

Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem pedagogických fakult

Helena Koldová¹, Jan Pícek², Miroslav Procházka³,
Petr Urbánek⁴

¹ Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky

² Technická univerzita v Liberci, Fakulta humanitně přírodovědná, Katedra matematiky

³ Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

⁴ Technická univerzita v Liberci, Fakulta humanitně přírodovědná, Katedra pedagogiky
a psychologie

Redakci zasláno 5. 12. 2022 / upravená verze obdržena 27. 2. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 27. 2. 2023

Abstrakt: Do diskuse o profesionalizaci učitelského povolání a o budoucnosti českého školství proniká široké názorové spektrum. Reprezentují jej různé zájmové i profesní skupiny, politici, učitelé, ředitelé i vzdělavatelé pedagogů. Cílem příspěvku je zaznamenat diskusi, která doprovázela v průběhu roku 2022 druhé kolo projednávání novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a to ve vztahu k uvažované změně pohledu na kvalifikaci učitele. V přehledové studii je zaznamenán názorový pohled zástupců pedagogických fakult a dalších subjektů na novelu uvedeného zákona, a to v kontextu argumentů vycházejících z nedostatku učitelů v praxi. Text propojuje pohledy na získávání nových zájemců o učitelskou profesi cestou přenesení odpovědnosti uznání kvalifikace na vedení školy s požadavky regulátora (MŠMT) na studijní programy připravující učitele a s nároky na kvalitu učitele deklarované ve Strategii 2030+. Řešení nedostatku učitelů je diskutováno také ve vztahu ke struktuře doplňujícího pedagogického studia, které má být základem profesní jistoty do praxe nastoupivších pedagogů – absolventů neučitelských vysokoškolských studijních programů.

Klíčová slova: učitel, novela zákona, strategie, regulátor, celoživotní vzdělávání, deprofesionalizace

Studie, kterou předkládáme, rámuje pohledy na novelu *zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (Novela) v kontextu nároků na kvalitu pregraduální přípravy učitelů, za kterou jsou fakulty připravující učitele spoluzodpovědné (srov. Sněmovní tisk č. 289, PS PČR, 2022). Jedním z hlavních argumentů Novely, který doprovází diskusi o potřebných legislativních změnách, je nedostatek učitelů. Poukazuje se přitom na disproporce mezi počty studentů přijatých do učitelských programů, a deficitem

studujících, úspěšně dokončujících vysokoškolskou přípravu a nastupujících do učitelství praxe. Příčina tohoto stavu bývá hledána například v nízké motivaci přijatých studentů k výkonu učitelství profese, v „zastaralém“ kurikulu studijních programů zachovávajících přílišnou akademičnost, v nedostatečné edukační praxi během studia.

Studie vychází z pohledů autorů, kteří se angažovali a angažují v práci Asociace děkanů pedagogických fakult ČR, jsou zastoupeni ve vedení dvou pedagogických fakult, případně jsou aktivní v procesech akreditací a posuzování učitelství studijních programů. Text nejprve sleduje diskurz, ve kterém se odehrává odborná diskuse o profilování učitelství přípravy a o rozvoji učitelství profese. Následně autoři reflektují vybrané otázky, které doprovázejí názory na řešení nedostatku učitelů v kontextu připravované Novely. Všímají si rozporů mezi prosazovanou legislativní úpravou a požadavky, které byly na fakulty připravující učitele kladeny v souvislosti s přípravou akreditovaných učitelství programů. Zaznamenávají dále časové aspekty projednávání Novely, které svým způsobem naznačují nejen odborné, ale též politické nejednoznačnosti při argumentaci pro přijímání navrhovaných úprav. Následně text reflektuje dva důležité názory, doprovázející potřebnost schválení Novely, a to nedostatek připravených učitelů určitých specializací a jeho řešení prostřednictvím zavedení kurzů celoživotního vzdělávání. V závěrečné diskusi se autoři pokoušejí zhodnotit situaci s upozorněním na dlouhodobé dopady na kvalitu vzdělávání v České republice, které přinese Novela svým případným schválením.

1 Úvodem

Kvalita pregraduální přípravy budoucích učitelů byla předmětem řady odborných diskusí, které souvisely se snahami o další rozvoj učitelství profese již od devadesátých let (Korthagen, 1992; Švec, 1999; Kantorková, 1998; Pollard, 2001; Helus, 2001a; Vašutová, 2004; Spilková, 2004). Uvedení autoři se přitom opírají nejen o historické zkušenosti s učitelstvím vzděláváním, ale konfrontují situaci také s výzkumnými nálezy u nás i v zahraničí. Ve vývoji učitelství vzdělávání a decizních zásahů se u nás ukazuje několik nekonzistentních platforem, které i dnes zvyšují nedůvěru k současným krokům vzdělávací politiky v oblasti učitelství vzdělávání.

Především se ukazuje, že v minulosti byly opakovaně realizovány odborně necitlivé, a svým způsobem mnohdy i nevratné, zásahy vzdělávací politiky.

Připomeňme ideologicky infikovaná padesátá léta minulého století, kdy byl prosazován (a na téměř jedno desetiletí i prosazen) zahraniční sovětský model vzdělávání učitelů, přestože nikterak nekorespondoval s naší vzdělávací tradicí, s kulturou ani se specifickými potřebami učitelského vzdělávání u nás. A to přesto, že progresivní poválečný model českých pedagogických fakult, který se ale až od poloviny šedesátých a v sedmdesátých letech stabilizoval, byl organizačně, koncepčně a ve svých efektech přínosný. Tyto nepochopitelné zvraty vždy pozastavily vývoj učitelského vzdělávání a zdálo by se, že to byla daň totalitním a ideologickým praktikám té doby.

Ovšem i doba posledních třiceti let přinesla opakované zpochybňování nezbytnosti důkladného učitelského vzdělávání. Na začátku milénia (2001) se tak stalo v souvislosti s introjekcí Boloňské deklaráce. Učitelské studium druhého a třetího stupně bylo v jejím důsledku násilně strukturováno a ukazuje se, že cesta zpět dnes již není reálná. O něco později (2007) zasáhla učitelství nebyvale aktivní (účelová) poslancká iniciativa, která se snažila změnit zákonnou formuli o nezbytnosti vysokoškolského vzdělávání učitelů. Již v této době se objevuje myšlenka ponechat rozhodnutí o kvalifikaci na řediteli školy. Snahu snížit požadavek na vzdělávání učitelů vygenerovala také Národní ekonomická rada vlády ve své zprávě ke konkurenceschopnosti a k podnikání (2011) s tím, že by důkladná pregraduální příprava učitelů měla být redukována na jakýsi krátkodobý kurz. Helus (2012, s. 14–16) v těchto souvislostech hovoří o ignoranci a dehonestaci učitelství.

Aktuální výzkumné nálezy tématu učitele a jeho vzdělávání jsou mnohdy v přímém kontrastu k decizním záměrům. Hanušová et al. (2017) v zájmu udržení začínajících učitelů dokladují nutnost zkvalitnění pregraduální přípravy adeptů učitelství, ale také nezbytnost efektivní podpory učitelů v jejich práci. I zahraniční výzkumy dokladují například, že alternativní cesty k učitelské profesi jsou spojeny s nižší mírou vnímané připravenosti a také s menší mírou stability na postu učitele (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019). Jiné nálezy (např. Vagi et al., 2019) apelují na význam kvalitní akademické přípravy učitele, která garantuje vyšší pravděpodobnost vstupu do profese a také setrvání v ní. Ukazuje se také, že právě nepříznivost pracovního prostředí je zodpovědná za většinu odchodů učitelů z profese (Newburgh, 2017), nikoliv samotná příprava na profesi.

