

Vzdělávání učitelů primárních škol v historicko-srovnávací a systematické perspektivě

Vladimíra Spilková

Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Redakci zasláno 21. 3. 2024 / upravená verze obdržena 10. 6. 2024 /
/ k uveřejnění přijato 19. 6. 2024

Abstrakt: Přehledová studie analyzuje klíčové trendy ve vývoji vzdělávání této kategorie učitelů u nás od konce 19. století do současnosti na pozadí vývojových trendů v západoevropských zemích. V centru pozornosti jsou proměny po roce 1989 v kontextu měnících se společenských podmínek a transformace školství s cílem identifikovat pozitivní stránky dosavadního vývoje i kritická místa a otevřeně otázky v koncepci a realizaci studia učitelství. Je reflektována role primární pedagogiky, v českém kontextu nově konstituovaného oboru, v tvorbě koncepce a inovacích studijních programů učitelství pro primární školu. Retrospektivní pohled je východiskem k úvahám o perspektivách dalšího vývoje.

Klíčová slova: transformace, primární vzdělávání, učitel primární školy, příprava učitelů

Proměny učitelské profese a kvalitní přípravy na ni jsou celosvětově v centru pozornosti teorie, výzkumu, inovací praxe a vzdělávací politiky. Řada výzkumných studií potvrdila, že kvalita/profesionalita učitelů zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání a vzdělávací výsledky žáků (Crone & Teddlie, 1995; Darling-Hammond, 2000; Hanusek et al., 2005). Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Barber & Mourshed, 2007; Hattie, 2009). Na základě výzkumu, srovnávajícího vliv vynikajícího (*high-performer*) a slabého (*low-performer*) učitele na učební výsledky žáků, byla doložena závažnost působení nekvalitních učitelů zvláště v prvních letech školní docházky, neboť žáci mají v tomto období téhož učitele často několik let, a tak může dojít k nevratným ztrátám vzdělávacího potenciálu žáků (McKinsey & Co., 2007).

Primární vzdělávání je považováno za ontogeneticky významný a didakticky specifický stupeň vzdělávání v systému celoživotního učení člověka. Kvalita

primárního vzdělávání a kultivace osobnosti dítěte v tomto věkovém období hraje klíčovou roli v jeho dalším rozvoji. Podle řady psychologů je předškolní a mladší školní věk rozhodující pro intelektuální vývoj dítěte, jeho socializaci, vztah ke škole a učení, utváření základů postojů, hodnot, sebepojetí a dalších osobnostních kvalit. To vše zvyšuje závažnost působení učitele na žáky v tomto věkovém období, a tím i požadavky na kvalitní přípravu učitelů.

Cílem přehledové studie¹ je analyzovat proměny vzdělávání učitelů primárních škol u nás od konce 19. století do současnosti na pozadí vývojových trendů v západoevropských zemích. Předmětem hlavní pozornosti je proces transformace vzdělávání této kategorie učitelů po roce 1989 v kontextu měnících se společenských podmínek s cílem identifikovat zásadní pozitivní stránky dosavadního vývoje i kritická místa a otevřené otázky v koncepci a realizaci studia.

1 Historický kontext – tradice ve vzdělávání učitelů elementárních škol² v českých zemích

Znalost kontextu kořenů a tradic v historickém vývoji je nejen u námi zkoumaného fenoménu klíčem k porozumění současnému stavu i budoucím výzvám na pozadí vývojových trendů u nás i v zahraničí (Kasper & Kasperová, 2008; Kasper & Pánková, 2015; Kasperová, 2018; Rýdl & Novotný, 2023; Váňová, 2011). Vhled do historie přístupů ke vzdělávání této kategorie učitelů považujeme za zásadní, byť rozsah studie umožňuje velmi limitovaný prostor.

Vznik organizovaného vzdělávání učitelů elementárních (triviálních) škol je datován v poslední třetině 18. století v úzké souvislosti s demokratizací vzdělání širokých vrstev obyvatelstva v období tereziánských reforem. Prvními institucemi pro vzdělávání těchto učitelů byly preparandy, jejichž cíle a obsah výuky byly zaměřeny na znalost trivia a náboženství, event. znalosti zeměpisu, dějepisu a zejména pak znalosti vyučovacích postupů a metod,

¹ Studie je příspěvkem k 30. výročí založení Katedry primární pedagogiky na Pedagogické fakultě UK v Praze, kterou jsme v roce 1994 společně zakládali s tehdejšími děkanem prof. Zdeňkem Helusem a kterou jsem měla čest vést až do roku 2016.

² Zde je nutná terminologická poznámka. Současná česká terminologie označuje tento typ škol oficiálním pojmem 1. stupeň základní školy nebo pojmem, který se v českém kontextu etabloval v průběhu devadesátých let 20. století pod vlivem mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED v analogii ke stupni ISCED 1 – *primary education*. Historicky byly elementární školy pro danou věkovou kategorii v různých vývojových obdobích označovány také jako školy triviální, obecné, národní.

jak na úrovni obecných principů, tak specifických postupů v jednotlivých učebních předmětech. Významné místo měly hospitace u zkušených učitelů a příprava na samostatné výstupy podle požadavků podrobně formulovaných ve Felbigerově *Knize metodní* a z ní vycházejících příruček či rukovětí. Doporučené postupy výuky byly považovány po téměř sto let za „desatero“ učitele triviální školy (Spilková, 1997; Váňová, 2011).

Zajímavou paralelu či kontrast k současnému stavu nabízí nespokojenost tehdejších učitelů s nízkou úrovní vlastního vzdělání a silné volání po vyšším, náročnějším vzdělávání. Toto úsilí souviselo s národním obrozením a uvědomováním si důležitosti vzdělávání a školy v konstituování národa. Snahy učitelů o zkvalitnění svého vzdělávání nebyly oslyšeny, a tak se učitelé zaměřili na svépomocné sebevzdělávací aktivity vedené K. S. Amerlingem a s výrazným angažmá učitelských spolků. Zde můžeme vidět paralelu s mohutným reformním úsilím zdola, zahrnujícím i sebevzdělávací aktivity podporované a zaštitěné asociací Přátelé angažovaného učení na začátku 90. let 20. století.

Výrazným zvýšením kvality přípravy učitelů škol obecných (ty nahradily školy triviální) a měšťanských bylo zřízení učitelských ústavů v roce 1869. Vyšší nároky se týkaly jak podmínek přijímání ke studiu, délky a obsahu studia, tak i nároků na jeho absolvování složením zkoušky učitelské způsobilosti. Přesto byly od počátku své existence také předmětem kritiky, a to zejména vzhledem k postavení ve školském systému, neboť nebyly považovány za plnohodnotné střední školy umožňující přístup k vysokoškolskému vzdělání. Kritika učitelských ústavů se týkala také jejich celkového pojetí a obsahu studia. Východiskem při jejich koncipování byla představa, že činnosti učitelů jsou převážně praktické a že se jim lze naučit pouhým napodobováním a výcvikem. Byla přeceněna pedagogicko-metodická složka na úkor vzdělání odborného a všeobecného, zejména filozofického vzdělání. Intenzivní praktický výcvik byl založen na napodobování osvědčené metodiky a dobrém vzoru v podání zkušených praktiků cvičných škol. Z hlediska formy šlo především o hospitace a vlastní výstupy – tedy vyzkoušení si receptů a návodů a procvičení se v osvědčených postupech. Přeceňování praktických zkušeností na úkor teoretického vzdělání vedlo často k přílišnému praktikismu. Učitelské ústavy lze považovat za „vrchol převážně řemeslného pojetí“ přípravy učitelů (Blížkovský, 1995; Váňová, 2011).

I v případě učitelských ústavů byli sami učitelé kritičtí k pojetí svého vzdělávání a usilovali o náročnější vzdělání nejen z hlediska oborových a profesních znalostí, ale také z hlediska všeobecného vzdělání, zejm. v oborech filozofie, logika, etika, sociologie. I učitelé obecných (a později národních) škol aspirovali na vysokoškolské vzdělání. Tyto snahy sílily, dostávaly se do pozornosti veřejného zájmu a po vzniku Československé republiky se stalo vysokoškolské vzdělání pro učitele také politickým požadavkem (Rýdl & Novotný, 2023; Váňová, 2011). Řada politiků a osobností z kulturního světa zdůrazňovala význam učitelů pro budování základů vzdělanosti národa. Za všechny jmenujme T. G. Masaryka, který se na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920 vyslovil pro jejich nejvyšší vzdělání; a to i v případě učitelů obecných škol, neboť na nich záleží, jak poroste vzdělanost národa, která zajišťuje pevnost charakterů spolu s demokratickou výchovou. Masaryk také požadoval, „aby učitel v první třídě měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předivo utváření lidské osobnosti“ (Funda, 1995, s. 2).

Požadavek vysokoškolského vzdělání nakonec nebyl naplněn, neboť učitelé nenašli dostatečnou podporu ani u státních úřadů, ani u univerzity a ani u dalších učitelských subkategorií, zejména středoškolských profesorů. A tak byli učitelé obecných (i měštanských) škol nuceni opět přistoupit ke svépomocnému sebevzdělávání. Z vlastních prostředků zřídili soukromou Školu vysokých studií pedagogických (nejdříve v Praze, pak v Brně a Bratislavě) (Kasperová, 2018). O vysokoškolský charakter výuky se postaraly uznávané osobnosti vysokoškolských profesorů, kteří se v prostorách univerzity snažili zprostředkovat učitelům skutečné akademické vzdělání (Rýdl & Novotný, 2023; Váňová, 2011).

