to přes zrušení nebo oslabení některých fakultních oborových pracovišť.

2 Boloňská deklarace a zavádění strukturovaného studia

Důsledky Boloňské deklarace a zavedení strukturovaného studia si podrobněji ukážeme především na příkladu pedagogických fakult. Nicméně vývoj na těchto fakultách je nejprve nutné zasadit do celkového kontextu kvantitativního a strukturálního vývoje počtu absolventů českých vysokých škol a pedagogických studijních programů a oborů.

V České republice byl podíl vysokoškoláků v populaci oproti jiným rozvinutým zemím tradičně poměrně nízký. Na začátku 21. století byl absolventem vysoké školy pouze zhruba každý devátý. Od té doby ovšem české vysoké školství prošlo masivním kvantitativním růstem⁴. Zásadní vliv mělo výrazné zvyšování podílu přijímaných mladých lidí na vysokou školu během druhé poloviny 90. let minulého století a zejména v prvním desetiletí 21. století. To následně vedlo k tomu, že zatímco ještě v roce 2003 absolvovalo vysokou školu zhruba 16 % z populačního ročníku, o deset let později to bylo již přes 40 %. Navíc v té době vysokou školu absolvovaly převážně ještě populačně poměrně silné ročníky narozených na přelomu 70. a 80. let 20. století. Společně s rychlým zvyšováním podílu vysokoškoláků v populaci to vedlo k masivnímu růstu absolutního počtu studentů i absolventů vysokých škol. Na konci první dekády 21. století se však dynamický růst podílu přijímaných na vysoké školy zastavil, a proto se posléze mírně pod hranicí 40 % ustálil také

⁴ K analýze kvantitativního a strukturálního vývoje počtu absolventů českých vysokých škol využíváme údaje získané z databáze tzv. Sdružené informace matrik studentů (SIMS), které jsou pro naše účely nejvhodnější. Data SIMS zahrnují mimo jiné informaci o roku absolvování a absolvované vysoké škole, o fakultě, o studijním programu a oboru.

podíl absolventů z populačního ročníku. Během druhého desetiletí 21. století však zároveň s tím začínají absolvovat výrazně populačně slábnoucí ročníky narozených v 90. letech. Důsledkem je tedy značný pokles počtu absolventů vysokých škol, který právě v současnosti dosahuje nejnižších hodnot.

V absolutních číslech došlo k strmému růstu zejména mezi roky 2003 a 2012, kdy se počet absolventů vysokých škol během deseti let zvýšil z necelých 32 na více než 86 tisíc⁵. Poté však začal opět poměrně rychle klesat. V roce 2021 tak absolvovalo vysokou školu již jen necelých 52 tisíc osob. Vývoj počtu absolventů pedagogických studijních programů a oborů (dále budeme používat i zkratku SPO)⁶ podle očekávání do značné míry kopíruje vývoj celkového počtu absolventů, najdeme zde však i některé odlišnosti. V letech 2001 a 2002 absolvovalo pedagogické SPO ani ne 5,5 tisíc absolventů. Poté, obdobně jako u ostatních oborů, došlo k značnému růstu. Jeho vrchol přišel v roce 2011 s téměř 14 tisíci absolventů. Poté však došlo opět k poklesu až na téměř jen 8 tisíc absolventů. Navíc k růstu mnohem více přispěli absolventi bakalářského studia, jejichž počty se zvýšily více než sedmkrát (šlo o vyšší tempo růstu než v celém vysokém školství). Počty absolventů magisterských SPO se zato zvýšily zhruba o 50 %. To je samozřejmě také zřetelné zvýšení, avšak ve stejném období bylo tempo růstu počtu magistrů v celém vysokém školství téměř dvojnásobné.

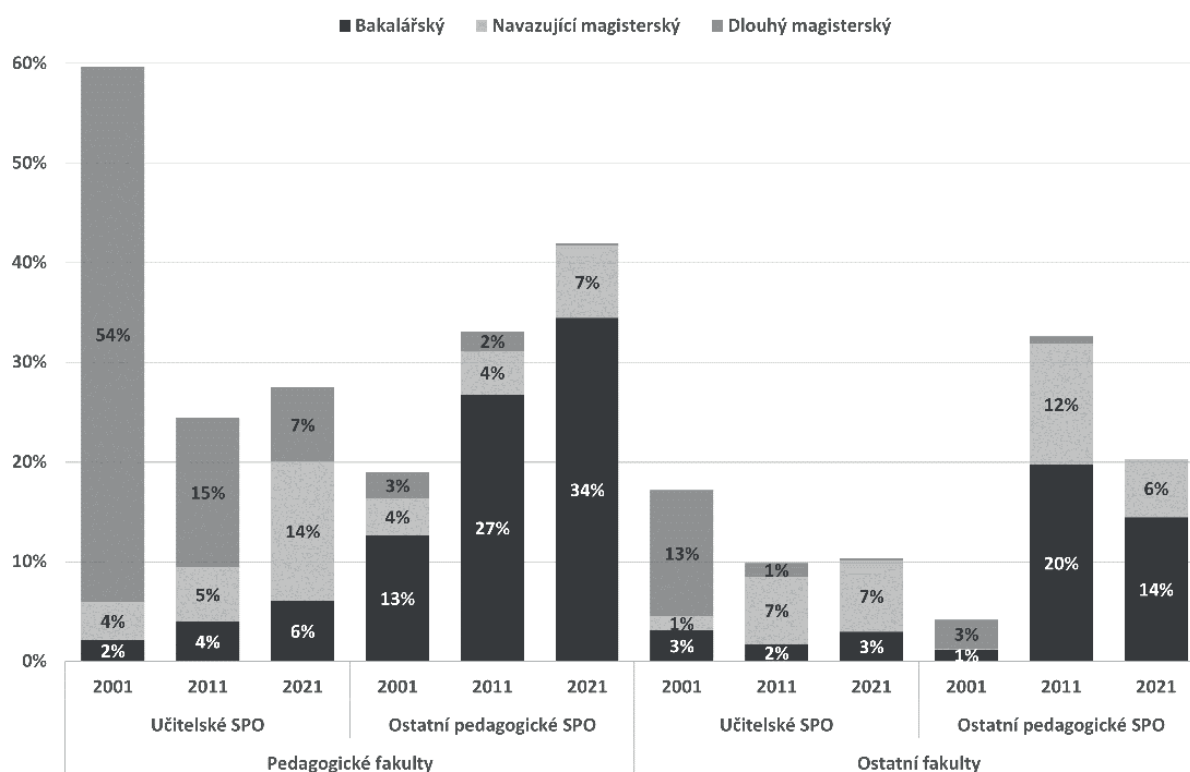
Nedocházelo však jen k výrazným kvantitativním změnám, zásadně se proměnila i struktura absolventů pedagogických SPO. Podrobně to ukazuje Obrázek 3, který ve třech bodech s desetiletým intervalem (roky 2001, 2011 a 2021) znázorňuje strukturu absolventů všech pedagogických SPO. A to tak, že součet všech hodnot uvedených ve všech sloupcích pro každý ze tří srovnávaných roků se rovná 100 % (u hodnot nižších než 1 % popisku v grafu neuvádíme). Absolventi pedagogických SPO jsou v grafu rozdělení podle jejich oborového zaměření (učitelské a ostatní pedagogické SPO), podle typu vzdělání (bakalářské, navazující magisterské a dlouhé magisterské) a podle absolvované fakulty (pedagogické fakulty a ostatní fakulty připravující učitele). Na výsledky uvedené v grafu se tedy můžeme podívat ve třech řezech.