Přesto se při hledání podstaty profesionality učitele diskurz dotýká také otázek nového definování poznatkové báze studia učitelských programů

a kvalitu učitele vztahuje k souvisejícím požadavkům na obsah pregraduální učitelské přípravy. Vysokoškolské studium začalo být nazíráno jako první etapa „stávání se učitelem“, jako začátek kontinuálního či biografického procesu rozprostřeného do intervalu několika desetiletí. Propojil se tak důraz na zvyšování kvality učitelské profese s nárokem na efektivitu jeho pregraduální přípravy. Vždyť má-li být na učitele nahlíženo jako na profesionála, který je schopen obstát při současné vysoké míře profesní autonomie, musí být od samého počátku připravován pro využívání tohoto prostoru.

Učitelova profesionalita, jejíž dosahování je předpokladem pro efektivní transformaci vzdělávací soustavy, je kriticky vnímána ve vztahu k cílům a koncepci učitelské přípravy, ke struktuře i ke kurikulu učitelských studijních programů. Ze zkušeností i z požadavků na kvalitu studijních programů formulovala končící Akreditační komise MŠMT základní požadavky na strukturu učitelských programů (srov. *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*, Akreditační komise MŠMT, 2015) a v dalším klíčovém transformačním dokumentu (srov. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, MŠMT, 2014) byla explicitně popsána vazba mezi zlepšováním podmínek pro učení žáků a potřebou modernizovat počáteční přípravu učitelů a zároveň významně přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu jejich kariéry (MŠMT, 2014, s. 27). Najít společného jmenovatele změn v přípravě budoucích učitelů není však stále snadné. Ukazuje se to aktuálně například v hledání modelu společného profilu absolventa učitelských programů a v promítání principů *Strategie vzdělávací politiky České republiky do r. 2030+* (dále *Strategie 2030+*) (MŠMT, 2022) do jednotného profilu absolventa. Dosáhnout zde souladu mimo jiné znamená prognosticky dohlédnout k vlastnostem a kompetencím, které pro učitele budou v blízké i vzdálené perspektivě klíčové a o které opře svou profesní identitu při nástupu do školy 21. století.

Potřeba zohlednit komplexnost učitelství v sobě odráží také názory na koncipování profesního standardu učitele (např. Černotová et al., 2006) či hledání cest k formulování kariérního systému. Přítomnost standardu v systému je pak dávana do souvislosti s možností identifikovat u učitelů, a to i budoucích, možnou míru dosahování žádoucích kompetencí (Terhart, 2005). Obavy z příliš technicistního pojetí standardu a nekonzistentnost názorů na prosazení modelu kariérního systému (srov. Michek & Spilková, 2018, 2021; Janík et al., 2014) neznamenal pro přípravu budoucích učitelů ústup od hledání

cesty ke kvalitě. Potřeba postupného utváření profesního vidění, založená na sebeuvědomování (Rogers, 1983), schopnosti sebepoznání (Helus, 2001b) a sebereflexe (Schön, 1983; Korthagen, 2004; Spilková et al., 2004; Píšová, 2007), získání vhledu do myšlení učitele (Śliwerski, 2010) a vytváření vlastního pojetí výuky (Mareš et al., 1996), se staly cestou k přeměně cílů i obsahu pregraduální učitelské přípravy. Jejím společným rysem je vymezení nových proporcí mezi jednotlivými složkami přípravy (oborové, oborově didaktické, pedagogicko-psychologické a praxemi) takovým způsobem, aby bylo možné postupným a do hloubky pronikajícím způsobem rozvíjet self-efficacy – přesvědčení o profesní zdatnosti budoucích učitelů, o jejich profesním sebevědomí, které je pak důležitým motivem jak pro samotné dokončení studia, tak pro nástup do praxe (Hanušová et. al., 2017; Vítečková, 2018).

Prostředkem k dosažení výše uvedených cílů je provázání jednotlivých složek přípravy budoucích učitelů; propojení oborových a pedagogicko-psychologických poznatků s reflektovanou praxí ve školách; podpora jejich profesního učení na základě postupného sbírání zkušeností s rolí učitele; provázání obecné, oborové a inkluzivní didaktiky s praxí a řešení reálných situací ze škol a jejich vztahování do širšího kontextu teorie. Naplnit tyto požadavky na studijní programy je i při dosavadní systematické a dlouhodobé pregraduální přípravě pro fakulty připravující učitele náročné (Vašutová, 2002; Urbánek, 2005). Kardinální otázkou pak je, jak se podaří udržet tuto provázanost s přístupem ke vzdělávání budoucích učitelů, který připouští v podobě kurzů celoživotního vzdělávání Novela¹. Ta je, jak chceme dále upozornit, jak v rozporu s požadavky regulátora na komplexnost učitelské přípravy, tak s názory podloženými dlouhodobou zkušeností vzdělavatelů budoucích učitelů.

Asociace děkanů pedagogických fakult v České republice (Asociace děkanů PF ČR), Česká konference rektorů (ČKR), Asociace krajů České republiky (AK ČR) a jiná sdružení opakovaně upozorňují na vysokou míru „politizace“ v rozhodování o odborných věcech, na populistické přístupy v diskusi, které Novelu provázejí, a to jak v masmédiích, tak v odborných či politických kuloárech. Diskuse, kterou chceme tímto textem také podpořit, reaguje na jedné straně na názory děkanů pedagogických fakult a odráží se v Memorandu asociací děkanů fakult připravujících učitele podepsaném 29. září 2021 *O reformě přípravy učitelů a učitelek v ČR*² (Reforma) a na straně druhé zrcadlí

¹ Aktuální stav připomínkování zákona je k dispozici na stránkách Poslanecké sněmovny PČR: <https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=9&t=289>.

² Viz např. tisková zpráva MŠMT Fakulty spouští reformu vzdělávání učitelů, cílem je zlepšit jejich přípravu do praxe, MŠMT ČR (<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/fakulty-spousti-reformu-vzdelavani-ucitelu-cilem-je-zlepsit>).

názorový pohled zástupců krajské samosprávy a edukační praxe. Konfrontace těchto pohledů by mohla přispět k pochopení komplexnosti diskutovaného problému a ukázat rozpory či obavy vzdělavatelů budoucích učitelů, tj. pedagogických fakult a fakult připravujících učitele.

2 Regulátor, Rámcové požadavky na studijní programy a Strategie 2030+ jako ucelený systém profesionalizace učitelské profese

Proměna systému přípravy a schvalování nových modelů učitelské přípravy byla vyvolána novelou zákona o vysokých školách z roku 2016³. Fakulty připravující učitele musely, a samozřejmě s reflexí potřeby prosazení v úvodu zmíněných inovací i chtěly, v dalším akreditačním období zohlednit celou řadu vnějších požadavků. Učitelství bylo deklarováno jako regulovaná profese a podobu i kvalitu programu začal zajišťovat dvojí dohled. Z jedné strany šlo o názor pracovních skupin Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství, resp. v případě získání institucionálního práva akreditovat vlastní studijní programy to byl dohled rady pro vnitřní hodnocení příslušné univerzity. Z druhé strany Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), reprezentující roli regulátora a posuzující splnění stanovených proporcí mezi jednotlivými složkami učitelské přípravy.