Klíčová pro další vývoj byla diskuse o podstatě profese a pojetí učitelské přípravy na konci 30. let minulého století. Vyhranila se dvě základní pojetí vysokoškolského vzdělávání učitelů – Chlupovo pojetí s akcentem na vysokou znalost vyučovacích předmětů a Příhodovo pojetí s učitelem jakožto vědeckým pracovníkem v pedagogických a psychologických oborech, v nichž bylo spatřováno specifikum učitelovy odbornosti a opodstatnění vysokoškolského vzdělání. Ani jeden z kvalitně propracovaných návrhů se v době meziválečné nepodařilo realizovat (Váňová, 1995, 2011).

K zásadní změně došlo až zákonem z roku 1946, jenž v poválečné době zřídil pro učitele obecných a měšťanských škol pedagogické fakulty, které byly považovány za „fakulty vynucené zdola a nechtěná dítka univerzit“ (Váňová, 1995). Při jejich konstituování zvítězilo pojetí Chlupovo. Dříve než mohly pedagogické fakulty najít svou tvář a výrazněji se profilovat, byly zrušeny. Další vývoj vzdělávání učitelů obecných (od roku 1948 národních) škol je poznamenán sérií rychle se střídajících změn a necitlivých administrativních zásahů shora, jejichž vinou klesala úroveň přípravy této kategorie učitelů.

Výrazný zásah do činnosti pedagogických fakult představuje rok 1950, kdy byla zřízena tzv. pedagogická gymnázia s cílem vzdělávat učitele národních škol (později 1. stupně základních škol) a učitelky mateřských škol. Pedagogická gymnázia měla poskytovat vyšší všeobecné vzdělání a současně připravovat pro učitelské povolání (do osnov byly začleněny pedagogicko-psychologické disciplíny a metodiky předmětů vyučovaných na národních školách). Maturitou však absolventi nezískávali plnou kvalifikaci, té měli dosáhnout nově zřízeným dvouletým dálkovým studiem na pedagogických fakultách.

Další vývoj vzdělávání této kategorie učitelů pokračoval rychlým sledem proměn odpovídajících institucí – zrušení pedagogických fakult a jejich nahrazení vyššími pedagogickými školami a vysokými školami pedagogickými (1953), dále pak pedagogickými instituty (1959), které sjednotily studium učitelství 1. a 2. stupně základních škol. V roce 1964 byly znovuzřízeny pedagogické fakulty, ovšem nemohly se rychle vzpamatovat ze všech kotrmelců a peripetií, kterými v rychlém sledu pod různými názvy musely projít. Studium učitelství pro národní školu bylo prodlouženo o jeden rok (ze tří let na čtyři roky zrušením „roční řízené praxe“). Příprava pro tento typ učitelství byla kombinována s přípravou pro vyučování jednomu vyučovacímu předmětu v 6.–9. ročníku základní školy. Od školního roku 1970/71 bylo rozhodnuto o zrušení tohoto kombinovaného studia. Výrazným mezníkem v koncepci studia učitelství je rok 1976, který přináší zásadní přestavbu 1. stupně základní školy (tzv. nová koncepce) v intencích Projektu československé výchovně vzdělávací soustavy (Kořínek, 1981; Spilková, 1997; Spilková et al., 2004; Tuček, 1994). V tomto roce přichází významná změna také v podobě ostrého oddělení přípravy učitelů 1. a 2. stupně základní školy.

I letmý pohled do historie ukazuje řadu důležitých věcí, které mohou nastavit zrcadlo současnému dění, zejména přístupům vzdělávací politiky k učitelské

profesi a přípravě na ni. Pozoruhodné je několik desetiletí trvající intenzivní úsilí o dosažení vysokoškolského vzdělání pro učitele nižších vzdělávacích stupňů. Poučné jsou následky, které s sebou nesly chaotický vývoj a rychlý sled necitlivých zásahů státní decizní sféry do přípravy učitelů v poválečných, poúnorových desetiletích. Ukazuje se také, že mnohé návrhy řešení, zejména ze strany vzdělávací politiky po roce 1989, už tu v minulosti byly a příliš se neosvědčily. Potvrzuje se, že „jakákoliv reforma se udělá snadno, škrtem péra, ale návrat k původnímu stavu trvá léta a někdy už je nemožný, i když všichni pochopí, že se stala chyba“ (Uhlířová, 1994, s. 547).

2 Transformace vzdělávání učitelů primárních škol v České republice po roce 1989

2.1 Kontext transformace českého vzdělávání

Hluboké politické a společenské změny po roce 1989 vyvolaly potřebu zásadních změn v řadě oblastí. Od začátku devadesátých let lze sledovat intenzivní snahy o transformaci vzdělávacího systému (Helus, 1991; Kotásek et al., 1991, 2004; Lukášová, 2003; Spilková, 1991, 1997). Jedním z klíčových principů transformace se stala idea humanizace vzdělávání v termínech „humanizační program školské reformy“, humanizace „jako krystalizační osa transformačních přeměn“ (Helus, 1991; Kotásek et al., 1991; Lukášová, 2010; Skalková, 1993; Spilková, 1997; Spilková et al., 2005). Těžištěm humanizace školy (zejména ve vztahu k základnímu vzdělávání) je výrazné zesílení antropologické orientace chápané jako „obrat k dítěti“, zvýšený zřetel k jeho potřebám, zájmům a možnostem celostního osobnostního rozvoje.

Transformační procesy ve vzdělávání učitelů primárních škol je třeba reflektovat v širších kontextech, zejména ve vztahu ke školské reformě, koncepčním východiskům proměn primárního vzdělávání a ke vzdělávací politice v oblasti učitelské profese a vzdělávání učitelů. Podrobné analýzy z různých perspektiv detailně reflektující vývojové trendy ve vzdělávání této kategorie učitelů v posledních třiceti letech byly autorkou studie několikrát publikovány u příležitosti výročí významných pro tento obor (Spilková, 2019a; Spilková & Hejlová, 1999, 2010).

Tyto publikace cílily na ucelenost retrospektivního pohledu, sledujícího chronologickou linii vývoje a umožňujícího identifikovat jeho uzlové body a klíčové mezníky. Ve třicetiletém období po roce 1989 byla vymezena

čtyři vývojová období se specifickými charakteristikami proměn v oblasti vzdělávání učitelů primárních škol – první a druhá polovina devadesátých let 20. století, první a druhé desetiletí 21. století (Spilková, 2019a). Na základě provedených analýz se nyní zaměříme na poznání trendových vývojových linií, na identifikaci sdílených koncepčních východisek, stabilních, již prověřených principů a širěji realizovaných změn, ale i na identifikaci otevřených otázek a podnětů pro koncepční uvažování o dalším vývoji v oblasti vzdělávání učitelů primárních škol.

2.2 Nový koncept primárního vzdělávání

Idea humanizace, pojetí školy jako dílny lidskosti a obrat k dítěti nejvýrazněji ovlivnily představy o žádoucím proměně primárního vzdělávání. Tyto principy byly poměrně rychle přijaty napříč profesní komunitou (v akademické sféře i ve školské praxi). Sdíleným vůdčím konceptem se stalo na dítě orientované, osobnostně rozvíjející pojetí primárního vzdělávání (*child centred primary education, personal development primary education*), chápání primární školy jako služby dítěti, podpory v jeho individuálním i sociálním rozvoji, jako místa, kde jsou vytvářeny příležitosti k celistvé a všestranné kultivaci dětské osobnosti a k rozvíjení potencialit, které v každém dítěti jsou (Helus, 1991, 2003, 2009; Lukášová, 2003; Lukavská, 2003; Spilková, 1991, 1997, 2005, 2019b, 2022).

Vůdčí osobnosti v transformaci školství postupně propracovaly nový koncept primárního vzdělávání a zdůvodnily potřebné změny v pojetí cílů v intencích holisticky chápané kultivace dětské osobnosti. Argumentovaly potřebou překonat jednostranné materiocentrické pojetí vzdělávání a obsah výuky koncipovat více v souladu s vývojovými a individuálními možnostmi a potřebami dětí mladšího školního věku. Byly elaborovány také klíčové principy kvalitních procesů učení v podobě charakteristických rysů nové didaktické koncepce výuky a kultury učení. Důraz byl položen na respektující komunikaci mezi učitelem a žáky, žáky navzájem a mezi učitelem a rodiči, na bezpečné a podnětné prostředí pro učení, na konstruktivistické a kooperativní přístupy k učení, kvalitní zpětnou vazbu a formativní hodnocení (Kratochvílová, 2006, 2011).