⁵ V úvahu přitom bereme pouze občany České republiky, avšak absolventy bakalářského i magisterského studia, což znamená, že se jeden absolvent může v ukazatelích objevit dvakrát.

⁶ Všechny studijní programy a studijní obory (SPO) jsme roztřídili do tří základních skupin: učitelské SPO, ostatní pedagogické SPO (souhrnně pak obě skupiny označujeme jako pedagogické SPO) a ostatní (tj. ne pedagogické) SPO. Podrobné vysvětlení metodiky tohoto roztřídění viz Zelenka, 2021.

Obrázek 3

*Absolventi pedagogických SPO podle oborového zaměření, typu vzdělání a fakulty
Česká republika v letech 2001, 2011 a 2021*



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT.

Z hlediska oborového zaměření tvořili v roce 2001 absolventi učitelských SPO více než tři čtvrtiny (77 %) ze všech absolventů pedagogických SPO. Na pedagogických fakultách to bylo 60 % absolventů a dalších 17 % na ostatních fakultách připravujících učitele. Ostatní pedagogické SPO ukončilo pouze 23 % absolventů, mezi nimiž s 19 % výrazně převládali absolventi pedagogických fakult.

Zavádění strukturovaného studia se teprve rozbíhalo, takže z hlediska typu vzdělání stále ještě výrazně převládalo dlouhé magisterské studium, které ukončilo 72 % ze všech absolventů pedagogických SPO. V rámci učitelských SPO ukončilo toto studium více než 86 % absolventů, v rámci ostatních pedagogických SPO to ovšem bylo jen 24 %, především proto, že na pedagogických fakultách již mezi absolventy byli výrazně zastoupeni bakaláři.

Na pedagogických fakultách tedy absolvovaly více než tři čtvrtiny (78 %) z absolventů učitelských SPO. Proto také téměř 54 % ze všech absolventů pedagogických SPO absolvovalo dlouhé magisterské studium učitelství na pedagogických fakultách. Na pedagogických fakultách ovšem studium ukončily také více než čtyři pětiny (82 %) absolventů ostatních pedagogických SPO. Připomeňme ještě, že studium na pedagogických fakultách v roce 2001 ukončilo dalších 9 % absolventů v jiných než pedagogických SPO.

Krátce po roce 2001 započal i na pedagogických fakultách proces přeměny studijních programů na strukturované studium, kdy dlouhé magisterské studium bylo nahrazováno bakalářským a na ně navazujícím magisterským studiem. Dlužno říct, že zavádění strukturovaného studia nebylo na pedagogických fakultách přivítáno s nadšením⁷ a stalo se předmětem řady diskuzí především o tom, jakou podobu má v případě studia učitelství mít jeho bakalářská část a jakou navazující část magisterská. Bouřlivé diskuse nakonec vedly ke vzniku stanoviska a doporučení společného grémia⁸ MŠMT, Akreditační komise a Rady vysokých škol, nazvanému *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol (Koncepce..., 2004)*.

Koncepce samozřejmě respektovala znění nového školského zákona (1998) i zásadní teze Bíle knihy o vzdělávání (2000) v tom smyslu, že plně kvalifikovaný učitel základní školy a učitel střední školy je magistr (znění zákona). Všude tam, kde je to věcně proveditelné a funkční, se mělo přejít ke

⁷ Proti byla i Asociace děkanů pedagogických fakult, tedy představitelé institucí, které měly zavádění strukturovaného studia realizovat. Nicméně pouze v případě učitelství pro 1. stupeň základní školy bylo umožněno, aby zůstalo magisterské studium pětileté. Hlavním důvodem bylo, že se toto studium skládá z 12 až 19 předmětů, které je obtížné rozdělit na dvě části. Všechny ostatní učitelské studijní programy byly postupně rozděleny na dvě části – bakalářskou a navazující magisterskou.

Zajímavý výzkum zabývající se názory akademických pracovníků a studentů na tuto strukturu byl uskutečněn v letech 2006 a 2011 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Ten ukázal, že názor akademických pracovníků na přechod na strukturované studium učitelství je silně negativní. Jak v roce 2006, tak v roce 2011 ho preferovalo jen 11,5 %. Jako hlavní důvody uváděli, že dvoustupňový systém není vhodný pro přípravu učitelů, jelikož příprava v oblasti pedagogických věd, psychologie a didaktiky předmětů není od počátku studia propojena s přípravou v předmětech. Naopak mezi studenty (byli dotazováni jen v roce 2011) bylo dvoustupňové studium preferováno ve více než 67 % případů, jejich názory byly tedy zcela odlišné. Důvod obliby strukturovaného studia u studentů spočíval zejména v možnosti získat bakalářský titul po třech letech studia a poté mít možnost změnit obor studia (Bendl et al., 2013). To byl také hlavní argument zastánců strukturovaného studia.

⁸ V grémiu byli zastoupeni mimo jiné v té době bezesporu nejvýznamnější odborníci na danou problematiku: profesori Jiří Kotásek, Jiří Mareš a Zdeněk Helus.

strukturovanému studiu, přičemž strukturování učitelství pro střední školy bude bráno jako standardní záležitost, učitelství pro 2. stupeň základní školy bude strukturováno různými způsoby a bude se ověřovat, zda je strukturování vhodné; učitelství pro 1. stupeň ZŠ bude mít podobu pětiletého nestrukturovaného magisterského studia.

V koncepci se mimo jiné uvádí, že zavádění strukturovaného studia učitelství s sebou přináší otázku, kam situovat pedagogicko-psychologickou část přípravy anebo jinak: zda bakalářské studium koncipovat jako ryze neučitelské, nebo nikoli. Při rozhodování se má klást důraz na to, aby volba učitelství byla učiněna po zralé úvaze a se znalostí věci, aby příprava v odborné složce gradovala i v navazujícím magisterském studiu, aby oborové didaktiky nebyly v navazujícím magisterském studiu odtrženy od oboru a aby vznikl časový prostor pro zrání učitelské osobnosti a identifikaci jedince s profesí. Vše další je již na jednotlivých fakultách.

Koncepce konstatovala, že je třeba respektovat existenci více cest k dosažení plné učitelské kvalifikace a pro nejbližší období je nutné stanovit rámcové požadavky. Doporučila čtyři varianty přípravy učitelů, ovšem s řadou dalších možných podvariant, tzv. modelů. Výběr modelu byl zcela v kompetenci fakulty. Ještě to zvýraznilo obrovské rozdíly v podobě pregraduální přípravy učitelů mezi různými institucemi, které způsobila již rozsáhlá autonomie vysokých škol a fakult zavedená na počátku 90. let. Při stejném diplomu pro stejný stupeň školy absolvovali studenti učitelství podstatně odlišný způsob přípravy. V každém případě bylo strukturování studia učitelství považováno za celostátní experiment, a proto se podle Koncepce efektivnost různých cest vedoucích k získání učitelské kvalifikace měla soustavně ověřovat s cílem identifikovat optimální varianty a eliminovat varianty neefektivní. To se ovšem na celostátní úrovni nikdy nestalo.

Jako první zavedla strukturované studium učitelství Masarykova univerzita v roce 2003. Dříve či později pak přešlo na různé varianty a modely strukturovaného studia všech devět pedagogických fakult a také všechny ostatní fakulty, kde se učitelské a pedagogické SPO vyučují (Mareš & Beneš, 2013).