Podoba základních složek učitelské přípravy nabyla formy konkrétních požadavků regulátora na strukturu studijního programu a její respektování se stalo podmínkou k udělení souhlasu s realizací studijního programu. Nároky na strukturu programu měly do značné míry technicistní charakter daný stanovenými podíly složek přípravy a určením rozmezí tolerance k jejich naplňování. Zároveň regulátor dává najevo i základní požadavky na charakter jednotlivých složek:

- *Oborová složka* (specializace studijního programu charakterizující obvykle dva aprobační předměty)

Tato složka vyjadřuje poznatkový rámec oborové přípravy s akcentem na pevnou vazbu studovaného oboru (specializace) na kurikulum toho typu školy, na který je student připravován ve zvoleném studijním programu. Kurikulum vysokoškolské přípravy v této složce by mělo odrážet kurikulum příslušného typu školy a stát se základem pro studentovu schopnost koncipovat, plánovat a hodnotit výuku v příslušné oblasti vzdělávání.

³ 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>).

- *Oborově didaktická složka*

Oborová didaktika začala být vnímána jako klíčový předpoklad kvalitního učitelského vzdělávání a získala roli koordinující disciplíny těsně provázané s oborovou, pedagogicko-psychologickou a praktickou částí učitelské přípravy. Nárok na transformaci oborové didaktiky v tomto směru vede k potřebě překračovat úzce metodické pojetí a s oporou v teorii reflektovat výsledky didaktického výzkumu v dané vědní oblasti. Důležitým aspektem posilování role oborové didaktiky je také její širší chápání. Především ve vazbě na předměty oborové složky přípravy se stalo možným část oborových předmětů provázat natolik s oborovou didaktikou, že se didaktická témata stala součástí jejich obsahu a propojovala se tak teoretická znalost s její aplikací do obsahu výuky na příslušném typu školy.

- *Pedagogicko-psychologická složka*

Pedagogické, psychologické a další související disciplíny mají potenciál přinést budoucím učitelům vhled do výchovných a vzdělávacích procesů ve škole. Klíčové je přitom integrování poznatků pedagogiky a psychologie a jejich vztahování k reflektované edukační praxi tak, aby budoucí učitel dokázal podporovat učební procesy žáka.

- *Reflektované pedagogické praxe*

Reflektované pedagogické praxe jsou základem pro kontakt s edukační realitou. V požadavcích regulátora je uvedeno, že fakulty jsou povinny zajistit studentům učitelství možnost praktikovat na různých typech škol, setkávat se s různými typy žáků a poznat provoz školy jako instituce. Jako ideální je vnímáno realizování reflektované praxe na fakultních školách ve spolupráci s připravenými mentory z těchto škol a tutorů praxí z fakult.

Požadavky regulátora (viz Tabulka 1) se pro fakulty staly novým krokem, který na dvojkolejně cestě k akreditaci studijních programů musely absolvovat. Ukazuje se, že tyto nároky na charakter studijního programu a související diverzifikace programů podle stupně školy, pro kterou je budoucí učitel připravován, jsou ve výrazném kontrastu s řešeními, která očekávají navrhovatelé od Novel. Obrovské riziko, které spočívá v této části Novel, vidíme především v naprostém nerespektování regulátorem prosazovaného rozdílu v proporcích výše zmiňovaných čtyř složek přípravy ve vztahu ke stupni školy (srov. Tabulka 1).

Tabulka 1*Požadavky regulátora na složky učitelských programů*

Studium	Složka	Zastoupení v %	Podíl v hodinách
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	Učitelská propedeutika bez oborově didaktické složky	26–32	2340–2880
	Oborová a oborově didaktická složka	50–55	4500–4950
	Reflektované praxe	10–15	900–1350
	Závěrečná práce	5–10	450–900
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ	Učitelská propedeutika bez oborově didaktické složky	20–25	1800–2250
	Oborová složka	50–60	4500–5400
	Oborově didaktická složka	10–15	900–1350
	Reflektované praxe	8–10	720–900
	Závěrečná práce	5–10	450–900
Učitelství pro SŠ	Učitelská propedeutika s oborově didaktickou složkou (min. 8 %)	20–25	1800–2250
	Oborová složka	55–66	4500–5940
	Reflektované praxe	8–10	720–900
	Závěrečná práce	5–10	450–900
DPS pro ZŠ a SŠ	Pedagogicko-psychologický základ	28	70
	Oborová didaktika	32	80
	Reflektované praxe	40	100

Pozn. Zdroj: MŠMT (2017).

Přehled naznačuje, že snahou regulátora je vystihnout specifika pregraduální přípravy učitele ve vztahu k jednotlivým stupňům školy. Zajímavé je koncipování nabízených vazeb a propojování jednotlivých složek přípravy. U přípravy učitelů pro 1. stupeň ZŠ je oborová část v jedné části s oborově didaktickou složkou, u učitelství pro 2. stupeň jsou v modelu pojmenovány všechny složky samostatně a u učitelství pro střední školu je oborová didaktika přiřazena k tzv. učitelské propedeutice, tedy především k pedagogicko-psychologickému základu. Lze tedy do jisté míry hovořit o důrazu na „didaktizaci“ vzdělávacího obsahu u učitelství pro 1. stupeň ZŠ, o potřebě emancipace a zvýšení významu oborově didaktiky u učitelství pro 2. stupeň a o nutnosti provazování pedagogicko-psychologické a oborově didaktické složky u učitelství pro střední školu. Proporční rozdělení tzv. doplňujícího pedagogického studia (DPS) pro základní a střední školu pomíjí oborovou

složku přípravy, tedy ve smyslu porozumění oborovému obsahu učiva příslušného stupně školy, a prioritizuje reflektované praxe a oborové didaktiky, kdy 100 hodin reflektované praxe bude těžištěm studia a základem pro rozvoj potřebných pedagogicko-psychologických a oborově didaktických kompetencí posluchačů (viz Standard v oblasti pedagogických věd k získání kvalifikace učitele)⁴.

Z návrhu Novely ale vyplývá, že při posuzování kvalifikace učitele pro výkon profese ZŠ a SŠ nebude záležet na tom, jaký program učitel absolvoval. V § 7a a návazně § 22 odst. 1, kde se vkládá nové písm. a), není rozlišena příprava pro získání odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy a učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy. Díkce návrhu Novely umožňuje, aby absolvent učitelství pro SŠ mohl vyučovat na 2. stupni ZŠ a naopak, a to bez nutnosti (povinnosti) *následného studia k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na přípravu učitelů 2. stupně základní školy/resp. SŠ. Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků (Rámcové požadavky) (MŠMT, 2017)* tuto přípravu „učitel 2. st. ZŠ“ a „učitel SŠ“ ale rozlišují (viz Tabulka 1).

Směřuje záměr Novely v tomto bodě k profesionalizaci, nebo deprofesionalizaci profese? MŠMT jako regulační orgán, který vyžaduje a garantuje splnění legislativně stanovených požadavků na odbornou kvalifikaci učitelů, a jako předkladatel Novely, by měl sladit požadavky na učitelskou profesi. Jako předkladatel Novely je také ve sporu s Reformou přípravy učitelů, která je realizována v souladu se Strategií 2030+.

Za největší paradox připravované Novely považujeme právě její rozpor se *Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030, Strategická linie 3: Podpora pedagogických pracovníků*.