Shoda na celkovém pojetí a cílech primárního vzdělávání vytvořila příznivé podmínky k formulování základní filozofie přípravy učitelů pro tento vzdělávací stupeň. Zde je třeba zdůraznit, že vcelku rychlé nalezení konsenzu napříč profesní komunitou (na rozdíl od dalších vzdělávacích

stupňů s výjimkou předškolního vzdělávání) výrazně ovlivnily dva faktory. Zásadním faktorem (a současně významnou hodnotou v počátečním období transformace) byla především intenzivní spolupráce všech českých pedagogických fakult a do poloviny 90. let i slovenských fakult, respektive pedagogických pracovišť a osobností, které měly roli garanta koncepce učitelství pro primární školu. Vůdčí roli v iniciaci spolupráce (již od roku 1991) i její kontinuitě při tvorbě nové koncepce studia včetně sdílení zkušeností z procesu zavádění inovací hrály v průběhu devadesátých let zejména fakulty v Praze, Ostravě, Olomouci a Brně. Neméně důležitou roli hrálo, že hlavní protagonisté změn v přípravě učitelů pro primární školu na pedagogických fakultách (H. Kantorková/Lukášová, V. Spilková, A. Nelešovská, H. Horká, E. Lukavská, L. Prokešová, V. Václavík a řada dalších) se současně velmi výrazně angažovali v transformaci školství, zejména v proměnách primárního vzdělávání. Ať už to bylo v rámci nejružnějších profesních asociací (zejm. NEMES – Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve vzdělávání, PAU – Přátelé angažovaného učení), nebo v rámci inovativních a alternativních projektů (např. Waldorfská a Montessori pedagogika, Zdravá škola, Začít spolu/Step by step, RWCT – Reading and Writing to Critical Thinking, dramatická výchova).

2.3 Proměny v pojetí profese, rolí a klíčových profesních kompetencích učitelů primárních škol

Nový koncept primárního vzdělávání podnítil diskuse o proměnách v pojetí profese, rolí a klíčových kompetencí učitelů primární školy jako východiska pro koncipování jejich přípravy na profesi (Horká & Kratochvílová, 2008; Lukášová, 2003; Nelešovská et al., 1995; Spilková et al., 2005, 1998; Spilková & Hejlová, 1999, 2010). Prosazuje se pojetí učitele primární školy jako odborníka, který je erudovaným facilitátorem žákova rozvoje s cílem dotáhnout každého žáka k jeho osobnímu maximu, jenž umí vytvářet kvalitní vzdělávací situace k úspěšnému kognitivnímu i sociálně emocionálnímu učení u všech žáků. Role facilitátora žákova učení, diagnostika v odhalování individuálních potencialit a průvodce na vzdělávací cestě, který uvádí do poznání, pomáhá orientovat se v okolním světě, inspiruje, motivuje, podporuje sebevědomí a sebeúctu apod., implikuje výrazný posun v pojetí kompetencí učitele, potřebných ke kvalitnímu zvládnutí profese.

V tomto kontextu spočívá těžiště profesní způsobilosti učitele primární školy v pedagogické a psychodidaktické kompetenci (Lukášová, 2003;

Nelešovská et al., 1995; Spilková, 1997; Spilková & Hejlová, 1999, 2010; Tomková & Spilková, 2019). V celku pedagogicko-psychologických kompetencí jsou výrazné zejména nároky na diagnostickou kompetenci, propojenou se schopností diferencovat a individualizovat výuku s ohledem na vzdělávací potřeby žáků (aktuálně také vzhledem k důrazu na inkluzi), dále na kompetence v oblasti sociálně vztahové, zejména komunikativní, a to jak ve vztahu k žákům, tak ke světu dospělých (rodiče, kolegové, sociální partneři školy apod.). Nároky na kvalitu této kompetence jsou u učitele primární školy zvýrazněny vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí, se kterými pracuje. Děti v tomto věku bývají na učitele silně vázány, představuje pro ně jeden z identifikačních vzorů a významnou autoritu, která ještě není příliš narušována vrstevnickými vztahy. Učitel vytváří celkové sociální klima ve třídě, ovlivňuje strukturu žákovských vztahů, učí je vzájemné komunikaci a společnému soužití ve škole. Zásadním způsobem se podílí na socializaci žáků s důsledky pro jejich sociální rozvoj v dalších letech.

Co se týče komunikativní kompetence ve vztahu k dospělým, jsou specifické nároky na učitele primární školy kladeny zejména v oblasti jednání s rodiči, neboť vzhledem k nediferencované populaci žáků potřebuje umět jednat s rodiči ze všech sociálních vrstev a vzdělanostních úrovní. Většinovým je poměrně vstřícný postoj rodičů ke škole na počátku školní docházky založený na pozitivním očekávání, většinou ještě nezatíženém negativními zkušenostmi. Rodiče dětí se zpravidla zajímají o pokroky svého dítěte a mívají důvěru v učitele a jeho práci. Na základě zájmu rodičů o úspěšný rozvoj dítěte je učitel může citlivým a kompetentním přístupem získat ke spolupráci (Štech, 2004; Štech & Viktorová, 2001). V současné době se v kontextu společného vzdělávání a důrazu na inkluzi objevují nové nároky na komunikaci a spolupráci učitele primární školy s asistenty pedagoga, speciálním pedagogem, školním psychologem, poradenskými centry apod. Vysoká míra pedagogické autonomie (nejen) u učitele primární školy přináší zvýšené nároky na schopnost učitele prezentovat, vysvětlovat a zdůvodňovat své pojetí práce se žáky, své pojetí výuky.

Za velmi důležitou je považována kompetence k reflexi praktických zkušeností a sebereflexi v roli učitele podporující utváření profesního sebepojetí a kultivaci vlastního pojetí výuky. Dovednost přemýšlet nad svou prací, kriticky ji analyzovat ve vztahu k zamýšleným cílům, dosahovaným výsledkům i širším kontextům výuky, umění vyvodit z toho důsledky a následně měnit strategie lze považovat za určitý imperativ pro práci

učitele primární školy. A to především v souvislosti s širší působností učitele a s celkově zvýšenou profesní odpovědností učitele za kvalitu výsledků učení a celkovou kultivaci žákovy osobnosti.

Zásadní význam v souboru klíčových profesních kompetencí učitele primární školy má kompetence psychodidaktická. Její těžiště spočívá v didaktické transformaci vzdělávacího obsahu pro děti mladšího školního věku, tedy v umění zprostředkovávat obory, oblasti vzdělávání s ohledem na věková specifika, zejména s respektem ke specifice poznávacích procesů, i s ohledem na individuální potřeby a možnosti žáků. Psychodidaktickou kompetenci lze také chápat jako „umění překladu“ z jazyka oboru do jazyka dítěte (prekoncepty) a naopak. Učitel je schopen konfrontovat a propojovat žákovy představy a jeho pojmový svět v určité vzdělávací oblasti s oborovými koncepty a se svým pojetím učiva (Štech, 2004).

Výrazně odlišné je pojetí oborové, předmětové kompetence učitelů primární školy. Vyplyvá to z její multidisciplinárnosti založené na didaktickém systému jednoho učitele a širí vyučovacích předmětů, které musí obsáhnout. Odborně předmětová kompetence této kategorie učitelů je charakterizována mnohostranností jazykového, literárního, vlastivědného, matematicko-přírodovědného a múzického vzdělání, které zahrnuje i tělesnou kulturu (Spilková, 1997; Tuček, 1995). V této širí dominuje jazyková oblast (včetně její cizojazyčné části). Přírodovědná a vlastivědná erudice je založena především na kompetencích v didaktické transformaci tohoto učiva.

Vzhledem k závažnosti působení učitele primární školy s dítětem v tak citlivém vývojovém období, k významu kvalitních základů vzdělanosti pro další školní a životní dráhu dítěte se tak dostávají do popředí požadavky nejen na profesní kompetence zahrnující oborovou, pedagogickou a didaktickou erudici a zdatnost, ale také nároky na osobnostní kvality učitele primární školy. Slovy jednoho z bývalých ministrů školství P. Pit'hy je „učitel obecné školy jediným učitelem, který má dodnes charakter mistra, který svého žáka – učně uvádí do veškerého poznání a který ho celkově osobnostně a postojově formuje. Předává moudrost, kterou sám má, je příkladem vším, čím sám je a žije...“ (Pit'ha & Helus, 1993, s. 32).

Vedle obecně lidských kvalit vyzdvihuje řada autorů etickou dimenzi v souvislosti s pojetím učitelství jako pomáhající profese, které akcentuje

fenomén služby veřejnosti vyžadující celoživotní zaujetí a oddanost práci. Tito autoři formulují jádrové hodnoty profese učitele primární školy, v jejichž rámci zdůrazňují hodnoty lidství, lidskosti a duchovní dimenze učitelství (Bravená, 2012; Hejlová, 2010; Helus, 2001, 2009, 2012; Lukášová, 2015).

2.4 Koncepční východiska proměn vzdělávání učitelů a úsilí o jejich realizaci

Koncept primárního vzdělávání, pojetí profese učitele primární školy, jeho fundamentálních rolí a klíčových profesních kompetencí se staly základem pro vytváření koncepce přípravného vzdělávání této kategorie učitelů. Dalšími inspiračními zdroji byly reflexe mezinárodních trendů a společně provedená analýza výchozího stavu na devíti českých pedagogických fakultách. Za pozornost stojí výrazná názorová shoda v identifikaci klíčových problémů a nedostatků v koncepci i realizaci studia. Předmětem kritiky byly zejména nejasná profilace studia, dominanta v oborové přípravě, multidisciplinárnost a nedostatečná integrita složek kurikula, nízký podíl praktické přípravy a její kvalita, uniformita studijních programů a vysoká míra obligatornosti kurzů (Kantorková, 1994; Machalová, 1994; Nelešovská et al., 1995; Spilková, 1991).

Vůdčí idea transformace – profesionalizace vzdělávání učitelů primárních škol, konsenzuálně přijatá v celostátním měřítku, se postupně promítala do změny proporcí mezi jednotlivými složkami studijních programů (na různých fakultách v různé míře). To znamenalo přenesení těžiště od dosavadní dominantní oborové/předmětové přípravy k pedagogicko-psychologické, oborově didaktické a osobnostně kultivační složce studia. Projektovaná změna v obsahových akcentech představovala v kontextu našeho vývoje v posledních desetiletích poměrně radikální zásah. Po celou dobu existence tohoto vysokoškolského oboru dominovalo pojetí O. Chlupa akcentující oborovou/předmětovou složku studia. Profesionalizační pojetí přípravy učitelů primárních škol se opírá o koncept V. Příhody s pojetím učitele jako odborníka v pedagogicko-psychologických oborech a tomu odpovídající přípravy na profesi (Spilková, 1997, 1998; Váňová, 1995).

Vedle strukturálních změn v kurikulu týkajících se zejména proporcí mezi jednotlivými složkami studia byla široká shoda také na dalších principech proměny. Šlo zejména o snahy integrovat, či alespoň lépe propojit jednotlivé kurzy (jak uvnitř pedagogických oborů, tak mezi pedagogikou a psychologii, oborem a oborovou didaktikou, obecnou didaktikou a oborovými

didaktikami, teoretickým studiem a praxí) s tím, že základem pro integraci do smysluplného celku by se měl stát nově se konstituující obor primární pedagogika. Dále šlo o posílení praxe na školách, změnu jejího pojetí v graduující systém od observací a asistentské praxe k tandemové výuce a zejména samostatné vyučovací činnosti s důrazem na její reflexi. Velká pozornost byla věnována také proměnám procesů výuky, zejména vytváření podnětného a motivujícího prostředí pro profesní učení, inovativním metodám, organizačním formám a způsobům hodnocení studentů v intencích principu izomorfismu (Tomková, 2015).

Rámcová koncepce v podobě společně přijatých principů proměny se stala základem ke značnému reformnímu úsilí na jednotlivých fakultách, které však naráželo na nečekaně velké obtíže – ať už z důvodů např. setrvačnosti v pojetí učitelského vzdělávání, partiálních zájmů kateder a boje o výukové hodiny, redukováného pohledu na celek studia pouze skrze vlastní obor, způsobu řízení tohoto učitelského oboru s nejasnými kompetencemi mezi vedením fakulty a katedrami. Obtíže, v některých případech až nemožnost prosadit projektované změny v reálných podmínkách fakult, se staly impulzem ke vzniku několika alternativních studijních programů učitelství pro primární vzdělávání.

Nejvýraznější alternativy studia byly vytvořeny na pedagogických fakultách v Ostravě a v Praze, které byly výzkumně sledovány s cílem ověřit jak nosnost jejich základních východisek, tak i kritická místa zvolených inovativních přístupů (Lukášová & Ries, 2010; Spilková, 1997). Také na ostatních pedagogických fakultách lze sledovat snahy o prosazení projektovaných změn do reálné praxe přípravy učitelů. Přes relativní nespokojenost hlavních protagonistů s obtížemi v prosazování změn na fakultách lze konstatovat s odvoláním na závěry akreditace pedagogických fakult – „ve výuce učitelství pro 1. stupeň ZŠ existují výrazné inovační snahy“ (Kurzweil et al., 1995, s. 260) a „výrazné snahy inovovat výuku učitelů 1. stupně ZŠ jsou patrné na všech navštívených fakultách“ (Mareš & Beran, 1995, s. 277) – že již první roky transformace byly dobou výrazného reformního kvasu ústícího v podstatné změny ve vzdělávání této kategorie učitelů.

Reflexe problémů s prosazováním změn vedly po jistém útlumu (energie a činnosti zaměřené dovnitř fakult) k obnovení intenzivní mezifakultní spolupráce ve sdílení zkušeností. Kromě pravidelných pracovních setkání organizovaných jednotlivými fakultami k vybraným koncepčním otázkám se

konaly dvě velké konference s reprezentativním zastoupením všech fakult, jejichž výsledky a prezentace byly publikovány v monografiích (Spilková & Hejlová, 1999; Spilková & Hejlová, 2010). Důležitá byla také spolupráce ve výzkumném ověřování inovací, společná tvorba a prosazování stanovisek podložených odbornou argumentací ke klíčovým otázkám oboru směrem k vedení fakult, akreditační komisi, MŠMT apod.

Za všechny uvedu příklad spolupráce zcela zásadního významu při prosazování společných zájmů směrem k MŠMT a jeho vzdělávací politice ve vztahu k učitelské profesi a vzdělávání učitelů. V souvislosti s tzv. Boloňskou deklarací (zhruba od roku 2002) vyvíjelo MŠMT tlak na strukturaci studia, který byl v případě studia učitelství pro primární školu spojen s výrazným oživením snah degradovat ho na bakalářskou úroveň. Díky rychlé mobilizaci vzniklo kritické a odmítavé společné stanovisko spolupracujících fakult, opřené o podrobně propracovanou argumentaci vysvětlující nevhodnost zamýšlené radikální intervence (klíčovou roli v jeho formulování, publikování a obhajování hrály H. Lukášová, V. Spilková, A. Nelešovská).

Hlavní argument spočíval v potřebě integrace vyplývající z širokého profilu a multidisciplinarity studia s tím, že specifické pojetí profesní i oborové přípravy vyžaduje integrovaný model studia, který umožňuje průběžnou interakci mezi jednotlivými prvky kurikula (podrobněji in Spilková et al., 2004). Rozhodující bylo, že se podařilo přesvědčit akreditační komisi, respektive pracovní skupinu pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii (v níž měl zásadní roli J. Mareš), aby podpořila argumenty o nevhodnosti strukturovaného studia pro tuto kategorii učitelů s tím, že by kromě věcných důvodů byla příliš radikálním zásahem do již výrazně inovované koncepce jejich přípravy. Učitelství pro primární vzdělávání bylo tedy jediným magisterským učitelským programem, který díky síle spolupráce a enormnímu nasazení vůdčích aktérů odolalo politickému tlaku na strukturaci studia.

Spolupráce klíčových osobností v celostátním rozměru přispěla také k rozvoji oboru primární pedagogika do podoby ucelenějšího systému poznání, který s oporou o teoretické, historické, komparativní, empirické a experimentální přístupy řeší otázky vzdělávání a kultivace dětí mladšího školního věku s ohledem na jejich věková specifika. Významnou roli v rozvoji oboru hrála také možnost specializovat se v rámci doktorského studia pedagogiky na problematiku primární pedagogiky (na fakultách v Praze, v Olomouci

a v Brně). Výsledkem dosažené kvality oboru bylo jmenování prvních třech profesorek pedagogiky se zaměřením na primární pedagogiku v průběhu prvního desetiletí tohoto století – H. Lukášové, V. Spilkové, A. Nelešovské (v dalších letech E. Šmelové a R. Wildové).

Kromě solidního zázemí docentů vyrostla perspektivní generace doktorandů graduovaných v oboru primární pedagogika. V oblasti oborových didaktik zaměřených na primární pedagogiku byl z hlediska personálního zajištění a profesního růstu důležitý vznik doktorského studia *Teorie primárního přírodovědného vzdělávání* na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem. Dosud se však nepodařilo spojit odborné zázemí několika fakult do zamýšleného pokusu o konstituování samostatného doktorského studia v oboru primární pedagogika a vytvoření celorepublikové oborové rady.

Pro rozvoj primární pedagogiky a prosazování koncepčních změn ve studiu učitelství pro primární školy měl zásadní význam vznik samostatných kateder či ústavů. První katedry primární pedagogiky nebo primárního vzdělávání byly založeny v Liberci, Olomouci, Praze, Ostravě, Hradci Králové, v dalších letech v Ústí nad Labem, Brně a naposledy v Českých Budějovicích jako katedra primární a preprimární pedagogiky. Vývoj na fakultách pokračuje i v těchto v mnohém nepříznivých podmínkách. Nově vzniklá Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (2007) postupně našla své místo mezi fakultami připravujícími učitele – získala akreditaci pro mateřské školy, 1. stupeň základní školy a pro doktorské stadium pedagogiky se zaměřením také na primární a předškolní pedagogiku. Od počátku své existence se zde rozvíjela progresivní a v mnohém inspirativní koncepce učitelského studia, která nebyla zatížena tradičními přístupy.

Institucionální zajištění oboru mělo zásadní význam, katedry primární pedagogiky se postupně stávaly profilovými pracovišti s kompetencí vytvářet koncepci studia a garantovat její realizaci. Ve vztahu k ostatním katedrám, participujícím ve výuce, získávaly roli koordinační a řídící, ve vztahu ke studentům se stávaly „mateřskou“ katedrou. Ukázalo se, že tyto funkce mají u multidisciplinárního studia mimořádný význam.