V důsledku uvedených změn se o deset let později v roce 2011 postupný přechod na strukturované studium již výrazně projevil ve složení absolventů. Z absolventů pedagogických SPO představovali absolventi studia učitelství již jen 34 % (oproti 77 % v roce 2001) a absolventi dlouhého magisterského

studia tvořili dokonce pouhých 19 % (oproti 72 % v roce 2001). Obě změny spolu samozřejmě úzce souvisí. Jelikož většina bakalářských SPO již nebyla učitelská⁹, došlo k výraznému navýšení podílu absolventů neučitelských pedagogických SPO a to z 23 % na téměř dvě třetiny (66 %). Pokud vezmeme v úvahu pouze absolventy učitelských SPO, v magisterském studiu z nich sice ještě absolvovala necelá polovina (48 %), i tak se však za deset let jednalo o pokles téměř o 40 procentních bodů (oproti 86 % v roce 2001). Změny proběhly také na úkor pedagogických fakult, jejichž podíl na absolventech všech pedagogických SPO se snížil ze 79 % na pouhých 58 %.

Změny pak pokračovaly i během dalších desíti let, přestože již zdaleka ne tak výrazné. V roce 2021 se podíl absolventů učitelských SPO zvýšil asi o desetinu na 37 %, takže obdobně poklesl podíl absolventů neučitelských pedagogických SPO. Zato podíl absolventů dlouhého magisterského studia dále klesal, a to až pod 8 %¹⁰. Absolventů bakalářských pedagogických SPO je již 58 % a absolventů navazujícího magisterského studia je přes 34 %. Znovu narostl podíl absolvujících na pedagogických fakultách, konkrétně na téměř 70 % v roce 2021 (79 % jich bylo v roce 2001 a necelých 58 % v roce 2011). Týkalo se to však zejména absolventů neučitelských pedagogických SPO, v případě absolventů učitelských SPO došlo jen k mírnému navýšení ve prospěch pedagogických fakult.

Již jen z těchto skutečností je zřejmé, že pedagogické SPO, pedagogické fakulty i ostatní fakulty připravující učitele prošly v posledních třiceti letech skutečně výraznými změnami. Promítly se také do struktury jejich absolventů a týkají se jak oborů, tak i udělovaných diplomů. Zásadním způsobem narostl zejména podíl absolventů neučitelského studia a samozřejmě bakalářských diplomů. Proto jsme považovali za potřebné vývoj poměrně různorodé změti všech kombinací neučitelských pedagogických studijních programů a studijních oborů podrobněji zmapovat.

⁹ Nebo alespoň ne ve smyslu, že by jejich absolventi získali učitelskou kvalifikaci. Část bakalářských studijních programů slouží zejména jako předstupeň dalšího navazujícího magisterského učitelského studia.

¹⁰ V průběhu let proběhlo několik neúspěšných pokusů o získání nové akreditace pětiletého magisterského studia pro jiný učitelství studijní obor, než je učitelství pro 1. stupeň základní školy. Nakonec se to povedlo v roce 2013 Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, která získala akreditaci k učitelství pro 2. stupeň ZŠ s různou předmětovou specializací (Bendl et al., 2013).

Na základě důkladné obsahové analýzy všech neučitelských pedagogických SPO obsažených v databázi SIMS jsme jejich oborovou strukturu roztřídili do šesti hlavních skupin. V dalších analýzách však pracujeme s následující osmiskupinovou klasifikací, neboť jsme do ní zahrnuli také učitelské SPO¹¹ a nepedagogické SPO¹², které nabízejí pedagogické fakulty:

- 1) učitelské SPO,
- 2) „předmět¹³“ se zaměřením na vzdělávání,
- 3) pedagogické asistentství,
- 4) specializace v pedagogice,
- 5) pedagogika, andragogika, vychovatelství,
- 6) speciální pedagogika,
- 7) sociální pedagogika,
- 8) nepedagogické SPO.

Jsou to právě skupiny pedagogických SPO 2) a 3), které vznikaly jako reakce fakult na nutnost přejít na strukturované studium. Zatímco pedagogické asistentství mělo představovat předstupeň pro navazující studium učitelství pro základní školy, „předmět“ se zaměřením na vzdělávání měl být předstupněm pro následné studium učitelství pro střední školy¹⁴. U dalších čtyř skupin SPO můžeme vzhledem k jejich zaměření předpokládat, že neměly primárně vést k přechodu do navazujícího magisterského učitelského studia.

¹¹ V případě absolventů bakalářského studia se jedná zejména (od roku 2008 pak výhradně) o učitelství odborných předmětů, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a o učitelství pro mateřské školy, přičemž jasně největší podíl mělo ve většině let učitelství pro mateřské školy. V případě absolventů dlouhého i navazujícího studia se jedná zejména o učitelství pro základní školy, učitelství pro střední školy a učitelství konkrétních předmětů a různé kombinace těchto tří možností.

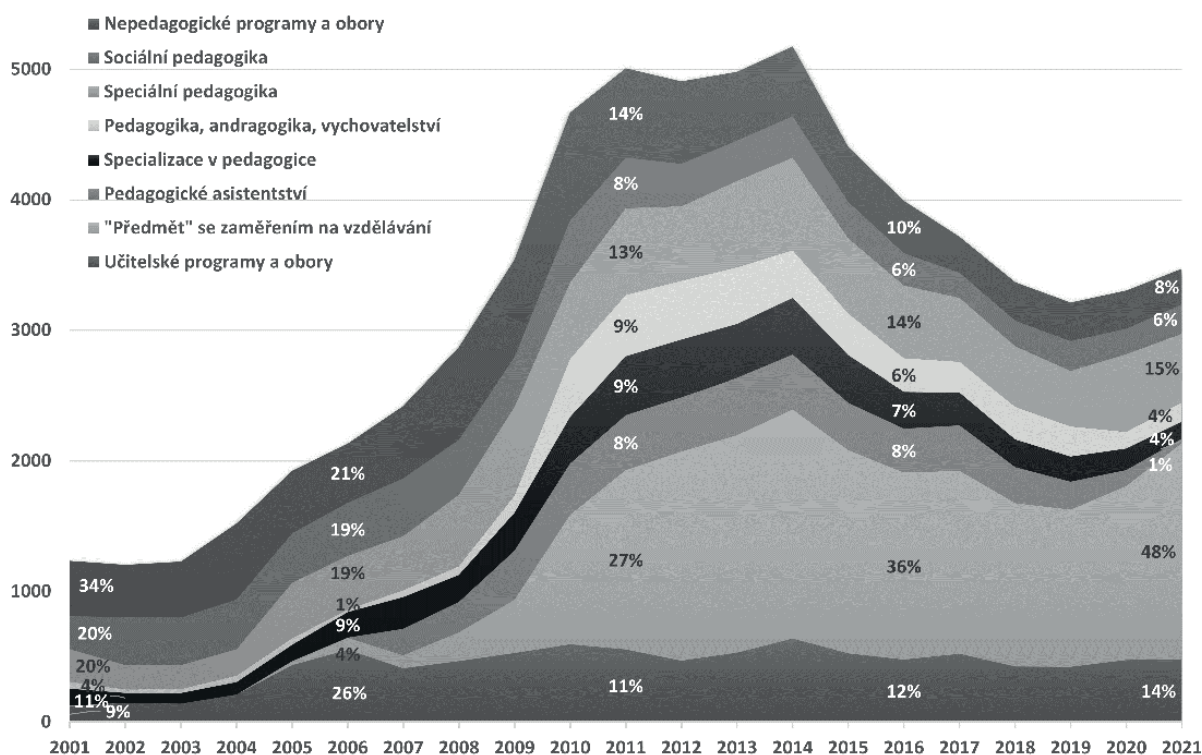
¹² Jedná se například o studium filologie, psychologie, nebo sociální práce.