Pro ochranu před deprofesionalizací učitelství je třeba zpřehlednit systém kvalifikačního vzdělávání pro učitele, který musí vycházet z kompetenčního profilu učitele tak, aby profil absolventa přípravného vzdělávání byl v souladu s požadavky na míru dosahování kompetencí začínajícího učitele... V souladu s vytvořenou koncepcí pregraduální přípravy pedagogických pracovníků se budeme věnovat otázce cílené podpory relevantních studijních programů připravujících na výkon regulované profese pedagogického pracovníka... Jiné vzdělávací cesty ke kvalifikaci učitele než pregraduální studium budou akreditovány tehdy, pokud jejich obsah bude vycházet z požadavků na kompetence začínajícího učitele. (s. 52–53)

⁴ https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fkvkskoly.cz%2Fucitel%2Fudalosti%2FDocuments%2Fstandard_DPS_2020.docx&wdOrigin=BROWSELINK

Domníváme se, že otevřená vyjádření reprezentantů vysokých škol a fakult připravujících učitele o deprofesionalizaci v kontextu Novely, která připomeneme v další části textu, vycházejí především ze znalosti souvislostí strategických a legislativních dokumentů vzdělávací politiky ČR, a lze je tak považovat za korektní.

3 Diskuse k Novele a volání po zajištění dostatku učitelů

Ve snaze dokumentovat emotivní rozměr diskuse k Novele vybíráme jeden z textů, který dokladuje různé typy argumentace zaznívající v souvislosti s projednáváním Novely. Jedná se o vyjádření p. Mgr. Pavla Klímy, náměstka hejtmana Jihočeského kraje pro školství, sport a veřejné zakázky, člena Výkonného výboru TOP 09 a poslance, dlouholetého ředitele školy a zároveň aktuálně stanoveného zpravodaje k projednávané Novele. V článku ze dne 21. 4. 2021, nazvaném *Kolegové z učitelských fakult, vyndejte si hlavu ze své akademické brašničky s podtitulem Parlament bude brzy schvalovat novelu zákona o pedagogických pracovnících, která loni neprošla*⁵, píše:

Letos možná na malichernostech nezhyne, ale bude to boj. Boj za „čistotu profese“ [...] A my se utopíme v diskuzích o důležitosti oborové didaktiky, o níž nikdo nepochybuje! Ale tak to dělejte, milé fakulty. Místo toho rektori sepisují prohlášení o deprofesionalizaci učitelských sborů. (A to si všimněme, že názor přebírá pouze zpátečnický pseudoodborářský spolek Pedagogická komora.) Považuji prohlášení za nekorektní, protože dostatek učitelů je jejich byznys. Stejně nekorektně tedy kontrují: Nasypte nám kantory, a nebudou se muset vymýšlet paragrafy o možnosti vyrobit si učitele z jiné než pedagogické praxe.

Kolegové z učitelských fakult, vyndejte si hlavu ze své akademické brašničky a pojďme být konstruktivní. Paragraf 9a se bude týkat malého počtu kantorů a MŠMT deklaruje, že se jedná o dočasné řešení. Věřme ředitelům, že zákon nezneužijí, nepomohli by si. Za všechny ředitele si troufám tvrdit následující: Žádný ředitel dobrovolně nezaměstná diletanta. Každý ředitel přijme na prvním místě vzdělaného kantora [...] Pokud ředitel (ne všichni sedí v ředitelně prestižního gymnázia) nemůže sehnat kantory, kteří nejsou, a to ne jeho vinou, je přesto za svoji školu zodpovědný a musí si poradit jinak. Žádný děkan mu nepomůže. Váš boj za čistotu profese se totiž stává, ve srovnání s čísly vašich absolventů, směšným. Namísto falešných strašáků bojujme kvalitou absolventů, dobrými praxemi a motivovanými kolegy ve sborovně.

⁵ Text je k dispozici na blogu: Pavel Klíma – Názory Aktuálně.cz (<https://blog.aktualne.cz/blogy/pavel-klima.php?itemid=42495>).

V následujícím textu jednotlivé výroky a tvrzení rozebereme, jak je v akademickém prostředí obvyklé, a to s cílem poukázat na určitý typ argumentace, který projednávání Novely doprovází. Téma, které budí asi největší emoce, tj. deprofesionalizaci, jsme již diskutovali, přesto se k této problematice v další části vrátíme. I ve výše uvedeném citátu zaznívá jako jasný příklad selhání stávajícího systému učitelské přípravy popis nelichotivé situace ředitele, který nemůže škole zajistit neexistující učitele.

Poukazy na stárnutí pedagogických sborů a na nedostatečný počet absolventů vysokých škol učitelského zaměření mají dlouhodobý charakter a podstata tohoto problému se vyvíjí. Stejně tak i projednávání Novely, která byla v roce 2022 znovu předložena do připomínkového řízení, má již svou historii a časový kontext. Novela je v odborné veřejnosti intenzivně diskutována již od roku 2017 (více např. Michek & Spilková, 2021) a její cesta projednávání ve Vládě ČR a Parlamentu ČR není také jednoduchá (viz Tabulka 2).

Tabulka 2

Přehled projednávání novely zákona o pedagogických pracovnících

Projednávání novely zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.)	
1. etapa	
22. 5. 2018	návrh zaslán do vnějšího připomínkového řízení
27. 5. 2019	návrh schválen Vládou ČR
27. 1. 2021	návrh schválila Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR se zásadními změnami týkajícími se odměňování pedagogických pracovníků
15. 6. 2021	návrh vrácen Senátem Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR s pozměňovacími návrhy (do voleb již nebyl projednán)
2. etapa	
25. 2. 2022	návrh zaslán do vnějšího připomínkového řízení
17. 8. 2022	návrh schválen Vládou ČR
11/2022	zahájeno projednávání v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR
1. 9. 2023 (1. 1. 2024)	navrhovaná účinnost (s odložením u problematiky rozpočtu na platy pedagogů)

Asociace děkanů pedagogických fakult ČR na jednáních s ministry školství, v Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR a na dalších odborných fórech, v tiskových zprávách a vyjádřeních (srov. Asociace děkanů pedagogických fakult 2022) předávala své stanovisko k řešení nedostatku učitelů v průběhu posledních tří let velmi intenzivně. Děkani pedagogických fakult byli opakovaně

na jednání s MŠMT informování, že Novela má, dle argumentace MŠMT, především reagovat na nedostatek kvalifikovaných učitelů. Děkani fakult v jednání v tomto kontextu opakovaně upozorňovali na údaje, které vyplývají z matrice MŠMT⁶. Například na ZŠ je zajištěna výuka ve školním roce cca 8,5 % úvazky nekvalifikovanými učiteli, přičemž 3 % vyučujících učitelů studium zatím nezahájilo. Na ZŠ vyučovalo v ČR v uvedeném roce 86 140 učitelů, 3 % odpovídají cca 2 600 nekvalifikovaným učitelům, kteří si kvalifikaci ani nedoplňují. Nedostatek učitelů tak nepovažujeme za katastrofický. Očekávaný nepříznivý vývoj počtu učitelů vychází především z lineárního prodloužení doby na doplnění kvalifikace v letech 2014–2018, dále z propočtu předpokládaných odchodů do důchodu a snižujícího se procenta nastupujících absolventů učitelského studia. Negativním faktorem (paradoxně s očekáváním tohoto vývoje) bylo snižování počtu přijímaných studentů na vysokých školách, tedy i na fakultách připravujících učitele, a to vzhledem k populačně slabším ročníkům nastupujícím na vysoké školy v uvedených letech.

Hovoříme-li o nedostatku učitelů, je nutné zohlednit skutečný časový vývoj a posun v řešení problému, situace v roce 2017 a 2022 již opravdu není totožná. Ignoruje se pokles demografické křivky žáků ve věku základní školní docházky, motivační role zvyšování platů učitelů i pravděpodobné návraty absolventů učitelského studia z jiných profesí zpět do škol v důsledku postcovidové situace na trhu práce a vyššího zájmu studentů o učitelské programy, který je na pedagogických fakultách v posledních dvou letech velmi zřetelný.

