

# Diskuse

---

---

## Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnost?

Bohumír Blížkovský

Rád bych vyzval k zamyšlení nad osudy a perspektivou reforem učitel-  
ského vzdělávání u nás v širších souvislostech. Více než stoletá optimis-  
tická očekávání, spojená s vysokoškolským vzděláváním učitelů, se dosud  
nenaplnila. Závěry unikátní komparativní profesiografie českých, sloven-  
ských a polských učitelů z roku 2000 jsou alarmující. Na nejnižší úrovni  
po 2. světové válce nepoklesly jen platy učitelů základních a středních škol,  
podobně zřejmě propadla i celková kvalita jejich vysokoškolské přípravy  
– zejména u nás. V celé řadě nepostradatelných profesních kompetencí je  
naše polistopadové přípravné i další vzdělávání učitelů nedostatečné. Ana-  
lýzy záznamů téměř 3 300 pracovních dnů učitelů prokázaly slabé zastoupení  
zejména těchto dimenzí:

- výchovná činnost učitelů vůbec a třídních učitelů zvláště,
- diagnostické činnosti,
- projektivní činnosti, hlubší promýšlení výchovně-vzdělávacích možností  
a cílů i životních perspektiv,
- tvůrčí týmová kooperace učitelů, například v metodických útvech, par-  
ticipace na správě a samosprávě školy aj.,
- spolupráce s rodiči, pedagogická osvěta, širší podpora lidského učení,
- veřejná činnost a další styk s okolím školy,
- sebevzdělávání, vlastní tvůrčí profesní růst. (Blížkovský, Kučerová, Ku-  
relová a kol., 2000, s. 203)

Citovaná publikace „Středoevropský učitel...“ vytyčuje též hlavní cesty  
k akutní nápravě. Je evidentní, že k žádoucí obnově kontinuity dobrého  
v českém učitelském vzdělávání dosud chybí mnohé. Od systémových reali-  
začních projektů až po dostatečnou odbornou a politickou vůli k jejich ne-  
zdrolnému, zásadovému a odpovědnému celostátnímu prosazení. *Nejvíce po-  
strádáme závazné, dostatečně komplexní i konkrétní vymezení minimálních  
standardů dostatečně motivovaného profesního růstu všech učitelů.* Chybí

i účinnější podpora k přemáhání nemalých lokálních i širších nepořádků a překážek. Péče o dobré učitele je na prahu 21. století celostátní prioritou všech vyspělých zemí. Na samotnou dobrou vůli jednotlivých obcí, regionů i vysokých škol již nelze spoléhat.

Upozorním hlavně na neustálé přehlížení mimořádně bohatých snah československé reformní předúnorové pedagogiky, především na *zcela nedostatečnou návaznost všech reforem učitelského vzdělávání uskutečněných u nás po roce 1938 na vzácné hodnoty kriticko-realistického a humanitně-demokratického odkazu T. G. Masaryka* (Blížkovský. 2001, s. 114–121).

Historie podstatných změn učitelského vzdělávání u nás v posledním století začíná totiž právě nebyvalou osvětovou ofenzivou Masarykova Československa. Šlo o široké, pozoruhodné emancipační hnutí učitelstva, inteligence, politiků, podnikatelů i prostých občanů inspirovaných Masarykovou výzvou k revoluci „hlav a srdcí“, jehož kvality a význam značně přesahovaly horizonty střední Evropy.<sup>1</sup> Kýžených padesáti let se bohužel tato škola demokracie a dílna lidskosti nedožila. Dusí ji naopak strašné novodobé temno: bezmezná dekapitace a nejvážnější ohrožení české národní existence hitlerovským nacismem. Přechasté přerušování autentických demokratických reformních snah mocenskými i dalšími rušivými faktory pokračuje i po 2. světové válce a trvá vlastně dosud. Není například divu, že po duchamorné abnormální „normalizaci“ následuje nemalá (žel i mediálně pěstovaná) duchovní bida polistopadová s tříšti tak zmatených „transformací“, že je nepřezilo ani Československo.

Osudem naší země zřejmě je začínat stále znovu, připomínal F. X. Šalda. Plyne to z přílišné diskontinuity naší historie v mimořádně frekventovaném prostoru středu Evropy (Kučerová, 2000; Čelovský, 2001). Tím více bychom se měli učit z předností i chyb našich předchůdců, tím bedlivěji musíme střežit kontinuitu naší identity. Zůstanu-li jen v rozmezí zkušeností naší generace, jde v podstatě o *tři hlavní vlny nedotažených i zmarněných pokusů o funkční reformu vzdělávání českých učitelů*.

*Prvá, nejsilnější československá vlna vrcholila po 2. světové válce.* Charakterizuje ji dialog koncepcí profesorů O. Chlupa a V. Příhody násilně přerušeny únorem 1948. Oba zdůrazňovali shodně nejvíce to, co jsme zažívali jen vzácně, co dnes téměř vymizelo: celkovou odpovědnost a profilační roli

<sup>1</sup> *Karl Raimund Popper* (1902–1994), který svým pojetím otevřené společnosti (*The Open Society and Its Enemies*, 1945) nejvýznamněji inspiroval sociální a politickou filozofii druhé poloviny 20. století, na sklonku svého života prohlásil: „Vždycky jsem Masaryka obdivoval jakožto jednoho ze dvou velkých státníků a hrdinů Evropy dvacátého století: Mám na mysli Masaryka a Churchilla. Masarykovo Československo bylo – podle mne nade vše pochybnost – nejobtavenější ze všech společností, které kdy v Evropě spatřily světlo světa.“ (*Českoslovenství . . .*, s. 352)

pedagogického sektoru za komplexní obecnou i speciální, teoretickou i praktickou profesní přípravu učitelů.

*Chlupova koncepce* byla v tomto směru ambicióznější, tudíž i zranitelnější. Vycházela z prosté zásady: vše, co budoucí učitel potřebuje, měla poskytovat pedagogická fakulta. Vše mělo též přípravě kvalitních učitelů koordinovaně sloužit. To od počátku naráželo a dodnes naráží na úzce oborové zájmy mimopedagogických vědních specializací filozofických a přírodovědeckých fakult. Nezbytnou kooperaci všech oborů podílejících se na přípravě učitelů tak leckde ruší dysfunkční konfrontace i separace. V uplynulém půlstoletí vedlo zmíněné napětí ke dvěma krajnostem: v padesátých letech vznikly *vyšoké školy pedagogické*, které se od univerzit oddělily, a v devadesátých letech vznikly zase *vyšoké školy* víceméně *antipedagogické*, které se hlásily k učitelskému vzdělávání jen formálně a komerčně. Dochází dokonce k absurdní ztrátě pedagogické profílance pedagogických fakult. Početní převaha nepedagogických oborů na některých pedagogických fakultách blokuje nezbytné pedagogické reformy a nákladná duplicita mnohých oborů na jedné vysoké škole dosahuje takového stupně, že se pedagogické fakulty jeví jako zbytečné. Kde to bylo možné, tam se obory poskytující vědní základy učebních předmětů z lůna pedagogické fakulty odtrhly, původní fakultu rozložily a založily vlastní fakulty. Ve školním roce 2000/01 se ocitla „v posledním tažení“ brněnská pedagogická fakulta. Ne náhodou: dvě důkladně připravované reformy tu byly v letech 1970 a 1991 mocensky zastaveny a odloženy ad acta. Ještě že se toho akademik O. Chlup, který přešel do Prahy z Brna, nedožil.

*Příhodova koncepce* byla v tomto směru racionálnější a realističtější, zejména v našich skromnějších poměrech. Orientovala se na účelnou, učitelskou profílaci pevně vymezenou kooperaci silného pedagogického sektoru univerzity se všemi ostatními univerzitními obory, které jsou pro přípravu učitelů nezbytné. Dodnes se ji u nás v širším měřítku nepodařilo uskutečnit.