¹³ Tedy například český jazyk, matematika, historie atd.

¹⁴ Zatímco studijní obory s názvem „předmět“ se zaměřením na vzdělávání se postupně staly součástí studijní nabídky všech pedagogických fakult a začaly sloužit i jako předstupeň pro následné studium učitelství pro základní školy s předmětovou specializací, pedagogické asistentství se dlouhodobě vyskytovalo jen na třech pedagogických fakultách (na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzitě Palackého v Olomouci a zdaleka v největší míře na Masarykově univerzitě v Brně).

Obrázek 4

Absolventi bakalářských studijních programů pedagogických fakult podle oborového zaměření SPO



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT. Obrázek graficky znázorňuje absolutní počty absolventů. Uvedené procentní hodnoty se však vztahují k podílu dané kategorie na celkovém počtu absolventů v daném roce.

Obrázek 4 ukazuje vývoj počtů absolventů bakalářského studia na pedagogických fakultách tříděných do výše popsaných osmi skupin. Celkový vývoj znovu připomíná výrazný nárůst počtu absolventů a posléze opět jejich výrazný pokles. Ačkoliv celkový kvantitativní růst začal už v roce 2004, přechod na strukturované studium se v oborové struktuře začíná poprvé projevovat až zhruba od roku 2007, kdy se začínají objevovat první absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání a absolventi pedagogického asistentství. Zatímco absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání se postupně stali mezi bakaláři na pedagogických fakultách dominantní skupinou a v roce 2021 měli téměř poloviční podíl, absolventi pedagogického asistentství měli mezi roky 2008 až 2018 zhruba 8% podíl a poté se jejich počty i podíl prudce snížily. Za touto změnou stojí z výrazné části změna na Masarykově univerzitě, kde dlouhodobě početně výrazné studijní obory pedagogického asistentství

byly nahrazeny studijními obory „předmět“ se zaměřením na vzdělávání. Ty tak nakonec zůstaly na pedagogických fakultách prakticky jako jediné, které slouží jako předstupeň pro navazující magisterské studium učitelství.

V každém případě však můžeme konstatovat, že podíl absolventů, kteří ukončili buď učitelský SPO, nebo takový SPO, který obecně slouží jako předstupeň k dalšímu studiu učitelství, se postupně opět zvyšoval z 12 % v roce 2001 na 47 % v roce 2011 a až na 63 % v roce 2021.

V podrobném pohledu jsme tedy ukázali, jak se změnila oborová struktura bakalářského studia na pedagogických fakultách. Hlavním důvodem pro to je, abychom mohli lépe posoudit, jaká část absolventů je studiem pedagogické fakulty připravována na učitelské povolání. Je totiž zcela zřejmé, že podstatná část absolventů bakalářského studia pokračuje v navazujícím magisterském studiu. V další analýze vycházíme z několika zjednodušujících předpokladů¹⁵, díky kterým můžeme odečíst počty absolventů navazujícího magisterského studia od počtu absolventů bakalářského studia, a tak odhadnout, kolik absolventů pedagogických fakult vstupuje na trh práce a zejména v jaké struktuře.

Výsledkem analýzy postavené na těchto předpokladech je Obrázek 5, který zachycuje vývoj počtu a struktury (typu vzdělání a oborového zaměření SPO) dále ve studiu nepokračujících absolventů bakalářského a magisterského studia na pedagogických fakultách.

Spodní tři sekce grafu znázorňují absolventy učitelských magisterských i bakalářských SPO. Zatímco jejich počty až do roku 2010 mírně rostly, jejich podíl z celkového počtu absolventů pedagogických fakult poměrně rychle klesal. Zatímco v letech 2001 až 2003 jich bylo téměř tři čtvrtiny, v letech 2013 až 2014 jich bylo dokonce méně než polovina. Poté sice opět došlo k jistému růstu a v posledních pěti letech je tento podíl stabilní, ovšem stále jen na úrovni 56 % až 58 %.

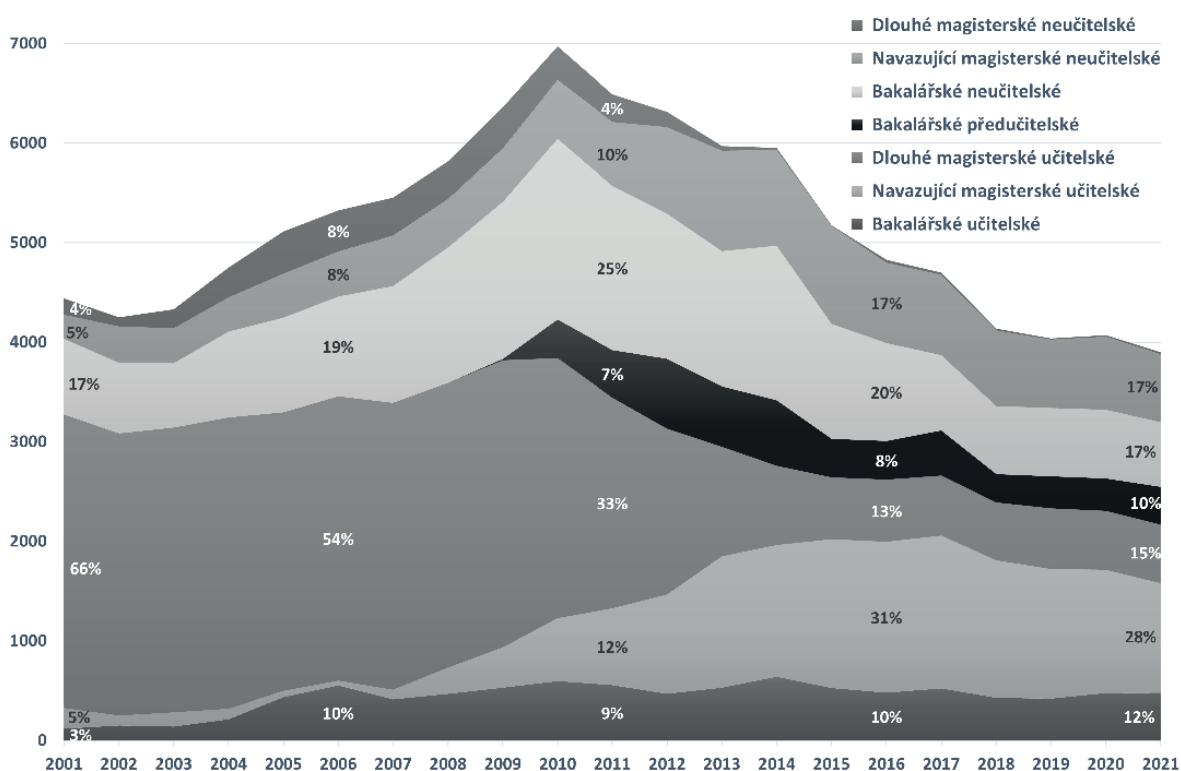
Prostřední část grafu znázorňuje absolventy, jejichž SPO jsme souhrnně nazvali bakalářské předučitelské. Zde se jedná o ty, kteří studovali SPO, u něhož se předpokládá absolvování navazujícího magisterského učitelského studia,