Poslední dostupné informace v matrice MŠMT říkají, že za 5 let se český učitelství sbor rozrostl o 15 354 učitelů (porovnání let 2021/22 vůči 2016/2017). Dalším zajímavým údajem je, že ve školním roce 2021/22 působilo na ZŠ 3 814 začínajících učitelů. Pokud budeme uvažovat, že na ZŠ je potřeba cca 90 000 učitelů a budeme modelově předpokládat, že věkové skupiny jsou zastoupené rovnoměrně a doba v profesi je 30 let, pak by daný rok odcházelo do důchodu 3000 učitelů. Pochopitelně popsání situace neodpovídá realitě, ale jisté souvislosti vykazuje. Pokud si navíc uvědomíme, že nárůst zájmu o učitelské obory se projeví s určitým časovým zpožděním (studium trvá 5 let), pak je jistě otázkou, zda jsou čísla nově nastupujících absolventů tak kritická, jak bylo uvedeno v uvozujícím textu této části. Ve srovnání s požadavky praxe se tedy nabízí otázka, zda je opravdu nutné rozšiřovat cesty k získání učitelství kvalifikace, zejména na základě tolik diskutovaného návrhu nového znění paragrafu 9a:

⁶ Srov.: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Zaměstnanci, který je absolventem akreditovaného magisterského studijního programu, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy za splněný na dobu nejdéle 3 let ode dne, kdy tuto pedagogickou činnost začal vykonávat.

Rádi bychom ještě v tomto kontextu poukázali na fakt, že v evropském prostoru je nedostatek učitelů dlouhodobým problémem. Podle relevantních mezinárodních zdrojů (např. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) většina vyspělých zemí čelí nedostatku učitelů, žádná z nich to však neřeší tak extrémním způsobem jako Česká republika výše citovanou paragrafovou úpravou Novely (§ 9a).

Podíváme-li se na diskusi ohledně paragrafu 9a pohledem matematické a jazykové analýzy, jako ilustrativní příklad politické podoby diskuse nám poslouží námi výše citovaný text pana poslance Klímy. Nalezneme zde obvyklé a zajímavé použití kvantifikátorů – NIKDO, ŽÁDNÝ, KAŽDÝ. Pracujeme s jazykem českým, kultivujeme naše vyjádření a učíme tomu i naše děti od počátku školní docházky. Matematika je silným nástrojem k formování přesnosti jazyka a logiky, a k tomu, mimo jiné, používá kvantifikátory. Kvantifikátory vždy referují o objektech, jimž přisuzují nějaké vlastnosti. Nejprve však předpokládejme, že pan poslanec Klíma svá klíčová tvrzení v článku považuje za pravdivá, z pohledu matematiky je tedy možné je považovat za výroky. Za výrok v matematice považujeme jakékoli tvrzení, u kterého má smysl zabývat se otázkou, zda je, či není pravdivé (podle toho pak výrok budeme nazývat pravdivým, nebo nepravdivým). Zpátky k citovanému článku. Jak může pan poslanec vědět, že „každý ředitel přijme vzdělaného učitele? Nebo že žádný ředitel dobrovolně nezaměstná diletanta?“ Co je vzdělaný učitel, jsou učitelé také nevzdělaní? Co znamená dobrovolně, ředitel je pod tlakem? Koho? Co znamená učitel diletant? Nebo je to jen diletant „neučitel“? Navíc tvrzení „žádný děkan“ nepomůže považujeme za prokazatelně nepravdivé, protože každá pedagogická fakulta a fakulta připravující učitele má své fakultní a klinické školy, má podepsaná memoranda o spolupráci s nimi a dlouhodobě staví na zajištění co nejkvalitnějších absolventů. Navíc fakulty spolupracují s Asociací ředitelů ZŠ a s Uníí školských asociací – CZESHOU. Tedy kvantifikátor *žádný* je v tomto případě použit značně nadsazeně.

4 Novela jako řešení nedostatku oborově připravených učitelů

Nebudeme-li hovořit pouze o nedostatku učitelů, ale o nedostatku učitelů určité specializace (aprobačního zaměření), můžeme konstatovat, že v praxi již nalezneme pedagogicky nekvalifikované učitele – odborníky různého oborového zaměření. Ti mohou v případě výuky odborných předmětů ve školách působit již nyní. Naše obavy však vzbuzuje skutečnost, že je tato možnost rozšířena i na všeobecně vzdělávací předměty na 2. st. ZŠ. Za mnohem podstatnější problém považujeme aprobovanost učitelů, především jejich nedostatek v některých oborech (např. fyzika, matematika, informatika). Původní návrh Novely podle našeho názoru na aprobovanost již zcela rezignoval (viz § 7a odst. c v návrhu projednávaném v roce 2021), kdy stačilo, aby „nekvalifikovaný“ zaměstnanec absolvoval libovolný akreditovaný magisterský studijní program, a tím oborovou specializaci získal. Po řadě připomínek byl citovaný paragraf upraven. Uvedme například, že Asociace krajů České republiky zaslala dne 20. ledna 2022 písemné stanovisko (pod č. AKCR-0016-2022/01) předsedovi vlády ČR prof. PhDr. Petru Fialovi, Ph.D., LL.M. a tehdejšímu ministrovi školství mládeže a tělovýchovy Mgr. Petru Gazdíkovi, ve kterém vyjadřuje obavy, formulované na základě spolupráce s významnými aktéry vzdělávacího systému, nad některými otázkami přijetí Novely.

V návrhu, který byl předložen Poslanecké sněmovně v roce 2022, je již znění, které odpovídá současně platnému zákonu o pedagogických pracovnících, tj. požadavek na absolvování magisterského studijního programu, jehož zaměření odpovídá charakteru vyučovaného předmětu. Chvál et al. (2021) upozorňují na to, že předpokládané uznávání kvalifikace absolventům nečitelských studijních programů i s absolvovaným doplňujícím pedagogickým studiem je v podstatě založeno na akcentování oborové složky, tedy pokud budou tito učitelé vyučovat jen předmět odpovídající charakteru studovaného programu. Do jaké míry může následné pedagogické studium ovlivnit rozvoj potřebných kompetencí učitele je otázkou, na kterou zatím objektivně nedokážeme odpovědět.

AK ČR ve svém dopise především upozorňuje na absenci systémového přístupu k řešení otázky nedostatku učitelů, reprezentanti krajů upozorňují, že v tomto ohledu chybí strategie, doporučují vypracovat akční plán (byl by podřazen jako implementační dokument Strategii 2030+), který bude postaven na datech a scénářích vývoje a na zajištění řízení jeho implementace.

Dále uvádějí, že neexistuje centrální evidence stavu učitelů, která by zajistila adekvátní přehled o hloubce daného problému.