Dnes je samozřejmě třeba vycházet i z nových světových zkušeností. Naše hodnotné tradice domácí však nesmíme přezírat. *Učitelské vzdělávání a celá výchovně-vzdělávací soustava ČR musí prioritně rozvíjet naši národní svébytnost a vzájemnost.* Nejde o odnárodňování, jak se nám snaží někteří postmoderní pomatenci namluvit. Perspektivou Evropy i světa je organizace spojených národů, nikoliv globální uniformní unifikace.

Přes všechny slabiny poválečných let 1945–1955 se v této dekádě podařilo (hlavně na PdF UK a VŠP v Praze) uskutečnit rozhodující předpoklad jakýchkoliv pedagogických reforem v měřítku později i dosud nedosahovaném. Poprvé bylo v poměrně velkém rozsahu otevřeno *dálkové studium oboru Pedagogika pro učitele z praxe.* Soudobé příliš katedrové, knižní i po-

četně omezené doktorské studium pedagogiky roli „motoru“ pedagogických reformů zdaleka neplní a plnit nemůže.

*Druhou vlnu reformy učitelství, vrcholící v šedesátých letech,* charakterizuje úsilí o jeho vnitřní zkvalitnění (vzorové programy, studijní literatura...) i rozšiřování. Československo například jako první země na světě v této době vyzkoušelo obecné postgraduální studium učitelů. Objevují se první pokusy o racionalizaci, demokratizaci i humanizaci učitelství i celé výchovně-vzdělávací soustavy v systémových dimenzích celoživotních a celospolečenských (Blížkovský, 1997). Jak to dopadlo, známe: přišly tanky a desítky hlavních reformátorů byly exemplárně exkomunikovány.

*Ani třetí, nejnadějnější vlna reformních pokusů po listopadu 1989* nepřinesla zatím víc než výsledky dílčí, celkově hubené. V lecčems došlo navíc k nemalému regresu. Přes nesčetné pokusy probíhá tato vlna rozdrobeně, nekoordinovaně, bez náležité podpory. Hlavní komplexnější projekty zůstávají zase z větší části jen na papíře.<sup>2</sup>

Nezbývá než popřát pokračovatelům více štěstí a zdaru. *To, že stávající učitelství své funkce náležitě neplní, víme, nastal čas rozhodněji usilovat o jeho nápravu.* Reforma učitelství je klíčem k opravdové reformě školství i celé naší společnosti, sužované nemalými neduhy. Nejde jen o to či ono studium, jde o vzdělanost a kvalitu života vůbec. Úspěšný celostátní start reformy učitelství by měl být stálou prvořadou starostí České pedagogické společnosti, celé pedagogické obce. Je třeba se o ni pokoušet znovu a znovu. Přispěli jsme k tomu nedávným podnětem adresovaným ministru školství ČR. Jde o záležitost veřejnou, dovolte proto, abych s jeho obsahem seznámil i vás.

Brno, 20. 10. 2001

Vážený pane ministře,

přijměte, prosíme, aktuální námět, jehož akutní realizace je nyní zřejmě nejnadějnější od listopadu 1989. Náš nedávný mezinárodní srovnávací výzkum (komparativní profesiografie českého, slovenského a polského učitele) prokázal alarmující pokles úrovně vysokoškolské přípravy učitelů ČR. Většina učitelství fakult v podstatě jen

<sup>2</sup>Viz například první expertízy českých a slovenských pedagogů ke školským reformám po 17. listopadu 1989: Blížkovský a kol. (1990), Blížkovský (1991). Stejně osudy měl i projekt reformy učitelství na Masarykově univerzitě (Blížkovský, 1992a; Blížkovský, 1992b).