¹⁵ Jedná se zejména o předpoklad, že všichni pokračující absolventi „předučitelských“ SPO pedagogických fakult pokračují ve studiu v učitelských SPO pedagogických fakult a že všichni pokračující absolventi „neučitelských“ SPO pedagogických fakult pokračují ve studiu v neučitelských SPO pedagogických fakult.

avšak toto další studium neabsolvovali. Poměr mezi absolventy navazujícího učitelského studia a bakalářského předučitelského studia se dlouhodobě pohybuje kolem tří čtvrtin (0,76) s tím, že v čase má tato hodnota tendenci spíše růst. Lze tedy říct, že v průměru zhruba čtvrtina absolventů bakalářského předučitelského studia následně neabsolvovala úspěšně navazující magisterské studium. Podíl těchto absolventů ze všech dále nestudujících absolventů pedagogických fakult tak není rozhodně zanedbatelný. Od roku 2010, kdy se tito absolventi v datech poprvé výrazněji objevují, se pohybuje mezi 7 až 10 %.

Obrázek 5

Struktura dále nestudujících absolventů pedagogických fakult podle typu vzdělání a oborového zaměření SPO



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT. Obrázek graficky znázorňuje skutečné počty absolventů. Uvedené hodnoty v procentech se vztahují k podílu dané kategorie na celkovém počtu dále nestudujících absolventů v daném roce.

Horní tři sekce grafu dohromady znázorňují absolventy neučitelských SPO na pedagogických fakultách. Jejich podíl se postupně zvyšoval z 26 % v roce 2001 až na 43 % v roce 2014, v posledních letech se však ustálil spíše okolo 35 %. Z nich připadá asi polovina (z celku zhruba 17 %) na absolventy bakalářských¹⁶ neučitelských SPO. Řada pedagogických neučitelských odborných kvalifikací (např. vychovatel, nebo pedagog volného času) nevyžaduje magisterskou úroveň vzdělání, proto není překvapivé, že je zde podíl bakalářů podstatně vyšší než v případě učitelských SPO.

Je tak vidět, že přechod na strukturované studium nevedl jen k pouhému rozdělení dlouhého magisterského studia na dvě části. Dlouhodobě totiž současně platí, že zhruba čtvrtina absolventů předučitelských SPO navazující magisterské učitelské studium neabsolvuje. Přestože se tedy výrazně zvyšoval celkový počet absolventů pedagogických SPO, z rozhodující části to bylo díky strukturaci studia; počet absolventů učitelských SPO opouštějících vysoké školy se zvyšoval jen velmi pozvolna.

2.1 Absolventi s učitelskou kvalifikací

Předchozí analýzy ukázaly, jak se vyvíjel počet absolventů s učitelskou kvalifikací na pedagogických fakultách. Nicméně, kvalifikaci učitele lze získat také absolvováním učitelského studia na dalších fakultách, ale i jinými způsoby. Nepochybně hlavní (standardní) cestu představuje absolvování vysokoškolského¹⁷ učitelského studijního programu či studijního oboru. Další (alternativní) cestou je absolvování magisterského neučitelského studijního programu doplněného příslušně zaměřeným doplňujícím pedagogickým studiem (zkráceně DPS, dříve označovaného jako tzv. pedagogické minimum) v rámci kurzu celoživotního vzdělávání (zkráceně CŽV)¹⁸.

¹⁶ V případě absolventů bakalářského studia se opět jedná pouze o ty, kteří již neabsolvovali navazující magisterské studium.

¹⁷ Pro získání učitelské kvalifikace je ve většině případů potřeba magisterská úroveň vzdělání. Výjimku tvoří kvalifikace učitele mateřské školy a učitele praktického vyučování a odborného výcviku, kde postačuje bakalářská úroveň, případně i nižší než vysokoškolská úroveň (zákon č. 563/2004 Sb.).

¹⁸ Uvedené dvě cesty k získání učitelské kvalifikace (vysokoškolské studium učitelství nebo DPS/CŽV) ovšem nejsou jediné. Opomenuta je například možnost absolvovat magisterský neučitelský studijní program doplněný bakalářským studiem učitelství nebo (pouze pro učitele cizích jazyků) získáním jazykového certifikátu a doplňujícím didaktickým studiem příslušného cizího jazyka. Nicméně počty absolventů těchto okrajových cest ke kvalifikaci učitele jsou mimořádně obtížně zjistitelné, a navíc jsou v porovnání s oběma hlavními cestami statisticky v podstatě zanedbatelné. Z obou těchto důvodů se je proto ani nesnažíme odhadovat.

Zmapování vývoje počtu absolventů, kteří získávají učitelskou kvalifikaci, není ovšem vůbec jednoduché. Panují v tom totiž značné nejasnosti, a to jak ve státní správě, tak i v odborné veřejnosti. Souhrnné údaje o počtech absolventů, kteří každoročně získávají učitelskou kvalifikaci, bohužel neexistují. Pokusíme se je proto z dostupných zdrojů rekonstruovat či odhadnout. Tedy alespoň počty těch absolventů, kteří učitelskou kvalifikaci získávají uvedenými dvěma nejvýznamnějšími a nejčastějšími cestami.

Mezi dostupné zdroje údajů patří zaprvé již výše podrobně analyzovaná data o počtech absolventů vysokých škol z databáze SIMS a zadruhé údaje o počtech absolventů doplňujícího pedagogického studia (DPS). Data o DPS lze získat ze dvou zdrojů. Prvním zdrojem jsou údaje ze Statistické ročenky školství (MŠMT, 2022a), které však pokrývají pouze roky 2007 až 2016. Druhým zdrojem jsou údaje o účastnících a absolventech programů celoživotního vzdělávání nebo vzdělávání v mezinárodně uznávaných kurzech (MŠMT, 2022b). Tyto údaje jsou dostupné za roky 2019 a 2020¹⁹.

Za roky 2001 až 2006 však údaje o počtech absolventů DPS nejsou k dispozici vůbec a můžeme tedy jen spekulovat, že mohly být podobné těm, které známe z let 2007 až 2016, a pohybovat se tedy zhruba v rozmezí od 1 500 do 2 tisíc absolventů ročně. Údaje z jiných databází však naznačují, že ve skutečnosti šlo spíše o nižší hodnoty, neboť podíl DPS (dříve pedagogického minima) se v delším vývoji spíše mírně zvyšoval. Počty absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci díky absolvování bakalářského²⁰ nebo magisterského učitelského SPO, se do roku 2006 pohybovaly okolo 4 tisíc ročně. Proto můžeme předpokládat, že dohromady v tomto období získávalo učitelskou kvalifikaci ročně zhruba 5 až 6 tisíc absolventů.