Závěrem shrňme, co se konkrétně podařilo ve spolupráci samostatných kateder primární pedagogiky s posílenými kompetencemi (přičemž zdůrazňujeme fenomén spolupráce jako významného podpůrného a akceleračního faktoru), co patří k nejvýraznějším pozitivním změnám

v koncepci a obsahu studia v transformačním procesu po roce 1989. Prosadilo se profesionalizačně zaměřené vzdělávání učitelů, pedagogicko-psychologická složka včetně pedagogické praxe se stala dominantou studijního programu. Byla posílena oborově didaktická příprava a složka osobnostně kultivační. Celkovou koncepci studia, zejména pedagogické disciplíny a některé oborové didaktiky, výrazně ovlivnily principy humanistického, na dítě orientovaného pojetí primární pedagogiky, což se promítlo do obsahu i metod výuky (Spilková, 2019c).

Pokroku bylo dosaženo v posílení integrity studia. Nejčastěji byly integrovány pedagogické disciplíny, např. namísto dvou samostatných disciplín obecné didaktiky a teorie výchovy integrovaná *Školní pedagogika* v Brně, či *Pedagogika 1. stupně základní školy* v Praze, nebo dokonce ještě širší integrace většiny pedagogických disciplín pod názvem *Primární pedagogika I.–V.* v Ostravě. Další příklady se týkají integrace v rámci přírodovědných či společenských oborů (předmět *Integrovaný vědní základ*) nebo oborových didaktik (předmět *Didaktika pro integrovaný vědní základ* jako společná didaktická příprava pro prvouku, vlastivědu a přírodovědu).

Výrazně se prosadil reflektivní model studia s prvky klinické praxe, který zásadně proměnil praktickou přípravu studentů. Ta je na většině fakult koncipována jako ucelený systém různých forem praxe založený na gradaci procesu osvojování profesních kompetencí od prvního do závěrečného ročníku studia. Byl omezen dříve převládající hospitační charakter praxí ve prospěch vlastní výuky s důrazem na teoretickou reflexi praktických zkušeností a sebereflexi studenta v roli učitele (s podporou videozáznamu, reflektivního psaní a tvorby portfolia). K podpoře sebehodnocení a formativního hodnocení studentů na praxi využívají některé fakulty řadu let evaluační nástroj obsahující rámcový soubor profesních kompetencí (obdobu *Kompetenčního rámce absolventa učitelství*, které MŠMT pilotuje od roku 2022). Došlo také k prohloubení spolupráce s fakultními školami a mentory provázejícími studenty na praxích (např. kurzy mentoringu pro učitele, zapojení učitelů z praxe do výuky studentů na fakultě).

Významnou obsahovou změnou bylo zařazení přípravy studentů na cizojazyčnou výuku v primární škole buď formou specializace zakončené státní závěrečnou zkouškou, nebo jako obligatorní součást studijního programu pro všechny studenty. Toto výrazné rozšíření kurikula bylo jedním z důvodů prodloužení studia ze čtyř na pět let. Jednou z nejvýraznějších

obsahových inovací byl vstup dramatické výchovy do studijních programů, na některých fakultách formou specializace zakončené státní závěrečnou zkouškou nebo certifikovaným výstupem (Marušák, 2005). Přínos nového oboru z hlediska vlivu na osobnostně sociální a profesní rozvoj studentů učitelství byl několik let výzkumně sledován a potvrzen (Kotátková, 2004; Lukášová, 2003).

Dalšími novými obsahovými prvky se staly např. alternativní pedagogika, inovativní projekty (RWCT, Začít spolu, Zdravá škola, Tvořivá škola), multikulturní výchova, mediální výchova, výchova k demokracii a občanství, enviromentální výchova, čeština pro cizince, problematika zdraví a zdravého životního stylu, romská problematika, práce s nadaným žákem, tvorba studentského portfolia. Podstatnou změnou je také posílení důrazu na speciálně pedagogickou přípravu a inkluzivní vzdělávání, v posledních letech zejména v souvislosti s legislativním zakotvením společného vzdělávání v reakci na integrační tendence v základním školství. Míra akcentu je různá, na některých fakultách se stala speciální pedagogika dokonce jednou z možných specializací.

Významným fenoménem je také proměna strategií a metod výuky i způsobu hodnocení studentů v některých předmětech v závislosti na konkrétní personální situaci na jednotlivých fakultách. V oblasti pedagogické přípravy lze v širší míře sledovat přechod od normativního pojetí pedagogiky k diskurzivnímu a důraz na konstruktivistické přístupy, kooperativní učení a projektovou výuku. Výrazně se uplatňovaly inovativní a alternativní modely vzdělávání na primárním stupni (Praha, Ostrava, Plzeň, Liberec). Také v oblasti oborových didaktik lze u některých sledovat nové přístupy, např. Hejného matematika (Praha), badatelsky orientovaná výuka v přírodovědných předmětech (České Budějovice), transdidaktika (Brno), psychodidaktika a neurodidaktika (Ústí nad Labem).

Inspirativní byly pokusy některých fakult o zkvalitnění způsobu hodnocení, ať šlo o hodnocení uchazečů o studium, či studentů v průběhu a závěru studia. V případě přijímacího řízení šlo o důraz na posouzení osobnostních předpokladů k učitelství (Ostrava, Plzeň, Brno). Vzhledem k počtům studentů a časové náročnosti včetně personálních nároků na zainteresované katedry byly tyto inovativní přístupy po několika letech opuštěny (stávající podoba testů studijních předpokladů bez ústního pohovoru je krokem zpět). Také podoba státních závěrečných zkoušek se na většině fakult proměnila. Lze

sledovat snahy o integraci jejích částí, dále je to např. prezentace a obhajoba profesního portfolia (Lopes & Stará, 2022; Tomková, 2018), obhajoba integrovaného projektu jako nástroje k posouzení profesní způsobilosti studenta (Lukášová, 2003), diskuse nad videozáznamem výuky nebo písemně zpracovanými kazuistikami.

2.5 Přístup vzdělávací politiky k učitelské profesi z hlediska vlivu na proměny vzdělávání učitelů (nejen) primárních škol

Pro poznání a hlubší porozumění procesům transformace vzdělávání učitelů na fakultách po roce 1989 je důležité jejich zasazení do širšího kontextu přístupů vzdělávací politiky k učitelské profesi, ke kvalifikačním požadavkům a k systému vzdělávání učitelů. Projektované změny a reálné intervence vzdělávací politiky představují externí faktor zásadně ovlivňující proměny vzdělávání (nejen) učitelů primárních škol. První roky po změně režimu byly poznamenány totálním nezájmem o učitele a jejich vzdělávání. O zásadním podcenění role učitele v transformujícím se školském systému vypovídá skutečnost, že MŠMT neprezentovalo až do roku 1995 žádnou představu o tom, jak by mělo vypadat přípravné a další vzdělávání učitelů. Neexistenci koncepčního materiálu, alespoň rámcově vymezujícího systém přípravy učitelů v České republice, považovala za závažný problém také Akreditační komise, která v letech 1993–1995 prováděla akreditaci pedagogických fakult (Kurzweil et al., 1995).

Absence vzdělávací politiky tím vytvořila prostor pro reformu zdola (kterou obor učitelství pro primární školu naplno využíval), ale chyběl koncepční rámec a zejména podpora. Živelný vývoj přinesl i negativní změny. V důsledku podceňování významu kvalitní přípravy učitelů na profesi pro kvalitu vzdělanosti budoucích generací docházelo k chronickému podfinancování učitelských fakult a učitelských studijních programů, k podceňování, zanedbávání a někdy i personálnímu tunelování v rámci některých univerzit (Urbánek, 2013; Zelenka & Koucký, 2023). Nezájem české vzdělávací politiky o klíčová témata učitelské profese byl popsán řadou autorů (např. Urbánek, 2013; Vítečková, 2018). Podrobné kritické reflexi přístupů české vzdělávací politiky k učitelské profesi a učitelskému vzdělávání v průběhu 25 let po roce 1989 byla věnována přehledová studie V. Spilkové (2016). V ní jsou doloženy na konkrétních příkladech důsledky nekonceptních a nesystémových návrhů a intervencí, které způsobily eskalaci problémů a postupné prohlubování krize učitelské profese.

Po prvních letech nezájmu, či jen verbálně proklamovaných obecných záměrů, se vzdělávací politika a decizní sféra probudily z letargie a začaly produkovat řadu nesystémových a nekoncepčních návrhů i reálných intervencí, které si nezdídko vzájemně odporovaly. Jako evergreen se od poloviny devadesátých let minulého století až do současnosti opakovaly ze strany české vzdělávací politiky snahy o snižování požadavků na kvalifikaci učitelů (Maňák, 1995; Spilková et al., 2004; Spilková, 2016; Spilková & Reimannová, 2021).

Historicky první návrh na snížení nároků na kvalifikační požadavky a kvalitu učitelského vzdělávání byl předložen v roce 1995 v dokumentu MŠMT pod názvem *Učitel*. Pro učitele 1. stupně základní školy bylo navrhováno bakalářské studium na neuniverzitní instituci, tzv. vysokoškolském institutu (snaha o de-univerzitarizaci). K oživení snah degradovat požadavky na tuto kategorii učitelů (pouze bakalářské studium) došlo také v souvislosti s tzv. Boloňskou deklarací a tlakem na strukturaci studia, a to za podpory nemalé části politiků a MŠMT. V tomto smyslu měl zásadní význam *zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, v němž je závazně vymezeno magisterské studium jako podmínka pro uznání učitelské kvalifikace u všech učitelů základních a středních škol.