supluje odbornosti učitelské jinými odbornostmi. V dané situaci, myslíme, naprosto nestačí více peněz, po 12 letech marného úsilí o funkční reformu učitelského vzdělávání nelze již spoléhat ani na nedostatečně odpovědnou autonomii mnohých VŠ. Uvažte proto, prosíme, zda právě nyní nelze *propojit zvýšené dotace s celostátním stanovením náročnějších kvalitativních minimálních standardů učitelské způsobilosti závazné pro všechny absolventy učitelského studia VŠ ČR, kteří chtějí působit na školách spravovaných resortem školství*. Jinak se startu opravdové vnitřní kvalitativní reformy našeho školství nedočkáme.

Bylo by zřejmě žádoucí ustavit k tomuto účelu z předních odborníků celostátní koordinační radu pro stálou optimalizaci přípravného a dalšího vzdělávání učitelů i dalších pedagogických pracovníků ČR. V ČR například stále chybí dostatečná síť kompetentních cvičných fakultních škol s konkursním výběrem nejlepších učitelů učitelů. Důsledně se nedodržuje ani dávno platné doporučení UNESCO, aby budoucí učitele učili učit – aspoň hlavní pedagogické disciplíny – ti, kteří sami dobře učili na těch školách, pro které absolventy připravují. Všechny obecné a speciální pedagogické disciplíny (včetně psychologie a oborových didaktik) nutno natolik zkvalitnit i posílit, aby mohly plnit svoji základní pedagogickou profesionalizační roli. Podstatně zdokonalit je nutno zejména odborný profesní výcvik úspěšným absolvováním zprvu aspoň měsíční cvičné pedagogické praxe (80–100 vyučovacích hodin) během pětiletého učitelského studia. Další náměty obsahuje Vám známá publikace o soudobém učiteli (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000), kterou mají zásluhou MŠMT ČR i VŠ a ŠÚ.

Za Vaši pozornost děkují a hodně zdaru přejí

Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc.,  
em. předseda České pedagogické společnosti

Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.,  
em. děkanka Pedagogické fakulty MU v Brně

## Shrnutí

Mnohé nasvědčuje tomu, že dosavadní převažující způsob vzdělávání učitelů v ČR je kriticky nedostatečný (jednostranný, zaměřený jen na vědní základy učebních předmětů, nedokonalý, neúčinný a nákladný). Zvýšené finanční dotace mohou jeho krizi jen oddálit, nikoliv vyřešit. Potřeba celostátní reformy učitelského vzdělávání odpovídající potřebám učící se společnosti je u nás akutní.

## Literatura

- ČELOVSKÝ, B. *Konec českého tisku?* Šenov u Ostravy: Tilia, 2001, 87 s.
- Českoslovenství – středoevropanství – evropanství*. 1918–1998. Brno: Konvoj, 1998.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. K nové kvalitě všobecného a odborného vzdělání (Problémy reformy základního a středního školství). *Pedagogická orientace*, č. 1, 1990.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání. *Pedagogická orientace*, č. 1, 1991.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*, č. 2, 1992a.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. Další vzdělávání, sebevzdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů a ostatních pedagogických pracovníků. *Pedagogická orientace*, č. 3, 1992b.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Celistvé a otevřené pojetí vzdělání a výchovy. 2. vyd. Ostrava: Amosium, 1997, 318 s.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Brno: Konvoj, 2000, 252 s.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. K polistopadovému zanedbávání odkazu T. G. Masaryka. In *T. G. Masaryk na přelomu tisíciletí*. Sborník. Hodonín: Masarykovo muzeum, 2001.
- KUČEROVÁ, S. (red.) *Bilance a výhledy středu Evropy na prahu 21. století*. K 10. výročí čsl. listopadu 1989. Ke 150. výročí narození TGM. Brno: Konvoj, 2000. 375 s.

BLÍŽKOVSKÝ, B. Dočká se ČR vzdělávání učitelů pro dobře se učící společnost? *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 116–121. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno