Stav a perspektivy vzdělání

Celkové zhodnocení stavu vzdělávání v ČR

Bohumír Blížkovský a kol.

(Nezávislé expertízy dr. J. Šťávy z MU v Brně, doc. dr. O. Obsta z UP v Olomouci a Mgr. J. Kubáně z Ostravy redigoval a doplnil em. prof. dr. B. Blížkovský – MU v Brně)[1].

1. Základní informace o školské a vzdělávací soustavě ČR

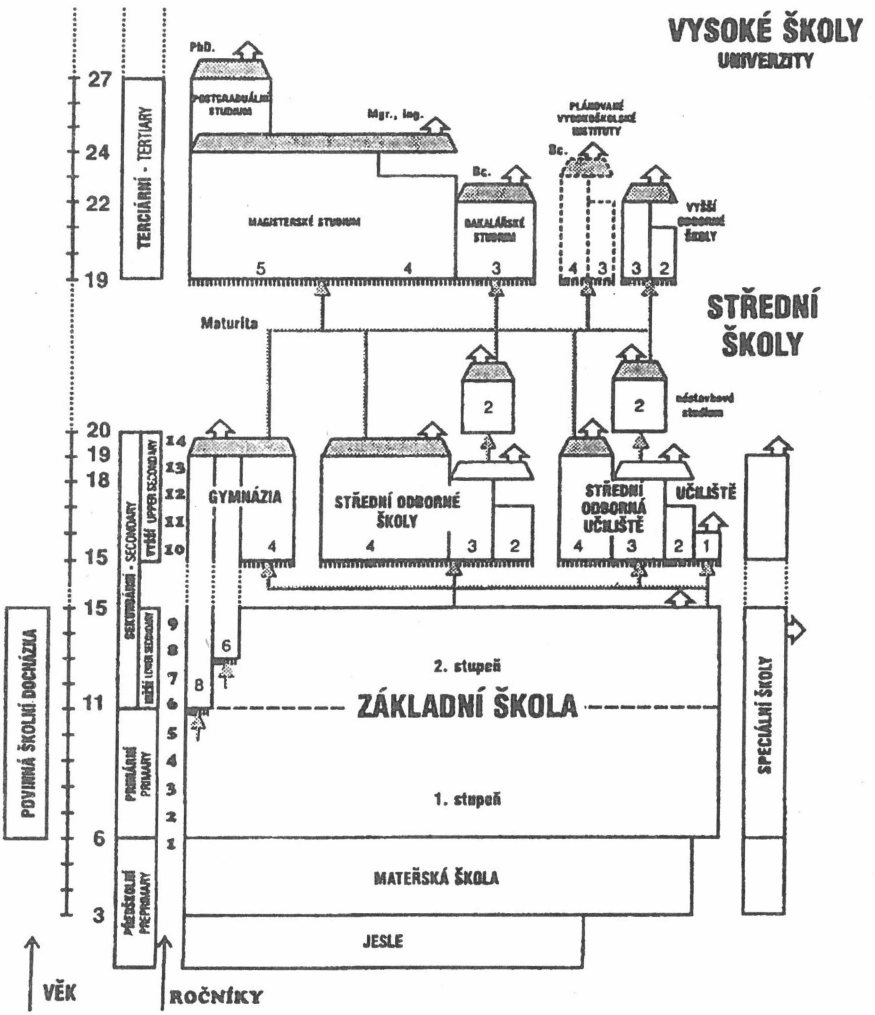
Československá reformní pedagogika dospěla již v 30. letech před 2. světovou válkou k ověřenému demokratickému modelu dvanáctileté společné, vnitřně diferencované školy devítileté, který se v podobě primární a sekundární školy v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes. K paradoxům historie i přítomnosti patří, že v zemi J. Á. Komenského brání důslednějšímu navázání na tuto otevřenou, humanitně demokratickou koncepci politické překážky. Po roce 1948 se mocensky prosadila jednostranná unifikace a indoktrinace, po roce 1989 podrývá školu a vzdělávání bezbřehá liberalizace, nadměrná selekce přístupů k vyššímu vzdělání i anachronická segregace soustavy škol pro vzdělávání mládeže i dospělých.

Obrat k lepšímu slibuje návrh „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy MŠMT" z května 1999. Maturitu na všeobecně nebo odborně vzdělávacích středních školách by měla například získávat naprostá většina dospívající populace (65–75 %). Dosavadní realita je zatím jiná.

Současná vzdělávací soustava (viz schéma na obr. 1) se skládá z těchto sektorů:

1. předškolní zařízení,
2. základní škola,

[1]Stať je úryvkem z připravované publikace, kterou je možné objednat k všestrannému pedagogickému využití. Publikace vyjde jako titul „Dědictví Komenského" v roce 2000 před Dnem učitelů, asi v únoru. Předběžná snížená režijní cena bude 150–180 Kč. Základní bibliografické údaje: Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. Vzdělávací situace, profesní činnosti a pracovní podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Závěry akčního srovnávacího výzkumu.* Brno: Konvoj, 2000, 250 s.