I po přijetí tohoto zákona v roce 2004 pokračovalo zpochybňování kvalifikačních předpokladů a snaha snižovat požadavky na vzdělanostní úroveň učitelů v podobě návrhů na novelizaci zákona. Některé legislativní návrhy se podařilo odvrátit (např. návrh novely zákona z r. 2007 umožňující působení středoškolsky vzdělaných učitelů na základních školách jako plně kvalifikovaných), jiné prošly (novely z roku 2006 a 2011). Skutečný průlom, který zesiluje tento negativní trend v české vzdělávací politice, představuje vládní novela zákona č. 197/2014 Sb., která umožňuje s účinností od 1. ledna 2015 vykonávat přímou pedagogickou činnost vybraným skupinám pedagogických pracovníků (např. s částečným úvazkem v některých předmětech, s dvaceti roky přímé pedagogické činnosti) bez odborné kvalifikace.

Tato novela dává řediteli školy pravomoc „písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace“ (tzv. ředitelská kvalifikace). Bezprecedentní přenesení odpovědnosti za kvalitu učitelů a jejich kvalifikovanost ze strany státu na ředitele škol je nepředstavitelné u jakékoliv jiné tzv. regulované profese s tak vysokou společenskou závažností. Je to nemyslitelné dokonce u některých dělnických profesí, v oblasti služeb, řemesel apod. Uvedenou novelu lze

považovat za typický příklad dlouhodobé nečinnosti a nezájmu vzdělávací politiky o řešení všeobecně a dlouhodobě známého problému (velkého množství nekvalifikovaných učitelů, dokonce jen středoškolsky vzdělaných, na základních školách) a následně rychlé, krátkozraké intervence, která poslala učitelství na trajektorii devalvace.

Poslední novela zákona č. 183/2023 Sb. s účinností od 1. září 2023 přináší prolomení další hranice a představuje již útok na samotnou podstatu učitelské profese. Umožňuje uznat, „darovat“ kvalifikaci učitele 2. stupně základní školy a střední školy ředitelem školy na tři roky bez splnění kvalifikačních požadavků (jde o absolventy oborového studia bez jakéhokoliv pedagogicko-psychologického vzdělání a praxe se žáky). Novela, označovaná jako de-profesionalizační a de-kvalifikační, byla politicky protlačena po téměř pěti letech projednávání v Parlamentu a Senátu přes silný odpor odborné veřejnosti, ale za silného lobbingu různých zájmových skupin, zejména neziskových organizací a komerčních agentur, a ovládnutí mediálního prostoru tzv. mediálními experty na vzdělávání (Nichols, 2017; Rochex, 2006; Štech, 2017).

Označení *de-profesionalizační* vyjadřuje zpochybnění důležitosti specifických profesních znalostí, dovedností a zkušeností z práce s dětmi nutných pro kvalitní výkon profese (stačí znalost oborů, obsahu učebních předmětů), které odlišují práci profesionálů od poučených, byť třeba i osobnostně disponovaných laiků a amatérů. Označení de-kvalifikační vyjadřuje radikální snížení kvalifikačních požadavků na učitele, které lze považovat za faktickou rezignaci na kvalifikaci pro vstup do učitelské profese. Tato radikální a pro učitelskou profesi destruktivní intervence vzdělávací politiky se tentokrát vyhnula učitelství pro primární školy (Spilková, 2023; Štech, 2023).

Paradoxní, ale bohužel symptomatický, je zásadní nesoulad de-profesionalizační novely s jinými záměry a opatřeními MŠMT. Je v rozporu s klíčovým dokumentem vzdělávací politiky *Strategie 2030+*, který zdůrazňuje zvýšené nároky na profesionalitu učitelů, na kvalitu profesních znalostí a dovedností spojených např. se snižováním nerovností ve vzdělávání a realizací inkluzivního vzdělávání. Ve *Strategii 2030+* se dokonce explicitně mluví o ochraně před de-profesionalizací učitelství (Spilková & Reimannová, 2021). V přímém protikladu k novele je také proklamovaná reforma vzdělávání učitelů na fakultách, v níž usiluje MŠMT o prosazení výrazné profesionalizace. Cílí na proměnu studijních programů učitelství

pro 2. stupeň ZŠ a střední školy v profesně orientované, to znamená posílení pedagogicko-psychologické složky studia, oborové didaktiky a reflektované praxe na úkor oborové přípravy.

3 Vývojové trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v mezinárodním rozměru

K inspiračním zdrojům pro transformaci bezesporu patří vedle znalosti domácích historických kořenů a analýzy výchozího stavu také poznání a porozumění zahraničním vývojovým trendům.

Počátky institucionalizovaného vzdělávání učitelů primárních škol v západní Evropě jsou datovány o něco později než v českých zemích, mezi koncem 18. století a první polovinou 19. století (např. Rakousko-Uhersko: 1774–1806; Dánsko: 1800; Francie: 1810; Holandsko: 1816; Anglie: 1836; Španělsko: 1839; Belgie: 1842; Lucembursko: 1845; Itálie: 1858; Portugalsko: 1862; Vonk et al., 1992). Z hlediska srovnání historického vývoje v západoevropských zemích a u nás lze konstatovat, že na rozdíl od našeho diskontinuálního vývoje, poznamenaného rozmanitými retardačními pohyby, je západoevropský vývoj převážně postupný, plynulý, kontinuálně progresivní.

Jedním z nejvýraznějších trendů je proces *univerzitarizace*, tj. proces postupného začleňování pedagogických akademií, institutů typu *Normal-schule*, *Lehrerseminar*, *Colleges*, *Écoles normales* do tradičních univerzit. Východiskem tohoto procesu byla snaha o zkvalitnění studia jeho postavením na vědecké základy. Je uznávána nutnost všeobecného vzdělání, akademické znalosti, hluboký teoretický základ v pedagogicko-psychologických oborech ve vazbě na tvůrčí činnosti a výzkumnou základnu univerzity (Loudová Stralczyňská et al., 2022; Spilková, 1997). V současné době se učitelé primárních škol vzdělávají ve většině západoevropských zemí na univerzitní úrovni (s výjimkou Dánska, Holandska a Lucemburska). V některých zemích je na univerzitní úrovni dokonce vzdělávání učitelů mateřských škol (Francie, Finsko, Anglie, Španělsko a Řecko).

V některých evropských zemích se vedly také diskuse o důsledcích, kterou s sebou univerzitní vzdělávání přináší; kromě řady pozitivních byly reflektovány i negativní efekty. Za rizikové aspekty byly považovány příliš akademický a teoretický charakter přípravy a oslabení profesně orientované

přípravy (Kosová, 2003; Tomková, 2016, 2018). Velmi kritický k procesům *univerzitarizace* a s tím spojené *akademizace*, *zvědečtění* vzdělávání učitelů byl W. Brezinka (2001, 2015). Považoval tento vývoj za překotný, motivovaný účelově stavovskými, profesně-politickými důvody a v zásadě za slepou cestu ve vývoji vzdělávání učitelů. Polemizoval s příliš akademickým a teoretickým rázem učitelského vzdělávání, který ho vzdaluje potřebám učitelské praxe. Kritice podroboval *scientifikaci*, *zvěděčtění* pedagogiky a vyzýval k tzv. *odvědečtění* pedagogiky ve smyslu omezení její scientistní a racionalistické jednostrannosti. Doporučoval větší důraz na tzv. *praktickou pedagogiku*, která více zohledňuje „polaritu rozumu a citu, vědění a víry/hodnot, hlavy‘ a ‚srdce““ (Brezinka, 2015, s. 203). Nabádal k posunu od univerzitní pedagogiky (Z. Helus, 2015, ji ve své polemice s názory W. Brezinky nazývá *profesorskou pedagogikou*), která je vědou pro vědce, k *pedagogice praktické služby*, která má primárně sloužit učitelům jako fundament v jejich práci. Dalším vývojovým trendem je sbližování přípravy různých učitelských subprofesí, snaha o oslabení vnitřní učitelské hierarchie – v některých zemích je společná příprava učitelů mateřských a primárních škol (např. Francie), v jiných je společná příprava učitelů primárních a nižších sekundárních škol (např. Belgie, Dánsko, Švédsko, částečně i Finsko). Zvyšování prostupnosti mezi jednotlivými typy učitelské přípravy vyvolává diskuse o způsobu a míře jejich vzájemného ovlivňování (Spilková & Vašutová et al., 2008).

Výraznou tendencí je postupné prodlužování délky přípravného vzdělávání učitelů primárních škol. Ve většině zemí Evropské unie je v současné době délka studia minimálně čtyři roky (tři roky v Belgii, Irsku, Španělsku, Lucembursku, Rakousku), v některých zemích trvá studium déle (pět let např. ve Francii, Portugalsku, Finsku, Itálii, Polsku, Slovensku, 4,5 roku ve Švédsku).³ V posledních letech se objevují názory, že neustále se zvyšující nároky na obsah studia představují takovou studijní zátěž, že čtyř až pětileté studijní programy učitelského studia přestávají stačit a že bude zřejmě nutné přenést část požadavků do postgraduálního studia (Bokdam et al., 2014).

Z hlediska kurikulárního lze konstatovat, že studijní programy učitelství pro primární školu mají podobu jednofázového, paralelního modelu (v naší terminologii nestrukturovaného, neděleného studia), který umožňuje

³ European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.

průběžnou interakci relevantních složek studia, teoretického poznání a praktických zkušeností v roli učitele. Klíčovým trendem v koncipování kurikula je výrazná profesionalizace, která se promítá do cílů, doporučí mezi složkami studia i celkového pojetí výuky s důrazem na kompetenční pojetí. Kromě znalostí a dovedností v oblasti pedagogicko-psychologické je kladen důraz na oborovědidaktické znalosti, na didaktickou transformaci obsahu jednotlivých učebních předmětů s ohledem na vývojová specifika dětí daného věku. Významné místo v kurikulu má reflektovaná praxe a kurzy zaměřené na celkovou kultivaci studentovy osobnosti. Otevřenou otázkou je universálnost přípravy spojená s multioborovým profilem učitele primární školy versus určitá míra specializace. Je předmětem diskuse, zda může jeden učitel garantovat dostačující kvalitu v tak velké šíři předmětů. V řadě zemí je patrná snaha podporovat specializaci pro některé obory, předměty.

4 Závěr

Závěrem shrňme nejvýraznější výsledky procesu transformace vzdělávání učitelů primárních škol v České republice po roce 1989 v kontextu historicko-srovnávacího vývoje. Pregraduální příprava této kategorie učitelů prošla v uplynulých téměř třiceti letech na všech pedagogických fakultách zásadní proměnou celkové koncepce studia. A to i přes poměrně nepříznivé vnější podmínky, mezi nimiž dominovala nekonceptní vzdělávací politika vytvářející spíš překážky než potřebnou podporu. V rozporu s verbálními proklamacemi o důležitosti učitelů a kvality jejich vzdělávání měla řada konkrétních činů spíše destruktivní charakter. Šlo zejména o opakované legislativní návrhy zpochybňující význam kvalitního vzdělávání pro učitele (snahy o snížení nároků na vzdělanostní úroveň – na bakalářský stupeň a návrhy na de-univerzitarizaci) a pokusy o redukování kvalifikačních požadavků. V některých případech bylo problematickým externím faktorem také postavení oboru učitelství pro primární školu a garantujícího pracoviště v rámci dané fakulty či pozice pedagogické fakulty v rámci univerzity.

Mimo negativní intervence vzdělávací politiky je třeba zmínit čestné výjimky, jako zejména zákon o pedagogických pracovnících z roku 2004, vyžadující u všech učitelů základních a středních škol vzdělání na magisterské úrovni, snahy o vytvoření profesního standardu v návaznosti na Bílou knihu v letech 2001, 2008 a poté ještě v letech 2015–2017 a v posledních několika letech např. legislativní zakotvení pozice provázejících učitelů včetně podpory jejich

spolupráce s fakultami při přípravě budoucích učitelů nebo formulování kompetenčního rámce absolventa učitelství v rámci reformy učitelského studia projektované v dílně MŠMT (od roku 2021).

Proměna vzdělávání této kategorie učitelů byla přes všechny peripetie jednoznačně úspěšná. V jistém smyslu lze říct, že řada změn o mnoho let „předběhla“ dobu – a to při srovnání s vývojem ve vzdělávání učitelů pro 2. stupeň základní školy a školy střední a zejména z hlediska současných požadavků na reformu ze strany MŠMT. V současné době má studijní program na všech fakultách podobu pětiletého magisterského nestrukturovaného modelu studia. Celková koncepce studia je založena na profesionalizačním pojetí, které se snaží citlivě vyvažovat pojetí akademické (tradičně zdůrazňující teoretické znalosti) a kompetenční (akcentující rozvoj profesních kompetencí klíčových pro kvalitní vykonávání profese). Postupně se na fakultách prosadil reflektivní model studia s důrazem na prvky klinické praxe. Profesionalizačně a reflektivně zaměřené studium cíleně rozvíjí profesní identitu studentů, sebepojetí v roli učitele a autentické teoreticky i empiricky zdůvodněné pojetí výuky.

Na většině fakult se potvrdilo, že posílení profesionalizace studia, jeho ukotvení v rozvíjející se primární pedagogice, reflektivní pojetí, které akcentuje systematickou teoretickou reflexi praktických zkušeností v roli učitele jako klíčový faktor profesního růstu, vede k vyšší kvalitě připravenosti absolventů na úspěšné a kvalitní zvládání nároků na učitele primárních škol. Optikou srovnávací analýzy lze konstatovat, že provedené změny, jejich nejpodstatnější výsledky, jsou zcela v souladu s mezinárodními trendy (snad pouze s výjimkou sbližování přípravy učitelů různých vzdělávacích stupňů v zahraničí a přetrvávající separace vzdělávacích programů pro učitele primárních, mateřských a nižších sekundárních škol u nás).

Považuji za důležité zdůraznit, že zásadní roli v úspěšné transformaci studijního oboru hrála dlouhodobá intenzivní spolupráce mezi vůdčími osobnostmi, které byly hlavními protagonisty změn, a jejich týmy na fakultách a později mezifakultní spolupráce mezi samostatnými katedrami primární pedagogiky. Tento fenomén lze považovat za důležitou hodnotu oboru primární pedagogika a učitelství pro primární školu, za „rodinné stříbro“, o které je třeba systematicky pečovat. V tomto smyslu je výzvou pro mladší generaci přebrat štafetu od generace zakladatelů oboru a pokračovat ve spolupráci, podporovat kontinuitu v kvalitě oboru a odpovědně usilovat o jeho další rozvoj.

Reflexe vývoje ve vzdělávání učitelů primárních škol, zejména třiceti let po změně režimu v roce 1989, vede nejen k identifikaci úspěchů a nejvýraznějších pozitivních změn, ale otevírá také prostor pro kritická místa dosavadního vývoje, otevřené otázky a výzvy pro budoucnost. Předmětem odborných diskusí se v posledních letech opět stává „střet“ dvou odlišných přístupů k primárnímu vzdělávání – antropocentrické, na dítě orientované, osobnostně rozvíjející pojetí primárního vzdělávání na jedné straně a materiocentrický, obsahově zaměřený přístup na straně druhé (např. Janík & Slavík et al., 2013; Janík, 2013). Ten klade důraz na obsahově zaměřené procesy vyučování a učení, na budování znalostí jako základu pro další vzdělávací dráhu. Představitelé tohoto přístupu považují za jedno z kritických míst kurikula primárního vzdělávání podceňování oborových znalostí, které může u žáků vést k miskoncepcím a komplikovat tak založení kvalitních základů pro další poznání v jednotlivých oborech (např. Dvořák et al., 2010; Dvořák, Holec & Dvořáková, 2018).

Daná problematika ožívá v souvislosti s naplňováním *Strategie 2030+* a zejména v práci týmu, který pracuje na revizi rámcových vzdělávacích programů. Zde je tematizována jako kompetenční versus obsahově, znalostně zaměřené kurikulum. Zastánci obsahově zaměřeného přístupu vyzývají v rámci revizí kurikula k obratu k oborovým znalostem. Představitelům tohoto názorového proudu jde o hledání rovnováhy mezi kompetencemi a znalostmi. Přístup ke kurikulu základního a středoškolského vzdělávání je logicky klíčovým východiskem ke koncipování kurikula přípravného vzdělávání učitelů, k proporcím mezi jednotlivými složkami studia.

Nalezení konsensu v pojetí kurikula v rámci aktuálně probíhajících revizí bude zřejmě obtížným úkolem. A to nejen pro názorové dlouhodobě vyostřené rozdíly v odborné veřejnosti, ale mimo jiné i proto, že obsahově, znalostně zaměřený přístup je víceméně v rozporu s již započatou reformou vzdělávání učitelů pro 2. stupeň základní školy a školy střední. V jejím rámci MŠMT prosazuje kompetenční, profesně orientovanou koncepci studia promítnutou do změny složek studia se záměrem redukce právě oborové složky kurikula.

Co se týče primárního vzdělávání, zde se již v průběhu minulých let poměrně pevně etabloval koncept antropocentrického, osobnostně rozvíjejícího primárního vzdělávání a tomu odpovídajícího kurikula. Změna tohoto přístupu by představovala diskontinuitu v jeho dosavadním směřování

s výraznými dopady na pojetí přípravy budoucích učitelů primárních škol. I při důrazu na kontinuitu jsou však potřebné diskuze o kritických místech obou přístupů a hledání rovnováhy v míře důrazu na různé vzdělávací cíle, obsahy učení a oblasti rozvíjení dětské osobnosti. A to vše v podmínkách výrazně se měnícího sociokulturního kontextu, v době rychlých a nečekaných změn, ohrožení a nových nároků, měnících se charakteristik dětské populace, např. pod vlivem zrychlujícího se vývoje digitálních technologií (nástup umělé inteligence) zahlcenost podněty a informacemi, zvýšená psychická křehkost dětí vyvolávající potřebu zvyšování celkové odolnosti a péče o duševní zdraví. Před (nejen) primárním vzděláváním a přípravou učitelů stojí řada nových výzev, které budou v příštích letech předmětem teoretického i empirického zkoumání včetně snah o jejich řešení a zvládnutí v praxi škol.

