

Pedeutologická problematika

Učitelské vzdělávání v zemích EU

Miroslava Váňová

Vzdělávání učitelů je zvláště ve vyspělých evropských zemích věnována velká pozornost. Rychle se měnící společenské podmínky vyvolávají nutnost rozsáhlých inovací a změn v orientaci učitelské přípravy.

V zemích EU studuje učitelství přes půl milionu studentů, kteří se na svou profesi připravují ve více než tisíci institucích. Systémy a modely učitelského vzdělávání jsou však velmi různorodé. Tuto různorodost ovlivňuje zvláště fakt, že procesy řešení problémů učitelského vzdělávání probíhají za určitých podmínek, v určitém čase, v určitém (národním) kontextu a mohou být ovlivněny politickými a ekonomickými hledisky. Úzké vztahy přitom existují například mezi rozvojem národních států a jejich identitou a rozvojem školských systémů učitelského vzdělávání, jak k němu docházelo od 18. století. To se týká zejména států západní (kontinentální) Evropy, např. Francie, Německa, ale stejně tak i zemí střední a východní Evropy. Přitom je třeba vzít v úvahu skutečnost, že teoretické a na výzkumu založené argumenty, podobně jako racionální plánování nebo expertizy často nehrají při konstituování a rozvoji systémů učitelského vzdělávání příliš významnou roli. Například situace v Anglii a Walesu ukazuje, že učitelské vzdělávání v těchto zemích je spíše produktem historickým než logickým, a to i přesto, že za poslední čtvrtstoletí bylo vynaloženo značné úsilí o vytvoření určitého koherentního systému.

Protože v obdobné situaci se nachází i většina ostatních systémů učitelského vzdělávání, je právě v této historické dimenzi možno spatřovat jeden z hlavních důvodů rozdílnosti vzdělávacích systémů, a také systémů a modelů učitelského vzdělávání.

Různosti v přípravném učitelském vzdělávání spočívají zejména:

- v úrovni institucí učitelského vzdělávání v rámci školského systému,
- v typu institucí,
- v délce přípravy,
- v organizaci a struktuře přípravy,

- v obsahu studia,
- ve způsobu zařazení pedagogické praxe,
- ve stupni autonomie institucí učitelského vzdělávání,
- ve vztahu ke školám a školským systémům.

Co se týče **úrovně institucí** v rámci vzdělávacího systému, realizuje se vzdělávání učitelů dnes již v omezené míře na vyšší sekundární úrovni (v institucích typu „střední pedagogické školy“), to se týká hlavně učitelů předškolní výchovy, a dále na postsekundární úrovni (např. Pädagogische Akademien v Rakousku). Avšak v největší míře se učitelé v zemích EU vzdělávají na terciární úrovni. Zde jejich příprava probíhá v různých institucích neuniverzitního i univerzitního charakteru. Na univerzitách má pak učitelská příprava různou formu. Uskutečňuje se buď na katedrách pro učitelské vzdělávání jednotlivých fakult (např. ve Finsku), nebo v univerzitních institutech pro vzdělávání učitelů, které mohou mít volnější spojení s univerzitou (např. ve Francii).

S různými typy institucí souvisí i **délka** přípravného učitelského vzdělávání. Ta se pohybuje od krátkých kurzů pedagogicko-psychologické přípravy (to se týká hlavně přípravy učitelů odborných předmětů profesně zaměřených škol ve většině zemí) až po pěti i víceleté studium (např. Francie, SRN, Španělsko).

Studium má také různou **organizaci a strukturu**. Jednotlivé složky učitelského vzdělávání – odborně předmětová a pedagogicko-psychologická – probíhají buď v paralelních (integrovaných), nebo následných (konsekutivních) modelech. U paralelního modelu jsou tyto komponenty studovány nejen ve stejném čase, ale také ve vzájemné propojenosti, a to se zaměřením na profesní odbornost a spojení teoretického studia s praxí. U následných modelů absolvují budoucí učitelé nejprve akademickou přípravu se zaměřením na předměty, které si zvolili, a potom pedagogicko-psychologickou přípravu, jejíž součástí je i praxe na školách. Následný model se realizuje většinou u přípravného vzdělávání učitelů sekundárních škol. Naopak paralelní model je běžný u vzdělávání učitelů primárních škol. Jen ve Francii jsou učitelé tohoto školského stupně připravováni podle konsekutivního modelu. Ve Velké Británii se oba modely užívají jak pro vzdělávání učitelů primárních škol, tak také pro přípravu učitelů škol sekundárních.