Mezi roky 2007 až 2016 máme údaje jak o absolventech vysokoškolského studia, tak o absolventech DPS. Nejvyšší hodnoty bylo dosaženo v roce 2007, kdy zejména díky dvěma tisícům absolventů DPS získalo učitelskou

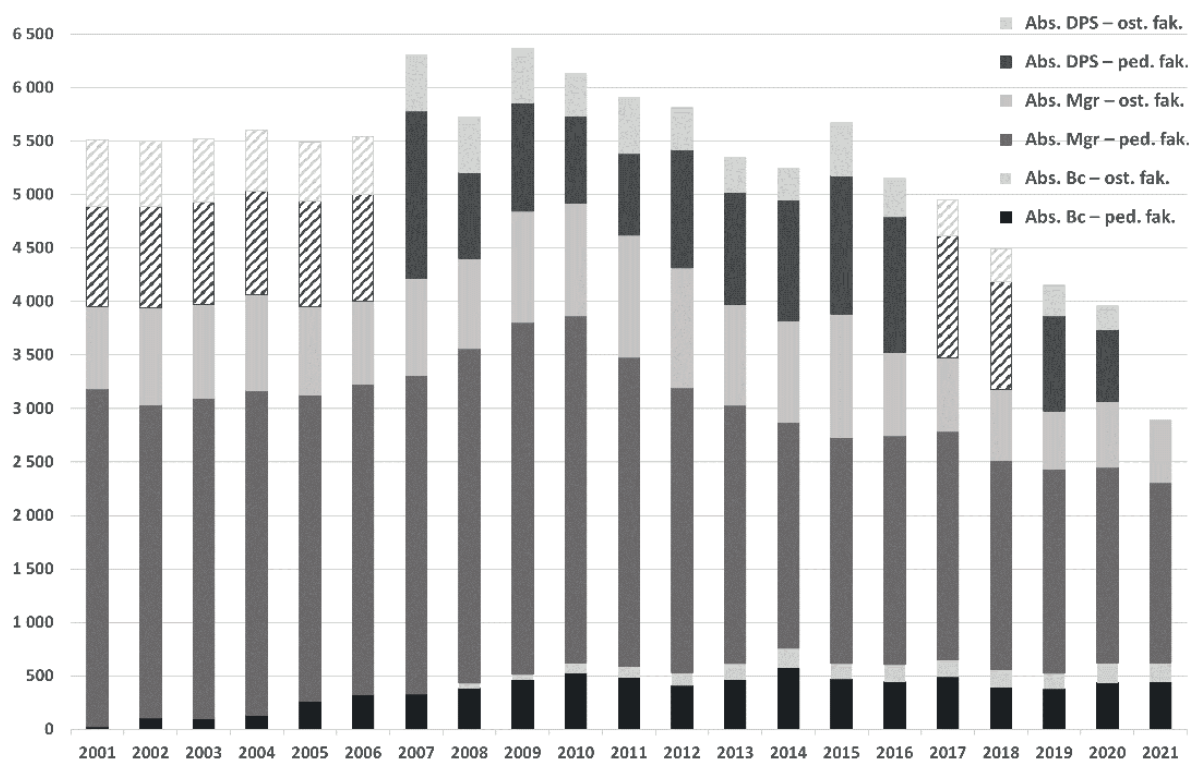
¹⁹ Zákon o pedagogických pracovnících rozlišuje celkem 19 pedagogických kvalifikací, z nichž 11 je kvalifikací učitelských (zákon č. 563/2004 Sb.). Zmíněné údaje o DPS do roku 2016 však toto nerozlišují. Uvádějí pouze údaj o počtech absolventů, kteří v rámci DPS absolvovali studium vedoucí k získání pedagogické kvalifikace. Podrobnější rozlišení nabízí až data z let 2019 a 2020, přičemž právě s pomocí údajů z těchto let odhadujeme také počty absolventů DPS, kteří takto získali učitelskou kvalifikaci v letech 2007 až 2016.

²⁰ V souladu se zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. lze získat příslušnou odbornou kvalifikaci absolvováním bakalářských studijních oborů učitelství pro mateřské školy a učitelství praktického vyučování, odborného výcviku a odborných předmětů.

kvalifikaci více než 6 300 osob. Až do roku 2012 se celkové roční počty udělených nových učitelských kvalifikací pohybovaly nad hranicí 5 800. Od roku 2013 nebo ještě spíše od roku 2015, kdy se jednorázově zvýšily – pravděpodobně v souvislosti s desetiletou lhůtou určenou zákonem o pedagogických pracovnících – jak počty absolventů magisterského studia, tak počty absolventů DPS, však začalo docházet k jejich postupnému poklesu. Poslední údaje pro obě cesty získávání učitelské kvalifikace máme za rok 2020, kdy byly vykázány za všechny sledované roky vůbec nejnižší počty jak absolventů magisterského studia (s výjimkou roku 2021, za který však chybí údaje o DPS), tak absolventů DPS. Dohromady je tedy údaj o necelých 4 tisících absolventů obou cest vedoucích k učitelské kvalifikaci v roce 2020 dosud vůbec nejnižším údajem za celé rekonstruované období.

Obrázek 6

Počty absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci, 2001–2021



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT. V letech 2001 až 2006 a 2017 až 2018 nejsou údaje o počtech absolventů DPS dostupné. V obrázku znázorněné počty (šrafovane) jsou tudíž jejich odhadem. Za rok 2021 tyto údaje časem dostupné budou, proto odhad neuvádíme.

Do jisté míry v souladu s celkovým vývojem v českém vysokém školství do roku 2011 došlo k výraznému růstu počtu absolventů i v pedagogických SPO, který však převládal v neučitelských SPO a naopak zřetelně mírnější byl v případě absolventů učitelských SPO. Samotný přechod na strukturované studium pak vedl ke vzniku nemalé skupiny absolventů, jejichž bakalářské studium sice předpokládalo pokračování na magisterské úrovni vedoucí k učitelské kvalifikaci, kteří však na toto navazující studium nenastoupili nebo je nedokončili. V poslední době se přitom jedná až o desetinu ze všech absolventů pedagogických SPO. Výrazné slábnutí populačních ročníků pak v posledních letech vedlo k poměrně výraznému poklesu počtu absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci (přitom uvažujeme nejen absolventy vysokoškolského učitelského studia, ale také absolventy DPS).

3 Naplňování zákona o pedagogických pracovnících

Zákon z roku 2004 uložil učitelům mateřských, základních a středních škol, aby si do konce roku 2014 doplnili požadovanou učitelskou kvalifikaci, pokud ji ještě nemají, nebo aby potřebné studium alespoň zahájili (většinou jim chyběla pedagogická složka kvalifikace). Po deseti letech v roce 2014 však šetření ministerstva ukázalo, že na školách je stále ještě 17 tisíc nekvalifikovaných učitelů. A například v 650 školách tvořili nekvalifikovaní učitelé více než polovinu učitelského sboru. A to přes výrazné rozšíření nabídky příslušného studia ze strany pedagogických fakult, ostatních fakult připravujících učitele, až po nabídku Univerzity Jana Amose Komenského (UJAK). Kvalita i rozsah tohoto dodatečného kvalifikování učitelů byla občas zpochybňována, což se týkalo především studia na UJAK (její pobočka dostala například posměšnou přezdívku „hrozenkovský Oxford“), která se také nevyhnula zásahu Akreditační komise ČR.