Literatura

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey.
- Blížkovský, B. (1995). Profesionalizace a činnostní pojetí učitelského vzdělávání. In *Učitel – vzdělání – situace* (s. 86–93). Paido.
- Bokdam, J., Ende, I., & Broek, S. (2014). *Teaching teachers: Primary teacher training in Europe – state of affairs and outlook*. European Union, Policy Department.
- Bravená, N. (2012). Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In Z. Helus, N. Bravená, & M. Franclová (Eds.), *Perspektivy učitelství* (s. 49–92). Pedagogická fakulta UK.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy. Úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. L. Marek.
- Brezinka, W. (2015). Zvědečtění (scientifikace) pedagogiky – analýza a perspektivy. *Pedagogika*, 65(2), 193–206.
- Crone, L. J., & Teddlie, C. (1995). Further examination of teacher behavior in differentially effective schools: Selection and socialization process. *Journal of Classroom Interaction*, 30(1), 1–12.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, D. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. PedF UK.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvát, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícečetná případová studie*. Karolinum.
- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělávání. *Pedagogika*, 45(1), 1–2.
- Hanusek, A. E., Kain, F. J., & Rivkin, G. S. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Hattie, J. (2009). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research. https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf
- Hejlová, H. (2010). *Vzdělávání v právech dítěte výzva pro učitele*. Pedagogická fakulta UK.

- Helus, Z. (1991). Dítě jako východisko školské reformy. *Výchova a vzdělání*, 1(6), 117–120.
- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 44–49). 2. díl. PedF UK.
- Helus, Z. (2003). Humanizace školy – samozřejmost či rozporuplná výzva. *Pedagogická revue*, 55(5), 427–440.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Helus, Z. (2012). Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Z. Helus, N. Bravená, & M. Franclová (Eds.), *Perspektivy učitelství* (s. 7–48). PedF UK.
- Helus, Z. (2015). Pedagogika hledající sama sebe. Stať k diskusi nad přednáškou W. Brezinky. *Pedagogika*, 65(2), 207–218.
- Horká, H., & Kratochvílová, J. (2008). Na cestě k profesní autonomii aneb Jak je koncipována pedagogická složka profesionální přípravy učitelů 1. stupně ZŠ na Pedagogické fakultě MU. In *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání* (s. 85–91). Ostravská Univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Kantorková, H. (1994). Potřeba změn v pedagogické přípravě učitelů primárního stupně školy. In *Učitel – jeho příprava a požadavky školské praxe. Sborník referátů z 2. konference ČAPV* (s. 144–150). Pedagogická fakulta UJEP.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kasper, T., & Pánková, M. (2015). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*. Academia.
- Kasperová, D. (2018). *Československá obec učitelská: v kontextu reformy vzdělávání učitelů (ŠVSP) a reformy školy*. Academia.
- Kořínek, M. (1981). *Zdokonalování přípravy a dalšího vzdělávání učitelů prvního stupně základní školy*. Univerzita Karlova.
- Kosová, B. (2003). *Primární stupeň vzdělávání v mezinárodním porovnání*. Rokus.
- Kotásek, J., et al. (1991). *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti ve sjednocující se Evropě*. Manuscript.
- Kotásek, J. (2004). Transformace školy v demokratizující se společnosti. In E. Walterová et al., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 67–77). Paido.
- Kotátková, S. (2004). Osobnostní a sociální rozvoj studentů učitelství pro primární školu prostřednictvím kurzu Osobnostní a sociální výchova. In Spilková, V. et al., *Současné proměny vzdělávání učitelů* (s. 154–163). Paido.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. PedF MU.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Kurzweil, J., Mikulec, J., & Vinš, V. (1995). Akreditace pedagogických fakult. *Alma mater*, 5(5–6), 256–263.
- Lopes, J. C., & Stará, J. (2022). Reflective portfolios as decolonial pedagogical practices. *Educare em Revista*, 38, 1–19.

- Loudová Stralczyńska, B., Stará, J., Selbie, P. C., & Ristić, P. (2022). *Educating pre-primary and primary teachers today: Quality initial professional studies for teachers in six European union countries*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti!* Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Pedagogická fakulta OU.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Portál.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáš Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Lukášová, H., & Ries, L. (2010). Učitelství pro 1. stupeň základní školy. In V. Spilková & H. Hejlová (Eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česlu a na Slovensku* (s. 211–231). Pdf UK.
- Machalová, M. (1994). Integrovaní prvky v pregraduální přípravě učitelů primární školy. In *Problémy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ. Zborník príspevkov z vedecko-pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 239–243). Pedagogická fakulta UMB.
- Maňák, J. (1995). Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu* (s. 24–27). Paido.
- Mareš, J., & Beran, J. (1995). Akreditace kateder psychologie a kateder pedagogiky. *Alma mater*, 5–6, 264–279.
- Marušák, R. (2005). Dramatická výchova v rámci kurikula primární školy. In V. Spilková et al., *Současné proměny vzdělávání učitelů* (s. 245–256). Paido.
- McKinsey & Co. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_systems_final.pdf
- MŠMT (1995). *Učitel*. Dostupné z www.ucitelske-listy.cz/2016/03/jana-hruba-dokumenty-106-navrh-programu.html
- Nelešovská, A., et al. (1995). *Příprava učitelů primárního vzdělávání*. Závěrečná zpráva grantového úkolu FRVŠ.
- Nichols, T. (2017). *The death of expertise*. Oxford University Press.
- Piřha, P., & Helus, Z. (1993). *Návrh pojetí obecné školy*. Portál.
- Rochex, J.-Y. (2006). Social, methodological, and theoretical issues regarding assessment: Lessons from a secondary analysis of PISA 2000 literacy tests. *Review of Research in Education*, 30(1), 163–212.
- Rýdl, K., & Novotný, M. (2023). K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích. *Pedagogická orientace*, 33(1), 65–86.
- Skalková, J. (1993). *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Spilková, V. (1991). Obecná východiska koncepce studia učitelství pro 1. stupeň základní školy. *Pedagogika*, 40(4), 477–483.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V. (1998). Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In R. Havlík, et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 60–77). Pedagogická fakulta UK.

- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Spilková, V., et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- Spilková, V. (2019a). Ke čtvrtstoletí vzniku kateder primární pedagogiky: Reflexe proměn vzdělávání učitelů primárních škol po roce 1989. *Pedagogika*, 68(3), 365–378.
- Spilková, V. (2019b). The educational “turning toward the child” in the context of the Czech Republic after 1989 and in the context of the debates concerning a paradigm shift for the international perspective. In N. Bravená (Ed.), *“Do not be concerned only about yourself...” Transcendence and its importance for the socialization and formation of a child's personality* (s. 19–26). Kassel university press GmbH.
- Spilková, V. (2019c). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–292.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184.
- Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1), 12–45.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (1999). *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (Eds.). (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, 71(3), 351–376.
- Spilková, V., & Vašutová, J., et al. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogická fakulta UK.
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika – předškolská a elementární pedagogika* (s. 57–94). Portál.
- Štech, S. (2004). Psycho-didaktika jako obrat k tématu účinného vyučování. Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*, 54(1), 58–63.
- Štech, S. (2017). Vzdělávání ve stínu expertů. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 191–200). Karolinum.
- Štech, S. (2023). Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí? *Pedagogická orientace*, 33(1), 46–64.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 75–81.
- Tomková, A. (2016). *Příprava učitelů a hodnocení její kvality v Belgii*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta UK.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29.

- Tuček, A. (1994). Poslání a osobnost učitele. In Spilková, V., et al., *K současnému pojetí didaktiky základní školy* (s. 26–31). Univerzita Karlova.
- Uhlířová, J. (1994). Historický pohled na učitelské vzdělání učitelů 1. stupně. In *Problémy vzdělávání učitelů 1. stupňa ZŠ. Zborník príspevkov z vedecko-pedagogickej konferencie s medzinárodnou účasťou* (s. 539–548). Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Urbánek, P. (2013). Vzdělávání učitelů v České republice (po Česku): Riziko deprofesionalizace. In J. Ferencová & I. Ištván (Eds.), *Křižovatky na cestách k učitelství*. FHPV PU a Škola plus.
- Váňová, R. (1995). Několik pohledů do historie učitelského vzdělávání u nás. *Pedagogika*, 45(1), 4–10.
- Váňová, R. (2011). Vzdělávání učitelů v českých zemích. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 27–47). Grada.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J., & Wubbels, T. (1992). *New prospects for teacher education in Europe II*. Vrije Universiteit.
- Zelenka, M., & Koucký, J. (2023). Tři výzvy vysokoškolské přípravy učitelů po roce 1989. *Pedagogická orientace*, 33(1), 87–114.

Autorka

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta,
Katedra anglistiky a amerikanistiky, Studentská 84, 532 10 Pardubice,
e-mail: vladimíra.spilkova@email.cz

Primary school teacher education in historical, comparative and systematic perspective

Abstract: This overview study analyses key trends in the development of education in this category of teachers in the Czech Republic from the late 19th century to the present against the background of development trends in Western European countries. The focus is on the changes after 1989 in the context of changing social conditions and transformation of education in order to identify the positive aspects of the current development as well as critical points and open questions in the concept of and implementation of teacher education studies. The role of primary pedagogy, in the Czech context, a newly constituted discipline, in the conception and innovation of study programmes Teacher Education for Primary School is reflected upon. The retrospective view is the starting point for reflection perspectives of further development.

Keywords: transformation, primary education, primary school teacher, teacher education