Existují však také tzv. modularizované systémy přípravného učitelského vzdělávání, které nabízejí jasně definované moduly, a záleží na studentovi, kdy a v jakém pořadí bude tyto moduly studovat. Tato praxe se postupně rozvíjí ve skandinávských zemích (např. finský model pro přípravu učitelů primární školy).

Také **obsah** přípravného učitelského vzdělávání se značně různí. Na-

příklad rozsah učiteléské praxe se pohybuje od 20 do 50 % rozsahu studia. Obdobné rozdíly jsou i v rozsahu a vzájemném poměru předmětové, pedagogicko-psychologické a všeobecně vzdělávací přípravy.

Další rozdíly existují mezi tzv. **jednofázovými a dvofázovými modely** učiteléského vzdělávání. U jednofázových modelů umožňuje úspěšné ukončení studia v instituci pro přípravu učitelů získat plnou učiteléskou kvalifikaci a žádat o místo ve škole. U dvofázových modelů musí budoucí učitel nejprve ukončit studia v instituci pro přípravu učitelů a potom absolvovat praktikou část přípravy na školách společně se speciálními kurzy zaměřenými hlavně na didaktiku (např. Vorbereitungsdiens v SRN nebo Unterrichtspraktikum v Rakousku). Za tuto druhou fázi většinou odpovídají pedagogické instituty, které nemusí být součástí univerzit. Druhá fáze studia je například v SRN ukončena druhou státní zkouškou, která je chápána jako ukazatel toho, jaký význam přikládá stát učitelům, škole a její kontrole. Teprve na základě úspěšného ukončení této druhé fáze přípravy se studenti stávají plně kvalifikovanými učiteli.

Avšak ne ve všech zemích stát stejnou měrou dohlíží na učiteléské vzdělávání. Dohled státu se pohybuje od přísné kontroly (např. Anglie a Wales při vzdělávání učitelů škol v rámci povinné školní docházky) až po relativně vysokou institucionální autonomii (např. Portugalsko).

Podobně je tomu i se vztahem institucí vzdělávajících učitele ke školám a školským systémům. Tento vztah se pohybuje od těsného spojení až po značné oddělení.

Ačkoli různorodost se jeví jako významný rys učiteléského vzdělávání, lze v zemích EU najít určité prvky, které jsou společné pro řadu zemí.

Například ve většině evropských zemí existuje zásadní rozdíl mezi vzděláváním učitelů primárních škol a nižších a/nebo vyšších sekundárních škol. Hodně systémů učiteléského vzdělávání jakoby sledovalo statickou koncepci (tzv. rucksack-philosophy), která zdůrazňuje význam přípravného učiteléského vzdělávání na úkor dalšího vzdělávání.

Řada shod a podobností v učiteléském vzdělávání je dána historickými vlivy, řekněme regionálního charakteru.

Avšak v současné době na školu, a tím i na učiteléské vzdělávání, působí také **faktory, které mají určitý globální charakter**. Jsou to především potřeby pracovního trhu, které jsou ve všech vyspělých zemích v podstatě identické, a také do značné míry obdobná sociálně politická situace evropské společnosti. Tyto ekonomické, politické a sociální faktory jsou i východiskem školské politiky OECD, která sama má významný vliv na školství jednotlivých zemí. Ze stejných základů vycházejí i snahy po evropské integraci, které zvláště v kulturně vzdělávací oblasti nacházejí svůj výraz v myšlence evropské dimenze zdůrazňující společné evropské tradice a hodnoty a repre-

zentující ideál společnosti založené na solidaritě, toleranci a respektování růzností.