Obrázek 1: Schéma současné vzdělávací soustavy

3. střední školy,
4. speciální školy,
5. zařízení pro výchovu mimo vyučování a pro péči o děti a mládež,
6. vysoké školy a další postsekundární vzdělávání.

Všechny tyto instituce mohou být součástí školství státního (včetně škol spravovaných obcemi) nebo nestátního (soukromého nebo církevního). Vysoké a střední školy jsou ze zákona autonomními právními subjekty. Ostatní školy a zařízení získávají právní subjektivitu, jen když mají pro to příznivé podmínky. Různé školy stejného zřizovatele lze slučovat.

Školství ČR prochází od r. 1990 mimořádnými, ne vždy dobře uváženými proměnami. Např. strategický požadavek odborníků zavést tzv. pedagogické standardy (vymezení minimálních výchovně vzdělávacích cílů, obsahů a výsledků) se realizuje zdlouhavě, neúčinně, neuspokojivě. Postulát T. G. Masaryka „Tolik svobody, kolik možno, a tolik řádu, kolik je nutno", se nenaplňuje. Nezbytné vymezení závazného společného základu maturity, závěru úplného středního vzdělání, se plánuje až po roce 2000. Absence standardu hodnocení výsledků vzdělávání přitom vede ke znehodnocování maturit. Chybí i náležitá vazba mezi školami a trhem práce. (Hospodářské noviny, 5. 3. 1999)

Zákon o soustavě základního a středního školství (č. 29 z roku 1984) byl několikrát novelizován. Nové zákony jsou o státní správě a samosprávě školství (č. 564 z roku 1990) a o vysokých školách (1998). Závěry domácích i zahraničních expertů potvrzují, že podceňování vzdělanosti i nedostatečná odbornost a demokratičnost při její obnově přetrvávají. Hlubší kvalitativní reforma vnitřní pedagogické práce škol, odpovídající potřebám 21. století, dosud řádně nezačala. Schopnost tvořivě řešit problémy se náležitě nerozvíjí.

Zpráva examinátorů OECD o vzdělávací soustavě ČR kritizuje například oficiální scénář naší transformace pro její selektivnost jako „katastrofický", poněvadž omezuje přístup k vyššímu vzdělání na relativně úzkou část populace. Negativně rovněž hodnotí, že se nevěnuje pozornost hodnotovým systémům a filozofii v praxi většiny učitelů, ačkoliv bez nich není možno radikálně české školství přeměnit. Změněné vyučovací postupy a inovační přístupy nepokládají za podstatné. (Zpráva examinátorů OECD, 1996)

Nesystémovým opatřením prvního transformačního ministra byla obnovena osmiletá gymnázia. Podobně separovaně další ministr prodloužil primární školu (1 st. ZŠ) ze 4 na 5 let. Mechanickou segregací jednotlivých typů a stupňů škol se extenzívně prodloužila nejkratší cesta k maturitě z 12 roků na 13 (5 + 8 nebo 9 + 4). Sekundární školství (2. st. ZŠ a střední školy 3. st.) postrádá na 2. stupni funkční otevřenou diferenciaci a celkovou měkčí i pružnější horizontální a vertikální mobilitu. Od 6. ročníku ZŠ dochází

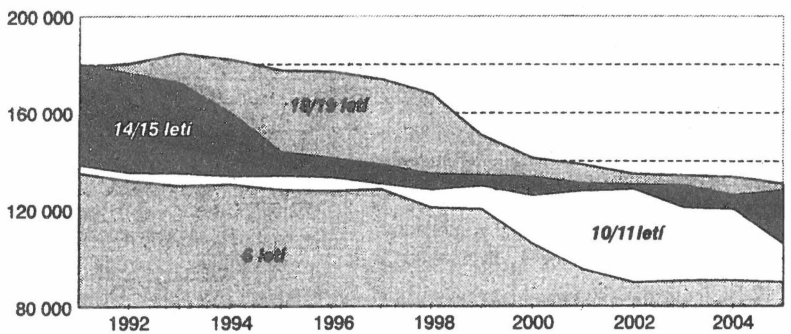
následkem toho k předčasné a přílišné selekci žáků víceletých (převážně 8 i 6letých) gymnázií. Druhý stupeň ZŠ ztrácí nadprůměrné žáky. V letech 1990–1998 stoupl počet žáků víceletých gymnázií z výchozího stavu nuly na 85 000. V téže době klesl počet žáků 4 letých gymnázií ze 100 000 na 43 000. *Celkově však studovalo na gymnáziích r. 1998 jen 15 % dospívající populace.* Nízkým počtem maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním je ČR na posledním místě z 24 zemí OECD (které v uvedené kategorii vzdělávají 20–80 % populace).

Tab. 1: *Počty základních škol (včetně málotřídních) v ČR (MŠMT)*

	1989/90	1997/98
ZŠ	3904	4132
ZŠ pouze s 1. st.	1455	1638

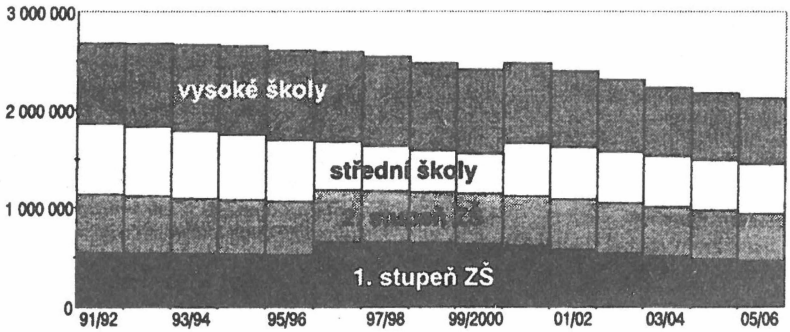
Tab. 2: *Počty středních škol v ČR (MŠMT)*

	1989/90	1997/98
Střední školy celkem	1255	1829
Z toho nestátní	–	458



Obrázek 2: Nástupní ročníky pro jednotlivé úrovně vzdělávání v ČR

Absolventi základních škol se rozdělují do několika proudů středních škol: do 4letých gymnázií (G), do středních odborných škol (SOŠ), do konzervatoří (K), do středních odborných učilišť (SOU) a učilišť (U). Studium na G, SOŠ a menší část na SOU (r. 1998 asi 12 %) končí maturitou, opravňující uchazeče k přihláškám a přijímacím zkouškám na vyšší odborné školy a na



Obrázek 3: Školní kontingenty pro jednotlivé úrovně vzdělávání v ČR

vysoké školy. Expanzi SOŠ provází pokles SOU (z 60 % populace na 40 %), gymnázia stagnují (viz tabulky 3 a 4).

Tab. 3: *Počty žáků 1. ročníků SŠ, VOŠ a VŠ ČR (v tisících)*

	1989/90	1997/98	Index 90/98
SŠ celkem	198,5	172,3	86,8
Z toho G	26,2	26,9	102,7
SOŠ	51,1	65,5	128,2
SOU	121,2	79,9	65,9
Vyšší odborné školy	–	13,2	–
Vysoké školy	26,8	44,5	166,0

Do 16 let věku je školní vzdělávání v ČR nad průměrem zemí OECD. Avšak počínaje 17. rokem věku účast na školním vzdělávání rychle klesá na 2/3 až 1/2 průměrné úrovně zemí OECD. Ve věku 24 let se v ČR vzdělává na školách pouze 5 % daného populačního ročníku, zatímco průměr zemí OECD tu činí 17 % populačního ročníku. Přes značný růst počtu studentů VŠ v ČR je poptávka uspokojována méně než z jedné poloviny (v r. 1998 bylo přijato jen 40 % uchazečů). *V aktivní populaci ČR je asi 11 % vysokoškoláků (1996)*, v zemích OECD jde o počty dvojnásobné a vyšší. Počet účastníků studia při zaměstnání klesl v ČR z 20 % na konci 80. let na 14 % (po zavedení bakalářských oborů s praktickým zaměřením).

V současnosti (1998) má:

	v zemích OECD	v ČR	
– úplné střední vzdělání (odpovídající maturitě)	60 %	32 %	dospělých
– vysokoškolské vzdělání	20 %	10 %	”

Tab. 4: *Počty absolventů jednotlivých typů škol ČR (1998)*

	1991	1998	
ZŠ	169 086	129 501	(vliv popul. poklesu)
SŠ (s maturitou)		87 206	(52 % populace)
Z toho G	22 780	23 987	
SOŠ	41 334	51 650	
SOU s mat.		11 571	
SOU bez maturity		26 142	
Vysoké školy		32 934	(13 % populace)

Podle sociologů mají v ČR pouze 4 % dětí rodičů bez maturity šanci studovat na VŠ. „Celkově lze říci, že zatímco vyspělé západní země učinily v posledních desetiletích významné kroky k prosazení větší sociální rovnosti v přístupu ke vzdělání, nebo alespoň účinně bránily růstu nerovnosti, u nás šel vývoj opačným směrem." (Matějů, 1998, s. 67) Významná schopnost otevřené vzdělávací soustavy tlumit sociální nerovnosti se donedávna spíše oslabovala, než posilovala. Bezbřehá liberalizace a nadměrná komercializace spolu s živelnou privatizací vedly ke vzniku 800 nestátních škol (5 % z celkového počtu škol) s více než 100 000 žáky. Roku 1997 bylo např. 40 % všech SOŠ (15 % žáků tohoto sektoru) a 20 % SOU v soukromých rukou. Ale i počet státních středních škol neúměrně vzrostl, třebaže počet maturantů stagnuje na úrovni r. 1989 (již tehdy získávala maturitu polovina populace). Náklady na školství z rozpočtů státních i rodinných tím neúměrně vzrostly (viz tabulka 5).