Dalším důležitým krokem, kterým se vysoké školy reprezentované třemi asociacemi děkanů fakult připravujících učitele angažovaly v problému nedostatku učitelů, bylo prosazení *Memoranda o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v České republice* (dále Memorandum) uzavřeného mezi reprezentanty fakult připravujících učitele a Ministerstvem školství dne 29. 9. 2021 (MŠMT, 2021). V úvodu tohoto dokumentu se uvádí:

[...] proměnit přípravu učitelů a učitelek v ČR tak, abychom každý rok připravovali dostatek nových učitelů připravených pomáhat všem svým žákům naplno se rozvíjet, tedy učitele schopné přispívat k naplňování dvou hlavních cílů Strategie 2030+. (s. 1)

K dosažení těchto cílů Memorandum rozpracovává rámcový profil kompetencí učitele, tedy definuje požadavky na to, co by mohlo být protipólem pojmu „učitel – diletant“ ve výše citovaném textu p. poslance Pavla Klímy. Memorandum předpokládá, že učitel ve škole bude mít prokazatelně rozvinuty následující kompetence:

1. Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci a studenti učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.
2. Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci a studenti cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi a studentovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.
3. Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi a studentovi porozumět probírané látce, osvojit si žádané kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.
4. K tomuto účelu disponuje učitel nutnou úrovní pedagogických znalostí, znalostí didaktiky vyučovaného obsahu a znalostí samotného vyučovaného oboru. (s. 1)

Výše uvedené požadavky na učitele ukazují, že prosazení změn, které Strategie 2030+ pro rozvoj českého školství koncipuje, lze dosáhnout jen učitelem – profesionálem, který bude schopen prokazovat široké spektrum didaktických a pedagogicko-psychologických strategií. Myslet strategicky v práci s žákem a třídou je velmi náročný proces, který vyžaduje dlouhodobou přípravu a podporu. Ve Strategii 2030+ samotné je velmi pečlivě uvedeno, že její formulace vycházejí z dlouhodobé koncepce rozvoje učitelství a ze

systematicky budovaných názorů na kvalitu pregraduální i postgraduální učitelské přípravy. Nepředstavuje tedy ad hoc řešení aktuálních problémů vzdělávací politiky a neargumentuje jimi.

Ve Strategii 2030+ je dále v tomto kontextu uvedeno, že

[...] bez dostatečně konkrétní sdílené vize není možné systematicky rozvíjet systém přípravy učitelů, který primárně tvoří několik desítek sofistikovaných aktérů (fakult připravujících učitele). Proto Strategie 2030+ stanovuje zadání pro tuto koncepci připravit profil absolventa, který tuto roli může plnit. (strana 5)

Text Strategie 2030+ tak dává odpovědi na kontroverzní otázky a témata, která jsme dosud předložili sami od sebe. Nebojíme se říci, že filozofie pohledu na kvalifikovaného učitele ve Strategii 2030+ není v souladu s řešením situace nedostatku kvalitních učitelů daným Novelou.

K výše uvedenému diskurzu dále konstatujeme, že profil absolventa učitele druhého stupně ZŠ a SŠ je a bude rozdílný. To vyplývá z mnoha pedagogických, didaktických či nakonec i akreditačních hledisek. Jak je možné připravit učitele s odborností na výchovu a vzdělávání žáků tak vývojově odlišných skupin a ve školách s tak rozdílnými vzdělávacími cíli? Oborové didaktiky daných stupňů školy mají naprosto odlišnou podobu, tedy pokud je parametrem srovnávání věk žáků nebo studentů.

Koncepce obsahu nových studijních programů, navázaných na příslušná RVP, je cesta, kterou se pedagogické fakulty ČR vydaly v nových akreditacích. Je snad explicitně zřejmé, že tak, jak jsou rozdílné RVP ZV, RVP G či RVP SOU, tak musí být i rozdílná pregraduální příprava učitelů. Strategie 2030+ pak dále počítá s integrací vzdělávacích obsahů, s vytvářením např. studijních programů s aprobacemi podle oblastí RVP ZV (např. Člověk a společnost, Člověk a příroda) vedle programů s klasickými předmětovými kombinacemi (např. Dějepis-Základy společenských věd, Biologie-Chemie). To je z principu ovšem odlišné od takové integrace pro učitelství SŠ. Navíc je nutné podotknout, že problematika aprobací učitelských studijních programů není ve stávající regulaci nijak ošetřena. Pro učitelství 2. stupně ZŠ a SŠ však tzv. Rámcové požadavky (viz výše) ve stávajícím znění implikují koncepci studia postaveného na oddělené teoretické výuce dvou oborů. Stanovují totiž požadavky na „první obor“ (min. 25 % studia) a „druhý obor“ (min. 25 % studia). Komplikují tak například vytvoření aprobace postavené na třech „klasických“ oborech typu „Science“ složené z Biologie, Chemie a Fyziky (a příp. Geografie).

Problém náročnosti učiteléské přípravy ale nespočívá jen v uchopení „oborovosti“ studijního programu. Když „zanedbáme“ uvedené oborové překážky a zamyslíme se nad pojmem obecná didaktika a „transdidaktika“, objeví se nám další perspektiva nároků na učitele. Například termín „transdidaktika“ je záměrnou alternativou současného názvu obecná didaktika, vytvořenou ve snaze pojmově vystihnout odlišnost metodologického pojetí. To se v transdidaktice opírá o studium procesů transformace obsahu v příslušném oborovém kontextu“ (Slavík et al., 2017, s. 13.). Obecná didaktika a transdidaktika má zastřešením oborových didaktik společně napomáhat propojování oborových poznatků a didaktiky. Na fakultách připravujících učitele se tak vytvářejí nové obsahové a cílové oblasti vzdělávání budoucích učitelů, např. STEM, integrace předmětů podle vzdělávacích oblastí, integrace pedagogických a psychologických pohledů na výuku aj. Strategie 2030+ v tomto smyslu hovoří o potřebě vybudování kultury kontinuálního zvyšování kvality postavené na společné vizi, vyjádřené kompetenčním profilem absolventa. Citujeme doslova:

Cílový stav do r. 2024: Učiteléská příprava směřuje ke společné vizi přípravy učitelů, navázané na kompetenční profil absolventa, společný pro všechny cesty ke kvalifikaci. Fakulty na dosahování této vize úzce spolupracují s MŠMT: každoročně sledují, nakolik se jim daří připravovat čerstvé absolventy podle kompetenčního profilu a sbírají zpětnou vazbu od absolventů i po 1–2 letech praxe. Fakulty na zpětnou vazbu reflektují ve změnách podoby studia, včetně podoby závěrečných zkoušek. MŠMT jim k tomu poskytuje maximální podporu. Na základě profilu jsou kontinuálně vytvářeny podmínky pro jeho realizaci jak ze strany regulace, tak financování přípravy učitelů. (s. 13)

Fakulty připravující učitele v tomto smyslu již spolupracují, jsou odpovědné, spoluvytvářejí společné profily absolventů pregraduální učiteléské přípravy.

5 Novela jako řešení nedostatku učitelů celoživotním vzděláváním

Další reakcí na vytvoření alternativní cesty ke kvalifikaci v rámci učiteléské profese má podobu kurzů celoživotního vzdělávání. Asociace děkanů PF ČR se této otázce věnovala od roku 2018. Měla své zástupce v expertní skupině, která připravila *Standard studia v oblasti pedagogických věd*⁷ k získání

⁷ Srov.: *Standard studia v oblasti pedagogických věd k získání kvalifikace učitele* (tzv. DPS), MŠMT ČR, 2020 (<https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standard-studia-v-oblasti-pedagogickych-ved-k-ziskani-1>).

kvalifikace učitele 2. stupně základní školy a střední školy (tzv. doplňujícího pedagogického studia) jako alternativní cesty k získání učitelské kvalifikace rovnocenné s magisterským studiem v oblasti pedagogických věd. Zde je nutno upozornit na negativní dopad navrhované Novely, v níž je tato možnost zrušena a nahrazuje ji studium pedagogiky, které mělo doposud výrazně nižší hodinovou dotaci a které je v současné době určeno učitelům odborných předmětů středních škol, učitelům praktického vyučování a odborných praxí vyšších odborných škol, učitelům uměleckých odborných předmětů v základních uměleckých školách, středních odborných školách a konzervatořích, učitelům jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky. Nahrazení DPS studiem pedagogiky tak nedává srozumitelný signál kvality, že jde o doplnění chybějícího pedagogického vzdělání pro absolventy oborového studia, kteří chtějí získat kvalifikaci učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a SŠ, tedy kvalifikaci stejnou, jakou mají absolventi pregraduálního učitelského studia. Navíc studium k rozšíření odborné kvalifikace, pojaté jako alternativní cesta k přípravě na učitelskou profesi, není vyhrazeno pouze vysokým školám, což nedává v souvislosti s Reformou pregraduální přípravy a s požadavky na jednotný profil absolventa logický smysl. MŠMT opakovaně slibovalo na setkáních Asociace, že akreditovat taková studia budou fakulty připravující učitele, nebo vysoké školy, které disponují akreditacemi pro učitelské studijní programy, tedy mají kvalitní personální zajištění programů a systém evaluace jejich kvality. Zde je nutné upozornit na velký rozpor ve vztahu ke stěžejnímu cíli citované Strategie 2030+, ve které se hovoří o ochraně před deprofesionalizací učitelství.

Samozřejmě není smyslem našeho uvažování bez odborné analýzy výsledků odsuzovat možnost získání učitelské kvalifikace jinou cestou. Nakonec, v druhé polovině dvacátého století narostl akcent na systematizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a celá oblast se začala pozitivně rozvíjet. Z krátkodobých kurzů, typických pro 90. léta minulého století, které nevytvářely systém a reagovaly ad hoc na vzniklé potřeby a situace v práci učitelů, se důraz přenesl na vytvoření modelu dlouhodobého a systematického vzdělávání pedagogických pracovníků. Kohnová (2004) v tomto kontextu porovnává situaci v Německu (bez ohledu na specifika jednotlivých spolkových zemí), Irsku, Švédsku aj. se situací v České republice. Oproti vyspělým zemím lze u nás hovořit o zanedbání celé oblasti dalšího vzdělávání, která se netěšila dlouhou dobu ani zájmu odborníků, ani zřizovatelů a pedagogické praxe. Změny po roce 1989 přinesly na jednu stranu deideologizaci obsahu

další učitelské přípravy, na druhou stranu byla devadesátá léta nesena obsahovou liberalizací a určitou deinstitucionalizací systému. Výsledkem byla rozkošatělá nabídka vzdělávacích kurzů, čímž vznikla velmi nepřehledná situace, kdy se na postgraduální přípravě učitelů podílela řada subjektů škálou programů nesrovnatelné kvality. Situaci měl narovnat projekt Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), který v letech 2008–2012 měl ambici systematizovat obsahy a procesy dalšího pedagogického vzdělávání – DVPP. Jeho výsledkem byla tvorba standardů vzdělávacích programů a studijních cyklů, formulování doporučení pro akreditaci nových forem dalšího vzdělávání a vytvoření návrhu a pilotáže systému certifikace vzdělávacích institucí a lektorů poskytujících DVPP.

Se stávající Novelou je na systém DVPP nastolen další požadavek. Novela obsahuje institut uznávání splnění odborné kvalifikace, přenesený do kompetencí a pravomocí ředitelů škol. Ředitel školy pracovní právním aktem přijme absolventa vysoké školy, jehož oborové vzdělání je podle jeho úsudku v obsahovém souladu s předmětem, který potřebuje výukou zajistit, a zákon pak tomuto pedagogickému pracovníkovi pouze určuje povinnost do tří let dokončit v rámci DVPP zhuštěnou pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou složku přípravy.

Systém ukazuje, že faktickou odpovědnost za udržení kvality výuky ve škole má její ředitel, který ve vazbě na znalost školy, žáků a jejich potřeb musí být schopen vyhodnocovat odbornou a pedagogicko-psychologickou i osobnostní úroveň tohoto učitele. Částečně na dotvoření kompetencí učitele bude mít vliv v Novele legislativně ukotvený systém uvádění začínajících učitelů. Přidělením zkušeného uvádějího učitele – mentora získá nový učitel na startu své kariéry dva roky mentorský doprovod.

Další problém, který zůstává stále poněkud ve stínu sledované diskuse, se týká proměny oborové struktury středních škol a posílení kvality pedagogické práce v rámci odborného vzdělávání. S ohledem na proměnu účelu středního vzdělávání i obtížnou výchozí situaci a problémy odborného – především učňovského – školství jsou právě střední odborné školy místem s vyšším výskytem akademického pesimismu u žáků a učitelů (Straková et al., 2021). Je nutná proměna oborové struktury středních škol s cílem posílení všeobecného odborného základu oboru s možností specializace a získání kvalifikace v pozdější fázi studia, popř. v celoživotní profesní perspektivě. Cílenými nástroji – především finančními – následně zajistit kvalitní pedagogické pracovníky do odborného školství.

6 Závěrem a k diskusi

Diskuse k novele zákona o pedagogických pracovnících se koncentruje kolem neuralgického bodu zajištění dostatku kvalitních a pro výkon profese připravených učitelů. V názorových střetech ohledně nabízené alternativní cesty, která mimo absolvování pětiletého učitelského studia do škol přivede vysokoškolsky vzdělané odborníky různých profesí, je na jednu stranu patrná snaha o rychlé vyřešení problému nedostatku učitelů, na druhou stranu se řešení ocitá v rozporu s dlouhodobou koncepcí učitelské přípravy. Nelze jednostranným tlakem na řešení aktuálního problému, podle našeho názoru, opominout dlouhou cestu k nalezení optimálního modelu učitelské přípravy. Tato rychlá řešení jsou v rozporu s dlouhodobou strategií rozvoje vzdělávací politiky u nás i s požadavkem na udržení proporcí přípravného vzdělávání učitelů. Učitelství začalo být vnímáno jako regulovaná profese, ve které je dodržení vyvážené struktury mezi jednotlivými složkami přípravy cestou ke kvalitě absolventů studia.

Předchozí pasáže tohoto textu podrobně z pohledu vzdělavatelů učitelů dokladují, že návrh připravované Novely, resp. její paragraf 9a, je v zásadním rozporu s požadavky, možnostmi a zájmy učitelského vzdělávání: je v kontrastu se stále náročnějšími požadavky na práci učitelů, učitelským fakultám odebírá a redukuje jejich vzdělávací roli, a Novela ve svém důsledku ani nekoresponduje se samotným smyslem školního vzdělávání. Škola jako nejvýznamnější institucionální reprezentant naší vzdělanosti (Průcha, 2015) tak s pochybně vzdělanými učiteli nebude sama naplňovat to, k čemu má vést své žáky. Popírala by tím vlastní autenticitu a v důsledku také svou prestiž. Navíc dikce této Novely odporuje i deklarovaným vizím a dlouhodobým záměrům vzdělávací politiky (Strategie 2030+), stejně tak jako častým diskuzím o kvalitě vzdělávání. Nelze předpokládat, že by se měla kvalita výuky systematicky zvýšit, pakliže by výuku všeobecných školních předmětů měli podle Novely zajišťovat také učitelé bez dostatečné znalosti předmětu své výuky. Některá kvalifikační zaměření studijních programů vysokých škol toto riziko ve velké míře předurčují a v důsledku lze očekávat výrazné snížení aprobovanosti učitelů.

Prosazovaná Novela je účelovým politickým krokem, jedná se o rychlé a jednoduché „řešení“, které nedomýšlí důsledky a zakrývá dlouhodobou absenci řešení klíčových problémů vzdělávací politikou v personální oblasti. Ve svém důsledku představuje značné riziko dequalifikace učitelských sborů a legální

průnik polovzdělanců (Liessmann, 2010) na učitelské pozice do základních i středních škol.