Trendy v přípravném učitelském vzdělávání

Tyto obecně sblížující faktory hrají významnou roli při reformách a inovacích školských systémů, včetně systémů učitelského vzdělávání, a vedou k vytvoření určitých, často ne zcela konzistentních trendů v této oblasti.

V naprosté většině evropských zemí jsou učitelé připravováni na terciární úrovni. V této souvislosti je patrná tendence k univerzitaci, tj. snaha o zařazení učitelského vzdělávání do rámce univerzit. Značně se přitom redukuje roztržitost mezi přípravou učitelů různých stupňů a typů škol. To vede k vyrovnávání rozdílů ve vzdělávání a statusu učitelů a současně k možnosti jejich snadnějšího přechodu z nižšího stupně na stupeň vyšší.

Snahy o zkvalitnění učitelského vzdělávání se projevují v prodloužení jeho délky. To se týká zejména přípravy učitelů preprimárního stupně. Ale v některých zemích není tento sektor součástí školského systému. Učitelská příprava pro primární školy je v zemích EU minimálně tříletá a uskutečňuje se buď na postsekundární, nebo terciární úrovni. Příprava pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na (vyšší) sekundární úrovni organizovaná na univerzitách je minimálně čtyřletá ve všech evropských zemích.

Zpevňují se také kritéria pro přijetí do institucí učitelského vzdělávání. Ve většině zemí musí mít uchazeči o studium učitelství na primárních a sekundárních školách osvědčení o úspěšném ukončení vyšší střední školy, které získají po absolvování nejméně dvanáctileté školní docházky.

Trend týkající se začleňování učitelské přípravy do rámce univerzit se netýká pouze institucionální stránky. Jeho cílem je především zvýšení vědecké úrovně učitelského vzdělávání. Významným prostředkem výuky i určitým kritériem pro její hodnocení se proto stává výzkum.

Také sama příprava učitelů se čím dál tím více stává předmětem výzkumu a jejím prostřednictvím nabývá na vědeckosti. Toto zvědečnění se v kurikulu učitelské přípravy projevuje například v zavádění takových předmětů jako jsou sociologie, psychologie nebo řízení, tj. disciplín, které zároveň umožňují lepší chápání sociálních sil ovlivňujících výuku a přispívají k zvýšení profesionální úrovně učitelů.

Evropská dimenze se v obsahu učitelské přípravy projevuje v zapojování studentů i jejich vzdělavatelů do mezinárodních výměnných akcí, při nichž se prohlubují vzájemné kontakty a dochází k výměně zkušeností. Zvyšuje se také důraz kladený na výuku jazyků a do kurikulů učitelské přípravy se dostávají i takové předměty, jako jsou evropská historie, kulturní antropologie, tedy předměty podporující vědomí evropské sounáležitosti.

Zpevňuje se rovněž vztah mezi programy učitelské přípravy a obsahem

vzdělávání na školách různých úrovní, což se týká zvláště vzdělávání učitelů vyšších sekundárních škol a systémů, které byly v minulosti značně decentralizované (např. Anglie a Wales, Norsko).

Profesionální stránka učiteléského vzdělávání se prohlubuje rozšířením výuky pedagogických věd, metodologie a oborových didaktik, a také větším důrazem na pedagogickou praxi během studia.

Praktická příprava probíhá formou micro-teachingu nebo simulace i formou praxe na školách. Praxe spočívající v práci s celou školní třídou se uplatňuje hlavně v pozdějších fázích přípravy učitelů primárních a nižších sekundárních škol a dnes již tvoří podstatnou část přípravy učitelů vyšších sekundárních škol. Na tuto souvislou školní praxi dozírá buď učitel školy, kde ji student vykonává, nebo specializovaný mentor, který je pro tuto roli zvláště školen, jak je tomu v Německu a ve Francii. Hlavně v počátečních fázích však spočívá praxe v pozorování práce kvalifikovaného učitele. Toto pozorování je někdy doprovázeno semináři, ve kterých se rozebírají nastolené problémy. Pozorování výuky bývá krátké (trvá den nebo dva), nebo je delší (trvá měsíc i déle). Studenti buď pozorují běžnou výuku ve škole, nebo sledují vzorovou hodinu prováděnou mentorem.