Tab. 5: *Veřejné výdaje na školství v mld. Kč (MŠMT)*

	1989	1997	Index 89/97
Celkem	21,7	78,1	359
Z toho MŠ	1,9	7,4	378
ZŠ a ŠD	6,1	24,2	400
G	0,7	3,5	506
SOŠ a VOŠ	1,2	7,1	599
SOU	0,9	7,3	840
Speciální školy	0,6	3,5	583
Vysoké školy (včetně kolejí a menz)	3,5	11,0	314
Ostatní	6,5	14,0	215

Tab. 6: *Výdaje na žáka (studenta) v ČR v letech 1989–1997 (MŠMT)*

	1989	1997	Index 89/97
MŠ	4,9	23,4	483
ZŠ	4,8	22,1	462
G	7,2	28,0	391
SOŠ a VOŠ	7,3	34,0	468
SOU	2,8	36,4	1 280
Speciální školy	8,5	48,8	575
VŠ	36,4	76,8	211

Tab. 7: *Struktura studentů nejpočetnějších skupin oborů VŠ v ČR v %*

	1989	1997
Technické obory	36,7	28,1
Učitelství	21,3	15,6
Ekonomie, management	11,5	17,2
Lékařství, farmacie	9,4	6,5
Zemědělství a veterin. lékařství	9,3	5,8

Průměrný počet žáků ve třídě ZŠ (od r. 1994) – 22
Průměrný počet žáků ve třídě G (r. 1998) – 27
Průměrný počet žáků ve třídě SOŠ – 25

České základní školy mohou pracovat podle 3 základních vzdělávacích programů: Obecná škola, Základní škola, Národní škola nebo si mohou vytvořit svůj vlastní vzdělávací program. Součástí uvedených programů jsou i dosti vágně formulované standardy (Věstník MŠMT ČR, 1995). Pro účinnější vnitřní i vnější hodnocení a zdokonalování výchovně vzdělávacích předpokladů, procesů a výsledků chybí přesnější vymezení základního učiva, kompetentní odborníci i potřebné pomůcky.

Tab. 8: *Počet žáků a studentů na 1 učitele byl (1995) pod průměrem OECD*

	ČR	OECD
1. stupeň	19,6	18,2
2. stupeň	13,0	16,2
3. stupeň	11,4	14,4
VŠ	10,9	14,4

2. Základní informace o vzdělávání učitelů

2.1 Přípravné, pregraduální vzdělávání

V roce 2000 uplyne 55 let od zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů v Československu dekretem presidenta republiky dr. E. Beneše z 27. října 1945. Předností této učitelské graduovanosti se dosud využívá – z důvodů politických i odborných – zcela nerovnoměrně i neuspokojivě.

Jediné celostátní vymezení požadavků na kompetenci pedagogických pracovníků (absolventů učitelského studia) obsahuje vyhláška MŠMT č. 139/97 Sb.: „Podmínkou odborné způsobilosti jsou odborné vědomosti získané studiem na vysoké škole, ve vyšší odborné škole nebo ve střední škole. Podmínkou pedagogické způsobilosti jsou vědomosti a dovednosti z oblasti psychologie a pedagogiky, včetně didaktiky výuky, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké škole v učitelských oborech nebo na vysoké škole umělecké a konzervatoři, v případě pedagogických pracovníků s odbornou způsobilostí získanou studiem neučitelských studijních oborů absolvováním pedagogického studia podle vyhlášky MŠ ČSR č. 60/1985 Sb."

Z uvedeného textu je zřejmé, že samo ministerstvo, odpovídající za vzdělanost ve státě a představitel zaměstnavatelů více než 100 000 učitelů a dalších pedagogických pracovníků, vymezuje jejich minimální kompetence dosti neodpovědně, neurčitě i nekompetentně. V praxi záleží jen na jednotlivých učitelských fakultách a oborech jak naplní představu o „nezbytných vědomostech a dovednostech". Zavádějící rozlišení způsobilosti odborné a pedagogické navíc vyvolává mylný dojem, že pedagogická způsobilost pedagogických pracovníků není součástí jejich odbornosti. Není divu, že na základě této koncepce mnohé učitelské fakulty vyřadily ověření pedagogické učitelské způsobilosti ze státních závěrečných zkoušek.

Příslušné fakulty si vytvářejí programy učitelské přípravy bez náležité koordinace. Úzce oborové zájmy a mínění nekompetentních většin rozhodují často proti zdůvodněným argumentům kompetentních menšin o profesionálních, školských a společenských vzdělávacích potřebách, bez ohledu na jejich strategický význam i bez ohledu na zbytečné stupňování nákladů. Jednostranně pojatá „odborná způsobilost" v současnosti dominuje. Přitom se šíří nespokojenost s nedostatečnou úrovní profesionálního výcviku budoucích učitelů, která je přirozeným důsledkem nedostatečného rozsahu pedagogických praxí budoucích učitelů.