Je dobré připomenout, že přitom nejde v posledních třech dekáдах o zcela nové deprofesionalizační tlaky na učitelské fakulty. Stanislav Štech (2001) již před více než dvěma desítkami let přirovnal tehdejší politickou snahu legalizovat průnik nekvalifikantů do škol k „nástupu vojenských vysloužilců“. Zdeněk Helus (2012) o dekádu později v souvislostech s dalšími návrhy redukovat důkladnou vysokoškolskou učitelskou přípravu hovoří o decizní ignoranci a dehonestaci učitelství. Aktuální diskuze s akademickou sférou k Novele byly více nátlakové a věcné argumenty děkanů nebyly v principech akceptovány (viz Asociace děkanů PF ČR, 2022). Fakulty připravující učitele se snažily (módně účelovým) požadavkům regulátora směřujícím až k prakticistně orientované přípravě budoucích učitelů s vyšším rozsahem praxí a oborových didaktik vyhovět, jistěže na úkor akademické přípravy studentů učitelství. Její význam, byť je opakovaně napadán, není třeba zdůrazňovat, očekáváme-li při stále náročnější práci od profilu učitele při práci s žákem a učivem také hlubší chápání smyslu vzdělávání a kritické hledání souvislostí.

Pakliže bude Novela v této verzi politickou cestou prosazena, otevírá se kromě absurdní „darované pravomoci ředitelům“ rozhodovat o kvalifikovanosti učitele navíc (a opět) i problém dvojkolejnosti učitelského vzdělávání. Půjde tak o výrazně odlišné vzdělávací trajektorie, přičemž vícekolejnost kvalifikačního studia není u jiných náročných profesí vůbec možná a takové řešení se ocitá v rozporu s dlouhodobou koncepcí učitelské přípravy. Kvalitu a fungování neuniverzitních vzdělávacích (komerčních) institucí, které by měly vzdělávat učitele a dosahovat kurikulárních a odborně personálních kvalit jako učitelské fakulty, si zcela nelze představit, a to zejména při stále náročnějších akreditačních procedurách. Naše analýza a reflexe pohledem učitelských fakult ukazuje, že prosazení novely zákona o pedagogických pracovnících má celou řadu značně problematických a rizikových stránek, ve svém širším důsledku uškodí kvalifikovanosti výuky ve školách a přispěje k deprofesionalizaci učitelů.

Literatura

Akreditační komise MŠMT. (2015). *Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů základních a středních škol*. https://www.akreditacnikomise.cz/wp-content/uploads/2015/10/RamcovaKoncepceUcitelskePripravy_10_2015.pdf

- Asociace děkanů pedagogických fakult. (2022). Vyjádření Asociace děkanů pedagogických fakult k novele zákona o pedagogických pracovnících. *Učitelské listy*. <http://www.ucitelske-listy.cz/2022/10/vyjadreni-asociace-dekanu-pedagogickych.html>.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27.
- Černotová, M., Drga, L., Kasáčová, B., Lužák, J., Mäsiar, P., Pavlov, I., & Valica, M. (2006). Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. *Pedagogické rozhľady*, 15(3), 1–33.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. https://www.dzs.cz/sites/default/files/202201/Teaching_Careers_in_Europe_Access_Progression_and_Support.pdf
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Helus, Z. (2001a). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl (s. 44–49). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Helus, Z. (2001b). Čtyři teze k tématu změna školy. *Pedagogika*, 50(1), 25–41.
- Helus, Z. (2012). Učitel, vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Helus, Z., Bravená, N. & Franclová, M., *Perspektivy učitelství* (s. 7–47). Univerzita Karlova.
- Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., Spilková, V., Stuchíková, I., Štech, S., & Uličná, K. (2021). Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika*, 71(1), 120–125.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepcie v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Kantorková, H. (1998). Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In Nezvalová, D. (Ed.) *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Sborník z konference (s. 132–136). Vydavatelství UP.
- Kohnová, J. (2004). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 265–274.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Academia.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů.
- Michek, S., & Spilková, V. (2018, 12. září). *Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky – zkoumání příčin jeho nepřijetí v roce 2017*. XXVI. konference ČAPV Transdisciplinarita ve společenských vědách na Pedagogické fakultě UTB, Zlín.
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 71(3), 323–350.
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT.

- MŠMT. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků*. MŠMT, Národní akreditační úřad pro vysoké školství.
- MŠMT. (2020). *Standard studia v oblasti pedagogických věd k získání kvalifikace učitele 2. stupně základní školy a střední školy*. <http://www.pedagogicke.info/2020/06/msmt-standard-studia-v-oblasti.html>
- MŠMT. (2021). *Memorandum o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v České republice*. <http://www.pedagogicke.info/2020/06/msmt-standard-studia-v-oblasti.html>
- MŠMT. (2022). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_SZ2030_online_CZ.pdf
- Newburgh, K. (2017). *Teaching in good faith: An exploration of the personal, professional and philosophical evolution of first-year educators* [Doctoral dissertation]. University of Denver.
- Píšová, M. (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. Cassel.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost. Multikulturní pohled na fenomén národní kultury*. Wolters Kluwer.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Temple-Smith.
- Slavík, Jan, Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Syntézy výzkumu vzdělávání.
- Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Straková, J., Simonová, J., & Soukup, P. (2021). The relationship between academic futility and the achievement of upper secondary students. Evidence from the Czech Republic. *International Studies in Sociology of Education*. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1869996>
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Štech, S. (2001). Návrat vojenských vysloužilců? *Pedagogika*, 51(2), 147–150.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275–279.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita.
- Vagi, R. L., Pivovarova, M., & Barnard, W. (2019). Keeping our best? A survival analysis examining a measure of preservice teacher quality and teacher attrition. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103–427.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Autoři

doc. RNDr. Helena Koldová, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta, děkanka, Katedra matematiky, Jeronýmova 10, 371 15, České Budějovice,
e-mail: hbinter@pf.jcu.cz

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně humanitní
a pedagogická, děkan, Katedra matematiky, Univerzitní náměstí 141/1, 460 17, Liberec 1,
e-mail: jan.picek@tul.cz

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Jeronýmova 10, 371 15, České Budějovice,
e-mail: mproch@pf.jcu.cz

doc. Dr. PaedDr. Petr Urbánek, Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně humanitní
a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Univerzitní náměstí 141/1, 460 17,
Liberec 1, e-mail: petr.urbanek@tul.cz

Reflections on the on the amendment to act on pedagogical workers from the perspective of faculties of education

Abstract: The discussion on the professionalization of the teaching profession and the future of Czech education is influenced by a wide range of opinions. These are represented by various interest and professional groups, politicians, teachers, principals, and teacher educators. This paper aims to document the discussion that accompanied the second round of deliberations on the amendment to Act No. 563/2004 Coll., on Pedagogical Workers and the Amendment of Some Acts, in 2022, with the contemplated change in the view of teacher qualifications. The overview study records the opinions of representatives of pedagogical faculties and other entities on the amendment to the aforementioned act, in the context of arguments based on the shortage of teachers in practice. The text links perspectives on attracting new candidates to the teaching profession by shifting responsibility for recognizing qualifications for school management, as well as regulatory requirements (Ministry of Education, Youth, and Sports) for teacher preparation programs and the demands for teacher quality declared in the 2030+ Strategy. The shortage of teachers is also discussed about the structure of complementary teacher education, which is intended to provide professional security for a non-teacher university program graduates entering teaching practice.

Keywords: teacher, amendment to the act, strategy, regulator, lifelong learning, deprofessionalization