Z obav, že školy přijdou o stále ještě nedostatečně kvalifikované učitele, byla ještě v roce 2014 schválena novela zákona, která kvalifikační podmínky celkem rozumně změkčila, aby alespoň někteří učitelé bez původně požadované kvalifikace mohli na školách dál učit jako kvalifikovaní. Novela nabyla účinnosti na začátku roku 2015 a obsahovala čtyři hlavní výjimky, u nichž stanovené vzdělání není nutné. Doplnovat si kvalifikaci nemuseli učitelé ve věku nad 55 let s alespoň dvacetiletou učitelskou praxí. Ve školách mohli bez pedagogického vzdělání dál na částečný úvazek učit i odborníci z praxe (což se týkalo především středních odborných škol a učilišť). Výjimku pro výuku cizích

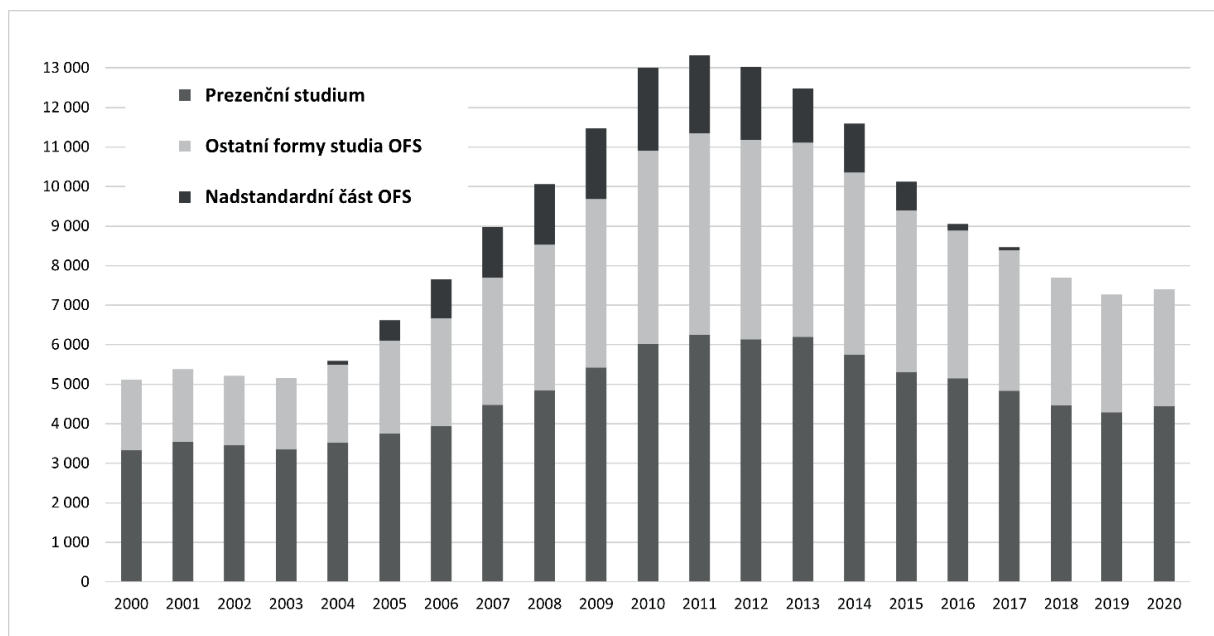
jazyků dostali také rodilí mluvčí. A po nezbytně nutnou dobu platila i ve školách, kde by se výuku bez nekvalifikovaných učitelů nepodařilo zajistit.

Více než deset let, po které se pedagogické a další fakulty vzdělávající učitele věnovaly dodatečnému kvalifikačnímu vzdělávání učitelů z praxe, pro ně v každém případě představovaly nepředpokládanou (nadstandardní) zátěž, která přirozeně omezila jejich kapacitu pro přípravu nových kohort učitelů. Mezi formami tohoto studia pochopitelně převládaly buď ostatní formy studia (OFS) na vysoké škole, jako je například distanční nebo kombinované studium (dříve studium při zaměstnání), anebo doplňující pedagogické studium (DPS, dříve označované jako pedagogické minimum). Rozsah této dočasné nadstandardní zátěže vzdělávání v ostatních formách studia jsme na základě dostupných dat a dalších informací zpětně modelově rekonstruovali (pomocí regresního modelu), ovšem pouze pro absolventy vysokoškolských učitelských SPO (tedy nikoli pro DPS), jak ukazuje Obrázek 7.

Obrázek 7

Absolventi pedagogických SPO podle formy studia

Počty absolventů vysokých škol v ČR 2000–2020



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze MŠMT.

Z grafu je zřejmé, že nárůst počtu nadstandardní části absolventů ostatních forem studia od roku 2005 a poté opět snižování jejich počtu po roce 2015 plně koresponduje s pravidly a časovými lhůtami stanovenými zákonem z roku 2004. Vysoké školy celkem končila v roce 2004 v ostatních formách studia (OFS) zhruba pětina absolventů, v pedagogických oborech jich je setrvalo o něco víc a v roce 2004 to bylo 35 %. Do roku 2018 se celkový podíl OFS mezi všemi absolventy vysokých škol zvýšil na 24 % a mezi absolventy pedagogických oborů na 42 %. Avšak v průběhu let 2007–2014, tedy v období, kdy své doplňující studium vedoucí k požadované učitelské kvalifikaci končila největší část stávajících učitelů, bylo absolventů v ostatních formách studia (OFS) dokonce víc než absolventů prezenční formy studia a jejich podíl se pohyboval v rozmezí mezi 50 % až 54 %. Odpovídala tomu rovněž skutečnost, že v tomto období ukončil studium pedagogických SPO mnohem větší podíl absolventů ve věku nad 40 let. V jiných skupinách oborů vysokoškolského studia se přitom nic tak zřetelného neodehrálo.

Během kritického desetiletého období, které bylo stanovené zákonem o pedagogických pracovnících z roku 2004, ukončilo navíc dodatečné kvalifikační studium pro stávající učitele a další pedagogické pracovníky v ostatních formách úplného vysokoškolského studia zhruba 15 až 16 tisíc absolventů pedagogických SPO. V současnosti to ovšem odpovídá kapacitě více než dvěma celým ročníkům absolventů vysokoškolského pedagogického studia. V daném případě se však nejednalo o přípravu nových učitelů (nebo jiných pedagogických pracovníků), kteří by po vysokoškolském studiu nastoupili do škol. Jednalo se o ty, kteří jako učitelé nebo širěji pedagogové již kratší nebo delší dobu pracovali, ale podle nového zákona o pedagogických pracovnících (2004) nesplňovali kvalifikační požadavky pro svou práci a museli si je doplnit. Podobné procesy s velkou pravděpodobností proběhly i v rámci doplňujícího pedagogického studia (DPS).

4 Závěr

Pedagogické fakulty, ale i další fakulty připravující učitele, čelily od roku 1990 třem výrazným výzvám, jejichž dopady na přípravu učitelů základních a středních škol jsme se pokusili analyzovat. V chronologickém pořadí šlo o regionalizaci vysokého školství a vznik nových univerzit, zavádění strukturovaného studia jako důsledku přijetí Boloňské deklarace a naplňování kvalifikačních požadavků nového zákona o pedagogických pracovnících.

V českém vysokém školství docházelo od počátku 90. let k institucionální expanzi, která měla mimo jiné podobu vzniku nových univerzit v jednotlivých regionech České republiky. Regionalizace vysokého školství často probíhala tak, že se samostatné pedagogické fakulty stávaly základnami pro vznik nových regionálních univerzit nebo se z jejich součástí stávaly nové (nepedagogické) fakulty těchto univerzit. Pro pedagogické fakulty to přirozeně mělo řadu negativních důsledků. Přicházeli totiž o kvalitní pracoviště (katedry), opouštěli je mnozí kvalifikovaní odborníci a ztráceli také uchazeče o studium, nebo již přijaté studenty a absolventy díky jejich převodu na jiné fakulty. V důsledku toho byly pedagogické fakulty kráceny i po materiální a finanční stránce. Postupně se také změnila jejich oborová struktura. V důsledku odchodu některých pracovišť přicházely o možnost výuky některých aprobací a na druhé straně začaly nabízet nejen studium učitelství, ale také ostatní pedagogické nebo i nepedagogické obory.

Do vývoje českého vysokého školství zasáhlo po roce 2000 výrazně naše přistoupení k tzv. Boloňské deklaraci a následný přechod na strukturované studium. Analýza vývoje počtu a struktury absolventů ukázala, že tento přechod byl na pedagogických fakultách a obecně v pedagogických studijních programech a oborech provázen několika spolu navzájem souvisejícími procesy, které měly některé nepříznivé dopady na přípravu učitelů. Přechod na strukturované studium totiž nevedl jen k prostému rozdělení dlouhého magisterského studia na dvě části.

Zprvé, pokud se navyšovaly počty absolventů směřujících na trh práce, pak se to týkalo zejména absolventů neučitelských studijních programů a oborů, tedy absolventů, kteří si, pokud chtějí vykonávat povolání učitele, musí doplnit vzdělání ještě například v doplňujícím pedagogickém studiu (DPS). Jen částečně je to možné vysvětlit zvýšenou poptávkou po povoláních, jako jsou například sociální nebo speciální pedagogové. V každém případě se jen velmi málo zvyšovaly také počty absolventů učitelských studijních programů a oborů.

Zadruhé, část absolventů bakalářského studia, které má primárně sloužit jako příprava pro navazující učitelské studium, toto další učitelské studium neabsolvuje. Otázkou přitom je, do jaké míry je to tím, že absolventi bakalářského studia dále studovat nejdou (ať už proto, že nechtějí, nebo nejsou přijati), a do jaké míry je to způsobeno předčasným odchodem (ať už dobrovolným nebo vynuceným) z navazujícího magisterského studia.

Ve výsledku však platí, že i když sečteme dohromady absolventy pedagogických fakult, ostatních fakult připravujících učitele i absolventy doplňujícího pedagogického studia (DPS), vidíme, že masifikace českého vysokého školství se jen v omezeném a krátkodobém růstu odrazila také v počtu absolventů nově získávajících učitelskou kvalifikaci. V posledních zhruba deseti letech navíc díky demografickým změnám dochází k jejich výraznému poklesu.

Zákon o pedagogických pracovnících z roku 2004 uložil nedostatečně kvalifikovaným učitelům, aby do deseti let alespoň zahájili studium vedoucí k doplnění požadované kvalifikace. Na fakulty vzdělávající učitele byl vyvíjen tlak, aby těmto učitelům nabídly vhodné vzdělávací programy. Fakultám to přirozeně ubralo nezanedbatelnou část kapacity pro přípravu nových učitelů. Přitom však nešlo o nové učitele, ale „jen“ o rekvalifikaci těch, kteří již na školách nějakou dobu pracují. Průvodním jevem bylo výrazné zvýšení podílů distančních nebo kombinovaných forem studia a vyšší věk absolventů pedagogických oborů. V letech 2008 až 2014 byl díky tomu podíl absolventů ostatních forem studia dokonce vyšší než podíl absolventů prezenčního studia. Obdobně se to týkalo i doplňujícího pedagogického studia (DPS).

Je zřejmé, že v posledních třiceti letech ovlivnila přípravu učitelů, studium pedagogických oborů vůbec a pedagogické fakulty zejména řada zásadních vnějších vlivů, se kterými se musely někdy více a někdy méně úspěšně vyrovnávat. Některé zaváděné změny významně omezily potřebné zvyšování počtu nově kvalifikovaných učitelů, a to dokonce i v době celkového výrazného zvyšování počtu studentů a absolventů vysokých škol.

V posledních letech naštěstí dochází k zastavení tohoto nepříznivého trendu a podíly přijímaných na studium pedagogických oborů se zvyšují. Současně ovšem vysoké školy čelí další výzvě, neboť v posledních letech absolvují populačně velice slabé ročníky. Přestože obě tendence působí proti sobě, některé údaje o přijatých studentech v posledních letech přeci jen naznačují, že pozvolna začnou absolvovat populačně silnější ročníky a že se v posledních letech zvyšuje také podíl studentů pedagogických fakult i učitelských SPO. Možný optimismus však musíme zchladit, neboť není jasné, zda budou stačit na pokrytí dynamicky se měnící poptávky. Zvláště když nikdo není schopen říct, kolik učitelů vlastně bude v příštích letech zapotřebí. Toto téma si však necháme až pro další důkladnou analýzu.

Literatura

- Bendl, S., Voňková, H., & Zvírotsky, M. (2013). Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic. *Pedagogická orientace*, 23(6), 767–785.
- Česko. (2004). Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- Koucký, J. (2020). *Důvody nedostatku učitelů*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/duvody-nedostatku-ucitelu/>
- Mareš, J. (2007). Šedesátiletí pedagogických fakult: hledání svébytnosti. *Pedagogika*, 57(4), 312–325.
- Mareš, J., & Beneš, J. (2013). Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 2000–2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 63(4), 427–450.
- MŠMT, AK ČR, & RVŠ. (2004). *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*.
- MŠMT. (2022a). Tab. F5.2: Vysoké školy – celoživotní vzdělávání – absolventi (úspěšně ukončená studia) – podle zřizovatele. *Statistická ročenka školství*. <https://statis.msmt.cz/ročenka/ročenka.asp>
- MŠMT. (2022b) *Data o účastnících a absolventech programů celoživotního vzdělávání nebo vzdělávání v mezinárodně uznávaných kursech*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/sber-dat-o-ucastnicich-a-absolventech-programu-celozivotniho>
- Zelenka, M. (2021). *Učí nebo neučí? Přechod absolventů pedagogických programů, oborů a fakult do pedagogických povolání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2021/06/Studie-Uci-nebo-neuci-2021.pdf>

Autoři

Mgr. Martin Zelenka, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: martin.zelenka@pedf.cuni.cz

Ing. Jan Koucký Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jan.koucky@pedf.cuni.cz

Three challenges for higher education teacher training after 1989

Abstract: The study deals with the developments in the faculties of education and other faculties preparing teachers after 1989. Using a variety of data (Combined information of student registers, Ministry of Education), it analyses the quantitative and structural development of their graduates in the context of three main challenges they faced. The first chapter examines the phenomenon of regionalisation of higher education, which has led to the weakening of the position of regional faculties of education in the form of the spin-off of entire departments and the outflow of quality

professionals, students, graduates and associated resources. The second chapter maps the impact of the transition to structured studies according to the Bologna Declaration, which took place at the same time as the massification of Czech higher education was reaching its peak. This massification resulted in a significant increase in the number of graduates in education fields, which, however, was relatively milder in the case of teacher training graduates, and thus there was only a small increase in the number of newly qualified teachers. The structuring of studies has led to the emergence of a group of graduates who aspired to become teachers through their bachelor's studies but did not complete the necessary follow-up master's studies. The significant decline in the population in recent years has then led to a significant decline in the number of people gaining teaching qualifications, not only through graduation from the higher education institution but also through the completion of the DPS. The third chapter focuses on the 2004 amendment to the Act on Pedagogical Staff, which required unqualified teachers to at least begin teacher training studies within ten years. Consequently, there has been a significant increase in the proportion of other forms of study in education fields.

Keywords: education graduates, teachers, regionalisation of higher education, structural studies, massification of higher education, the Act on pedagogic workers