Benevolence některých učitelských fakult v ČR došla tak daleko, že adepti učitelství neabsolvují během 5letého studia cvičně ani týdenní učitelský úvazek (Pedagogická orientace 16–17/1995). Často se nedodržuje ani Charta učitelů (UNESCO, Paříž 1966), jejíž 25. elementární doporučení

žádá, aby budoucí učitele neučili pedagogickým oborům ti, kteří na příslušných školách sami neučili.

Přežívající podceňování učitelství u nás ostře kontrastuje se zkušenostmi vyspělých zemí. Zpráva examinátorů OECD o vzdělávacím systému ČR (Paříž, Praha 1996) například konstatuje:

„Nejvyšší pozornost vyžaduje úsilí o zlepšení pracovních podmínek a podstatné zvýšení profesní kvality učitelů. – Chybí strategie vývoje učitelské profese. – Nejslabší je příprava učitelů na vlastní práci ve třídě. – 25 % absolventů studia učitelství do škol nenastupuje. – Klíčem k vyšší kvalitě pedagogických pracovníků je jejich přípravné i další vzdělávání. Další vzdělávání je nutno funkčně propojit s jejich osobní perspektivou (profesní kariérou), s gradací jejich profesionality a tvořivosti i s rozvojem školy, na které působí." (Pedagogická orientace, 1996, č. 18–19, s. 5–6, 18–19).

Programy přípravy učitelů podléhají akreditačnímu řízení. Avšak skutečnost, že někteří členové akreditační komise při vládě ČR nedokázali zhodnotit ani stav mimořádně důležité přípravy občanské výchovy, vrhá stín pochybností na jejich úroveň.

2.2 Postgraduální (další) vzdělávání a rozvíjení tvořivosti učitelů

Tradice vzájemné výměny a šíření dobrých zkušeností do širší praxe prostřednictvím okresních učitelských konferencí byla založena školským zákonem již r. 1869. Na regionální pedagogické sbory předních odborníků a na svépomocné školy vysokých pedagogických studií po r. 1918 i na prvé obecnější postgraduální studium učitelů v Evropě (v Československu realizované v 60. letech), navazovala soustava metodických útvarů škol, regionálních i centrálních zařízení pro DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků), formující se postupně po 2. světové válce. Minulým režimem byla ovšem politicky zneužívaná, nejvíce v „normalizačních" 70. letech. Místo toho, aby se zneužívání odstranilo a napravilo, byla téměř celá soustava útvarů a zařízení pro DVPP v ČR po roce 1990 ochromena, z velké části i likvidována. K této zásadní hrubé chybě došlo bohužel právě v době nástupu žádoucí humanitně demokratické transformace škol, školství a veškeré vzdělanosti. Tehdy bylo odborné pomoci k tvůrčí učitelské svépomoci nejvíce zapotřebí. Lze konstatovat, že kritické zhodnocení a tvořivé využívání uvedených více než 100letých zkušeností se neuplatňuje. Koncepční a funkční vazba přípravného a dalšího vzdělávání učitelů s gradací jejich profesionality a v souladu s potřebami školy a školství chybí. Až v posledních letech se při školské správě i mimo ni objevují některá zařízení DVPP, fungují však většinou jen komerčně. Škola musí akce pro další vzdělávání učitelů hradit, dostává k tomu účelu určité finanční obnosy do rozpočtu.

Ministerstvo školství se snaží problém celoživotního vzdělávání učitelů

řešit v připravovaném programu „Učitel" nebo „Kariérní růst". Projekt profesního růstu stanoví 4 možné stupně. Například 3. stupeň má být standardem pro výkon ředitele školy, 4. stupeň je koncipován jako předpoklad pro metodické, řídící a inspekční funkce v regionu. Postupy v kariéře mají být stimulovány vyšší odměnou. Příprava příslušné normy i dalších předpokladů však zatím vázne (i z důvodů ekonomických).

3. Sociální status a pracovní podmínky učitelů

V málokteré zemi někdejšího „východního bloku" bylo mocenské zneužívání škol k ideologické indoktrinaci tak intenzivní, totalitní a dogmatické jako v Československu po jeho brutální, v podstatě koloniální okupaci v srpnu 1968. Mnozí učitelé byli tehdy z politických důvodů propuštěni z práce, značnému počtu byla zakázána pedagogická a publikační činnost. Tzv. „normalizace" byla ve skutečnosti abnormálně utuženou represivní diktaturou. Anachronická „konsolidace" (návrat k primitivním předreformním konceptům) postihla nejvíce inteligenci společensko-humanitních oborů. Výstižná metafora spojila kolonizační násilí v Africe a u nás výrazem „Biafra ducha".

Po těchto historických zkušenostech přivítala většina učitelů rozpad totalitního režimu r. 1989 s velkými nadějemi. Věřila v brzkou obnovu škol jako „dílen lidskosti". Vznikla řada učitelských i odborných iniciativ, které se o to reálně pokoušely. (Viz např. expertízy k reformě vzdělávací soustavy, školské správy a samosprávy, předané veřejnosti i decizním orgánům již počátkem roku 1990. Pedagogická orientace 1991, č. 1).

Výraznější podpory, srovnatelné s osvětovou ofenzívou institucí Masarykova demokratického Československa, se však tyto iniciativy nedočkaly. Zjevná deideologizace proběhla sice rychle, ale nebyla ničím pozitivně překonána. Podceňování pravé vzdělanosti, dobrých učitelů a škol (odkaz J. Á. Komenského i T. G. Masaryka) nepřestalo. Nedostatečné odbornosti a demokratičnosti v oficiální vzdělávací politice donedávna dokonce přibývalo. V bezbřehém liberalismu se prosazovaly spíše zájmy partikulární, úzce stranické, elitářské, klerikální i prospěchářské.

Učitele právem znepokojuje nedostatečné vymezení základního učiva, zpochybňování úlohy lidského rozumu, nezbytného řádu hodnot, ať již obecně lidských, občanských nebo národních, vyhlašování egoismu za universální zdroj motivace, zpochybňování přirozené autority, tolerování nekázně, znevažování mravnosti, vědy, kultury. Komerční a utilitární redukce vzdělání na prodejné zboží a odmítání reálného práva na vzdělání v rozměru všelidském, pokusy zrušit obligatorní školní docházku ze strany některých dezorientovaných oficiálních představitelů – to všechno negativně ovlivňuje učitelský svět. Rozčarování přináší i celkové rozporuplné společenské klima,

absence osvětové role demokratického státu, pokles vážnosti školy a učitelské prestiže, rozkladné působení medií, nedostatečná podpora veřejnosti, malý zájem o školní rady, vyšší vyučovací úvazky, příliš uvolněné a těžko zvládnutelné chování mnohých žáků.

Učitelé těžce nesou vzrůstající disproporce v odměňování odborníků se srovnatelným vysokoškolským vzděláním. Zatímco platy právníků, bankovních úředníků, ekonomů (ale ovšem i poslanců, senátorů, policistů a mnohých dalších státních úředníků) rostou s podivuhodnou dynamikou, reálné příjmy učitelů stagnují nebo i klesají. Ani provedené úpravy učitelských platů svou nedomyšleností nepřinesly očekávaný efekt, ale disfunkční hierarchické rozštěpení učitelských sborů i celé pedagogické obce podle stupňů škol, na nichž dnes působí stejně vzdělaní učitelé. (Ve zdravotnictví nikoho nenapadne odměňovat dětské lékaře méně proto, že léčí „menší" děti.)

Místo motivace osvědčených tvořivých učitelů další možnou kariérou i jistou služební perspektivu (odpovídající tradiční „definitivě"), vzrůstá deprimující nejistota i frustrace, vyvolaná strastiplným rušením pracovních poměrů tisíců kolegyň a kolegů. Propuštění učitelů z důvodů politických v letech 70. střídá nebývale početné propouštění učitelů v letech 90. z důvodů demografických, ekonomických, i z příčin zaviněných neodpovědností odpovědných (zmatené zřizování a rušení škol).

Péče o vzdělávání, pracovní podmínky, profesionální růst a společenské postavení učitelů patří k nejzanedbanějším stránkám polistopadového vývoje ČR. Dílčí pokusy o nápravu nepřekročily dosud meze více či méně dobrých deklarací, slibů, výzev, doporučení, expertíz a projektů. Konkrétní údaje obsahují následující tabulky.

Tab. 9: *Vývoj průměrného počtu pedagogických pracovníků školství v ČR v letech 1995–1997 ve školách a organizacích zřizovaných státem, obcemi a církví, tj. bez soukromých škol (v tisících)*

	1995	1996	1997	97/95 v %
Celkem	180,9	178,7	173,9	96,1
Z toho MŠ	27,6	27,2	25,9	93,7
ZŠ	61,5	62,5	63,1	102,6
G	8,7	8,7	8,3	95,6
SOŠ a VOŠ	15,5	14,9	14,7	94,8
SOU	29,2	28,5	23,9	81,6
VŠ	12,9	13,0	13,2	102,5

– Týdenní vyučovací úvazek učitelů základní školy činí 24 vyučovacích hodin, u učitelů středních škol činí 23 vyučovacích hodin.

Tab. 10: *Vývoj průměrného nominálního platu učitelů na jednotlivých druzích a typech škol a jejich relace k průměrnému platu v ČR v letech 1992–1997 (v Kč)*

	1992	1993	1994	1995	1996	1997
nár. hosp. celkem	4 790	6 008	7 114	8 438	9 994	11 029
učitelé škol	5 037	6 459	7 881	9 148	10 956	11 710
z toho MŠ	4 071	5 134	6 150	7 177	8 657	9 045
základní školy	5 206	6 637	8 150	9 365	11 208	11 788
gymnázia	5 876	7 618	9 397	10 881	12 697	13 505
SOŠ	5 818	7 563	9 126	10 852	12 838	13 391
SOU	6 006	7 800	8 966	10 852	12 676	13 186
spec. školy	5 552	6 967	8 361	9 945	11 905	12 401
vysoké školy	7 183	8 841	10 438	12 259	14 751	15 229
z toho profesoři	10 439	12 312	15 208	18 332	21 569	22 389
docenti	8 668	10 650	12 955	15 393	18 354	19 014

- Délka dovolené u učitelů je 40 dnů.
- Doplňkové zaměstnání ze sociálních důvodů má asi 35 % učitelů.
- Na lépe placená místa odcházejí zejména mladší učitelé téměř vždy, pokud se jim naskytne příležitost.

4. Evropská dimenze vzdělávání

Demokratická integrace soudobé Evropy (a lidského světa vůbec) navazuje na rovnoprávné rozvíjení vzájemnosti a svébytnosti evropských národů v dosavadní historii. V našem světě jde například o navazování na podnětné snahy T. G. Masaryka a E. Beneše o demokratickou unii střední Evropy. Základní údaje a problémy střední Evropy shrnuje poslední monotematické číslo časopisu Mezinárodní politika, 1999, č. 2, věnované revitalizaci Visegrádského sdružení.

Komparativní profesiografie středoevropského učitele konkretizaci pedagogické dimenze bilaterálních i multilaterálních vztahů ve střední Evropě uskutečňuje i podněcuje. Střed Evropy by neměl Evropu rozdělovat, ale spojovat.

5. Školská správa a samospráva

Konkrétní doporučení expertů z počátku r. 1990 (viz Pedagogická orientace, 1990, č. 1), aby školská správa a samospráva byla koncepční, komplexní a kontinuální optimalizací výchovně vzdělávacích předpokladů, procesů a výsledků, respektováno nebylo. V mnohém ohledu byla uplynulá dekáda ve správní oblasti chaotická a plná protiřečení. V rozporu s vyhlašovanými záměry docházelo například paradoxně k „posilování direktivního

Tab. 11: *Poměr k průměrné mzdě v ČR (v %)*

	1992	1993	1994	1995	1996	1997
učitelé škol	105,2	107,5	110,8	108,4	109,6	106,2
z toho MŠ	85,0	85,5	86,4	85,1	86,6	82,0
základná školy	108,7	110,5	114,6	111,0	112,1	106,2
gymnázia	122,7	126,8	132,1	129,0	127,0	122,4
SOŠ	121,5	125,9	128,3	127,2	128,5	121,4
SOU	125,4	129,8	126,0	128,6	126,8	119,6
spec. školy	115,3	116,0	117,5	117,9	119,1	112,4
vysoké školy	150,0	147,2	146,7	145,3	147,6	138,1
z toho profesoři	217,9	204,9	213,8	217,3	215,8	203,0
docenti	181,0	177,3	182,1	182,4	183,7	172,4

Tab. 12: *Mzdy učitelů od 1. 1. 1999*

	ZŠ	SŠ	VŠ		
			odb. as.	doc.	prof.
měsíčně min.	7 030	7 790	9 000	15 000	18 000
max.	10 930	12 120	20 400	25 500	34 000
průměr v Kč *)	12 832	14 000	12 636	18 374	21 426
průměr v EURO	338	369	333	484	524
průměr v USD	370	404	364	530	618
ročně min.	91 390	101 270	117 000	195 000	221 000
max.	142 900	157 560	265 200	331 500	442 000
průměr v Kč *)	166 816	182 000	164 268	238 862	278 538
průměr v EURO	4 399	4 797	4 329	6 292	7 332
průměr v USD	4 815	5 254	4 732	6 840	8 034

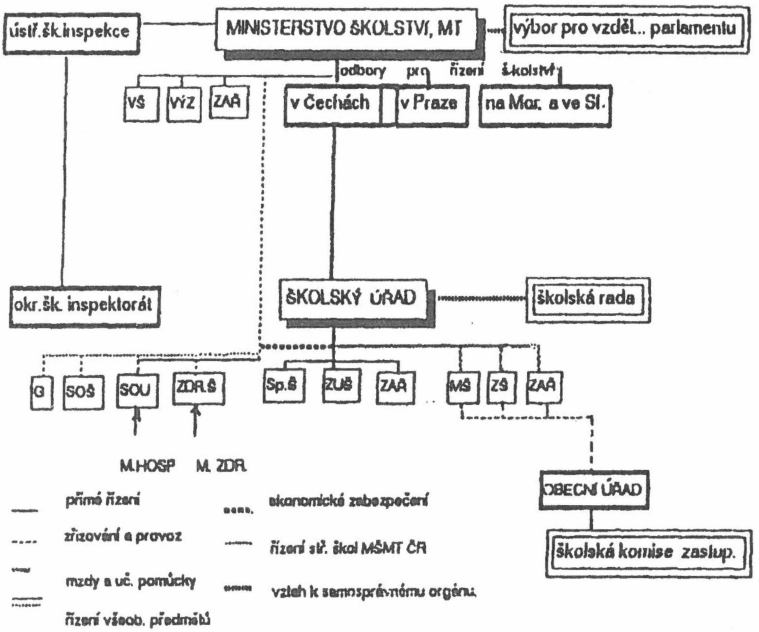
*) včetně pohyblivých složek platu (činí průměrně kolem 17 %)

stylu řízení se všemi negativními důsledky jako je vynucování loajálnosti personálními a ekonomickými nástroji." (Zpráva vlády ČR, HN 5. 3. 1999) O to naléhavější je brzké kompetentní a tvořivé uplatňování shora uvedeného postulátu pro dobu současnou i příští.

Školská správa a samospráva je legislativně zakotvena v zákonu č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění zákona č. 190/1993 Sb., zákona č. 256/1994 Sb. a zákona č. 139/1995 Sb.

Státní správu ve školství vykonávají:

1. Ředitel školy, ředitel (vedoucí) předškolního nebo školského zařízení (dále jen ředitel).
2. Obec.



Obrázek 4: Některé doplňující údaje a celkové schéma školské správy a samosprávy

3. Školské úřady.
4. Česká školní inspekce.
5. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
6. Jiné ústřední orgány správy, pokud tak stanoví zvláštní zákon.

Samosprávu ve školství vykonávají:

1. Obec.
2. Školské rady.
3. Rady škol, jsou-li ustaveny.

Lze konstatovat, že téměř všichni vedoucí pedagogičtí pracovníci nastoupili v 90. letech bez patřičných zkušeností. Až dosud platí, že pro náročné funkce nejsou náležitě vzděláváni, jsou jen vybíráni (většinou konkurzně). Kvalifikační požadavky jsou stanoveny pouze u výchovných poradců. Odvětvové řízení proto zatím k vyšší odbornosti nepřispělo. Vnitřní i vnější systémotvorné vztahy vzdělávací soustavy se příliš uvolnily. Vazba mezi školami a trhem práce například téměř zanikla. Řada profesí postrádá dorost a absolventi atraktivních studijních oborů rozmnožují počty nezaměstnaných.

Nepodařilo se obnovit ani finanční podíl uživatelů práce učňů na úhradu nákladů odborného výcviku učňů. V éře „deetatizace" tak paradoxně vznikli „státní učni".

Přetrvává nekoncepční, pouze operativní, extenzivní i byrokratické centrální řízení. Téměř celá infrastruktura školství pro ČR je například soustředěna v Praze. Vzrostlo i konfrontační prosazování úzce lokálních a partikulárních zájmů. Střední článek pro odbornou správu primárních a sekundárních škol chybí.

Základní článek správy a samosprávy škol se příliš vyčerpává administrativou a elementárními provozními předpoklady. Starosti byrokratické, ekonomické a právní vytlačují primární funkce pedagogické na okraj pozornosti ředitelů škol mnohem více, než tomu bylo v 80. letech. Nedostatečné vymezení pedagogických standardů znemožňuje účinnou vnitřní i vnější evaluaci a optimalizaci výchovně vzdělávacích výsledků. Stejná příčina podlamuje i činnost nezávislé školní inspekce.

MŠMT zaměstnává cca 400 pracovníků. Okresní školské úřady nezávislé na státní správě (okresních úřadech) a odpovědné přímo MŠMT mají asi 2 300 pracovníků, v průměru 30 zaměstnanců na 1 okres. Česká školní inspekce podléhá přímo MŠMT, se školskými úřady a obcemi spolupracuje. Na území ČR je ustaveno 15 regionálních inspektorátů. Na 1 inspektora připadá zhruba 40 škol. Pro přibližně 15 000 škol a zařízení je k dispozici asi 400 školních inspektorů (oproti 1 200 před rokem 1989). Autonomie většiny škol, posílená jejich právní subjektivitou, přispívá často k jisté uzavřenosti, zatímco na místě by byla otevřenost k účelné spolupráci škol, ke komunikaci se školskou správou a k výraznější spoluodpovědnosti za vzdělanost v příslušném obvodě. Okresní školské rady, zřízené v r. 1990, pracují často formálně a rady škol, zavedené r. 1995, se jen pomalu ustavují.

Literatura

MATĚJŮ, P. a kol. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998.* Praha: Academia, 1998.
Věstník MŠMT ČR roč. LI, seš. 9, září 1995.
Zpráva examinátorů OECD. *Pedagogická orientace* 1996, č. 18–19.
Zpráva vlády o stavu české společnosti. *Hospodářské noviny* 5. 3. 1999, příloha s. XVI až XVII.
BLÍŽKOVSKÝ, B. Devatero podnětů pro soudobou pedeutologii. *Pedagogická orientace* 1995, č. 16–17.

BLÍŽKOVSKÝ, B. A KOL. Celkové zhodnocení stavu vzdělávání v ČR. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 2–16. ISSN 1211-4669.

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