Vedle pozorování výuky a delší samostatné práce se třídou se praxe realizuje také v podobě práce s malou skupinou žáků, kterou má student naučit vymezenou část látky. Někdy se také budoucí učitel stává členem týmu, který se třídou pracuje na řešení určitého problému. V některých případech pracují studenti učitelství ve škole jako vychovatelé nebo pomáhají učitelům v práci s postiženými dětmi.

Ojedinele se v zemích EU realizuje i tzv. klinická praxe budoucích učitelů. Tuto praxi je možno charakterizovat jako formu „mistrovské přípravy“ (mastership), jejímž prostřednictvím je student veden k získání plné učiteléské profesionality, nebo jako formu „učednické přípravy“ (apprenticeship), která má budoucímu učiteli umožnit získání dovedností „dobrého praktika“. V zemích EU existují příklady obou modelů. Forma „apprenticeship“ je však více rozšířená, a ačkoli vznikla již v 19. století, v současnosti si vytvořila i svoji teoretickou základnu.

Důraz je kladen také na větší odbornou specializaci učitelů. Příprava učitelů sekundárních škol se orientuje na stále menší počet aprobačních předmětů. I když dvouředmětová aprobace je dosud nejpočetnější, stále častěji se objevuje aprobace jednorředmětová (v Nizozemsku, Francii, Velké Británii apod.). Učitelé sekundárních škol se tak do značné míry stávají skutečnými specialisty ve svém oboru. Tato tendence existuje i v případě učitelů primárních škol, kteří se v některých zemích rovněž specializují na určitou skupinu předmětů.

To jsou základní tendence, které se projevují v rámci přípravného (pre-

graduálního) vzdělávání učitelů. Avšak pozornost školských politiků a plánovačů ve vyspělých evropských zemích se stále více upírá k přípravě postgraduální. Má to své racionální důvody.

Evropské obyvatelstvo pomalu stárne a vzhledem k této demografické situaci bude pravděpodobně i v ekonomicky vyspělých zemích třeba prodlužovat délku činné služby, a zajistit tak určitou úroveň ve vyplácení důchodů.

I evropští učitelé představují stárnoucí skupinu. Přes všechny rozdíly v charakteristikách učitelů jednotlivých zemí EU je jejich společným rysem věk. Největší procento totiž představují učitelé mezi 40 až 45 lety. Je však třeba, aby i oni byli schopni reagovat na nové vnější podmínky a z nich plynoucí změny priorit vzdělávací politiky.

Navíc nic nenasvědčuje tomu, že školství i ve vyspělých zemích bude v blízké budoucnosti dotováno takovými finančními prostředky, aby přivábilo mladé talentované lidi, kteří by tak odolali vábivým nabídkám z jiných odvětví a zvláště soukromého sektoru.

Proto lze předpokládat, že úloha pregraduální přípravy učitelů se bude postupně snižovat a pokrok v oblasti vzdělávání bude stále více záviset na zkušených učitelích, jejichž produktivitu bude možno udržovat především různými formami celoživotního vzdělávání.

Literatura

- BUCHBERGER, F. *ATEE Guide to Institutions of Teacher Education in Europe*. Bruxelles: ATEE, 1992.
- GUMBERT, E. (ed.). *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*. Atlanta: Georgia State University, 1990.
- KARAGÖZOGIU, G. (ed.). *The Policies and Models of Teacher Training in the Council of Europe Countries*. Izmir: Buca Faculty of Education, 1993.
- MOON, B., GALTON, M. (ed.). *Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends*. Strasbourg: Council of Europe, 1995.
- VÁŇOVÁ, M. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha: ÚIV, 1997.

VÁŇOVÁ, M. Učiteléské vzdělávání v zemích EU. *Pedagogická orientace* 2002, č. 4, s. 3–8. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc., Katedra pedagogiky PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha