

Pedagogická orientace

Studie

Vladimíra Spilková

De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů
k učitelské profesi

Stanislav Štech

Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí?

Karel Rýdl, Miroslav Novotný

K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích

Martin Zelenka, Jan Koucký

Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po roce 1989

Helena Koldová, Jan Pícek, Miroslav Procházka, Petr Urbánek

Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících
pohledem pedagogických fakult

Jan Koucký, Martin Zelenka

Co dělají absolventi pedagogických oborů?

Profesní mobilita učitelů a dalších pedagogických pracovníků

roč. 33/1
2023

Předseda redakční rady a vedoucí redaktor: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masarykova univerzita)

Redakce: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Lenka KAMANOVÁ, Mendelova univerzita v Brně, Kateřina LOJDOVÁ, Masarykova univerzita, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnavská univerzita v Trnavě, Pedagogická fakulta, Katedra školské pedagogiky, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masarykova univerzita, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Jan SLAVÍK, Západočeská univerzita v Plzni, Petr URBÁNEK, Technická univerzita v Liberci, Marta RYBIČKOVÁ, Masarykova univerzita (administrace)

Adresa: Pedagogická orientace, Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Redakční rada (české vydání): Tomáš ČECH, Univerzita Palackého v Olomouci, Jana DOLEŽALOVÁ, Univerzita Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masarykova univerzita, Petr FRANIOK, Ostravská univerzita v Ostravě, Peter GAVORA, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Tomáš JANÍK, Masarykova univerzita, Marcela JANÍKOVÁ, Masarykova univerzita, Dana KASPEROVÁ, Technická univerzita v Liberci, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Dana KNOTOVÁ, Masarykova univerzita, Jana KOHNOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Tomáš KOHOUTEK, Masarykova univerzita, Petr NAJVAR, Masarykova univerzita, Milan POL, Masarykova univerzita, Jiří PROKOP, Univerzita Karlova v Praze, Karel RÝDL, Univerzita Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vladimír SPOUSTA, nezávislý expert, Iva STUHLÍKOVÁ, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Jiří ŠKODA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Univerzita Palackého v Olomouci, Vlastimil ŠVEC, Masarykova univerzita, Hana VOŇKOVÁ, Univerzita Karlova v Praze, Vojtěch ŽÁK, Univerzita Karlova v Praze

Mezinárodní redakční rada (anglické vydání): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norsko, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Německo, Ondřej KAŠČÁK, Trnavská univerzita v Trnavě, Slovensko, Anke WEGNER, Universität Trier, Německo

Pokyny pro autory: Pedagogická orientace uveřejňuje příspěvky spadající do kategorií: teoretické studie, empirické studie, přehledové studie (přibližně 45 000 znaků včetně mezer), diskusní příspěvky (27 000 znaků), zprávy (9 000 znaků) a recenze (9 000 znaků). Studie jsou strukturovány do podkapitol a sestávají zpravidla z těchto částí: abstrakt (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), klíčová slova, abstract v anglickém jazyce (v délce max. 1 200 znaků včetně mezer), key words, úvod, stav řešení problematiky, použité postupy a metody, výsledky a jejich interpretace, diskuse, závěry a stručná informace o autorovi/autorech příspěvku.

Jednotlivé studie procházejí recenzním řízením typu „double-blind peer review“. Studie jsou recenzovány vždy dvěma odborníky na dané téma, redakce uchovává autory i recenzenty ve vzájemné anonymitě. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakce. Podrobné pokyny pro autory a informace k recenznímu řízení jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

V časopise jsou uveřejňovány pouze původní práce, které dosud nebyly publikovány a nejsou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii).

Pedagogická orientace respektuje mezinárodní Kodex jednání a pokyny pro dobrou praxi pro editory vědeckých časopisů Komise pro publikační etiku (COPE), Etický kodex České pedagogické společnosti a Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. č. MK ČR E 20166). Vydává Česká pedagogická společnost, o. s., Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, ve spolupráci s Masarykovou univerzitou. Vychází 4 čísla ročně. Sazba: Mgr. Monika Foltánová; písmo: Cambria, NimbusSanL, Syntax; tisk: Papír a tisk, s.r.o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno; jazyková korektura: Mgr. Tereza Češková, Ph.D., Mgr. Ondřej Pechník. Předplatné je možné objednat prostřednictvím formuláře na <https://journals.muni.cz/pedor>. Vydávání časopisu je podporováno Radou vědeckých společností ČR. Náklad: 350 výtisků.

Cena jednotlivého výtisku: 120 Kč. Cena ročního předplatného (4 čísla): 460 Kč, pro předplatitele ze zahraničí 30 EUR, obojí je včetně poštovného. Cena inzerce: 6 000 Kč / 1 tisková strana.

Plné texty studií (od roku 1999) jsou k dispozici na <https://journals.muni.cz/pedor>

Časopis je zařazen mimo jiné v následujících databázích: Seznam recenzovaných neimpaktovaných periodik vydávaných v ČR, ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.

Obsah

Editorial: Učitelství v ČR: ohrožená profese? (*Vladimíra Spilková, Stanislav Štech*)... 3

Studie _____ 12

VLADIMÍRA SPILKOVÁ: De-profesionalizační novela
v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi 12

STANISLAV ŠTECH: Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí? 46

KAREL RÝDL, MIROSLAV NOVOTNÝ: K vývoji akademické přípravy učitelů
v českých zemích 65

MARTIN ZELENKA, JAN KOUCKÝ: Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů
po roce 1989 87

HELENA KOLDOVÁ, JAN PICEK, MIROSLAV PROCHÁZKA, PETR URBÁNEK:
Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem
pedagogických fakult. 115

JAN KOUCKÝ, MARTIN ZELENKA: Co dělají absolventi pedagogických oborů?
Profesní mobilita učitelů a dalších pedagogických pracovníků 139

Rozhovor _____ 170

Rozhovor s Andreasem Schleicherem:
„Profesní učitelská kultura se mění, příprava na profesi také.“ 170

Zprávy a oznámení _____ 178

Poděkování recenzentům 178

Contents

Editorial: Teaching in the Czech Republic: An endangered profession? (<i>Vladimíra Spilková, Stanislav Štech</i>)	3
--	---

Articles _____ 12

VLADIMÍRA SPILKOVÁ: The de-professionalizing bill in the international perspective of approaches to the teaching profession	12
--	----

STANISLAV ŠTECH: Teacher qualification today – de-professionalization through practice?	46
--	----

KAREL RÝDL, MIROSLAV NOVOTNÝ: Towards the development of academic teacher education in the Czech lands	65
---	----

MARTIN ZELENKA, JAN KOUCKÝ: Three challenges for higher education teacher training after 1989	87
--	----

HELENA KOLDOVÁ, JAN PICEK, MIROSLAV PROCHÁZKA, PETR URBÁNEK: Reflections on the on the amendment to act on pedagogical workers from the perspective of faculties of education	115
---	-----

JAN KOUCKÝ, MARTIN ZELENKA: What do education graduates do? Professional mobility of teachers and other educational workers	139
--	-----

Rozhovor _____ 170

Interview with Andreas Schleicher: “Teacher culture is changing; teacher preparation as well”	170
--	-----

Reports and Announcements _____ 178

Acknowledgements	178
------------------------	-----

Editorial: Učitelství v ČR: ohrožená profese?

Předložené monotematické číslo *Pedagogické orientace* je v několika ohledech bezprecedentní. Reaguje na aktuální téma vzdělávací politiky a s tím související návrh legislativních změn. Ve chvíli, kdy píšeme tento úvodník, projednává Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR novelu zákona o pedagogických pracovnících, kolem které stále ještě probíhá vyostřená debata mezi politiky a odbornou i širší veřejností.

Není také obvyklé, aby autory textů v odborném časopisu byli akademičtí pracovníci, kteří veřejně aktivně vystupovali s kritickými stanovisky k návrhům školské decize. A akademický časopis jim nyní slouží jako platforma pro analýzy a reflexe podložené podrobnou odbornou argumentací.

A konečně, číslo obsahuje také rozhovor s Andreasem Schleicherem, ředitelem vzdělávacího programu OECD, který je jednou z nejvýznamnějších mezinárodních autorit na poli vzdělávací politiky. Exkluzivně pro *Pedagogickou orientaci* odpověděl na několik otázek týkajících se učitelské profese a přípravy na ni.

Jak připomíná úvodní studie *De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi* z pera Vladimíry Spilkové, kontroverzní paragrafy novely se týkají jednak možnosti udělit ředitelem školy na tři roky plnou učitelskou kvalifikaci pro vyučování všeobecně vzdělávacích předmětů na základní nebo střední škole absolventovi neučitelského studijního programu (SP), a také absolventovi bakalářského SP, který studuje navazující učitelství magisterský studijní program. Studie Vladimíry Spilkové podobně jako text Stanislava Štecha *Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí?* zdůvodňují, proč je oprávněné označovat nový paragraf jako cestu k de-profesionalizaci, případně dokonce jako de-kvalifikaci učitelství. Zaměřují se zejména na vysvětlení podstaty profesionality učitele a důležitosti podpory profesionalizace učitelství, která je klíčovým trendem ve vyspělých zemích.

Zdůvodnění destruktivního charakteru novely pro profesionalizaci učitelství se podrobněji věnuje text Vladimíry Spilkové. Upozorňuje na rizika spojená s otevřením učitelské profese jakémukoliv absolventovi vysokoškolského studia s limitovanou připraveností pro vstup do profese omezenou pouze na znalosti oboru, resp. obsahu učebního předmětu, bez pedagogicko-psychologického a oborově didaktického vzdělání i bez praxe se žáky. Jádrem kritické reflexe je snaha dokázat, že legislativní návrh vede k zásadnímu zpochybnění

důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro kvalitní výkon profese, což většina odborné veřejnosti považuje za rizikové nejen pro žáky a kvalitu jejich vzdělávání, ale také za ohrožení podstaty a kvality učitelské profese do budoucna.

Druhý paragraf, který je předmětem ostré kritiky akademické obce a některých asociací učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů, nahrazuje doplňující pedagogické studium (DPS) vágním „studiem pedagogiky“ poskytovaným nejen vysokými školami (jako dosud), ale také neziskovými a soukromými subjekty. MŠMT plánuje zrušit údajně administrativně zatěžující proces akreditace těchto pedagogických kurzů a nahradit ho zpětnovazebním hodnocením kvality poskytovaného vzdělání jejich absolventy. Pravidelně hloubkově hodnocené, akreditované a kontrolované vysoké školy mají soutěžit na tržním principu nabídky a poptávky s nevysokoškolskými poskytovateli – a tak údajně zvyšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání. Vzhledem k tomu kritici novely hovoří o dveřích otevřených privatizaci studia k doplnění učitelské kvalifikace.

Pro hlubší porozumění současnému dění kolem novely je vhodné zasadit ji do kontextu přístupů vzdělávací politiky k učitelské profesi a přípravy na ni po roce 1989. Od poloviny devadesátých let minulého století se jako evergreen ze strany české vzdělávací politiky a decizní sféry opakovaly snahy o snižování požadavků na vzdělanostní úroveň a kvalifikaci učitelů (Maňák, 1995; Spilková et al., 2004; Spilková, 2016; Spilková & Reimannová, 2021). V tomto kontextu měl zásadní pozitivní význam zákon č. 563/2004, který závazně vymezil magisterské studium jako podmínku pro uznání učitelské kvalifikace. I po přijetí tohoto zákona však pokračovalo zpochybňování kvalifikačních předpokladů a snaha snižovat požadavky na vzdělanostní úroveň učitelů v podobě návrhů na novelizaci zákona (2006, 2007, 2011).

Skutečný průlom v negativním smyslu představuje novela zákona z roku 2014, která umožnila vykonávat přímou pedagogickou činnost vybraným skupinám pedagogických pracovníků bez odborné kvalifikace. Tato novela poprvé dává do rukou ředitele školy pravomoc jim „písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace“. Uvedenou novelu lze považovat za typický příklad dlouhodobé nečinnosti a nezájmu vzdělávací politiky o řešení všeobecně známého problému (velkého množství nekvalifikovaných učitelů, dokonce jen středoškolsky vzdělaných, na základních školách) a následně rychlé, krátkozraké intervence, která poslala učitelství na trajektorii devalvace a de-profesionalizace.

Podobně jako nyní doprovázela před deseti lety kontroverzní novelu velmi vyostřená diskuze se silnou kritikou ze strany odborné veřejnosti a s aktivním zapojením médií. Podobala se té současné obsahem, způsobem argumentace a silou zaujetí klíčových aktérů. V nebyvalé míře byl vyvolán zájem širší veřejnosti, rodičů, profesních asociací a odborů, který byl podporován výraznou mediální kampaní. Ve veřejném prostoru se objevovaly otázky, nezřídka iniciované neziskovými organizacemi, jako např. *Proč je tak důležité formální vzdělání učitelů? Jak se liší po několikaleté praxi učitel bez diplomu a s diplomem? Je správné a nutné, aby si nekvalifikovaní učitelé museli povinně doplnit pedagogické vzdělání? Co nového se dozvědí učitelé s praxí na pedagogické fakultě? Co nám brání kromě zákona v tom, abychom uznali praxi zkušeným osobám vyučujícím již na školách? Je třeba nějak zásadně proměnit naše vysoké pedagogické školy?*

S otázkou *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele?* byl organizován kulatý stůl SKAV a EDUIN. Pro srovnání se způsobem medializace aktuálně projednávané novely lze shrnout, že způsob medializace této otázky byl problematický, místy manipulativní. Nezřídka byly podsouvány subjektivní názory jednotlivců jako většinové názory a široce sdílené zkušenosti. Konkrétně šlo např. o výroky typu „většina učitelů z praxe studuje na VŠ jen kvůli papíru, nepředpokládají, že by se tam dozvěděli něco, co neznají z praxe nebo kurzů“. Demagogické bylo např. zdůrazňování protikladu učitele nekvalifikovaného, ale kvalitního a zaujatého versus kvalifikovaného, ale nekvalitního, nemotivovaného, nevzdělávajícího se atd. Řada učitelů kritizovala, že obhajovat nekvalifikované učitele dehonestací kvalifikovaných je přinejmenším nefér.

Za připomenutí stojí také skutečnost, že aktuálně projednávaná novela má za sebou zajímavý příběh v podobě několikaleté historie. Je totiž téměř identická s verzí, která po více než dvou letech projednávání v Poslanecké sněmovně a Senátu v letech 2019–2021 neprošla úspěšně legislativním procesem (viz podrobnou analýzu důvodů pro novelu a způsobů argumentace ze strany politiků v Spilková & Reimannová, 2021). Odborná veřejnost již tehdy formulovala velmi kritické připomínky podložené relevantními daty a argumenty, a to především k navrhované de-profesionalizaci (srov. Chvál et al., 2021).

Aktuálně své znepokojení vyjádřily a zmíněné paragrafy odmítly asociace děkanů klíčových učitelských fakult (*Učitelské listy*, 2023), Rada vysokých škol i Česká konference rektorů (ČKR, 2023). A také experti SYRI – Národního

institutu pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik, kteří jsou státem financováni právě za analýzy potenciálních společenských rizik, varují před přijetím novely (SYRI, 2023).

O to více udivuje naprosté odmítání argumentů odborné obce a expertů ze strany zejména zákonodárců. Místy až dehonestující vyjádření některých politiků na adresu fakult připravujících učitele viní vzdělavatele učitelů z údajně nepodloženého a zbytečného akademického purismu a činí odpovědnými za nedostatek kvalifikovaných učitelů právě je (srov. např. citace vyjádření politiků v textu Heleny Koldové, Jana Picka, Miroslava Procházky a Petra Urbánka *Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem pedagogických fakult*). Tato situace, která vyústila ve vyhrocenou opozici, jejíž důsledky si zřejmě politická scéna neuvědomuje, je sama o sobě zajímavým námětem ke zkoumání. Domníváme se, že se významně proměnil vztah společnosti k řízení veřejných politik. Pod pozitivně znějícím imperativem provádět politiku založenou na důkazech se proměnila i povaha toho, co je považováno za „důkaz“ (evidence). Vědecké výzkumné poznatky jsou stále více redukovány na „šetření názorů aktérů“ příslušného segmentu veřejné politiky často na úrovni statistického prvního třídění. A přijetí politického rozhodnutí je výsledkem srovnání frekvence a mediální síly názorů, nikoli poznatků. V této aréně má hlas děkana, profesora didaktiky nebo výzkumníka v pedagogické psychologii stejnou váhu jako hlas ředitele školy, představitele neziskové organizace zabývající se vzděláváním nebo mediálně vlivné celebrity ze soukromého vzdělávacího byznysu. Sama práce s daty ovšem vyžaduje nikoli jejich „snímek“, ale leckdy komplikované hledání souvislostí, historických událostí vysvětlujících datové trendy, srovnání s podobnými trendy v ostatních profesích a v mezinárodním kontextu. Dokládají to dvě studie zveřejněné v tomto čísle, jejichž autory jsou Jan Koucký a Martin Zelenka (*Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po r. 1989 a Co dělají absolventi pedagogických oborů?*).

Pokusme se formulovat onu „dlouhou větu“ podporovatelů novely: nedostatek kvalifikovaných učitelů některých aprobací zejména v některých krajích s jistotou ještě naroste odchodem stárnoucích současných učitelů a dále kvůli nedostatečnému počtu absolventů učitelských fakult, kteří navíc často brzy odcházejí jinam; proto nechme na ředitelích, ať si sami vyberou absolventa nečitelského vysokoškolského SP a on svou vysokou oborovou odbornost po třech letech doplní profesními (pedagogickými, didaktickými, psychologickými) znalostmi a dovednostmi v tzv. studiu pedagogiky.

Skrytá (resp. nevyslovená) logika dlouhé věty umožňuje zdůvodnění zmíněných paragrafů novely číst následovně. Důležité je, aby učitel uměl svůj obor, ostatní se stejně naučí „bojem“, tedy rovnou vykonávanou praxí. A jakousi úlitbou nepřiliš důležitým pedagogickým oborům je jejich dodatečné studium poskytované lidmi ve větším „kontaktu s praxí“ (musejí si přece na své kurzy vydělávat). Ostatně učitelské, zejména pedagogické fakulty se moc nesnaží, neprodukují dostatečný počet absolventů v nedostatkových aprobačních, nejsou asi ani dost atraktivní, protože studentů učitelských studijních programů je málo a jejich absolventi do škol nenastupují nebo předčasně odcházejí, protože nemají praxi a učili se příliš teorie.

Věnujme se nejprve zdánlivě nejpřesvědčivějšímu argumentu – nedostatku učitelů vinou učitelských fakult. Studie *Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po r. 1989* Jana Kouckého a Martina Zelenky ověřuje na domácích i zahraničních datech dopad tří intervencí vzdělávací politiky, které postihly zejména pedagogické fakulty po r. 1989 a které je zásadně oslabily v jejich misi připravit dostatečný počet absolventů učitelství. Nejprve vznik regionálních univerzit v 90. letech minulého století „vysál“ pedagogické fakulty v krajích odchodem oborových kateder do nových fakult. Oslabil pedagogické fakulty jak početně, tak kvalitativně. To se týká jak vysokoškolských učitelů, tak studentů. Následně strukturace studia učitelství aplikací tzv. Boloňského procesu (s výjimkou učitelství pro 1. stupeň ZŠ) vedla k výraznému nárůstu počtu studentů a absolventů neučitelských pedagogických studijních programů a oborů na úkor těch učitelských. A nakonec autoři připomínají novelu zákona o pedagogických pracovnících z r. 2004, která vedla k výraznému zvýšení počtu kvalifikovaných učitelů, kteří získali kvalifikaci doplňujícím pedagogickým studiem. Výsledkem bylo, že počet absolventů DPS či kombinované formy studia převyšoval počet absolventů prezenční formy studia. Po výrazném změkčení kvalifikačních požadavků s celou řadou výjimek novelou z r. 2014 začal počet nekvalifikovaných učitelů opět narůstat. Ani regionalizace vysokých škol, ani strukturace studia rozhodně nebyly záměrným rozhodnutím pedagogických fakult. Ty se jim naopak bránily. A rozvoj DPS jim mnohdy činil v důsledku personálního a finančního oslabení potíže. Není tedy důvod vinit z nedostatku kvalifikovaných učitelů právě pedagogické fakulty. V posledních letech dochází k zastavení tohoto nepříznivého trendu a podíly přijímaných na studium pedagogických oborů se zvyšují. A to stále ještě studium absolvují populačně velice slabé ročníky. Některé údaje o přijatých studentech v posledních letech naznačují, že pozvolna začnou absolvovat

populačně silnější ročníky a že se zvyšuje také podíl studentů pedagogických fakult i učitelských studijních programů.

Další studie stejných autorů (*Co dělají absolventi pedagogických oborů?*) na základě komparace s absolventy jiných vysokoškolských oborů u nás a také ve srovnání s evropskými zeměmi vyvrací představu, že absolventi učitelství nenastupují do škol nebo ze škol odcházejí. Do škol jich nastupují téměř tři čtvrtiny. „Věrnější“ svému vystudovanému oboru jsou zejména absolventi právnických, ekonomických a lékařských oborů. Překvapivé může být zjištění, že jich do škol nastupuje prakticky stejně jako ve Finsku dávaném za vzor prestiží učitelství. I po roce v praxi jich ve školách zůstávají dvě třetiny, jen jedna pětina pracuje v jiném odvětví. Zbytek tvoří ekonomicky neaktivní, zejména ženy na mateřské dovolené, a absolventi působící v jiných pedagogických povoláních než jako učitelé. Jiný nedoložený předpoklad vyvrací výsledky šetření důvodů, proč zmíněná pětina absolventů učitelství nepůsobí ve školství. Nejsilnější byly důvody formulované jako „lepší pracovní uplatnění“, „nízká prestiž učitelství“ nebo „náročnost povolání“. Jako nevýznamné se jak u souboru učitelů v praxi, tak u studentů učitelství ukázaly důvody „nedostatečná připravenost na učitelskou práci“ a „náročný či obtížný vstup do profese“. Ty však tvoří jádro argumentace tzv. Reformy přípravného vzdělávání učitelů prosazovaného MŠMT. Reforma tedy vychází z nedoloženého tvrzení, že absolventi nejsou na praxi fakultami dostatečně připraveni, a proto je pro ně vstup do profese příliš náročný. Alespoň učitelé a studenti učitelství na konci studia si to nemyslí.

Vhodně tento obraz doplňuje pohled pedagogických fakult. Koldová et al. dokládají, že se pedagogické fakulty přizpůsobily obsahem i strukturou přípravného vzdělávání učitelů požadavkům na regulované povolání, kterým se učitelství stalo v r. 2016. Pro profesionalizaci učitelské profese byly stanoveny rámcové požadavky, ve kterých je relativně nízký podíl reflektované praxe, v DPS zase nedostatečný rozsah oborově-didaktické a psychologické složky. Především ale konstatují, že novela svými kontroverzními paragrafy vlastně delegitimizuje Reformu přípravy učitelů a je i v rozporu s cíli Strategie 2030+. Upozorňují, že původní argumentace nedostatkem učitelů byla vystřídána kritikou fakult za nedostatečně prakticky připravené absolventy. Přitom však státní správa neřeší skutečný problém – regionální rozdíly v nedostatku kvalifikovaných učitelů a jejich nedostatek v několika málo tzv. aprobacích.

Za výše zmíněnými hodnotícími pojmy de-kvalifikace, de-profesionalizace a privatizace učitelství se však předkládané texty snaží identifikovat hlubší rozpory a možná i společenské vývojové trendy. První z nich lze označit jako trvalé napětí mezi teorií a praxí. Druhým z nich je pojetí veřejného zájmu a způsob správy vzdělávání jako veřejného statku. A třetím je oslabení institucionalizace učitelství ve prospěch *advocacy coalitions*, tedy hry představitelů různých dílčích zájmů tvořících vlivové sítě.

Napětí mezi teorií a praxí provází učitelství více než století. V textu S. Štecha je toto napětí analyzováno. Uvedený vztah se obvykle redukuje na poměr teoretické přípravy a praxe. Dlouhodobě se hledá most mezi oběma, např. v podobě posílení didaktické přípravy. Ta by měla vycházet z porozumění oborovým poznatkům prizmatem jejich „překladu“ respektujícího psychologické zvláštnosti dětského věku. Přesvědčivá síla praktických dovedností zkušených učitelů vede nezřídka ke kritice výuky „velkých teorií“ (Korthagen). Málo se ale klade otázka po povaze kvalitní teorie v učitelství propedeutice, po povaze praxe v počáteční fázi iniciace do profese a po podobě reflexe praxe.

Tvrzení, že je to koneckonců ředitel školy, kdo je odpovědný za kvalitu vzdělávání ve své škole, je široce sdílené. Zamlčuje se přitom, že ředitel školy není odpovědný výlučně a není odpovědný za vše. Novela v tomto bodu představuje individualizaci odpovědnosti za něco, co jedinec nemůže garantovat. Když jde o veřejný statek, je tato odpovědnost sdílená a rozdělená mezi státní správu, na státu relativně nezávislé vzdělavatele učitelů (univerzity jsou veřejnoprávními korporacemi, ve kterých se vzdělávání opírá o nezávislý výzkum), zřizovatele, ředitele škol, učitele ad. Tam, kde jde o společný zájem na soudržnosti společnosti, nemůže o obsahu vzdělávání, přípravě učitelů, jejich přijímání, jejich dalším profesním vzdělávání atd. rozhodovat jedinec. Vzdělávání, jehož je kvalitní příprava učitelů klíčovým prvkem, je záležitost argumentů, sporů a diskusí mezi všemi aktéry. Nemůže se redukovat na momentální „snímek“ názorů těch či oněch. Veřejný zájem totiž není totéž, co zájem (ředitelské) veřejnosti. Pozitivně znějící argumentace autonomií školy a ředitele je tak často cestou k rozkladu péče o veřejný zájem. Ředitel školy jako výsostný posuzovatel kompetencí kandidáta učitelství tak představuje definitivní stvrzení primátu praxe a svým způsobem je příznakem eroze odpovědnosti za veřejný statek, kterým je vzdělání. Jde i o symbolické znehodnocení formálního statusu pedagogického vzdělání dosaženého státní závěrečnou zkouškou.

Pokud jde o institucionalizaci přípravy na učitelskou profesi, její význam ukazuje text historiků Karla Rýdla a Miroslava Novotného *K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích*. Vynikají dvě charakteristiky tohoto vývoje – postupné prodlužování přípravného vzdělávání budoucích učitelů a jeho postupná „univerzitarizace“, tedy začlenění do akademické instituce. Historicky mělo postupně podobu extenzí, dvouleté akademie a Školy vysokých studií pedagogických v meziválečném období. V poválečném období pak podobu pedagogických fakult univerzit, jejich demontáží a opětovných instalací v průběhu 50. let minulého století a bylo doprovázeno zvyšováním vědecké kvality přípravy učitelů koncem 60. let. Prodlužování souviselo s narůstajícími požadavky na pedagogické, didaktické a psychologické kompetence učitelů, jejichž osvojení vyžadovalo důkladnější teoretickou přípravu, když praktická zkušenost opírající se o nápodobu toho, co funguje, evidentně nestačila. Periodicky však musela být tato institucionalizace obhajována. Různé „reformní“ snahy v posledních třiceti letech argumentující „zefektivněním“ akademické přípravy učitelů byly ve znamení ataku na dvě výše zmíněné charakteristiky vývoje v minulém století. Jejich jádrem je zkrácení přípravy a její dezinstitutionalizace, tj. vyvázání z rámce univerzitních (příliš teoretických) studií odůvodňované údajně malou praktickou připraveností absolventů. Narušuje se tak i v evropském kontextu mimořádná domácí tradice, kdy vysokoškolská příprava na učitelství všech stupňů měla u nás oproti ostatním zemím velký náskok.

Předkládané číslo je zakončeno rozhovorem s Andreasem Schleicherem. Z jeho odpovědí vyplývají dvě konstatování. Podle výsledků šetření školního vzdělávání a učitelské profese v zemích OECD je formální kvalifikace podmínkou nutnou, avšak dnes zdaleka nikoli postačující. Důležitější je, co a jak učitelé vyučují. Avšak i tam, kde se kvalifikovaným učitelem stává jedinec bez formální učitelské vysokoškolské přípravy – Schleicher zmiňuje jediný příklad, a sice Hongkong – jde o složitý a regulovaný proces, nikoli o jednorázové rozhodnutí ředitele školy. Ředitelé škol v Hongkongu jsou na přijímání takových učitelů školeni a hodnotí je podle sady kritérií, jejichž naplňování sledují v průběhu vykonávání profese. Nic takového naše novela neobsahuje.

Cílem monotematického čísla bylo detailně analyzovat aktuální verzi novely zákona o pedagogických pracovnících, především její de-kvalifikační a de-profesionalizační paragrafy v kontextu vývoje učitelské profese s využitím všech dostupných dat – z nejnovějších empirických výzkumů, komparativních, sociologických, historických, pedeutologických a psychologických

analýz. Naší ambicí bylo prezentovat odbornou argumentaci upozorňující na rizika a negativní dopady novely namísto „dojmologie“ a subjektivních názorů, které v dosavadních diskuzích převládaly.

Monotematické číslo, ke kterému autory vybídla redakce časopisu *Pedagogická orientace*, je prostorem k explikaci a hlubšímu zdůvodnění kritického stanoviska k intervenci, kterou považujeme za vysoce rizikovou a ohrožující pro kvalitu školního vzdělávání i pro perspektivu učitelské profese. Na úrovni zbožného přání je zřejmě apel na relevantní aktéry, politiky a decizní sféru, aby realizovali vzdělávací politiku, která je založena na znalostech o povaze profese a jejího širšího kontextu a na spolehlivých a věrohodných datech.

Vladimíra Spilková, Stanislav Štech

Literatura

- ČKR. (2023, 2. února). *Stanovisko České konference rektorů k novele zákona o pedagogických pracovnících*. <https://www.crc.muni.cz/dokumenty/usneseni/stanovisko-ckr-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- ČTK. (2023, 30. ledna). *Děkani trvají na požadavku neotevírat učitelkou profesi nepedagogům. Napsali otevřený dopis*. Novinky.cz. https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-dekani-trvaji-na-pozadavku-neotevirat-ucitelskou-profesi-nepedagogum-napsali-otevreny-dopis-40421494?#dop_ab_variant=0&dop_source_zone_name=novinky.sznhp.box&source=hp&seq_no=6&utm_campaign=abtest209_meranie_spent_time_varB&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz
- Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., Spilková, V., Stuchlíková, I., Štech, S., & Uličná, K. (2021). Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika*, 71(1), 120–125. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>
- Maňák, J. (1995). Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu* (s. 24–27). Paido.
- Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368–385.
- 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.
- SYRI. (2023, 20. února). *Expertí kritizují novelu zákona o pedagogických pracovnících*. <https://www.syri.cz/experti-kritizuji-novelu-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Učitelské listy. (2023, 31. ledna). *Stanovisko odborné veřejnosti k novele zákona o pedagogických pracovnících*. <http://www.ucitelske-listy.cz/2023/01/stanovisko-odborne-verejnosti-k-novele.html>

De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi

Vladimíra Spilková

Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Redakci zasláno 12. 12. 2022 / upravená verze obdržena 20. 2. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 20. 2. 2023

Abstrakt: Cílem přehledové studie založené na metodologii desk research je detailně analyzovat nejkontroverznější pasáže aktuálně navrhované novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v širším kontextu přístupů české vzdělávací politiky k učitelské profesi a učitelskému vzdělávání po roce 1989. V centru kritické reflexe novely, označované jako de-profesionalizační a de-kvalifikační, je opodstatněnost důvodů a korektnost a relevance používaných argumentů, které mají legitimizovat potřebnost tak radikální změny. Zásadní pozornost je věnována vysvětlení de-profesionalizačního charakteru novely vyjadřujícího zpochybnění důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro kvalitní výkon profese, které odlišují práci profesionálů od poučených, byť třeba osobnostně disponovaných pedagogických laiků. Jsou identifikována rizika de-profesionalizace učitelství z hlediska dopadů na kvalitu školního vzdělávání a krátkodobých i dlouhodobých dopadů na učitelskou profesi, její ocenění a prestiž ve společnosti. Záměr české vzdělávací politiky podporující de-profesionalizaci učitelství je kontrastován s vůdčími trendy ve vyspělých západoevropských zemích, tedy zejména s podporou profesionalizace učitelství a důrazem na zvyšování kvality učitelského vzdělávání v souvislosti s výrazně se zvyšujícími požadavky na učitele. V centru pozornosti je prezentace klíčových pedeutologických konceptů, zejména profesionalizace učitelství, profesionalita učitele a její jádro – profesní znalosti a poznatková báze učitelství (professional knowledge, knowledge base for teaching). V závěru studie je na základě dat – z komparativních, historických a pedeutologických analýz i empirických výzkumů – zhodnoceno, zda je tak zásadní změna v přístupu k učitelské profesi opodstatněná, věrohodně zdůvodněná korektními a relevantními daty, zda odpovídá současnému poznání a zda je v souladu s důležitými strategickými dokumenty vzdělávací politiky (např. Strategie 2030+) i klíčovými trendy a doporučeními na mezinárodní úrovni.

Klíčová slova: učitelská profese, kvalifikační požadavky, novela zákona, profesionalizace a de-profesionalizace učitelství, profesionalita učitele, vzdělávací politika

Cílem přehledové studie založené na metodologii desk research je detailně analyzovat nejkontroverznější pasáže aktuálně navrhované novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v širším kontextu přístupů

české vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989. Klíčové zdroje dat představují dokumenty: legislativní (různé verze novely – sněmovní a senátní tisk novely, pozměňovací návrhy, stenozápisy z jednání obou komor Parlamentu ČR), relevantní pedeutologická literatura, dokumenty odborné a strategické (na národní i evropské úrovni), stanoviska důležitých aktérů a tiskové zprávy. Předmětem kritické reflexe novely je de-profesionalizační a de-kvalifikační charakter novely vyjádřený paragrafy 9a (1) a 9a (6):

§ 9a

Uznání splnění předpokladu odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele střední školy

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

- (6) Zaměstnanci, který získal vysokoškolské vzdělání v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd a současně je studentem akreditovaného magisterského studijního programu zaměřeného na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy, který navazuje na bakalářský studijní program, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy na této škole za splněný po dobu studia tohoto akreditovaného magisterského studijního programu, nejdéle však na dobu 3 let ode dne zahájení studia tohoto studijního programu¹.

1 Expozice problému

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále ZoPP) vyvolává od roku 2018 poměrně vyostřenou diskuzi mezi odbornou i širší veřejností zahrnující zejména politiky a mediálně preferované tzv. experty

¹ Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Sněmovní tisk 280/0) <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=215842>

na vzdělávání. Přestože novela jako celek obsahuje řadu potřebných změn, je podle názoru řady odborníků zásadním způsobem znehodnocena několika kontroverzními paragrafy – především § 9a (1), § 9a (6) a § 22, které ohrožují kvalitu vzdělávání v regionálním školství, existenci učitelské profese a její prestiž ve společnosti (Chvál et al., 2021).

Novelu – díky kontroverzním paragrafům – považuje převážná část odborné veřejnosti za *de-profesionalizační a de-kvalifikační*. Označení *de-kvalifikační* vyjadřuje tak radikální snížení kvalifikačních požadavků na učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základních škol a středních škol, že to lze považovat za faktickou rezignaci na kvalifikaci pro vstup do učitelské profese. Kromě existujících dvou standardních cest (pětileté učitelské studium nebo pětileté nečitelské studium a doplňující pedagogické studium v rozsahu minimálně 250 hodin) novela legislativně zakotvuje třetí cestu, tedy možnost udělit, „darovat“ učitelskou kvalifikaci absolventovi magisterského studia jakéhokoliv oboru ředitelem školy bez splnění kvalifikačních požadavků, a to dokonce na dobu tří let (tzv. ředitelská kvalifikace). Možnost darovat kvalifikaci jednou osobou je dokonce rozšířena o absolventy bakalářského studijního programu v oblasti pedagogických věd. To znamená bezprecedentní prolomení legislativní hranice pro vzdělanostní úroveň podmiňující získání učitelské kvalifikace v podobě magisterského studia.

Legislativně zakotvená možnost přenést pravomoc státu udělit kvalifikaci učitelům základních a středních škol na ředitele školy je v zásadním rozporu se skutečností, že učitelství je od roku 2016 tzv. regulovanou profesí. U těchto profesí vymezuje, garantuje a kontroluje kvalifikační požadavky stát. Z hlediska sociologie profesí je důležité zdůraznit, že pedagogická komunita (ale nejen ona) dlouho usilovala o naplnění znaků respektovaných profesí (jako je např. povolání lékaře, právníka), o plné uznání profesionality učitelství. Klíčovým znakem uznávaných profesí je speciální vědění, poznatky získané dlouhou přípravou na nejvyšší (univerzitní) úrovni. Ty jsou považovány za podmínku ke kvalitnímu vykonávání profese. Proto stát kontroluje již na vstupu do profese splnění legislativně vymezených kvalifikačních požadavků. U těchto regulovaných, pro společnost závažných profesí, je nepřípustné (i v případě učitelství by to mělo být nepřípustné), aby kvalifikaci udělovala jedna fyzická osoba. O kvalifikaci lékaře také nerozhoduje ředitel nemocnice, který svým podpisem přizná kvalifikaci chirurga například zubaři nebo rentgenologovi. Splnění kvalifikačních požadavků je striktně vyžadováno i v případě některých řemesel, služeb, dělnických povolání apod.

Označení *de-profesionalizační* vyjadřuje zpochybnění důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro kvalitní výkon učitelské profese, které odlišují práci profesionálů od poučených, byť třeba i osobnostně disponovaných pedagogických laiků. Novela svým paragrafem 9a otevírá učitelskou profesi jakémukoliv absolventovi vysokoškolského studia, to znamená pouze se znalostí oboru (který by měl odpovídat obsahu učebního předmětu, pro který získá kvalifikaci), bez pedagogicko-psychologického a oborově didaktického vzdělání i bez praxe se žáky. Staví na překonaném mýtu u nás i ve světě, že kdo umí obor, např. matematiku, umí ji také učit žáky různých schopností a různého věku, umí je motivovat k poznávání, vést ke spolupráci, vytvářet podnětné a bezpečné prostředí pro učení, poskytovat kvalitní zpětnou vazbu v procesu učení apod. Učitelství je komplexní profese, která vyžaduje řadu specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro její kvalitní vykonávání. Jejich absence, a tedy velmi limitovaná profesní připravenost (omezená pouze na znalosti obsahu vyučovaných předmětů), představuje riziko pro žáky a hazard s kvalitou vzdělávání.

Úvodem je zapotřebí ještě zdůraznit, že verze novely zákona předložená vládou ČR v srpnu 2022 Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR má za sebou několikaletou historii. Je totiž téměř identická s verzí, která po více než dvou letech projednávání v Poslanecké sněmovně a Senátu v letech 2019–2021 neprošla úspěšně legislativním procesem. Odborná veřejnost již tehdy formulovala velmi kritické připomínky podložené relevantními daty a argumenty, a to především k navrhované *de-profesionalizaci*.

Řada z těchto stanovisek byla publikována v různých médiích a dodnes je lze snadno dohledat.² Značnou pozornost získalo např. stanovisko autorského týmu z roku 2021, v němž pět profesorů zabývajících se dlouhodobě problematikou učitelské profese a učitelského vzdělávání i na mezinárodní úrovni upozorňuje na závažná rizika, která v sobě novela obsahuje (Chvál et al., 2021). S oporou o znalost trendů ve vyspělých zemích varovali před snahou MŠMT snížit požadavky na kvalifikaci učitelů u zákonně regulované profese a *de-profesionalizovat* učitelství v době, kdy naopak nároky na profesionalitu učitelů rostou.

Také někteří významní politici vyjadřovali nad otevřením učitelské profese jakémukoliv vysokoškolákovi (což umožňuje tzv. ředitelská kvalifikace) a vyjmutí

² Jejich přehled lze nalézt na: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2019/11/aktualni-tema-novela-zakona-o.html>).

kvalifikačního studia u regulované profese z gesce vysokých škol silné pochybnosti. Např. předseda Senátu Miloš Vystrčil před hlasováním v Senátu vystoupil s obsáhlou kritikou proti nejproblematictějším návrhům v novele³ a nehlasoval pro ni (Senát pak vrátil novelu k dalšímu jednání v Poslanecké sněmovně). Podrobný vhled do dvouletého procesu projednávání novely v letech 2019–2021, včetně stanovisek klíčových aktérů a uváděných důvodů pro „potřebu“ problematických paragrafů, byl publikován v časopise *Pedagogika* (Spilková & Reimannová, 2021).

Za připomenutí stojí především důvody, které tehdy MŠMT jako předkladatel novely a její zastánci z řad politiků a širší veřejnosti uváděli a jimiž se snažili legitimizovat potřebnost tak radikální změny. Dá se předpokládat (na základě prvních vyjádření zástupců MŠMT a politiků), že i v další fázi, v pátém roce projednávání novely, budou předkládány stejné důvody a argumenty k potřebě otevřít profesi, snížit kvalifikační požadavky pro vstup do ní, vyjmout kvalifikační studium z výlučné gesce vysokých škol a otevřít tento segment vzdělávání tržnímu prostředí.

Výzkumná data analyzující legislativní proces spojený s projednáváním novely v letech 2019–2021 umožnila detailní vhled do diskuzí politiků na půdě Parlamentu i Senátu, do jejich názorů a argumentů (Spilková & Reimannová, 2021; Spilková & Michek, 2022). Většina jejich promluv se týkala § 9 a) a jeho zdůvodňování. Nejčastěji uváděnými důvody byly: 1) nedostatek kvalifikovaných učitelů, 2) průměrný vysoký věk učitelského sboru, 3) nízký podíl absolventů učitelských oborů vstupujících do školní praxe (kolem 50 %), 4) posílení role ředitele a jeho odpovědnosti v personální oblasti, 5) potřeba zvýšit zapojení odborníků z praxe do výuky, 6) nespokojenost s pedagogickými fakultami, kritika kvality jejich výuky a potřeba vytvořit pro ně konkurenci (Spilková & Reimannová, 2021). Uvedeným argumentům se budu nyní věnovat podrobněji.

(1) Nejdříve připomenu nejčastěji zmiňovaný, ale paradoxně řadou politiků rozporovaný důvod – *nedostatek kvalifikovaných učitelů*. Bylo opakovaně konstatováno, že nedostatek kvalifikovaných učitelů v ČR existuje řadu let, nijak dramaticky neroste, je obdobný jako ve většině vyspělých zemí. Není plošný, je výhradně regionální (např. v Karlovarském kraji je nekvalifikovaných úvazků téměř jedna pětina a kvalifikaci si zde nedoplňuje

³ <https://www.pedagogicke.info/2021/03/milos-vystrcil-system-nevede-k-tomu-ze.html?fbclid=IwAR1pMlyqW5Uwx1ZkwzoGTs6dDObFNp-rYwFd3eXsfTeYubSn7NURMINONU>

8 % z nich, v osmi krajích jde pouze o zlomky jednoho procenta nebo maximálně o 2 % nekvalifikovaných). Je také specificky oborový (týká se jen několika oborů – např. fyzika, chemie, IT; v jiných oborech je naopak přebytek kvalifikovaných učitelů). Někteří politici upozorňovali také na neexistenci spolehlivých statistik. Kritizují, že základem k intervencím jsou tzv. měkká data s poukazem na to, že předkladatel novely MŠMT se opíralo o šetření z roku 2019 založené na ad hoc informacích od ředitelů škol (to ale např. ukázalo, že více než třetina chybějících úvazků se týkala učitelů mateřských škol a 1. stupně ZŠ, což novela neřeší).

Nechme zaznít v autentické podobě názory významných politiků z různých stran politického spektra – M. Vystrčila, M. Beka, J. Růžičky, K. Valachové – kteří nedostatek učitelů v průběhu projednávání novely zpochybňovali (in Spilková & Reimannová, 2021, s. 365):

O málokteré oblasti víme tak málo, jako je školství, z hlediska spolehlivých statistik. Neexistuje matrika žáků, neexistuje matrika učitelů, občas se konají nějaké průzkumy, ve kterých ředitelé referují o tom, jaké mají složení učitelstva, ale na rozdíl od vysokých škol neexistuje žádná spolehlivá statistika, která by umožňovala analyzovat, jak vypadá učitelský sbor z hlediska kvalifikace, věku, délky, zkušenosti a dalších parametrů. Celá ta debata přeci jenom je založena na relativně měkkých datech. Nepochybně existují velké regionální rozdíly, které jsou možná tím, co nás pálí nejvíc. To je velmi podobná situace jako u medicíny. (M. Bek).

M. Bek (bývalý senátor, současný člen vlády) dále v této souvislosti připomíná návrhy, které byly v minulosti předkládány ministerstvu zdravotnictví i školství (např. vytvoření stipendijního systému či jiné motivační pobídky), které však politici nereflektovali.

Není pravda, že Česká republika na svém celém území řeší nějaký skandální nedostatek kvalifikovaných učitelů a učitelek... data ukazují, že jsou to procenta, opravdu jednotky procent u několika krajů. To samozřejmě neznamená, že bychom se touto situací neměli zabývat. Měli, ale rozhodně ne tak, že snížíme standard kvalifikovanosti a kvality učitelské profese, a tím vzdělávání našich dětí na celém území republiky. Naopak bychom měli podpořit všechny kroky pro to, aby v jednotlivých regionech tento problém byl odstraněn, ať podporou, například dílčími bonusy a pobídkami, které řada škol dnes dělá, například podporou zajištění bydlení, pokud jsou absolventi vzdáleni z jiných regionů... (K. Valachová, bývalá ministryně školství; Spilková & Reimannová, 2021, s. 362)

S nejfrekventovanějším tvrzením o nedostatku učitelů jako hlavním důvodem pro otevření profese polemizuje také bývalý i současný předseda Senátu M. Vystrčil. Označuje ho jako mýtus.

My nemáme málo učitelů, my máme málo učitelů ve školách... My je nechceme vrátit do škol, ty, co neučí. My chceme najít jiné, co nestudovali pedagogické fakulty, a dostat je do škol. Těch 50 %, co neučí a mohli by učit, necháme být a nijak speciálně se na ně nezaměřujeme. Ale my je tady máme, oni mají vystudováno. (Spilková & Reimannová, 2021, s. 365)

Upozorňuje na stav, který by bylo možné cílenými intervencemi vzdělávací politiky ovlivnit a přispět tak k řešení, či alespoň zmírnění problému.

Relevanci tohoto nejčastěji uváděného důvodu zpochybňuje i podporovatel novely J. Růžička (senátor):

Nemohu souhlasit ani s panem ministrem, ani s panem profesorem Drahošem, že touhle změnou zákona řešíme především nedostatek učitelů, který existuje. To by bylo málo a bylo by to velice smutné, protože na to by měl mít stát pravděpodobně úplně jiné nástroje, jiné páky. Ať už to je plat nebo ať to jsou podmínky, ať to jsou počty dětí ve třídách a tak dále. (Spilková & Reimannová, 2021, s. 368–369).

Výše uvedené názory dokládají, že sami politici (i podporovatelé novely) zpochybňují jak samotný fakt plošného a „dramatického“ nedostatku učitelů s odkazem na absenci spolehlivých dat, tak také jeho opodstatněnost jako hlavního důvodu k devalvaci kvalifikačních požadavků před vstupem do profese v podobě jejího radikálního otevření. Nejenže zpochybňují věrohodnost tohoto důvodu, ale upozorňují také na jiná vhodnější opatření, na konkrétní cílené intervence k řešení problémů učitelské profese, které nebudou představovat do budoucna ohrožení kvality učitelů, a tedy i kvality školního vzdělávání.

Navíc je třeba zdůraznit, že v posledních letech se trend týkající se počtu kvalifikovaných učitelů mění. Podle údajů ČSÚ⁴ se mezi roky 2010 a 2021 počet zaměstnaných (přepočítaný na celé úvazky) v odvětví školství zvýšil o 50 tisíc, z 270 tisíc na 320 tisíc, a tedy o 18,6 %.⁵ Počet zaměstnaných v celé české ekonomice se přitom za stejné období zvýšil o 196 tisíc, což ovšem činilo pouze 5,2 %; zvýšení počtu zaměstnaných v odvětví školství tedy představovalo

⁴ Evidenční počet zaměstnanců a jejich mzdy - 4. čtvrtletí 2021 (<https://www.czso.cz/csu/czso/evidencni-pocet-zamestnancu-a-jejich-mzdy-4-ctvrtleti-2021-wcqa4cj58f>).

⁵ V tomto zvýšeném počtu zaměstnanců ve školství v drtivé míře převažují učitelé.

více než čtvrtinu z celkového růstu v české ekonomice. Ještě výraznější vývoj se však týká posledních pěti let. V letech 2016–2021 se počet zaměstnaných v celé české ekonomice zvýšil jen o 1,4 %, ale v odvětví školství o 15,2 %. Trend výrazného nárůstu počtu učitelů v posledních letech dokládá také tisková zpráva s názvem „Počet učitelů a učitelek ve školách roste“, kterou ČTK publikovala 28. 3. 2022.⁶

Dodejme ještě, že z hlediska mezinárodního srovnání⁷ čelí problému nedostatku učitelů 35 vzdělávacích systémů napříč Evropou. Většina z nich i za této situace nemá alternativní cesty k učitelské profesi (alternativní cestou, kterou disponuje třetina zemí, se však nemyslí „darování“ kvalifikace bez splnění zákonných požadavků).

Další důvody, používané v argumentaci pro podporu novely, a jejich opodstatněnost a věrohodnost si připomeneme už v mnohem stručnější podobě.

(2) Dalším zdůrazňovaným důvodem pro otevření profese bylo *stárnutí učitelských sborů*. Zahraniční zdroje⁸ zpochybňují jeho relevanci a dokládají, že z perspektivy mezinárodního srovnání nejde o něco specificky českého a mimořádného. S odkazem na nejnovější publikaci z r. 2021 konstatujeme, že v počtu učitelů nad 50 let jsme na tom dokonce lépe, než je průměr zemí Evropské unie. Ten činí 38 % a v České republice 36,7 %. Počet učitelů nad 50 let je v některých zemích podstatně vyšší než u nás, např. Německo – 44 %, Itálie – 50,3 %, Řecko – 53,7 %, Portugalsko – 46,7 %. Řada vyspělých západních zemí tedy čelí vážnějším problémům v této oblasti a přitom nepřistupuje k tak radikálnímu řešení, jako je rezignace na kvalifikační požadavky.

(3) Také argumentace vysokou mírou *nenastupování absolventů učitelských programů do praxe* je v rozporu s daty. Poslední rozsáhlý celostátní výzkum uplatnění absolventů českých vysokých škol z konce roku 2018 ukázal, že dvě třetiny absolventů učitelských programů a oborů nastupují do školství. Absolventi pedagogických oborů nastupující do odpovídajícího

⁶ <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/pocet-ucitelu-a-ucitelek-ve-skolach-ros-te-40391958>

⁷ 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

⁸ European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. *Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

povolání dokonce převyšují průměr všech absolventů vysokých škol s výjimkou absolventů zdravotnických oborů a informačních a komunikačních technologií.⁹ Navíc v posledních letech nastupuje více začínajících učitelů¹⁰. Až do roku 2018 jich ročně nebyly ani 4 tisíce a tvořili tedy pouze asi 2,8 % ze všech učitelů. Po roce 2019 se však počet začínajících učitelů rychle zvýšil nad 5 tisíc a v roce 2021 jich do škol nastoupilo dokonce již 5 800, takže začínající učitelé tvořili téměř 4 % ze všech učitelů v regionálním školství. A navíc v posledních letech se mezi nimi alespoň mírně zvyšuje podíl mužů.

- (4) Průlomové *přenesení pravomoci státu udělovat kvalifikaci učitelům na ředitele* konkrétní školy bylo zdůvodňováno potřebou posílit roli ředitele coby manažera a jeho odpovědnost v personální oblasti. Jako hlavní argument byl použit § 164 školského zákona, podle kterého je za kvalitu vzdělávání odpovědný ředitel školy. Odpovědnost ředitele je sice velká, ne však výlučná. Vztahuje se především k rodičům žáků a ke zřizovateli. Garantem veřejného zájmu je stát, který pomocí politických nástrojů vyvažuje dílčí zájmy různých skupin (zřizovatelů, ředitelů, učitelů, rodičů apod.). Odpovědnost za kvalitu celého vzdělávacího systému má stát a má mít tedy i roli garanta zákonných požadavků na kvalifikaci učitelů. U důležitých a uznávaných profesí s vysokou společenskou závažností (tzv. regulovaná povolání, u nichž stát vyžaduje splnění kvalifikačních předpokladů) nelze uvažovat o jiném potvrzení kvalifikace.

Na absurditu diametrálně odlišného přístupu k učitelské profesi a její regulaci upozorňuje M. Bek, který stejně jako M. Vystrčil zdůrazňuje fakt, že MŠMT v roce 2016 legislativně zakotvilo, že

učitelství, stejně jako medicína, bude regulovanou profesí ve smyslu zákona a Ministerstvo školství bude uznávací autoritou, která bude regulovat to, jak vypadají učitelské studijní programy... Na jedné straně teď tato novela říká s jistou nadsázkou, že ke vstupu do té profese není třeba ničeho, zatímco chce-li univerzita provozovat program učitelství, musí splnit standard, který předepisuje, kolik hodin, kolik kreditů, kolik různých typů předmětů musí ten program obsahovat. (Spilková & Reimannová, 2021, s. 365)

⁹ <https://vzdelavani21.cz/V21-21.html?news=12163&locale=cz>.

¹⁰ Ve statistických údajích, které od roku 2017 sleduje MŠMT, se za začínající učitele považují pouze ti, kteří učí první rok od vstupu do učitelské profese.

V obecnějším smyslu se podivuje nad „mesianistickými utopiemi, které předpokládají, že tím jedním paragrafem vstoupí do českého školství zástupy neopotřebovaných, nadšených amatérů, kteří zachrání kvalitu českého školství“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 365).

Z mezinárodních srovnání a doporučení¹¹ (např. OECD, 2020; European Commission, 2018) vyplývá, že ve vyspělých zemích uděluje profesní kvalifikaci stát na základě splnění kvalifikačních požadavků a že ji není možné získat rozhodnutím jedné osoby bez jejich splnění.

Shrnujeme, že argumentaci, kterou se politici snažili legitimizovat svůj radikální návrh, nelze považovat za zcela korektní a důvěryhodně ospravedlňující tento krok.

(5) Dalším z často uváděných důvodů pro otevření profese je potřeba zvýšit *zapojení odborníků z praxe do výuky*. Novou kategorií v systému kvalifikovaných pedagogických pracovníků zavádí již novela zákona z roku 2014 termínem „uznávaný odborník“, jenž je předobrazem tzv. odborníka z praxe, který hraje významnou roli jak v návrhu novely z let 2019–2021, tak v její stávající verzi. Zatímco u „uznávaného odborníka“ z praxe novela z roku 2014 jednoznačně vymezuje oblast a rozsah jeho přímé pedagogické činnosti (např. výkonný umělec pro umělecky orientované předměty, trenér pro tělesnou výchovu a sportovní aktivity na částečný úvazek – max. do 0,5), vágně označený „odborník z praxe“ ve stávajícím návrhu novely má široké pole působnosti nejen v oblasti odborných předmětů na středních školách, zejména odborného zaměření (jak by se očekávalo), ale je považován za odborníka i pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole.

Je třeba zdůraznit, že na druhém stupni základních škol se žádné odborné vyučovací předměty nevyučují. Vyučovány jsou všeobecně vzdělávací předměty. Odborné vyučovací předměty jsou výhradně na středních odborných školách a učilištích a jejich učitelé mají výjimku z kvalifikace v zákoně již nyní. Detailní analýza stanovisek poslanců a senátorů dokládá, že řada z nich kritizovala toto „bezdůvodné rozšíření působení odborníků ve školách“ od dosavadní výuky odborných předmětů na středních odborných školách k výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a gymnáziích.

¹¹ OECD, 2020: *Education at a Glance*; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union

Argumentují, že návrh novely nerespektuje rozdíly mezi učitelem základní a střední školy: „Já si myslím, že tady jde o dvě úplně rozdílná povolání... o úplně jiný typ vyučování, úplně jiný typ pedagogické činnosti než na střední odborné škole.“ (J. Větrovský; Spilková & Reimannová, 2021, s. 364).

Někteří dokonce připouštějí, že na otázku otevření profese odborníkům z praxe bez pedagogického vzdělání nahlízejí z perspektivy situace na středních školách. I tehdejší ministr školství R. Plaga v dopise předsedům poslaneckých klubů, v němž prezentuje hlavní důvody pro předložení novely, píše: „MŠMT dlouhodobě vnímá poptávku zejména středních škol po zapojení odborníků z praxe do výuky.“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 358). Není pak divu, že řada zákonodárců si neuvědomovala průlomové rozšíření možnosti působení osob bez učitelské kvalifikace i ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a jiných středních školách než s odborným zaměřením - „Ten zákon se netýká základního školství. Ten se týká pouze středního školství odborného, odborných předmětů.“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 359).

(6) Jedním z často zmiňovaných důvodů byla *nespokojenost s pedagogickými fakultami*, s kvalitou jejich absolventů a snaha vytvořit jim konkurenci. Slovy současného senátora M. Canova (STAN): „A taky se budou muset snažit, pedagogické fakulty. Holt když ředitel bude moci dát přednost někomu zvenčí. Ale ať dává. Teď spousta učitelů odchází i jinam, na novinařinu třeba. Tak ať je to taky opačně, ať lidi zvenku chodí na místa učitelů. Myslím, že se tím nic nezkazí.“ Tento názor byl podporován, někdy i iniciován, neziskovými organizacemi a různými vzdělávacími agenturami cílícími na rozšíření trhu se vzděláváním. Jejich hlas byl často zesilován médii a vytvářel tak společně s různými lobbisty tlak na politiky. Jiní poslanci či senátoři se naopak pozastavují nad tím, že by jedním ze zásadních důvodů k otevření profese lidem bez pedagogického vzdělání, k uznání učitelské kvalifikace ředitelem školy a rovněž k vyjmutí kvalifikačního studia z výlučné gesce vysokých škol mohla být nespokojenost s pedagogickými fakultami. Slovy předsedy senátu M. Vystrčila: „Říkáme, že pedagogické fakulty nedostatečně nebo nesprávně vzdělávají.“ To ale „nemůže být důvod k rezignaci na pedagogické vzdělávání... To je cesta do pekel.“

Připomenutím příběhu předchůdce aktuálně předkládané novely zpochybňujeme vytváření dojmu, že na novele byla na politické úrovni široká shoda,

že ani v té stávající nejsou problémy a že jsou pro ni relevantní důvody. K dispozici jsou naopak nová data, která ještě více zpochybňují hlavní uváděné důvody pro její potřebnost, resp. její kontroverzní paragrafy 9 a 22.

2 Základní koncepty: profese, profesionalizace učitelství, profesionalita učitele

2.1 Pojetí profese a profesionalizace učitelství

Označujeme-li novelu jako de-profesionalizační a vidíme-li v tom zásadní problém, je zapotřebí vysvětlit, jak chápe soudobá pedeutologická teorie profesionalizaci učitelství a profesionalitu učitele a jaké důsledky to má pro vzdělávací politiku ve vyspělých zemích.

V sociologickém pojetí jsou rozlišovány profese a povolání, profesionalizace je pak chápána jako proces nabývání sociálního statusu profese. Profesemi se stávají povolání, která se profesionalizovala, tj. naplnila jednotlivé atributy profese symbolizující sociální prestiž (Hloušková, 2019; Evetts, 2013). Za klíčové charakterizační znaky profese jsou považovány:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od amatéra, laika (systematická kodifikace vědění je jedním z nejdůležitějších opěrných pilířů „kultury professionalism“);
- dlouhá doba speciálního výcviku;
- smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům;
- etický kodex;
- existence profesních komor, které udržují „stavovskou“ čest a pečují o profesní etiku;
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese;
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti;
- odpovědnost za výkon činnosti;
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže, vysoký ekonomický status (Korthagen, 2004; Vonk et al., 1992).

Ponechme nyní stranou diskuzi nad jinými přístupy k vymezení profesí a procesu profesionalizace v sociologické a pedeutologické literatuře (např. srov. Hustler & Intyre, 1996; Korthagen, 2004; Koťa, 1998, 2010; Píšová et al., 2011; Spilková & Vašutová, 2008; Spilková, 2016; Štech, 2007; Hloušková, 2019) a zaměřme se rovnou na profesionalizaci učitelství.

V průběhu vývoje se vedle zakládajících profesí středověké univerzity (lékaři, kněží, právníci) etablovaly, či snaží etablovat další profese, například tzv. pomáhající profese, které jsou založeny na profesní pomoci profesionála druhým lidem. A právě pro pomáhající profese, k nimž patří i učitelství, je typická snaha zdůrazňovat a garantovat odbornost založenou na expertize (v protikladu k amatérismu). Za předpoklad a současně záruku profesionálního vykonávání činnosti je považováno vzdělání, kterým jedinec získává specifické profesní znalosti, dovednosti a postoje (Hloušková, 2019; Suda, 1996; Freidson, 1989).

Právě „boj“ za povinné vysokoškolské vzdělání učitelů a prosazení pedagogického výzkumu (Hargreaves, 2000; Smetáčková et al., 2020) byl od meziválečné doby celosvětově jedním z klíčových prostředků v úsilí o získání statusu uznávané a respektované profese. V tomto ohledu jsme byli na špici vývoje, neboť univerzitní vzdělání se u nás stalo kvalifikační podmínkou pro učitele základních a středních škol již v polovině 20. století. Vyvrcholilo tím úsilí mnoha významných kulturních osobností dvacátých let minulého století, z nichž za všechny jmenujme T. G. Masaryka, který se na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920 vyslovuje pro co nejvyšší vzdělání učitelů, neboť „na nich záleží, jak poroste vzdělanost národa, která zajišťuje pevnost charakterů spolu s demokratickou výchovou.“ Masaryk dokonce požaduje, „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.“ (cit. podle Funda, 1995, s. 2).

Ve většině vyspělých zemí je profesionalizace učitelství považována za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol, za základní podmínku úspěchu v jejich implementaci. Je chápána jako jedna ze zásadních podmínek ke zkvalitňování práce učitelů s tím, že „klíč ke zlepšení kvality škol do značné míry leží ve zvýšení statusu učitelů, ve zlepšení podmínek učitelství, to znamená v podpoře profesionalizace učitelství a učitelů“ (Ingersoll & Alsalam, 1997). Profesionalizační procesy byly podporovány (v různých zemích v různé míře) zevnitř i vně profese (Spilková, 2016).

V poslední třetině minulého století se ve většině těchto zemí podařilo prosadit požadavky umožňující výraznou profesionalizaci učitelství. Učitelství se postupně stalo respektovanou a uznávanou profesí a tím skončilo tzv. předprofesní období vývoje učitelství (Pollard, 2001; Coolahan, 1993; Smetáčková et al., 2020; Spilková, 2016, 2019). Sociální prestiž učitelské profese je založena na uznání významu mimořádné služby pro společnost. V těchto zemích trend podpory učitelské profese spojený se snahou o vytváření co nejpříznivějších podmínek pro její vykonávání kontinuálně pokračoval, na rozdíl od situace v naší zemi (k rozdílům ve vývojových trendech se ještě vrátíme).

2.2 Profesionalita učitele

V souvislosti s úspěšným procesem profesionalizace učitelství a se zvyšujícími se nároky na školní vzdělávání se v posledních desetiletích celosvětově dostávají do popředí zájmu teorie a výzkumu a stávají se také prioritou vzdělávací politiky otázky profesionality a kvality učitelů včetně jejich přípravy na profesi a dalšího profesního rozvoje. O intenzitě zájmu vzdělávací politiky o účinné cesty ke zvyšování profesionality učitelů a kvality jejich vzdělávání svědčí množství mezinárodních dokumentů (např. European Commission, 2005, 2007, 2012, 2013, 2015, 2018; OECD, 2011, 2020; European Parliament, 2008).

Za podstatu profesionality učitele je považována expertnost v procesech vzdělávání a kultivace žákovy osobnosti, slovy Hlouškové lapidárně řečeno: „Učitel je expert na vzdělávání žáků.“ (2019, s. 47). V pojetí učitelství jako expertní profese, která vyžaduje specializované poznání a důkladné vysokoškolské vzdělání, je pilířem profesionality učitelů *profesní vědění, profesní znalosti* (*professional knowledge* – Shulman, 1987; Janík, 2005; Švec et al., 2014). Shulman vymezuje *poznatkovou bázi učitelství* (*knowledge base for teaching*) prostřednictvím sedmi základních oblastí profesních znalostí: (a) znalosti předmětové/oborové – „znalost obsahu“, (b) obecně pedagogické (principy a strategie výuky), (c) znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), (d) oborově didaktické znalosti – „didaktická znalost obsahu“ (porozumění obsahu vzdělání a způsobům jeho interpretace žákům), (e) znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), (f) znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, škola, region, školský systém, vzdělávací politika), (g) znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofického a historického zázemí. V posledních letech je odborníky zdůrazňován význam „didaktické znalosti obsahu“

(*pedagogical content knowledge*), role oborově didaktických znalostí v profesionalitě učitele (Kansanen, 2007; Janík, 2009; Stuchlíková & Janík, 2015; Janík & Stuchlíková, 2010).

Profesní znalosti učitele jsou považovány za východisko k hlubšímu porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání v širších kontextech, jako základ k plánování, realizaci a reflexi výuky. Zmiňujeme-li význam profesních znalostí, které by měly být opřeny o soudobé teorie a výzkumné nálezy, pro profesionalitu vykonání profese, je důležité upozornit na novější přístupy. Ty zdůrazňují proces identifikace, zvnitřňování profesních znalostí do podoby profesních přesvědčení (*beliefs*) – z čeho vycházím, čemu věřím, o co opírám svoji praktickou činnost. Podstatné tedy je, co z šíře profesních poznatků učitel „přijme za své“, co vyhodnotí jako smysluplné východisko pro svoji činnost. Korthagen et al. (2011) rozlišuje vědecké poznatky, teorie opřené o výzkum (tzv. teorie s velkým T) a tzv. subjektivní učitelské teorie (tzv. teorie s malým t), které jsou strukturovanou představou o tom, jak vypadá kvalitní výuka, co a proč chci jako učitel dělat, k jakým cílům chci směřovat, jakým způsobem chci zprostředkovávat nové poznatky, rozvíjet žákovu myšlenku a další osobnostní kvality apod. (Smetáčková et al., 2020; Spilková 2016, 2019).

Za významné doplnění Shulmanových sedmi domén profesních znalostí učitele lze považovat znalost sebe sama (*knowledge of self*). Jedná se o znalosti, které se týkají osobních dispozic, hodnot, silných a slabých stránek své osobnosti a jejich průnik do pedagogické práce (Husén & Postlethwaite, 1994, s. 6117–6121). Sebepoznání a sebeporozumění v roli učitele je důležitým předpokladem k seberozvoji a zvyšování kvality své práce v celoživotním rozměru. V tomto smyslu je tedy v pojetí profesionality učitele kladen důraz na schopnost reflexe a sebereflexe v roli učitele, která je řadou zahraničních i domácích autorů považována za důležitý znak profesionality učitele (Janík et al., 2013; Korthagen et al., 2011; Lukášová, 2015; Píšová, 2005; Pollard, 2001; Schön, 1983; Slavík, 2001; Spilková, 2019; Spilková et al., 2004, 2015; Švec, 2000; Smetáčková et al., 2020).

Význam reflexe a sebereflexe pro profesionalitu a kvalitu učitele je vyjádřen také tím, že je důležitou součástí profesních standardů ve většině vyspělých zemí (Spilková & Tomková, 2010). Učitel řeší komplexní situace, setkává se s řadou jevů a obtížně čitelných, nejasně strukturovaných problémů, ve kterých není vždy zcela jasná příčina a následek, pro které neexistuje jediné správné řešení, často musí reagovat okamžitě, improvizovat, zvládat své

emoce apod. Náročnost činnosti učitele se zvyšuje nutností reagovat bez odstupů, bez možnosti hlubšího promyšlení. Sebereflexe učitele je příležitostí se v klidu, z odstupů, hlouběji myšlenkově vracet ke své výuce, přemýšlet o žácích, cílech, procesech a výsledcích učení v širších souvislostech, v kontextu svých profesních hodnot a přesvědčení (Korthagen et al., 2011; Spilková, 2016, 2019). Reflexe výuky slouží učiteli k vyhodnocování účinnosti zvolených pedagogických postupů, k hledání alternativních řešení i k přemýšlení o tom, čemu se potřebuje sám dál učit, aby byl dobrým/lepším učitelem. V tomto smyslu je „reflektivita chápána jako trvalý princip učitelské profesionality“ (Tomková, 2018, s. 13).

V odborné literatuře lze nalézt další přístupy k vymezení podstaty profesionality učitele. Vlivným přístupem je snaha charakterizovat ji prostřednictvím klíčových profesních kompetencí (např. Helus, 2001; Lukášová, 2003; Pollard, 2001; Spilková, 2004, 2016, 2019; Švec, 1999; Vašutová, 2004; Spilková et al., 2010; Weinert, 2001). Existuje řada modelů kompetencí učitele, které se v zahraničí stávají východiskem k tvorbě profesních standardů. Ty jsou většinou koncipovány jako soubor kompetencí či kvalit učitele, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese (Spilková et al., 2010; Vašutová, 2004).

Lze sledovat i jiné přístupy, které například kladou důraz na vysokou míru profesní autonomie, na posílení autority učitele ve vzdělávacím systému (teacher empowerment). Učitel – profesionál vítá autonomii jako prostor pro vlastní odborné rozhodování a současně si uvědomuje odpovědnost za důsledky svých rozhodnutí. Přijímá vysokou míru profesní odpovědnosti, spolu/odpovědnosti za podporu optimálního rozvoje každého žáka vzhledem k vývojovým a individuálním možnostem a současně s ohledem na společenské požadavky a představy o kvalitním vzdělávání (Coolahan, 1993; Pollard, 2001). Důležitým předpokladem přijetí takto pojeté profesní odpovědnosti jsou kromě znalostí a dovedností zvnitřněné profesní hodnoty, jimiž se učitel cítí být vázán, zdravé profesní sebevědomí, přesvědčení o vlastní profesní zdatnosti (*self-efficacy*) (Gavora, 2008), tedy že je schopen pozitivně ovlivňovat vývoj žáků (překonávat negativní vlivy, např. nepříznivé rodinné prostředí, nižší předpoklady žáka), že mu jako učitel může účinně pomoci.

Shrňme ve stručnosti na závěr této části, v čem se v učitelské profesi zásadním způsobem odlišuje práce profesionála od amatéra. Profesionalita

reprezentuje odbornost v podobě specifické znalostní a dovednostní báze (velmi důležitou roli hraje také dimenze postojová a hodnotová), která se projevuje spolehlivým a na expertize založeným pracovním výkonem. Významnou charakteristikou profesionála je schopnost podrobovat svoji činnost reflexi, to znamená ji pravidelně kriticky zkoumat a vyvozovat z toho závěry pro dosahování vyšší kvality. Předpokladem profesionálního výkonu je akademicky založené komplexní vzdělání, jehož prostřednictvím učitel získá tuto expertizu, resp. její základ, který pak dále buduje v rámci dalšího profesního růstu (Hloušková, 2019).

Amatér (vzhledem k oboru učitelství, v jiném oboru může být odborníkem, profesionálem), více, či méně poučený laik (disponující třeba i nějakým vzděláním vztahujícím se k učitelství, ale spíše nahodilým, fragmentárním, klipovitým) a třeba i osobnostně disponovaný pro učitelství pracuje převážně intuitivně, často metodou pokus – omyl. Jeho činnost je založena na tzv. folk pedagogy, tedy lidové, laické pedagogice, vycházející ze subjektivních dojmů, intuitivních představ, nezdůvodněných názorů a dílčích praktických zkušeností. A právě „způsobnost se kriticky vymezit vůči laickým, tedy nereflektujícím, neargumentujícím, jenom intuitivním a živelným přístupům“ je považována za důležitý rys profesionality (Helus, 2008, s. 22).

2.3 Stav profesionalizace učitelství v České republice

V textu o profesionalizaci učitelství jsme avizovali, že srovnáme vývojové trendy a stav profesionalizace v zahraničí se situací v naší zemi. Při pohledu na profesi zvnějšku (na přístup vzdělávací politiky k učitelské profesi a podmínky vytvořené pro její vykonávání) i zevnitř profese (aktivity uvnitř profesní komunity, komunikace a spolupráce mezi učiteli včetně ředitelů) je zřetelné, že v České republice učitelství stále setrvává spíše na úrovni semi-profese, respektive v některých aspektech dokonce směřuje k de-profesionalizaci. Přes řadu nadějných pokusů v posledních dvaceti letech nejsou dosud naplněny důležité znaky profese – neexistuje profesní standard jako norma kvality vykonávání profese, etický kodex, profesní komora. Nedostatečná je míra vnitřně přijaté profesní autonomie a s ní spojené profesní odpovědnosti u většiny učitelů, což má řadu objektivních důvodů. Nejdůležitější z nich je zřejmě skutečnost, že učitelé po mnoho let pracovali v podmínkách modelu tzv. omezené profesionality (*restricted professionalism*), který je typický pro vysoce centralizované vzdělávací systémy. Učitelé byli chápáni jako vykonavatelé, realizátoři, spotřebitelé kurikula s nízkou mírou profesní autonomie.

Těžiště jejich činnosti spočívalo v „plnění osnov“, tedy v předávání předepsaného a detailně popsaného učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách. Mnoho učitelů si na tuto „uživatelskou“ roli se zúženou odpovědností zvyklo a nechce nebo není schopno se od ní odpoutat.

Kurikulární reforma a implementace rámcových vzdělávacích programů postavila před učitele náročnou výzvu v podobě přechodu od role učitele jako spotřebitele kurikula k roli učitele jako jeho spolutvůrce. Nárok na rozšíření profesní autonomie v oblasti kurikula, schopnost interpretovat a dotvářet kurikulární dokumenty v podmínkách konkrétní školy a třídy představovaly pro mnoho učitelů vsutku náročný „koperníkovský“ obrat. Společenské očekávání, že učitelé automaticky přijmou tak zásadní změnu, se ukázalo jako nerealistické. Vzhledem k situaci, ve které se změny zaváděly, tedy bez vytvoření nutných podmínek, zejména přípravy učitelů a systému podpory v procesu kurikulárních změn, byl přístup učitelů pochopitelný. Odborníci s kritickým přístupem ke kurikulární reformě (jak k celkovému pojetí, tak ke způsobu její implementace) víceméně příznivě hodnotí fakt, že učitelé „slepě“ nepřijali požadované změny (např. Štech, 2013).

Někteří autoři na základě nepřipravenosti velkého množství učitelů na nové požadavky na vykonávání profese spojené zejména s kurikulární reformou mluví o krizi učitelství. Poukazují na neschopnost značné části učitelů vyrovnat se s novými nároky, na neochotu opustit stereotypy v práci, učit se nové věci, angažovat se v dlouhodobém procesu vlastní proměny a proměny školy (např. Helus 2007; Matějů & Straková, 2005; Vašutová, 2004; Straková et al., 2013, 2014). Konkrétní nedostatky učitelů, týkající se kvality výuky i celkového přístupu k učitelské profesi, jsou pak považovány za znaky jejich nedostatečné profesionality.

V opozici k jednostranné kritice učitelů upozorňuje řada odborníků na kontext jejich práce, na negativní vliv neustálých společenských změn, na nové a nové požadavky na učitele – co a jak učit, na rozšiřování rolí učitele o aspekty psychologických a sociálních služeb apod. (Heffernan et al., 2022) – přičemž „ve společnosti není úplná shoda v tom, co a proč se po školách žádá. Tento paradox znamená rozklad učitelství jako profese a přináší hluboké znejistění vyučujících.“ (Smetáčková et al., 2020, s. 224).

Štech dokonce mluví o učitelství jako o „ukradené profesi“ (Smetáčková et al., 2020, s. 77). Je vyjádřením pocitů řady učitelů, že rostoucí počet shora zaváděných změn, nových a často rozporuplných požadavků na jejich práci,

jim jejich profesi bere. Zde odkazujeme na tzv. *ownership* profese, který je v zahraniční literatuře (na rozdíl od domácí situace) vlivným konceptem (Smetáčková et al., 2020; Spilková et al., 2010). *Ownership* je považován za podstatnou charakteristiku učitelství jako profese odpovídající široce sdílenému pocitu mezi učiteli, že jsou „vlastníky“ své profese, že mohou spolurozhodovat o všem podstatném, co se týká jejich profese, že jejich hlas má váhu, že si společnost váží jejich práce a jejich názorů.

Řada autorů upozorňuje v kontextu rychle se měnících společenských podmínek také na neoliberální trendy¹², které se v posledních letech v českém školství výrazně uplatňují a jsou považovány za rizikový faktor (nejen) pro profesionalizaci učitelství a vzdělávání učitelů (např. Koťa, 2010; Urbánek, 2013; Štech, 2007, 2011, 2013; Kratochvílová & Lojdová, 2019).

Shrňme, že proces profesionalizace učitelství je v českém prostředí komplikovaný. Navzdory tomu je profesionalizace vytyčována jako naléhavý úkol (Helus, 2008; Spilková & Vašutová, 2008), byť se objevují i výhrady. Považujeme-li profesionalizaci za cestu k dosažení důležitých parametrů uznávaných profesí, pak jsme v mnoha aspektech na začátku a čeká nás ještě poměrně dlouhá cesta k učitelství jako k expertní profesi. Jsme dokonce v situaci, kdy jeden z klíčových znaků profese – univerzitní akademicky založená příprava učitelů na profesi – je opakovaně zpochybňován a kritizován, že není dost praktický a neodpovídá požadavkům vzdělávacího trhu (čerství absolventi fakult prý neumějí pracovat s třídní knihou, zvládat interakci a komunikaci s rodiči apod., srov. Štech, 2007).

2.4 Inspirace k podpoře profesionalizace učitelství

Chceme-li tedy podpořit profesionalizaci učitelství a zvyšovat profesionalitu učitelů, pak je třeba hledat inspiraci v zemích, které úspěšně prošly profesionalizačním procesem a ve kterých už je učitelství uznávanou profesí. Je třeba odlišit přístupy a strategie, kterými lze podporovat profesionalizaci zevnitř (aktivity uvnitř profesní komunity, komunikace a spolupráce mezi učiteli včetně ředitelů) a zvnějšku (podmínkami, které společnost vytváří

¹² Ve zkratce řečeno k vlivu neoliberalismu ve vzdělávání: chápání vzdělání jako zboží, jehož hodnotu objektivně určí trh, důraz na konkurenceschopnost, nadřazení individuálního, privátního zájmu společnému, celospolečenskému, oslabení pojetí vzdělávání jako veřejné služby, důraz na utilitaristickou koncepci vzdělávání (přizpůsobit školní výuku a kurikulum potřebám trhu práce), deregulace a s ní spojená potřeba kontroly, evaluace, rostoucí nároky na efektivnost v podobě kvality vzdělávacích výsledků aj.

pro vykonávání profese). Z hlediska vytváření podmínek pro podporu profesionalizace učitelství ze strany vzdělávací politiky jde nejen o materiální a finanční podmínky, legislativní zakotvení kvalifikačních požadavků podmiňujících vstup do profese, o podporu celoživotního profesního rozvoje, motivační kariérní systém podporující a oceňující profesionalitu a kvalitu práce učitele, ale také o vyjadřování důvěry v učitele a jejich profesionalitu, o prezentování důležitosti učitelské profese pro společnost ve veřejném prostoru a o projevy této důvěry v politických opatřeních a jejich kvalitní argumentaci apod.

Uvedme jako příklad důvěry vzdělávací politiky v profesionalitu učitelů jejich přizvání k tvorbě profesních standardů (např. v Nizozemí, Norsku a Švédsku) s tím, že normy kvality profese jsou vlastnictvím profese (Fullan, 2007; Schleicher, 2018) a mají tedy být v rukou jejich reprezentantů (v souladu s již zmíněným principem *ownership*).

Co se týče podpory profesionalizace učitelství zevnitř profese, je zdůrazňována důležitost výrazné aktivity učitelské komunity ve všem, co se týká školního vzdělávání, učitelské profese, přípravy na ni, celoživotního profesního rozvoje apod. (Píšová et al., 2011). Celková angažovanost učitelů v těchto procesech dává prostor k tomu, aby mohl silně zaznívat hlas této komunity. Značný význam pro emancipaci učitelské profese měla profesní sdružení, která zevnitř kontrolují kvalitu, usilují o zlepšení společenského statusu a prestiže, obhajují zájmy příslušníků profese proti nekompetentním zásahům zvenčí, např. ze strany decizní sféry, politických stran, zřizovatelů škol. Učitelé ve vyspělých zemích realizovali v rámci emancipačních procesů řadu politických, odborných a organizačních aktivit a postupně se jim dařilo ovlivňovat podstatné otázky týkající se učitelské profese.

V kontrastu s tím je alarmující, že v posledním desetiletí lze v České republice sledovat (ve veřejných diskuzích, na sociálních sítích) zpochybňování učitelství jako profese, která vyžaduje specifické znalosti a dovednosti, které se získávají vysokoškolským vzděláváním v učitelském oboru, a to zpochybňování také zevnitř profese – ze strany samotných učitelů a ředitelů (Spilková & Wildová, 2014). Velmi kriticky hodnotí celkový přístup učitelského stavu k otázkám, které se profese bytostně týkají, Z. Helus:

...není schopen ani intelektuálně, ani morálně, ani politicko akčně vystoupit na obranu svých zájmů, přesvědčivě a důrazně je vyjádřit jako zájmy vývoje dětí/mládeže, rodičů a široké veřejnosti. Demoralizované učitelstvo vše trpně snáší,

není schopno provádět reflexi fenoménu své krize v jeho příčinách, projevech a důsledcích, ani nemá o nezbytnosti takové reflexe jasnou představu. Svou celkovou demoralizací, stavovskou ochablostí a rezignující apatií se posléze samo stává jedním z článků svého pustošení. (Helus, 2007, s. 355)

Tento přístup ostře kontrastuje s pohledem do historie profesionalizace učitelství v českých zemích, zejména do období meziválečného, s mimořádným nasazením a aktivním angažmá učitelů v těchto procesech. Tato otázka se dostala do popředí zájmu od roku 1918 ve vazbě na prosazování stavovských zájmů a pak zejména ve třicátých letech v souvislosti s mohutným reformním hnutím a vysokou odbornou angažovaností učitelů v něm, v souvislosti s vysokou integrací profesních spolků, bohatostí a organizovaností spolkového života a s požadavkem plnohodnotného vysokoškolského vzdělávání učitelů.

3 De-profesionalizační a de-kvalifikační novela v kontextu vývoje přístupů vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989

Problematika učitelské profese, kvality učitelů a jejich přípravy na profesi i dalšího profesního rozvoje patřila k tématům, která vzdělávací politika po roce 1989 (až na vzácné výjimky) opomíjela a dlouhodobě neřešila. A pokud ano, pak většinou ve velmi obecné a proklamativní podobě. A nebo – a to častěji – v podobě záměrů a intervencí decizní sféry, které měly na učitelskou profesi destruktivní vliv. Od poloviny devadesátých let minulého století se jako evergreen ze strany české vzdělávací politiky a decizní sféry opakovaly snahy o devalvaci přípravného vzdělávání učitelů spojené se snižováním požadavků na kvalifikaci učitelů zejména základních škol (Maňák, 1995; Spilková et al., 2004, Spilková, 2016). První návrh na snížení nároků na kvalitu a délku učitelského vzdělávání byl předložen již v roce 1995 v dokumentu MŠMT pod názvem *Učitel. Pro učitele 1. st. ZŠ* bylo navrhováno bakalářské studium na neuniverzitní instituci (předmětem úvah bylo i bakalářské studium pro učitele 2. stupně ZŠ).

Tato koncepce se stala předmětem ostré kritiky odborné veřejnosti, především kvůli úvahám o de-univerzitarizaci, tedy přenesení vzdělávání vybraných kategorií učitelů do mimouniverzitních institucí, a de-profesionalizaci, tedy snížení nároků na kvalitu a délku vzdělávání učitelů. Hlavními argumenty proti navrhované koncepci bylo přeceňování prakticistního zaměření

a ztráta spojení s univerzitní vědecko-výzkumnou základnou, které by se v delší časové perspektivě výrazně promítly do kvality učitelské přípravy až k možnému propadu na středoškolskou úroveň jakýchsi novodobých učitelstvích ústavů. Velké rozpaky v odborné veřejnosti způsobil fakt, že státní správa přichází s historicky překonaným řemeslným pojetím učitelství degradujícím učitele na „řemeslníka profese“. Tento dokument vzdělávací politiky časem upadl v zapomnění, žádná z navržených strategií nebyla uvedena do praxe.

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. Pochybnosti odborné veřejnosti o vhodnosti strukturovaného studia pro obor učitelství včetně argumentace, proč a v čem to může přinést závažné problémy, zůstaly nevyslyšeny (Spilková et al., 2004; Urbánek, 2005, 2006, 2013; Štech, 2011; Mareš & Stuchlíková, 2011). Příběh plošného a direktivně prosazeného strukturovaného studia učitelství, bez odborné diskuze a za ignorování věcných argumentů, je jedním z příkladů destruktivního vlivu vzdělávací politiky na profesionalizaci a kvalitu učitelského vzdělávání.

Vzhledem k opakujícím se snahám vzdělávací politiky o snížení vzdělanostní úrovně učitelů základních škol má naprosto zásadní význam Zákon č. 563/2004, v němž je závazně vymezeno magisterské studium jako podmínka pro uznání kvalifikace učitelů (netýká se mateřských škol). I po přijetí tohoto zákona v roce 2004 však pokračovalo zpochybňování kvalifikačních předpokladů a snaha snižovat požadavky na vzdělanost učitelů v podobě návrhů na novelizaci zákona. Některé legislativní návrhy se podařilo odvrátit (např. návrh novely zákona z r. 2007 předsedy školského výboru Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR W. Bartoše umožňující působení středoškolsky vzdělaných učitelů na základních školách jako plně kvalifikovaných), jiné prošly (novely z roku 2006 a 2011). Za zmínku stojí rovněž dokument z roku 2011 – Závěrečná zpráva Národní ekonomické rady vlády (NERV)¹³ – v němž je opět navrhováno snížení zákonného požadavku, tentokrát na kvalifikaci pro učitele 2. stupně ZŠ na bakalářskou úroveň (požadavek magisterského studia měl být ponechán pouze pro učitele 1. stupně ZŠ a ředitele).

¹³ Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. Kapitola III. – Vzdělanost. (2011). http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf.

Tyto novely lze považovat za projev určité rezignace vzdělávací politiky na kvalitu učitelů a na podporu zvyšování jejich profesionality. Skutečný průlom, který zesiluje tento negativní trend v české vzdělávací politice, představuje další vládní novela zákona č. 197/2014 Sb., která umožňuje s účinností od 1. ledna 2015 vykonávat přímou pedagogickou činnost vybraným skupinám pedagogických pracovníků bez odborné kvalifikace. Touto legislativní úpravou řeší MŠMT „časovanou bombu“ v podobě dlouhodobě neřešeného problému nekvalifikovaných učitelů na základních a středních školách (Spilková & Wildová, 2014).

Novela z roku 2014 dává řediteli školy pravomoc „písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace“ u pracovníka pracujícího na základní či střední škole na částečný úvazek (max. poloviční), který je „výkonným umělcem, výtvarným umělcem, trenérem, uznávaným odborníkem v oboru“ pro výuku předmětu uměleckého nebo odborného zaměření. Výjimka z požadavku odborné kvalifikace se týká také výuky cizích jazyků a učitelů ve věku nad 55 let a nebo s 20 roky přímé pedagogické činnosti. Novela umožňuje řadu výjimek a svou vágností v některých aspektech připouští různorodý výklad.

Aktuálně projednávaná novela z roku 2022 přináší prolomení dalších, done dávna nemyslitelných hranic a představuje již útok na samotnou podstatu učitelské profese.

4 Závěry a doporučení pro vzdělávací politiku

4.1 *Korektnost a věrohodnost uváděných důvodů pro potřebnost novely*

Studie byla věnována detailní analýze nejkontroverznějších pasáží aktuálně navrhované de-profesionalizační a de-kvalifikační novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Vzhledem k tomu, že aktuální verze novely je téměř identická s verzí, která v letech 2019–2021 neprošla úspěšně legislativním procesem, byly připomenuty tehdejší klíčové výhrady z poměrně ostré kritiky ze strany odborné veřejnosti (1. kapitola). Byly reflektovány zejména důvody předkladatele a podporovatelů novely, které měly legitimizovat její potřebnost. V centru pozornosti byla komparace nejčastěji uváděných důvodů ze strany politiků s dostupnými daty s cílem posoudit relevanci, korektnost a věrohodnost zdůvodňování a argumentace potřeby otevřít profesi, snížit kvalifikační požadavky na vstup do profese a vytvořit konkurenci pro učitelské fakulty vyjmutím kvalifikačního studia z jejich výlučné gesce.

Na základě dat byly prezentované důvody zpochybněny. Nejvíce pozornosti jsme věnovali velmi frekventovanému důvodu a tím je nedostatek učitelů. Tento důvod se stal jakousi mantrou podporovatelů novely a jako heslo novely ho přijala i média. Doložili jsme, že tento důvod je v rozporu s daty a z hlediska evidence-based vzdělávací politiky (doložené daty, fakty) ho nelze považovat za opodstatňující tak radikální intervenci do učitelské profese. Paradoxem je, že sama řada významných politiků tento rizikový a profesi ohrožující důvod rozporovala (proto byly uvedeny příklady jejich autentických výpovědí).

Je zásadní otázkou, s jakými argumenty bude prezentována a obhajována novela v současné fázi procesu jejího projednávání, který s přestávkou spojenou s volbami vstupuje již do pátého roku. Zde je třeba zdůraznit, že v některých aspektech se situace dokonce zřetelně mění k lepšímu, zejména v posledních třech letech (např. výrazný nárůst počtu učitelů a nastupujících absolventů do praxe). Již při minulém projednávání novely bylo kritizováno, že novela vychází z dat z let 2014–2019 a nebere v úvahu vývojové trendy do budoucna. Navíc byla i některými politiky zpochybněna spolehlivost těchto dat. Tyto nové skutečnosti je třeba vzít seriózně v potaz.

Sečteno a podtrženo – dosud uváděné důvody pro de-kvalifikační a de-profesionalizační pojetí novely nelze považovat za korektní, relevantní a ospravedlňující tak vysoce rizikovou intervenci ze strany vzdělávací politiky.

Právě proto, že vidíme zásadní problém novely z hlediska dopadu na učitelskou profesi v dalších letech v jejím de-profesionalizačním charakteru, zaměřujeme pozornost v další části textu (podkapitoly 2.1 a 2.2) na objasnění toho, jak chápe soudobá pedeutologická teorie profesionalizaci učitelství a profesionalitu učitele a jaký význam jim přikládá vzdělávací politika ve vyspělých zemích. Jádrem kritické reflexe je explikace destrukčního charakteru novely pro profesionalizaci učitelství, jejíž podpora by měla být naopak pro českou vzdělávací politiku imperativem.

Pro pochopení rizik, která de-profesionalizační novela zpochybněním důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností učitele představuje jak pro profesi, tak zejména pro kvalitu vzdělávání žáků v základních a středních školách, je důležité důkladně objasnit podstatu profesionality učitele a kruciální význam podpory profesionalizace učitelství. Profesionalizace je procesem, kdy se z povolání stává profese naplňováním jejích klíčových znaků. Mezi nimi dominuje unikátní profesní vědění, které odlišuje profesionála

od laika a amatéra, které se získává plnohodnotným vysokoškolským komplexně pojatým vzděláváním a které nelze jednoduše nahradit ani suplovat (Janík, 2019).

Společnost svěřuje učitelské profesi unikátní poslání, které je spojeno s vysokou odpovědností a požadavkem na profesionalitu učitelů. Proto je důležité, aby stát garantoval kvalitu a podporoval profesionalitu učitelů, aby vyžadoval kvalifikační požadavky pro vstup do profese a aby podporoval celoživotní profesní růst učitelů. To přispívá k budování důvěry v učitelskou profesi, která je založena na přesvědčení, že učitelé disponují specifickou znalostní a dovednostní bází včetně etických kvalit. Ty jsou předpokladem ke kvalitnímu výkonu profese a umožňují učitelům uplatňovat (pokoušet se uplatňovat) ve své činnosti postupy *lege artis*, které vycházejí z odborných poznatků a výzkumných nálezů (Helus, 2008; Janík, 2019). Vstup amatérů a laiků do učitelské profese, kterému dává novela zelenou, zásadním způsobem tuto důvěru a celkovou prestiž profese podlamuje.

V části 2.3. jsme reflektovali stav profesionalizace učitelství v České republice v kontrastu se situací ve vyspělých zemích. Poměrně nepříznivý současný stav, který je mnohými označován jako učitelství v krizi nebo v ohrožení, je novelou do budoucna ještě více zesílen. Zasazení současné novely do širšího kontextu přístupů české vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989 ukazuje, že trend k de-profesionalizaci učitelství je dlouhodobý, že namísto podpory je učitelská profese opakovaně ohrožována destruktivními návrhy a intervencemi (viz 3. kapitola). Zcela nevídaný je fakt, že snahy o snižování kvalifikačních požadavků na učitele iniciovalo ve většině případů samo MŠMT. Těžko si představit, že by se jiné ministerstvo chovalo k zaměstnancům v jeho působnosti způsobem tak degradujícím prestiž a požadované vzdělání pro vykonávání profese.

Je naléhavou výzvou pro vzdělávací politiku i dovnitř profese tento nepříznivý vývoj zastavit a vykročit zcela opačným směrem, tedy k podpoře profesionalizace učitelství. Inspiraci lze hledat v zemích, které úspěšně prošly profesionalizačním procesem, a ve kterých je učitelství uznávanou a respektovanou profesí (konkrétní příklady viz 2.4.). V našich podmínkách to vzhledem k nepříznivé výchozí situaci bude proces náročný a dlouhodobý, ale je třeba konečně vykročit.

4.2 *Novela v protikladu k evropským trendům*

Závěrem se vyjádříme k tomu, zda tak radikální změna v přístupu k učitelské profesi odpovídá současnému stavu poznání a zda je v souladu s klíčovými trendy a doporučeními na mezinárodní úrovni. Návrh de-profesionalizační novely je příkladem ignorování odborných znalostí, výzkumných dat a zahraničních vývojových trendů při rozhodování a realizaci vzdělávací politiky v této oblasti. Přesněji řečeno – je s nimi v protikladu. Celosvětově je kladen důraz na profesionalitu / kvalitu učitelů a profesionalizaci jejich přípravy. Kvalita učitele je považována za fenomén, který má zásadní vliv na kvalitu školního vzdělávání (např. Darling-Hammond, 2000; Hanusek et al. 2005; McKinsey&Company, 2007). Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (např. Hattie, 2009; Barber-Mourshed, 2007). Proto považujeme novelu za hazard s kvalitou školního vzdělávání, za nebezpečný experiment, který je v rozporu se současným stavem poznání i přístupy vzdělávací politiky ve vyspělých zemích.

V souvislosti s důrazem na kvalitu / profesionalitu učitelů se zvyšují nároky na kvalitu jejich vzdělávání (např. prodlužuje se délka studia, v některých zemích mají univerzitní vzdělání i učitelky mateřských škol) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; Spilková & Vašutová, 2008). Obsahem studia, a tedy i kvalifikačním požadavkem na jeho konci, je kromě hlubokých znalostí určitého oboru včetně jeho didaktiky řada důležitých pedagogických a psychologických znalostí a dovedností, které jsou klíčové pro kvalitní práci učitele. Jde například o znalosti o věkových zvláštностech žáků, o individuálních rozdílech mezi nimi – z hlediska schopností, potřeb, zájmů, stylů učení apod., o principech efektivního učení, o práci s cíli učení a výběru smysluplného učiva, poskytování kvalitní zpětné vazby, o strategiích rozvoje myšlenkových dovedností, emoční inteligence, o práci s heterogenní třídou (inkluze a společné vzdělávání žáků zásadním způsobem posílilo význam dovednosti učitele diagnostikovat potenciál žáků a individualizovat výuku) apod.

Koncepce vzdělávání učitelů vychází z pojetí učitelství jako *akademicky založené klinické profese (academically taught clinical practice profession)*, která vyžaduje jak zprostředkování poznatkové základny v akademickém pojetí, tak klinickou praxi v „klinických“ školách, jejímž jádrem je vlastní výuková činnost studentů učitelství včetně její reflexe (Černá, Píšová & Vlčková, 2017; Spilková, 2019). Vlivným trendem v koncipování přípravy učitelů je také

badatelsky orientované pojetí zdůrazňující výzkum (*research based teacher education*), mimo jiné akční výzkum ve vlastní třídě, tzv. učitelský výzkum (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Niemi, 2015; Kansanen, 2006). Tato pojetí představují snahu o vyvážení akademické a praktické složky přípravy (přeceňování i podceňování každé z těchto složek je rizikové). Už Schön (1983) relativizoval deduktivní přístup („*theory to practice*“), možnosti aplikace teoretických poznatků na konkrétní situace ve výuce a předpoklad, že teorie se automaticky stane východiskem pro rozhodování a praktickou činnost učitele. Za překonaný je považován také opačný přístup, přeceňování utilitárního, praktikistního zaměření studia zdůrazňujícího trénink a nácvik dílčích dovedností bez komplexně pojatého vzdělávání, což odpovídá řemeslnému pojetí profese (Spilková & Vašutová, 2008; Kratochvílová & Lojdová, 2019).

Z hlediska mezinárodních trendů považujeme ještě za důležité zdůraznit, že relevantní zdroje, zejména respektované publikace EURYDICE,¹⁴ které srovnávají přesně strukturovaná data z několika desítek evropských zemí, potvrzují, že většina zemí čelí stejným výzvám. Konkrétně jsou uváděny: nedostatek učitelů a stárnutí učitelských sborů, udržení mladých učitelů v profesi a nedostatek zájemců o učitelské studium. Většina těchto výzev souvisí s tím, že učitelská profese prochází již několik let krizí a není dostatečně přitažlivá pro mladé lidi. Tyto problémy nejsou tedy v žádném případě specificky české (v některých vyspělých zemích jsou dokonce silnější než u nás), jak bývá mylně politiky i médií prezentováno. Nevyžadují a neospravedlňují tedy tak extrémní opatření, jaké je navrhováno v novele.

Většina zemí volí a ověřuje v praxi ne plošná opatření (jako je naše novela), ale cílené intervence, např. ke zmírnění nedostatku učitelů – zlepšování celkových podmínek pro vykonávání profese, různé incentivy k nalákání studentů do nedostatkových učitelských oborů (stipendia), získání učitelů do určitých regionů finančními stimuly (zvýšení platu apod.), nabídkou bytů apod. Česká vzdělávací politika by měla vycházet ze zkušeností a doporučení evropské vzdělávací politiky založené na kumulativní evidenci z mezinárodních výzkumných dat.

¹⁴ 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

4.3 Novela v rozporu se strategickými dokumenty MŠMT

Nejde však jen o to, že bychom de-profesionalizační novelou šli v protisměru k trendu ve vyspělých zemích. Alarmující je také, že novela je v rozporu s klíčovým dokumentem vzdělávací politiky Strategie 2030+, který staví na zvýšených nárocích 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. I někteří politici při minulém projednávání sami upozorňovali na tento rozpor, např. slovy poslance M. Baxy (ODS): „Ve Strategii 2030+ se nikde nehovoří o tom, že by mělo být v následujících letech cílem v českém vzdělávacím systému přivádět do něj učitele, kteří nemají k tomu kvalifikaci získanou na školách připravujících učitele.“ Návrh novely považuje za „krok, který je v rozporu s touto strategií“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 362).

Paradoxem je nesoulad s dalšími záměry a opatřeními MŠMT. Například v proklamované reformě vzdělávání učitelů na fakultách chce MŠMT prosadit mnohem větší profesionalizaci. Snaha o proměnu v profesně orientované studijní programy (to znamená méně oboru, více oborové didaktiky, pedagogicko-psychologického vzdělávání a reflektované praxe) je v přímém protikladu s tím, o co usiluje novela podporující naopak de-profesionalizaci. Signál, který de-profesionalizační novelou vysílá vzdělávací politika, je poselstvím poškozujícím učitelskou profesi, její podstatu, význam a prestiž ve společnosti do dalších let devastujícím způsobem.

Případ novely je typickým příkladem dlouhodobě nekoncepční vzdělávací politiky. Namísto řešení příčin problémů, návrhu opatření k jejich zmírnění, intervencí s perspektivou udržitelnosti budoucího vývoje se volí strategie „hašení požáru“ rychlým, nejjednodušším a krátkozrakým způsobem. Novela není opodstatněná, věrohodně zdůvodněná korektními a relevantními daty (často je s nimi v rozporu). Apelujeme proto na klíčové aktéry, politiky a decizní sféru, aby vytvářeli a realizovali vzdělávací politiku dostatečně zdůvodněnou spolehlivými daty, tedy *evidence-based, evidence-informed education policy* (Veselý et al., 2015), *knowledge driven policy* (Weis, 1979; Štech, 2020). V případě novely vyzýváme konkrétně k vypuštění nejkontroverznějších paragrafů novely, zejména paragraf § 9a (1) a § 9a (6), který je odborníky na učitelské vzdělávání i některými politiky chápán jako trojský kůň „propašovaný“ do novely.

Literatura

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey.
- Coolahan, J. (Ed.). (1993). *Teacher education in the nineties: Towards a new coherence. Papers from the 15th Annual Conference of ATEE*. College of Education.
- Černá, M., Pířová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia paedagogica*, 22(3), 44–68.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education*. European Commission. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. European Commission.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions and policies. Eurydice report*. Publication Office of the European Union.
- 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.
- European Parliament. (2008). *Content and quality of teacher education across the European Union*. European Parliament.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5–6), 778–796.
- Freidson, E. (1989). Theory and the professions. *Indiana Law Journal*, 64(3), 423–432. <https://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=il>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělávání. *Pedagogika*, 45(1), 1–2.
- Gavora, P. (2008). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy). In A. Wiegerová (Ed.), *Premeny školy a učiteľskej profesie* (s. 17–26). Občianskej združenie Výchova-Veda-Vzdelávanie-Výskum.
- Hanusek, A. E., Kain, F. J., & Rivkin, G. S. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- 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
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). “I cannot sustain the workload and the emotional toll”: Reasons behind Australian teachers’ intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196–209.

- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová, *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 44–49). 2. díl. PedF UK.
- Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 57(3), 349–363.
- Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In V. Spilková & J. Vašutová, *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 11–28). PedF UK.
- Hloušková, L. (2019). Jak se rodí profese: příklad kariérového poradenství. *Orbis Scholae*, 13(1), 45–61.
- Hustler, D., & Intyre, D. (1996). *Developing competent teachers*. David Fulton Publishers.
- Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., Spilková, V., Stuchlíková, I., Štech, S., & Uičná, K. (2021). Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika*, 71(1), 118–123. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1912>.
- Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (1994). *The International encyclopedia of education*. Pergamon.
- Ingersoll, R., & Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. National Center for Education Statistics.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Ed.). (2006). *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 25.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
- Janík, T. (2019). *Nedělní pedagogické krasořeči*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione* 1(1), 5–32. https://www.researchgate.net/publication/305469479_Oborove_didaktiky_na_vzestupu_prehled_aktualnich_vyvojovych_tendenci
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. In F.K. Oser, F. Achtenhagen, & U. Renold (Eds.), *Competence oriented teacher training: Old research demands and new pathways* (s. 11–22). Sense Publishers.
- Kansanen, P. (2007). Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme raději říkat pedagogical content knowledge? In T. Janík et al., *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 11–22). Paido.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Koťa, J. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. PedF.
- Koťa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In H. Krykorková & R. Váňová et al., *Učitel v současné škole* (s. 57–76). FF UK.

- Kratochvílová, J., & Lojdová, K. (2019). Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Hledání kvality v éře masifikace. *Pedagogika*, 69(3), 293–315.
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. PedF OU.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- 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., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 64(4), 383–395.
- Matějí, P., & Straková, J. (2005). *Na cestě ke znalostní společnosti, část 1*. ISEA.
- McKinsey&Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 279–294.
- OECD. (2011). *Preparing teachers and developing school leaders for 21st century – lessons from around the world (background report for the International Summit on the Teaching Profession)*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Masarykova univerzita.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. Cassel.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. B. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (s. 23–37). Teacher College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build the school for the 21st century*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Slavík, J. (2001). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et formation: pour les professions de l'éducation*, (36), 113–129.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření*. Portál.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), s. 368–385.
- Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–292.
- Spilková, V., & Michek, S. (2022). Tvorba případových studií vzdělávací politiky. In *Inspirace pro výzkum: nahlédnutí do metodologie pedagogiky* (s. 165–180). MSD.

- 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. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1990>.
- Spilková, V., & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. PedF UK.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Retida spol. s r.o.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní, nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Dyrťová, K., Gracová, B., Hník, O., Kekule, M., Kostková, K., Kubiátko, M., Nedělka, M., Novotná, J., Papáček, M., Petr, J., Píšová, M., Řezníčková, D., ... Žák, V. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- Suda, Z. (1996). Hesla „profese“, „profesionalizace“. In H. Maříková, M. Petrušek, & A. Vodáková (Eds.), *Velký sociologický slovník* (s. 852–853). Karolinum.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2011). Boloňský proces: nutný proces adaptace, nebo trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání? *Aula*, 19(1), 25–30.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Štech, S. (2020). Trápení s užitečností pedagogického výzkumu: jen ztraceni v překladu? *Pedagogika*, 70(1), 109–117.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.
- Švec, V. (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Paido.
- Švec, V., Krátká, J., Cášková, K., Jakešová, J., Jašková, J., Koubek, P., Minaříková, E., Nehyba, J., Pravdová, B., Svojanovský, P., Šimůnková, B., & Vystrčil Marková, P. (2014). *Znalostní báze učitelství*. Masarykova univerzita.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta UK.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci.
- Urbánek, P. (2006). Změny ve strukturaci učitelského studia v kontextu současné školní kurikulární reformy. In *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy* (s. 82–85). Univerzita Hradec Králové.
- 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.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. PAIDO.

Veselý, A., Kohoutek, J., & Špačková, Z. (2015). *Vzdělávací politika*. Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta.

Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J. & Wubbels, T. (1992). *New prospects for teacher education in Europe II*. Vrije Universiteit.

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganic (Eds), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–65). H and H Publishers.

Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431.

Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. Kapitola III. – Vzdělanost (2011). http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf

Autorka

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

The de-professionalizing bill in the international perspective of approaches to the teaching profession

Abstract: The aim of this review study, based on desk research methodology, is to analyze in detail the most controversial sections of the proposed amendment to Act No. 563/2004 Coll. on pedagogical staff in the wider context of the approaches of Czech education policy towards the teaching profession and teacher education after 1989. The critical reflection of the amendment, referred to as de-professionalizing and de-qualifying, focuses on the legitimacy of the reasons and the correctness and relevance of the arguments used to legitimize the need for such a radical change. Significant attention is paid to explaining the de-professionalizing nature of the amendment, which questions the importance of specific professional knowledge and skills necessary for the quality performance of the profession, which differentiate the work of professionals from informed, albeit personally disposed, pedagogical laypersons. Risks of de-professionalizing teaching in terms of the impact on the quality of school education and short-term and long-term effects on the teaching profession, its recognition, and prestige in society are identified. The Czech education policy's intention to support the de-professionalizing of teaching is contrasted with leading trends in advanced Western European countries, particularly supporting the professionalization of teaching and emphasizing the improvement of the quality of teacher education in relation to the significantly increasing demands on teachers. The presentation of key pedagogological concepts, particularly the

professionalization of teaching, teacher professionalism, and its core – professional knowledge and knowledge base for teaching – is the focus of attention. Based on data from comparative, historical, and pedagogical analyses, as well as empirical research, the study evaluates whether such a fundamental change in the approach to the teaching profession is justified, convincingly supported by correct and relevant data, corresponds to current knowledge, and is in line with important strategic educational policy documents (e.g., Strategy 2030+) and key international trends and recommendations.

Keywords: teaching profession, qualification requirements, amendment to the law, professionalization and de-professionalization of teaching, teacher professionalism, education policy

Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí?

Stanislav Štech

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Redakci zasláno 13. 12. 2022 / upravená verze obdržena 12. 2. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 11. 3. 2023

Abstrakt: Příspěvek analyzuje pozadí dvou reakcí státní správy na nedostatek kvalifikovaných učitelů. První reakcí je navrhovaná zákonná kodifikace možnosti udělit učitelskou kvalifikaci absolventovi neučitelského vysokoškolského studijního programu ředitelem školy a druhou (další) reforma počáteční přípravy učitelů na univerzitních fakultách s jednoznačnou preferencí praxe. Autor jako skryté kritické téma identifikuje vztah teorie a praxe v učitelské profesi i v přípravě na ni. Nejprve analyzuje historicky trvalé napětí mezi teorií a praxí na cestě k univerzitní přípravě učitelů. Poté připomíná tři velké společenské změny, které svými nároky proměňují profesi i přípravu na ni. A v závěru ukazuje, že reakcí na tyto změny nemůže být „de-profesionalizace praxí“, ale změna teoretické / akademické přípravy s oporou o praktickou zkušenost a především kvalitní systém dalšího profesního vzdělávání, které teprve praxi zhodnocuje.

Klíčová slova: učitelská kvalifikace, učitelská profese, společenské tlaky, teorie a praxe

V posledních letech se v našem veřejném prostoru opakovaně objevují tvrzení o nedostatku učitelů, o nárůstu nekvalifikovaných vyučujících, o nízkém počtu nastupujících absolventů učitelského studia a o stárnutí učitelských sborů (v poslední době např. MŠMT, 2019; PAQ Research a UNŽ, 2021). Do jaké míry tyto údaje odpovídají realitě a jaká je v tomto ohledu situace v českém školství ve srovnání s vyspělými zeměmi, je tématem jiných studií v tomto monotematickém čísle. V předkládaném textu se chci věnovat logice, která stojí za dvěma reakcemi státní správy na výše uvedená tvrzení.

Tou první je návrh plošně kodifikovat nevyhovující stav, kdy v některých školách některých regionů vyučují některé vzdělávací předměty nekvalifikovaní „učitelé“. Podle tohoto návrhu bude mít ředitel školy právo udělit na tři roky plnou učitelskou kvalifikaci absolventovi jakéhokoli (i neučitelského) vysokoškolského studia (srov. par. 9a novely zákona č. 563/2004 Sb., 2022). Vedle státu by tak kvalifikaci mohli udělovat jednotlivci na pozici ředitele.

Druhou reakcí je souběžně spouštěná tzv. Reforma počáteční přípravy učitelů. Ta vychází z předpokladu, že učitelské povolání není pro budoucí učitele dostatečně atraktivní, a že absolventi počátečního studia nejsou kvalitně připraveni, aby zvládli „šok z praxe“¹ a v povolání učitele vydrželi (Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR, 2021). Obě reakce v sobě skrývají téma povahy profese učitele, resp. jeho jednotlivých složek, a vztahu teorie a praxe a jejich poměru v přípravě na učitelství. Tato klíčová témata přitom nejsou ve zdůvodnění uvedených opatření explicitně pojmenována a důkladně analyzována.

Pokusím se proto nejprve o stručnou expozici tohoto periodicky se opakujícího sporu.² Tři důsledky jsou zřejmé – otazníky nad významem kvalifikace, zpochybnění vztahu mezi složkami učitelské profesionality v neprospěch její teoretické a „profesní“ části a oslabení odpovědnosti státu za vzdělávání jako veřejný statek. Zmínit nejprve musíme historicky trvalé napětí mezi teorií a praxí na cestě k univerzitní přípravě učitelů a návrhy na jeho řešení. V současné situaci je ovšem nutné reflektovat tři velké společenské změny, které svými nároky proměňují učitelskou profesi i přípravu na ni. Jsou jimi zvyšující se rozmanitost žákovské populace a velmi odlišná připravenost žáků na vzdělávání, dále snadná dostupnost informací vedoucí ke konkurenci s poznatky předávanými učitelem a oslabující jednoznačnost jeho autority jako zdroje poznání, a konečně zvyšující se odpovědnost učitelů nejen za kognitivní rozvoj žáků. Proto v závěru konstatuji, že reakcí na tyto změny nemůže být zvýšený důraz na praktickou zkušenost absolventů studia učitelství, ale změna teoretické / akademické přípravy s oporou o praktickou zkušenost a především kvalitní systém dalšího profesního vzdělávání, které teprve praxi zhodnocuje.

¹ K tomuto pojmu srov. např. Stokking et al., 2003.

² Pozoruhodné je, že již jedno století – od počátku snah o univerzitní počáteční přípravu na učitelství – se skutečně periodicky opakují kritiky dlouhého vysokoškolského studia učitelů a stížnosti na nedostatečně „praktický“ charakter jejich přípravy.

1 De-kvalifikace, de-profesionalizace nebo nová profesionalita?

V první verzi zmíněné novely zákona se ani nepředpokládalo, že by absolvent neučitelského vysokoškolského studia měl vyučovat vzdělávací předmět blízký nebo příbuzný vystudovanému oboru³. „Ředitelský učitel“ by mohl vyučovat na 2. stupni základní školy nebo na střední škole jakýkoli předmět podle uvážení ředitele školy. Argumentace podporovatelů této inovace se opírala o obohacení výuky „odborníky z praxe“. Schopnost kvalitně předávat své znalosti a dovednosti žákům, tj. propojit didaktické, pedagogické a psychologické vědomosti s oborovými poznatky, by si měl takový absolvent osvojit zahájením kratšího pedagogického studia do tří let. Důsledkem této logiky je *redukce úplné učitelské kvalifikace* na formální potvrzení („papír“) bez vztahu k reálným kompetencím⁴.

Na rozdíl mezi kvalifikací a kompetencemi upozornil již před třemi desetiletími Vonk (1992), který rozlišil dva modely učitelství. Tradiční model označoval jako model minimálních kompetencí, kdy je učitel na začátku své profesní dráhy především „dodavatelem zboží, vyrobeného někým jiným“. A tato minimální úroveň je kvalifikací garantována. Lze se o ni opřít a doplňovat, opravovat a rozvíjet ji v konfrontaci s praktickou zkušeností v kvalitně realizovaném systému dalšího vzdělávání učitelů. V druhém modelu, který označuje jako model otevřené profesionality, je učitel v centru dění, odpovědný za analýzu vlastního jednání, za identifikaci potřeb a předpokladů dětí, za vyjednání učiva a postupu v něm atd. Jádrem tohoto přístupu jsou praktické kompetence, které charakterizují učitele zkušeného. Vonk neupřesňuje, jaké konkrétní dopady má druhý model na způsob přípravy na výkon povolání. To podrobně rozvinuli badatelé jako F. Korthagen (Korthagen et al., 2011), kteří kladou důraz na obrácení východiska v přípravě budoucích učitelů – nikoli

³ Příbuznost absolvovaného studijního oboru s vyučovaným předmětem ovšem není nijak specifikována a není jasné, podle jakých kritérií ji budou ředitelé škol uznávat. Podporovatelé této změny ignorují i skutečnost, že oborové / předmětové učivo není prostou kopií vědních oborových poznatků, ale jejich „překladem“ (srov. Janík & Slavík, 2007).

⁴ Návazný argument se pak opíral o příklady velmi dobrých vyučujících bez „papíru“ a velmi špatných učitelů s učitelským diplomem. Tento argument zcela ignoruje vzájemný vztah mezi kvalifikací jako kolektivní pojistkou v podobě podmínky nutné, nikoli však postačující, a praktickými kompetencemi jako individuálně variabilními výsledky profesní socializace v terénu stavějícími na kvalifikaci.

aplikovat obecné teoretické poznatky na svou vlastní pedagogickou praxi, ale vytvářet teoretizace osobních praktických zkušeností.⁵

Druhý důsledek navrhované novely zákona se týká profilu znalostí a dovedností učitele. Předložený legislativní návrh snižuje význam profesní složky učitelské profesionality, je tak fakticky de-profesionalizační. Termín není hodnotící, ale v podstatě popisný. I při příbuznosti vyučovaného předmětu s oborem, který „odborník z praxe“ vystudoval, ukazuje absence didaktických, pedagogických a psychologických znalostí – souhrnně označovaných jako profesní příprava – na její menší význam pro výkon profese učitele než představují oborové znalosti. Jde tedy o *de-profesionalizaci*. Zákonná úprava naznačuje, že profesní kompetence jsou záležitostí praktických „grifů“, které se dají získat intuitivně nápodobou. Podle této představy si lze potřebné dovednosti osvojit především „v akci“, sledováním zkušených praktiků nebo na základě jejich rady. Každá zkušenost je ovšem situačně omezená, vázaná na konkrétní lokalitu, resp. skladbu žáků nebo na jedinečnou praxi profesně starších učitelů. Navíc, i vzhledem ke zvýšeným nárokům na výkon profese v současnosti (srov. dále v kapitole 3), je důležitá schopnost rozumět tomu, proč konkrétní profesní postup funguje – nejen, že funguje. A proto také umět kvalifikovaně inovovat a experimentovat.

Třetím důsledkem zmíněné argumentační logiky je *eroze odpovědnosti za veřejný statek*, kterým je vzdělání. Tvrzení, že je to koneckonců ředitel školy, který je odpovědný za kvalitu vzdělávání ve své škole, je široce sdílené, protože se jeví evidentní z hlediska selského rozumu. Zamlčuje se přitom, že ředitel školy není odpovědný výlučně a není odpovědný za vše. Návrh představuje individualizaci odpovědnosti za něco, co jedinec nemůže garantovat. Když jde o veřejný statek, je tato odpovědnost sdílená a rozdělená mezi státní správu, na státu relativně nezávislé vzdělavatele učitelů (univerzity jsou veřejnoprávními korporacemi, ve kterých se vzdělávání opírá o nezávislý výzkum), zřizovatele, ředitele škol, učitele ad. Tam, kde jde o společný zájem na soudržnosti společnosti, nemůže o obsahu vzdělávání, přípravě učitelů, jejich přijímání, jejich dalším profesním vzdělávání atd. rozhodovat jedinec. Vzdělávání, jehož klíčovým prvkem je kvalitní příprava učitelů, je záležitost argumentů, sporů a diskusí mezi všemi aktéry. Nemůže se redukovat na momentální „snímek“ názorů těch či oněch – veřejný zájem totiž není totéž, co zájem (ředitelské) veřejnosti. Pozitivně znějící argumentace autonomií školy

⁵ Tématu se budu věnovat níže v kapitole Jaká teorie a jaká praxe?

a ředitele, kterému souhlasně bez přemýšlení přikyvujeme, je tak často cestou k rozkladu péče o veřejný zájem. Ředitel školy jako výsostný posuzovatel kompetencí kandidáta učitelství⁶ tak představuje definitivní stvrzení primátu praxe nad (zbytečnou?) teorií.

Je proto vhodné pokusit se ukázat možné důsledky různých přístupů k tomuto konfliktnímu tématu. Nejprve se budu věnovat historickému vývoji pohledu na učitelství a tomu, jak se opakovaně řešil vztah teoretické a praktické přípravy. Souvisel totiž s ne zcela úspěšným zakotvením učitelství mezi plně respektovanými profesemi (Jackson, 1970). V další části se zaměřím na proměny současného učitelství pod tlakem společenských změn, které mění pohled na požadované předpoklady kvalitního učitele. Uvedené změny lze na jednu stranu interpretovat jako de-profesionalizaci učitelství. Současně je ale možné na základě uvedených změn doložit, že zvládání těchto výzev vyžaduje nejen praktické grify a zkušenosti, ale že je to příležitost k důkladnější teoretické a výzkumné reflexi. A k budování nové profesionality učitelství.

2 Teorie a praxe – vášnivé spojení plné napětí a konfliktů

Historický vývoj učitelského povolání a přípravy na něj provází jako červená nit napětí mezi teorií a praxí. Tento vývoj měl podobu opakujících se krizí. Hofstetterová a Schneuwly proto označili tento vztah za „vášnivé spojení plné napětí“ („passion, fusion, tension“, srov. Hofstetter & Schneuwly, 2006). Na jedné straně se mimořádně rozvíjela praxe reformních hnutí představovaná reformní pedagogikou, zejména v německy mluvících zemích (srov. Oelkers, 2006). Tzv. nová výchova spojená se jmény Claparèda ve Švýcarsku, Wallona a Freineta ve Francii nebo Decrolyho v Belgii se také opírala o praktické experimentování ve školních třídách.

Na druhé straně se ve stejné době do debaty o učitelství promítaly úspěchy pozitivistické vědy v podobě experimentální pedagogiky a psychologie. Racionalismus jako základ modernizace⁷ vedl jednak k odmítání empirickým

⁶ Ponechme stranou praktickou otázku, jak je ředitel u někoho, kdo nikdy neučil, pozná. A také jaká je aprobace a kvalita ředitele. Zjištění ČŠI totiž konstatují malý zájem o funkci ředitele, takže jde nezřídka o nábor, spíše než o výběr z několika kvalitních konkurentů.

⁷ Připomeňme ovšem, že reformní praktici modernizaci vzdělávání akceptovali. Např. Freinet sám své pojetí školy „nové výchovy“ nazval „moderní škola“. Otázkou ovšem zůstává, co tím myslel. O výsledky pedagogického a psychologického výzkumu té doby (např. Piageta nebo Wallona) se neopíral.

výzkumem nepodložených zásad vzdělávací činnosti. Především ale nabízel i pedagogickým praktikům empiricky podložené nástroje zefektivňování vzdělávání a výchovy. Výsledkem snahy o „zvědečtění“ přípravy učitelů pak byla snaha o její univerzitní počáteční podobu, o její tzv. univerzitarizaci. Ta měla praktickou zkušenost učitelů objektivizovat a vyvést ji z úzkého, leckdy nahodilého situačního rámce a opřít ji o poznání obecněji platných zákonitostí vývoje dítěte, učení a vyučování. Tentokrát nikoli odvozených z filozofických dogmat, ale podložených empirickým výzkumem.

Nicméně, konfrontace mezi praxí reformní pedagogiky a vědami o výchově vedla k „manželství sice vášnivému, ale plnému napětí a konfliktů“ (Savoie, 2006). Zdá se, že v tomto vztahu byla nakonec praxe reformní pedagogiky „pohlčena“, tj. podřízena vědám o výchově a úsilí učinit z přípravy učitelů teoreticky silný univerzitní obor. Podle Goodchilda (2006) došlo na amerických univerzitách již v polovině 20. století v přípravě učitelů k vývoji. Spor o orientaci přípravy mezi zaměřením na zvládnutí praktických pedagogických dovedností a zaměřením na osvojování hlubších teoretických poznatků o edukaci prošel několika fázemi: od profilu absolventa jako praktika přes „teoretika“ výchovy a vzdělávání až po „psychologa“ dítěte. Univerzitní pedagogické fakulty pak označuje spíše za ústavy aplikované psychologie. Podobný vývoj popisuje i Criblez (2006) pro germanofonní Švýcarsko nebo Hofstetterová et al. pro ženevský kanton (2006).

I u nás máme příklad snahy změnit přípravu učitelů na bázi propojení praktické experimentace s vědeckým výzkumem. Zlínské pokusné školy jsou toho výmluvným dokladem (srv. Kasper & Kasperová, 2020). Dostatečně známá je personifikace určitého napětí mezi akcentem na oborové vzdělání a iniciací do logické stavby učiva (O. Chlup) a důrazem na metody vyučování respektující „přirozený“ psychický vývoj dítěte (V. Příhoda). Oba představitelé české pedagogiky mezi válkami kriticky reagovali na herbartovský intelektualismus a encyklopedismus a oba usilovali o univerzitní vzdělávání učitelů. Chlupovo varování, že „nedostatky předmětného vzdělání by učitele snadno zbavily vůdčí úlohy“ (Pařízek, 1977, s. 378–379) ovšem kontrastuje s Příhodovou preferencí růstu duševních forem dítěte zakotveném v každodenní praktické zkušenosti. Obě stanoviska ovšem sbližuje Chlupova idea, že „základní ideje“ (základní učivo) „spínají poznatky s růstem duševních forem v pevnou jednotu. Tyto základní ideje nahradí často tisíce faktů a jednotlivostí, které jsou obsahem příruček, slovníků a nezakalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitostí jevů“ (podle Váňová, 2016, s. 22).

Jejich spor pak posunul pojetí vztahu teoretické a praktické složky přípravy dál. Nejde už jen o míru praxe a hloubku zasvěcení do vědeckého nahlížení na problémy výchovy. Už nejde o to, zda má být příprava učitelů univerzitní, na tom se nakonec shodnou. Ve hře je konkrétní obsah přípravného vzdělání a hledání mostu mezi oborově předmětovou přípravou a přípravou pedagogicko-psychologickou.

Tak se v 50. a 60. letech minulého století dostává na scénu jako řešení krize v pojetí učitelské přípravy oborová didaktika. Systematická praktická zkušenost s prací se žáky je pak nutným „materiálem“ onoho sepětí oborových poznatků s rozvojem osobnosti žáka. Didaktická příprava stojí tedy jednou nohou ve světě oborových poznatků a nohou druhou v pedagogicko-psychologickém vědění. A snaží se odpovědět na otázky, jak vzhledem k věkovým a osobnostním zvláštnostem žáků poznatky předat, resp. pomoci žákům je osvojit a užívat. První velkou prací, která ukazovala didaktiku jako svébytný vědní obor, aplikovala (Piagetovu) psychologii na didaktiku a podpořila nutnost teoreticky uchopit praktické pedagogické zkušenosti, je pojednání nazvané *Psychologická didaktika: aplikace psychologie Jeana Piageta na didaktiku* (Aebli, 1951). Jeho první část se věnuje didaktice činné školy A. Ferriera, významného představitele reformní pedagogiky. Dokládá tak výše zmíněné „pohlčení“ pedagogické praxe teorií, v tomto případě psychologickou teorií utváření operací podle známých Piagetových schemat stadií kognitivního vývoje dítěte. Výzkumy, které následovaly, dokládají, že pochopení vzniku a procvičování operačních struktur nemůže učitel vyvodit sám od sebe, ze své zkušenosti.

V domácím prostředí již od 50. let výzkumy Pařízka (1956) v didaktice jazyka nebo v didaktice dějepisu Čapka (1966), později v didaktice fyziky Fenclové (1982) ad., zahájily dlouholetou snahu o uznání oborových didaktik jako samostatných vědních disciplín s důrazem na analýzu učebnic, učiva a jeho předávání. Obhajobu svébytné povahy oborových didaktik pak formuluje několik textů na počátku tohoto století (Brockmeyerová-Fenclová, Čapek & Kotásek, 2000; Kotásek, 2011). Dnes se silný vzestup didaktických výzkumů projevuje nejen v četnosti publikací (Kohout et al., 2018, 2019a, 2019b). Oborové didaktiky tak projevují svou ambici být pilířem učitelské profesní přípravy vedle složky oborové.

Řešením napětí mezi teorií a praxí v přípravě učitelů se však nestaly, jak o tom svědčí např. složité a kontroverzní debaty o akreditaci samostatných

doktorských studií nebo práv na habilitační a jmenovací řízení v oborových didaktikách (Mareš & Stuchlíková, 2011). Napětí se jen přesunulo do sporu o afiliaci didaktik. Patří spíše ke kmenovému oboru, nebo k pedagogicko-psychologické přípravě? I vzhledem k malé podpoře (psycho)didaktického výzkumu se až v poslední době objevují pokusy dokončit obecně didaktické dílo a být oporou konkrétním oborovým didaktikám. Dokladem může být na empirických výzkumech založená monografie jednotlivých oborových didaktik (Stuchlíková, I. & Janík, T. et al., 2015) nebo originální pojetí tzv. transdidaktiky (Slavík et al., 2017). Ta propojuje analýzu učiva s identifikací nároků na poznávací práci žáka (např. na poznávací překážky) a s nutností kontrolovaně zkoušet variace praktických výukových postupů.

Historické ohlédnutí ovšem může vést k legitimní otázce: nezměnila se společnost, žáci a poznatky, které si mají osvojit, do té míry, že se i nároky na učitelskou profesi proměnily? A s nimi logicky i příprava na ni? Nepřevládla až příliš tradovaná akademická teorie nad živou a měnící se učitelskou praxí?

3 Trendy změny: demokratizace přístupu ke vzdělání, informační exploze a narůstající odpovědnost učitelů⁸

3.1 Naučit je třeba všechny. Ale jak?

Demokratizace přístupu ke vzdělávání vedla ke vzniku heterogenních tříd vyžadujících didaktickou flexibilitu, schopnost porozumět různým předpokladům žáků k učení a v důsledku rozmanitým kognitivním překážkám u různých skupin žáků. Již před více než třiceti lety Demailly (1987) konstatuje, že dochází k vývoji praktických vyučovacích a socializačních strategií učitelů, protože ti se musejí adaptovat na nové požadavky a tlaky. Jsme svědky masového přístupu dětí ze všech sociálních vrstev na stále vyšší stupně škol. To staví učitele před velice diverzifikovaný soubor žáků, což jim téměř znemožňuje bezproblémově aplikovat uniformní vyučovací postupy, jak je diktuje oborové vzdělání. Díky němu si budoucí učitel osvojí jen kánon vědního oboru, který je zdrojem učiva ve vzdělávacím předmětu. Nikoli ovšem zdrojem jeho „alterace“, jak o ní hovoří autoři transdidaktiky (Slavík et al., 2017). Potřeba efektivně vzdělávat žáky v heterogenních třídách se dnes stala samozřejmým požadavkem na všechny učitele (Cohen & Lotan, 2014).

⁸ Část argumentace v této podkapitole je převzata z autorovy kapitoly *Učitelství jako „ukradená“ profese* in Smetáčková, I. & Štech, S. et al. (2020, s. 77–102).

Důsledky pro učitelství jsou tedy zřejmé. Oborové (předmětové) poznatky jsou stále více považovány za pouhé *conditio sine qua non* a do popředí se dostávají vědomosti a dovednosti, jejichž status je zatím dost mlhavý (např. dovednost didaktického překladu, didaktická improvizace, dialogické vyučování). To neznamená, že bychom na ně měli rezignovat. Právě naopak. Na významu nabývají poznatky a dovednosti pedagogické a didaktické, schopnost práce s „transverzálními“ obsahy (prostupujícími více oborů), formulování a rozvíjení projektových forem práce. Ty si ovšem nelze osvojit improvizací a zkušeností. Dobrý učitel by například měl zvládnout nejen poznatky svého oboru, ale též jeho dějiny a epistemologii. Měl by znát podmínky vytváření oborově-předmětových poznatků. Na jaké otázky dávaly odpověď a proč, kdy a jak tyto otázky vznikly? Přiblížit poznatky tvořící učivo neznamená hledat jen jejich souvislost s každodenním životem žáků. To většinou ani nejde. Skutečně dobrý učitel chápe především, jaké různé laické představy, souvislosti nebo potíže u různých skupin žáků vyvolává zdánlivě jasně formulovaný pojem, zákonitost nebo myšlenková operace. Takové uvědomění u experta-neučitele, byť vynikajícího, spíše neproběhne. Díky rutinizaci a automatizaci základních myšlenkových operací stojících za oborovým poznatkem má bez předběžné teoretické průpravy potíže získat dovednost vnímat osvojování poznatků očima různých žáků.

3.2 Informační exploze a učitelská profese pod kontrolou

Druhou změnu oproti době, kdy se akademicky orientovaná příprava učitelů teprve prosazovala, představuje informační exploze. Digitální technologie totiž nejen usnadňují přístup k obrovskému množství informací, ale také proměňují postoj k poznatkům, které si člověk na základě informací utváří. Snižuje se povědomí o práci, kterou je třeba vykonat, aby se z informací stala osvojená vědomost.

Jedním z nejkritičtějších důsledků informační exploze je, že zastírá rozdíl mezi informací, osobním názorem a poznatkem. „Všechno se dá najít na internetu,“ slyšíme v médiích. Ani výborný učitel zdaleka nedosáhne objemu informací dostupných na Google, ale na rozdíl od mimořádného (i když pouhého) zásobníku informací dobrý učitel umí informace uvádět do souvislostí, dávat jim význam a ukazovat práci s nimi podle vstupních předpokladů a aktuálních potřeb žáka. Nerozlišování mezi názorem opřeneným o kusou informaci zjištěnou z internetu a skutečně doloženým poznatkem oslabuje autoritu vědění. Mění se i respekt autority učitele jako jeho představitele.

Klesá jeho autorita odvozovaná tradičně z autority (nesnadno dostupného) poznatku a učitel stojí častěji před úkolem obhajovat poznatky proti „názorům“, s čímž se v minulosti zdaleka tolik nesetkával. Nejde však jen o poznatky obsažené v učivu.

Jiným důsledkem snadné dostupnosti často laických informací o tom, jaká by škola měla být, a o různých jejích modelech, je skutečnost, že vyučující musí mnohem častěji než dříve před názory rodičů obhajovat své postupy, výběr výukových materiálů, zadávání domácích úkolů nebo hodnocení žáků. Právě tato skutečnost představuje silný zdroj stresu, protože zraňuje jádro učitelské profesní identity. Rodiče, kteří dnes chtějí být stále více partnery školy, musí učitel přesvědčovat, že je skutečně kompetentním pedagogem v konfrontaci s jejich osobním laickým pedagogickým názorem nebo přesvědčením nedokládaným často ničím jiným než pocitem či přáním. Rodiče se v roli partnerů školy současně stali i kritiky zasahujícími do dříve učitelova výsostného pole výuky. Představují tak pro mnohé učitele novou profesní výzvu. Důležitou součástí profesionality dnešního učitele je proto dovednost komunikovat se sociálně a kulturně rozdílnými rodinami. A to pochopitelně představuje nesrovnatelně vyšší zátěž než pro učitele před třiceti a více lety.

S tím pak souvisí ve srovnání s minulostí narůstající a velmi často dehonestující kritika školství a učitelů v médiích a ze strany různých nepedagogických expertů. Zvládat ji představuje další náročný úkol. Čeští učitelé nevnímají ocenění své práce společností pozitivně. Analýza OECD založená na datech TALIS a PISA z 37 zemí ukázala, že čeští učitelé na druhém stupni ZŠ patří k těm, kteří vnímají společenské uznání své profese velmi špatně. Pouze 12 % respondentů souhlasilo v roce 2013 s výrokem: „Domnívám se, že učitelská profese je společností oceňována“ (Schleicher, 2018a).

Navíc obrovský nárůst nových informací a dostupnost různých příkladů výuky a alternativních metod obvykle vytržených z kontextu opakovaně vykresluje obraz beznadějně zaostávající školy. A je argumentem pro neustálé a nikdy nekončící reformy, aby se škola rychle přizpůsobila „reálnému světu“. Lze získat profesní dovednost vysvětlit, argumentovat a obhájit pedagogické postupy bez důkladné počáteční přípravy?

3.3 Autonomie, nebo neúnosná odpovědnost?

Tím se již dostáváme ke třetí z klíčových změn. Představuje ji stále větší odpovědnost za stále větší počet oblastí výkonu profese. Je spojena s narůstající

profesní autonomií. Odvrácenou stranou této autonomie je ovšem přetížení učitele. Jednak byrokracií, ale především odpovědností za zvládání nejen tradičních vzdělávacích úkolů. Výše jsem naznačil, že se zvyšuje zátěž spojená s autonomní přípravou obsahu výuky (větší volnost v pojetí školního vzdělávacího programu), různých jejích metod a také náročnějších forem hodnocení. Dnes tolik vzývané formativní hodnocení nebo preferované hodnocení slovní jsou náročnější než tradiční formy hodnocení a nejsou jen věcí amatérské improvizace. K tomu je třeba přidat dovednosti disciplinace, dialogické komunikace, reagování na psychické problémy žáků. To vše vyžaduje úsilí více osob. Je-li pravda, že model „jedna třída – jeden učitel“ je dnes překonaný, pak práce v týmu je opět záležitostí vyžadující specifickou (akademickou) přípravu. Vědět, co očekávat od školního psychologa, jak funguje a jaké má limity speciální pedagog, které způsoby prevence rizikového chování jsou v jaké situaci neúčinnější, a jak vůbec tzv. rizikové chování identifikovat – to vše nelze odvodit jen z osobní životní zkušenosti. Darling-Hammondová (1989) mluví o profesní odpovědnosti, kterou zakládá na spolupráci a komunikaci uvnitř profesního společenství učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Závěrem konstatuje, že větší autonomie učitele znamená jeho větší odpovědnost, s níž nemůže zůstat sám. A adekvátní reakcí na uvedený trend je nejen podle Darling-Hammondové náročnější výběr uchazečů o učitelské studium a kvalitní pregraduální příprava, ale také péče o začínající učitele a především další profesní vzdělávání učitelů a profesní kariérní hodnocení (Schleicher, 2018b, s. 57–59).

Je přitom zjevné, že kvalitním učitelem se jen těžko stane člověk na základě znalosti svého oboru a postupně získané intuitivní osobní zkušenosti. Preference praxe před teoretickou profesní přípravou dostává do popředí téma osobnosti učitele schopného též sebereflexe a práce na sobě (Schön, 1992).

4 Správná otázka zní: jaká teorie a jaká praxe?

Rozumět sobě v profesi není záležitost vrozené vlohy jedince, ale ani řemeslného výcviku (Bourdoncle, 1993). Jde o déletrvajícím proces, který se podobá spíše psychoterapeutickému výcviku. Učitelská profese je totiž charakterizována silnou ambivalencí (Tochon, 1993) a dilematy, která někteří označují jako „věčná“ (Filloux, 1999), a jejich řešení za „nemožné“ (Freud, 1971; Cifali, 1999). V přípravě na lepší porozumění těmto osobnostně kritickým skutečnostem selhává jak teorie, tak praxe. O jaká dilemata jde?

První dilema by se nejspíše dalo označit jako osobnostně psychologické. Výkon profese je vždy ovlivněn osobností učitele. Každý člověk, nejen učitel, užívá soubor schémat (percepčních, kognitivních, hodnotících, schémat jednání), která sociolog Bourdieu označuje jako „habitus“ (1998). Habitus je neuvědomovaný, funguje v „iluzi spontánnosti“, obtížně se mění a práce na něm vyžaduje zvládnutí technik, jak si jeho projevy uvědomit. Perrenoud (1994) se věnuje profesnímu habitu učitele. Dilema spočívá v zdánlivé neovlivnitelnosti habitu a současně v nutnosti vyjít z jeho uvědomování k reflexi, která teprve umožní vytvořit si plně profesní kompetenci vedoucí k sebekontrolě. Například pro zvědomění percepčního habitu jsou užitečné otázky: Jaké tendence mám jako učitel, když si vytvářím obraz o žákovi? Které projevy žáka spíše „nevidím“ a které mám sklon přeceňovat? Jaké poznatky má teorie, pokud jde o důsledky sklonu k „černobílému vidění“? Apod.

Hlubší, klinické dilema vyplývá z faktu, že předmětem profesního působení učitele je *vztah* s žáky. Je to vlivová záležitost, kde převládá *pohyb*, spíše než statická pozice. Učitel je vystaven napětí mezi přijetím a odmítáním žáky, mezi přílišnou blízkostí a velkou distancí vůči nim, mezi směřováním k samostatnosti žáka a „podrobováním“ si téhož žáka, chce-li ho jednou dovést právě k autonomii (Filloux, 1999). Je to dilema mezi ambicí měnit jiného člověka a nutností rezignovat na úplný úspěch, který nikdy není v povoláních, kde se ovlivňují lidé, možný absolutně (Cifali, 1999). Uvedené dilema je trvalou součástí učitelské profese, ale v přípravě na ni se zcela opomínají. Vynořuje se nejčastěji se vstupem do praxe, někdy již při studentských praxích v podobě nejistoty, někdy až úzkosti. A vyrovnání se s ní je nejčastěji ponecháno náhodnému učení ze zkušenosti. Využít studentské praxe k reflexím nad osobní verzí tohoto dilematu by bylo jistě adresnější a přínosnější než praxe spočívající ve výcviku interakčních dovedností. Vyžaduje to ovšem přípravu, která studentovi učitelství umožní analyzovat „sebe v praxi“ z odstupu navozeného teoretickými nástroji psychologie. Každá významnější klinická profesní zkušenost musí být teoretizovaná, tj. uchopena, kategorizována a umístěna do pojmového pole. Zkrátka musí být přivedena k řeči. Na obhajobu praxe je nutno přiznat, že v sobě obsahuje pozoruhodné kategorizace, skryté pojmové zpracování a teoretizaci probíhající neuvědomovaně v průběhu pedagogické akce. Nechávací se však ležet ladem, protože pojmenovat a analyzovat je učitel-praktik pro další akci zdánlivě nepotřebuje. A na druhou stranu musíme kriticky konstatovat, že mnoho tzv. teorie předávané na akademické půdě tvoří jen abstraktní principy, preskripce nebo izolované

vědomosti, protože chybí čas a nezřídka i pedagogicky a psychologicky vyškolení vzdělavatelé učitelů.

To se pak promítá do dilematu, které se explicitně vztahuje k modelu přípravy. Na jedné straně stojí teoretická univerzitní příprava se sumou poznatků z mnoha oborů, které má adept učitelství sám aplikovat v praxi. Tento model předpokládá až „inženýrskou“ logiku přípravy učitele, v níž se vztah teorie a praxe zužuje na otázky: kolik, kdy, čeho. Otázka po povaze tzv. teorie a po podobách, logice a směřování tzv. praxe stojí spíše stranou. Na druhé straně je učitelská příprava stále více stavěna před imperativ praktické úspěšnosti. Praktické dovednosti jsou tím výsostným kritériem, kterým se poměřuje kvalita počáteční přípravy. Vede to pak ke zkratkovité preferenci nápodoby praktických zkušeností typických pro zkušené učitele. Avšak zapomíná se, že ty nelze jako klíč bez dalšího nabídnout novicům. Falešnou alternativu „buď, anebo“ lze překonat jedině dalším hledáním mostu mezi teorií a praxí (Perrenoud, 1994).

O to se snaží tým okolo F. Korthagena, který v přípravě učitelů odmítá vycházet z „velkých“ teorií, jejichž poznatky by měli budoucí učitelé aplikovat na vlastní praxi. A být tak v konečném důsledku hlavními odpovědnými za výsledek této aplikace. Ve svém tzv. realistickém učitelském vzdělávání prosazuje schopnost studentů teoretizovat osobní praktické zkušenosti, tj. vytvářet své subjektivní, „malé“ teorie (Korthagen et al., 2011). Realistické vzdělávání budoucích učitelů stojí na třech principech. Nejprve student musí získat vlastní praktickou zkušenost. Poté přistoupí k její reflexi, která mu umožní zjistit, „co se vlastně ve třídě dělo“ a následně tuto zkušenost interpretuje a vysvětluje. A k tomu je potřeba dobrého průvodce – univerzitního supervizora a mentora na cvičné škole. O nezbytnosti akademických teorií přinejmenším na počátku učitelského vzdělávání nejsou autoři přesvědčeni: „Je-li tu skutečná teorie v akademickém smyslu slova vůbec na místě..., její čas přichází často až v mnohem pozdější etapě učitelského vzdělávání“ (Korthagen et al., 2011 podle Slavíka et al. 2012, s. 376).

Slavík et al. ve své kritické analýze Korthagenova modelu upozorňují na tři jeho slabiny. Za prvé, jde o zdrženlivost nebo přímo podceňování Teorie s velkým T. Subjektivní „teorie“ jsou omezené, situačně specifické, případové. A žádný jedinec bez teoretické přípravy nemá takové množství zkušeností s jednotlivými případy, aby našel správné schéma nebo svého druhu návod k efektivnímu postupu do budoucna. Student učitelství navíc není většinou

schopen sám si ve své praktické zkušenosti všimnout podstatných věcí (vidět je) a identifikovat své učební potřeby. Na tom přitom Korthagen vztah vzdělavatel – student staví. „Často nejsou (začínající učitelé, pozn. S.Š.) schopni ani popsat reálné dění ve školní třídě; kromě toho se soustřeďují především na sebe sama v roli učitele; až mnohem později na obsah a ještě později na žáky“ (Slavík et al, 2012, s. 377).

Za druhé, začínající učitel se vždy pohybuje v prostředí, jež v něm vyvolává pocit nejistoty (srv. výše zmiňovaný šok z praxe). V popředí je potom především *starost o přežití*, nikoli práce s žáky, variace učiva nebo experimentace s metodami hodnocení žáků. Proto je podle Korthagenových kritiků potřeba přípravu učitelů podpořit důrazem na reflexi ve vazbě na učivo.

A za třetí, provázejícího učitele (supervizora) nelze redukovat na hlas nepraktických velkých Teorií a cvičného učitele ve škole, na zdroj validní „pravdy praxe“. Musí jít vždy o konfrontaci, která se odehrává v diskusi různých způsobů pojmenování toho, co student viděl, cítil a prožíval. To nijak nesnižuje význam vědeckých teorií a zobecněného poznání.

Bourdoncle (1993) upozorňuje na to, že učitelovo expertní vědění nelze redukovat na snadno srozumitelné poznatky z praxe. Ale ani na esoterické, obtížně srozumitelné vědecké formulace. Podstata problému podle něj spočívá v tom, že technický model přípravy zaměřený na dovednost řešit každodenní problémy v praxi funguje jen tam, kde je problém dobře formulovaný, cílový stav je jasný a nesporný a poznatky, které je třeba použít, jsou jednoznačné. Pak stačí naučit se vybrat správné prostředky k dosažení cíle a vyřešit problém. Jde o představu praxe jako výběru z předem daných hotových řešení („solutions adaptées“).

Potíž nastává u profesí, upozorňuje Bourdoncle, ve kterých jsou cíle nejasné nebo dokonce konfliktní (vzdělávat k obecné vzdělanosti nebo se zaměřit na dovednosti užitečné pro trh práce a praktický život; zaměřit se být na malé pokroky každého žáka a jeho schopnost spolupracovat s druhými nebo podporovat individuální excelenci). A ve kterých se praktický výkon profese musí opírat o konkurenční teorie a paradigmata. Jako je tomu např. v psychologii myšlení: má se při utváření obecného pojmu postupovat spíše podle prototypu pojmu nebo indukci z mnoha konkrétních případů pojmu? A v kterých předmětech, u jakého učiva a v jaké fázi výuky? Učitelství lze samozřejmě vykonávat rutinně na základě postupů odvozených z praktické zkušenosti s omezeným (ve srovnání s výzkumnými a vědeckými poznatky) počtem případů. Praxe představuje, obrazně řečeno, sice důležitou,

ale přece jen „hlušinu zkušeností“, z níž je teprve třeba vylouhovat vzácnou rudu poznání. A to je obvykle možné jen zkoumáním s pomocí teoretických „nástrojů“, tj. teoretických pojmů a zákonitostí. V psychologii např. mluvíme o tzv. underachievers, tj. o žácích, kteří dosahují horších vzdělávacích výsledků, než je jejich intelektový potenciál. Pak je velmi prospěšné, když praktickou zkušenost s takovým žákem, který „má na víc“, analyzujeme z hlediska různých výkladových schémat teorie motivace nebo osobnostního vývoje. Bezprostředně je to možná k ničemu, taková výuka neukazuje hned návod, jak s konkrétním žákem pracovat. Minimálně však může narušit jistotu, že moje zkušenost a moje obvyklá reakce jsou ty jediné platné.

5 Závěr

Již přes sto let se krize učitelství projevuje ve sporech o úroveň, délku a obsah počáteční přípravy učitelů. Stará otázka, jestli náhodou moc vysokoškolského (rozuměj: zbytečně teoretického) vzdělání učitelů spíše neškodí, se nedávno objevila znovu. Skutečně náročné profese – a s ohledem na výše analyzované společenské změny se učitelství mnohem náročnější profesí stalo – vyžadují hodně teorie a poznatky ze zdánlivě nesouvisejících oborů. Filozofie, sociologie, rétorika, psychologie, neurovědy atd. mohou být sice vyučovány povrchně – nikdo však nemůže popřít význam jejich poznatků pro výchovu a iniciaci žáka do učení. A to vše vyžaduje čas a vytvoření potřebného odstupu od praktické výuky oborových poznatků. Se strukturací učitelského studia se na scénu dostal spor o podíl teorie a praxe. Popravdě řečeno, jde dlouhá léta vlastně hlavně o obhajobu tzv. teorie. Znovu se tento spor rozhořel u novely zákona o pedagogických pracovnících, která by řediteli školy umožnila udělit na tři roky učitelskou kvalifikaci pracovníkům bez jakékoli pedagogické profesní přípravy.

Tento krok je problematický minimálně ze dvou důvodů. Jeden jsem právě naznačil. Skutečný profesionál (lékař nebo právník jsou jimi nepochybně) potřebuje nejprve poměrně dlouhé, nepraktické vzdělávání v oborech vzdálených vlastnímu výkonu profese, než se dostane k nácviku praktických postupů. Proč? Hluboké a širší vzdělání sice vypadá jako neúčinné, protože z budoucího profesionála nedělá specialistu na tyto obory. Zakládá však větší citlivost na problémy, umožňuje odstup od jejich rychlého a někdy zkratkovitého řešení a celkově prohlubuje porozumění vlastní profesní situaci a profesnímu jednání. Jen tak může učitel pochopit třeba i rizika příliš empatického a „mateřského“ chování vůči žákovi, význam „autority stupínku“

nebo neurofyziologickou podmíněnost některých potíží žáků v učení. Hlubší, nikoli jen povrchně selskorozumové poznání náročnosti učitelství musí být pro nováčky v profesi také *intelektuální výzvou*. Je podmínkou, aby si učitel vážil sebe sama v profesi.

A za druhé, na některých oborech učitelských fakult může sice někdy jít o takzvanou teorii, kdy se náročné promyšlení a zkoumání profese v určitém odstupu zaměňuje za nezáživné přednášení obecných normativních pravd. Teorie ovšem neznamená pasivní přejímání obecných, realitě vzdálených poznatků. Důkladná četba nejen odborné literatury, ale i kvalitní učitelské beletrie nebo typových kazuistik může být podkladem pro rozборы a strukturovanou diskusi. Odborné zdroje musí být konfrontovány s leckdy laickými, ale v sociálních médiích rozšířenými názory. Důležitost a přesvědčivost teoretických vysvětlení nemůže být nadiktována. Vzniká z těchto konfrontací. Do nich pak přispívá svým dílem i časově a situačně omezená praktická zkušenost studenta. Takovou teorii je třeba podporovat.

Současné nedostatky teoretické přípravy učitelů však nic nemění na tom, že snížit v počátečním vzdělávání váhu teorie a posílit praxi předváděnou praktikem ze školy odvádí pozornost od skutečných problémů. Praxe má totiž v budování profesní jistoty bezesporu primát, jak tvrdí Korthagen. Musí to však být praxe postupně kumulovaná, teoreticky reflektovaná, směřující v první fázi k porozumění sobě v profesi. Osvojení hlubších praktických dovedností předpokládá zkušenosti ze skutečné praxe, nikoli jen ze studentských krátkodobých stáží.

Spíše než oslabovat význam teoretické pregraduální přípravy s argumentem, že je často nekvalitní, by tedy bylo na místě vytvořit kvalitní systém dalšího profesního vzdělávání (profesního rozvoje) učitelů. Příprava kvalitního učitele totiž probíhá v tzv. profesionalizačním kontinuu, jehož podstatnou – možná klíčovou – složkou je kromě adaptační fáze uvádění do profese právě profesní rozvoj (Stuchlíková & Janík, 2017). Výstižně to vyjadřuje následující výrok ředitele programu Vzdělávání v OECD:

(Je třeba) udělat z učitelství uznávanou a atraktivnější profesi – a to jak intelektuálně, tak finančně. Potřebujeme více investovat do profesního rozvoje učitelů a do konkurenceschopných pracovních podmínek. Pokud tak neučiníme, budeme chyceni do sestupné spirály – nižší standardy pro vstup do učitelské profese povedou k nižšímu sebevědomí a sebedůvěře učitelů a následně k více preskriptivní a méně individualizované výuce, což může z profese úplně „vyhnat“ nejtalentovanější učitele (Schleicher, 2018b, s. 57).

Literatura

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique: application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux et Niestlé.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednaní*. Karolinum.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, (105), 83–119.
- Brockmeyerová-Fenclová, J., Čapek, V., & Kotásek, J. (2000). Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny. *Pedagogika*, 50(1), 23–37.
- Cifali, M. (1999). „Nemožné“ povolání? Stále inspirativní bonmot. *Pedagogika*, 49(4), 61–77.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3rd edition). Teachers College Press, Columbia University.
- Criblez, L. (2006). “Experimental pedagogy” in German-speaking Switzerland after 1900: Scientific bases for school reform? In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19th-middle 20th century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 37–68). P. Lang.
- Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for Professional Practice. *Teachers College Record*, 91(1), 59–80. <https://doi.org/10.1177/016146818909100111>
- Čapek, V. (1966). *Pojetí dějepisu jako učebního předmětu: k teorii výběru dějepisného učiva*. SPN.
- Fenclová, J. (1982). *Úvod do teorie a metodologie didaktiky fyziky*. SPN.
- Filloux, J. (1999). Klinický přístup a pedagogika. *Pedagogika*, 49(4), 335–346.
- Freud, S. (1971). Konečná a nekonečná analýsa. In *Vybrané spisy III* (s. 363–365). Avicenum.
- Goodchild, L. F. (2006). The beginnings of education at American universities: Curricular conflicts over the study of pedagogy as practice or science 1856 to 1940. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19th-middle 20th century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 69–107). P. Lang.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (Eds.) (2006). *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19th-middle 20th century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle*. P. Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., & Haenggeli-Jenni, B. (2006). L'engagement scientifique et réformiste en faveur de la “nouvelle pédagogie”: Genève dans le contexte international: Premières décades du 20^e siècle. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19th-middle 20th century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 107–142). P. Lang.
- Jackson, J. A. (1970). *Professions and professionalization*. Cambridge University Press.
- Janík, T., & Slavík, J. (2007). Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*, 2(1), 54–66.
- Kasper, T., & Kasperová, D. (2020). „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa. Academia.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., Kéhar, O., & Slavík, J. (2018). Kritická místa ve výuce fyziky na ZŠ – úvod do problematiky a možnosti výzkumu. *Arnica*, 8(1), 26–34.

- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., & Feřt, L. (2019a). Stanovení kritických míst ve výuce fyziky na ZŠ na základě multikriteriálního přístupu a možnosti jejich překonání. *Arnica*, 9(1), 1–14.
- Kohout, J., Mollerová, M., Masopust, P., Feřt, L., & Slavík, J. (2019b). Kritická místa kurikula na základní škole pohledem mezinárodního šetření TIMSS a českých učitelů – poznatky z fyziky. *Pedagogická orientace*, 29(1), 5–42.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Kotásek, J. (2011). Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 21(2), 226–239.
- Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 61(4), 383–395.
- MŠMT. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. <https://www.msmt.cz/file/50371/>
- Oelkers, J. (2006). The strange case of German “Geisteswissenschaftliche Pädagogik”: The mental side of the problem. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19th-middle 20th century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 191–222). P. Lang.
- PAQ Research a UNŽ (2021). *Proč se lidé nehlásí ke studiu učitelství a jak to změnit*. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1875-proc-se-lide-nehlasi-ke-studiu-ucitelstvi-a-jak-to-zmenit.pdf>
- Pařízek, V. (1956). Jak si žáci osvojují pojem podstatného jména. *Pedagogika*, 6(2), 149–171.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Harmattan.
- Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. (2021). <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%CC%8C%81pravy-uc%CC%8Citelu%CC%8A.pdf>
- Savoie, A. (2006). Un terrain de rencontre de l'Éducation nouvelle et des Sciences de l'éducation: la réforme de l'enseignement secondaire en France dans l'entre-deux guerres. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Eds.), *Passion, fusion, tension: New education and educational sciences/Éducation nouvelle et sciences de l'éducation: End 19th-middle 20th century/Fin du xixe-milieu du xxe siècle* (s. 359–378). P. Lang.
- Schleicher, A. (2018a). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help: International summit on the teaching profession*. OECD Publishing.
- Schleicher, A. (2018b). *World class: How to build the school for the 21st century strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- Slavík, J., Knecht, P., Najvar, P., & Janík, T. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření*. Portál.
- Stokking, K., Leenders, F., de Jong, J., & van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>

- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Dytrtová, K., Gracová, B., Hník, O., Kekule, M., Kostková, K., Kubiátko, M., Nedělka, M., Novotná, J., Papáček, M., Petr, J., Píšová, M., Řezníčková, D., ... Žák, V. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–246.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Editions Nathan.
- Váňová, R. (2016). Otokar Chlup (1875–1965): nástin života a díla. In Strouhal, M. & Štech, S. (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 18–30). Karolinum.
- Vonk, J. H. C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* (2022). file:///E:/Downloads/7367106-2022-08-17-text-navrhu-7427489.pdf.

Autor

prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie UK - PedF, M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: stanislav.stech@pedf.cuni.cz

Teacher qualification today – de-professionalization through practice?

Abstract: The present study examines two responses by the state administration to address the scarcity of qualified teachers. The first response involves the proposed legal codification of empowering school headmasters to confer teaching qualifications to non-teaching university program graduates. The second response entails a reform in the initial teacher training programs in university faculties, which emphasizes practical training. The author asserts that the interplay between theory and practice in teacher education is a critical but often overlooked issue. To address this issue, the author firstly analyzes the persistent historical tension between theory and practice in teacher training at the university level. The author then highlights three significant social changes that are transforming the teaching profession and its preparation. Finally, the author argues that the solution to these changes lies not in “de-professionalization through practice” but in the modification of theoretical/academic training, supported by practical experience and a high-quality system of further professional education that enhances the value of practice.

Keywords: qualified teacher, teaching profession, social demands, theory and practice

K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích

Karel Rýdl¹, Miroslav Novotný²

¹ Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově

² Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav archivnictví
a pomocných věd historických

Redakci zasláno 14. 1. 2023 / upravená verze obdržena 15. 2. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 15. 2. 2023

Abstrakt: Text příspěvku vychází ze znalosti archivních pramenů tištěné povahy (oficiální dokumenty, dobový periodický tisk, odborné publikace v dobových časopisech a vzpomínkových monografiích) a analýzy sekundární vědecké a odborné literatury. Cílem příspěvku je poskytnout zevrubný vhled do dosavadního vývoje akademizace přípravy učitelů v českých zemích z důvodů porozumění kořenům současných politicky motivovaných snah po omezujících úpravách této přípravy na vysokých školách ČR. Text příspěvku přiblíží proměny přípravy učitelů pro výkon dané profese a její postupné zkvalitňování směrem k vysokoškolské přípravě v časovém rozpětí od tereziánských reforem až do současnosti. Hlavní zájem autoři soustředí zejména na analýzu prvotních představ z konce 19. století (J. Kepřta, T. G. Masaryk, F. Drtina), dále na smysl, strukturu, obsah a cíle institucionalizace v podobě extenzí, dvouleté akademie a Školy vysokých studií pedagogických v meziválečném období, pak na význam poválečného vzniku pedagogických fakult a jejich demontáží a opětovných instalací v průběhu 50. let minulého století a pokusy o zvyšování vědecké kvality přípravy učitelů koncem 60. let. V další fázi se autoři zaměří na význam dílčích změn v akademické přípravě učitelů na bázi ideologické provázanosti s tehdejšími politickými režimy v ČR. V poslední části bude věnována pozornost reformním snahám po „zefektivnění“ akademické přípravy učitelů, vzniku různých alternativních návrhů a pokusů o jejich uskutečnění, včetně pokusů o demontáž akademické přípravy učitelů z důvodů ekonomických a ideologických v souvislosti s komparací situace v zahraničí.

Klíčová slova: pregraduální příprava učitelů, vývoj akademizace, pozitivní a negativní trendy, profesionalizace učitelů, ideologizace přípravy učitelů, reformní snahy, efektivita

Předložený text nepřináší objektivní nová fakta a ani převratné informace o sledovaném tématu. Jeho smysl tkví v ucelenosti poskytnutého přehledu vývoje a chápání pregraduální přípravy učitelstva na vysokých školách v českých zemích, v čemž tkví také jeho originalita. Cílem textu je poskytnutí poznání trendových vývojových linií, které mohly být interpretovány jen na

základě komplexního studia pramenů primární a také i sekundární povahy od počátků snah o vysokoškolskou pregraduální přípravu učitelstva až po její uskutečnění a dále pak její další osudy v běžné praxi dvou zásadně se lišících politických, a tím i ideologických režimů, komunistického a demokratického. Jde tedy o text, který by měl pro promýšlení dalšího vývoje pregraduální přípravy učitelstva na vysokých školách, jako dnes již státem kontrolované a regulované profese, poskytnout další podněty, zkušenosti minulých období a také argumenty historiografické povahy.

Autoři si pro zpracování tohoto textu kladli dva okruhy otázek:

Mají v současné době smysl poznatky z dosavadního vývoje sledované problematiky pro současné spíše pragmaticky a účelově vedené diskuse s cílem rychle vyřešit nahromaděné a dlouhodobě přehlížené problémy v oblasti vysokoškolské přípravy učitelstva?

Druhý okruh se týká smyslu strategie využitelnosti zjištěných poznatků z dosavadního vývoje sledované problematiky nejen pro současné diskuse v podobě argumentů krátkodobé povahy, ale hlavně argumentů pro koncepční uvažování v dlouhodobějším časovém rozměru.

Oběma problémovým okruhům pak odpovídá i členění a struktura textu, který sleduje jednak přísně chronologickou linii zpracování kvůli poznání kontinuálního vývoje a jeho uzlových bodů a v nich pak jde o poukázání na dobově nejúčinněji působící poznatky a na reakci vůči nim v dobových diskusích a rozhodnutích.

Pro tyto účely vycházeli autoři textu z dosavadní sekundární literatury, přičemž řada prací z ní má již dnes povahu primárního dobového pramene, a také z dobových dokumentů primární povahy, které se často v podobě legislativních opatření prosazovaly do praxe spíše formálně a v delším časovém úseku. Přiložené použité zdroje si tedy nečiní žádný nárok na úplnou bibliografickou dokumentaci k sledovanému problému, a to ani v podobě české provenience.

1 Počátky systematické přípravy učitelů

Klíčovou postavou každé školy vždy byl, a stále je, její učitel, ovšem až do období reforem zavedených za vlády Marie Terezie a Josefa II. se záležitostmi jejich přípravy (odborné i pedagogické), stejně jako jejich existenčním

zajištěním, nikdo soustavněji nezabýval. Sféra školství zůstávala až do nástupu moderní éry doménou církve a jejích světských i řeholních zařízení, ať již z hlediska umístění školy při faře či řeholním domě, nebo z hlediska vyučujících, kteří pokud sami nebyli příslušníky duchovního stavu, byli pracovně i ekonomicky závislí na příslušné církevní instituci. V předtereziánské době bylo možno v řadách učitelů elementárních (farních, městských) škol nalézt vzdělané duchovní, neúspěšné studenty gymnasií a universit, zcestovalé řemeslníky, vysloužilé vojáky či muzikanty a zpěváky – k hlavním předpokladům pro práci učitele vedle elementární znalosti trivia, řádné (katolické) zbožnosti a dobré pověsti, patřily rovněž jeho hudební a pěvecké dovednosti. V případě učitelů vyšších škol byla situace výrazně jiná, neboť gymnasia byla buďto přímo součástí některých řeholních řádů nebo byla jimi vedena – a všechna tato společenství dbala pochopitelně i o přípravu svých členů včetně universitního vzdělání.

Tereziánské školské reformy rovněž zahájily, byť jen pozvolně se prosazující změny v přípravě, postavení a zabezpečení učitelů nižších škol. Uchazeč o učitelskou profesi se nyní měl prokázat též odpovídající tělesnou zdatností, trpělivostí a pilností, dále i znalostí němčiny, vztahem k dětem a schopností učit je na základě *zaháňské metody*, tj. dle didaktické příručky Johanna Ignáce Felbigerova, autora tereziánské školské reformy. Počátky institucionalizované přípravy učitelů triviálních škol jsou pak spjaty se vznikem tzv. preparand organizovaných při normálních i některých hlavních školách. Náplní těchto pedagogických kursů byly výklady o povinnostech učitele, didaktice, udržování kázně v hodině, metodách výuky či o vedení katalogů a dalších úředních výkazů a hlášení. Praktickou část tvořily hospitace u zkušených učitelů. Důležité místo v rámci tohoto samostudia zaujímal četba metodických příruček, jež měly učitele nasměrovat ke správnému vedení výuky. V českých zemích se v první polovině 19. století vedle Felbigerovy *Metodní knihy* pozornosti těšily zejména obdobné návody Aleše Vincence Pařízka (*O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*, 1797 a 1811, či *Obraz dokonalého učitele*, 1790 a 1822, německy 1791) a Josefa Peitla (*Knihy metodní aneb Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele triviálních a hlavních škol*, 1824, německy 1820). Další vzdělávání již nebylo organizováno, pouze se předpokládala navazující samostatná příprava učitelů prostřednictvím odborné literatury a časopisů. Za tímto účelem pak byly v první polovině 19. století zakládány knihovny, ať již vikariátní školní knihovny, které měly sloužit učitelům a jejich pomocníkům v daném církevně-správním obvodu, nebo vlastní

školní knihovny, zejména v případě gymnasií a normálních škol – v roce 1849 vykazovala existenci knihovny přibližně pětina všech škol v Čechách.

Preparandy byly původně jen tří až šestiměsíční, od roku 1819 byly prodlouženy na dvojnásobek a po roce 1841 byly všechny již jednorochní. Jejich studenti se rekrutovali z řad absolventů normálních či hlavních škol, případně neúplného gymnasia. Po skončení tohoto kursu mohli jejich absolventi působit jako pomocní učitelé na venkovských školách nebo na škole ve městě a po úspěšném vykonání zkoušky před příslušným školním dozorcem obdrželi vysvědčení o způsobilosti vyučovat. Příprava budoucích učitelek dívčích škol neprobíhala v rámci těchto přípravných kursů, nýbrž soukromě, jejich způsobilost stát se učitelkami přezkušovali školní komisaři či školní dozorci.

Nejpozději v polovině 19. století však již bylo zřejmé, že stávající způsob přípravy učitelů elementárních škol již v žádném směru nepostačuje. Cestu ke zkvalitnění učitelského vzdělání otevřelo ministerské nařízení ze 13. července 1849, na jehož základě začaly být zřizovány dvouleté učitelské ústavy, mj. coby výsledek dlouholeté snahy učitelů samotných o zlepšení přípravy k učitelské profesi. Stejným zřetelem bylo vedeno též konání pravidelných učitelských porad, jejichž náplní byly přednášky a diskuse o pedagogických i didaktických problémech (a také o češtině jako vyučovacím jazyku v českých školách). V roce 1869 bylo rovněž vyslyšeno dlouholeté volání učitelstva po rozšíření dvouletých pedagogií na čtyřleté – mužské i ženské – ústavy zakončené zkouškou učitelské způsobilosti a zkouškou dospělosti, jež však neopravňovala k přijetí na universitu. V souvislosti s rozvojem nižšího školství došlo ve druhé polovině 19. století k výraznému zahuštění sítě učitelských ústavů v českých zemích: na počátku 20. století zde bylo činných 27 českých, 21 německých a jedno jazykově smíšené pedagogium. V důsledku všech těchto kroků se tak začala utvářet relativně početná a jasně vymezená sociální vrstva učitelstva nižších škol, jejíž význam v průběhu 19. století postupně rostl, a to jak v obecné rovině, tak i v kontextu formující se české národní společnosti. A tato postupně se emancipující sociální skupina se stále hlasitěji dožadovala zlepšení svého postavení včetně zkvalitnění přípravy pro výkon své profese prostřednictvím vysokoškolského studia.

2 Vznik a vývoj požadavků na vysokoškolskou přípravu učitelstva před druhou světovou válkou

První návrhy na různé formy přípravy učitelů na univerzitní úrovni, čímž by se srovnaly v přípravě s učiteli tehdejších druhů středních škol, pocházejí z poloviny 19. století. Pomineme-li „revoluční“ návrhy R. Havlíčka (univerzitní vzdělávání pro všechny druhy učitelů), J. E. Purkyně (zřízení tzv. didaskální fakulty při pražské univerzitě) nebo soukromé pokusy o zřízení vysokoškolských institucí s pedagogicko-metodickou orientací K. S. Amerlinga a F. Čupra, se další návrhy, související s tehdejší kritikou čtyřletých učitelských ústavů, objevily až koncem 70. let 19. století.

Teoretická východiska promýšlel a ve vhodnou chvíli v souvislosti s celkovým rychlým rozvojem české společnosti po stránce ekonomické, sociální a kulturně osvětové i zveřejnil G. A. Lindner pod názvem „Die Pädagogische Hochschule“. Nastínil podobu tříletého vysokoškolského vzdělávání pro absolventy učitelských ústavů a funkcionáře školské správy. Tyto názory pak od roku 1882 šířil svými přednáškami na pražské univerzitě, kde jako řádný profesor pedagogiky působil až do své smrti.

Koncem 19. století se hlavním profesním prostředkem učitelstva podporující jejich univerzitní přípravu staly obsáhlé časopisecké diskuse a debaty při různých učitelských sjezdech a setkáních, kterých se začali zúčastňovat i představitelé jiných oborů a sociálních skupin. Tak se požadavek vysokoškolského vzdělání učitelstva stal součástí širšího politického a kulturního zápasu. V diskusích se objevovaly různé varianty možností vysokoškolské přípravy učitelů, ve kterých byla posuzována kritéria nejen profesně pedagogická, ale hlavně ekonomická a politicko-sociální. Zcela konkrétní návrh byl přijat na učitelském sjezdu v roce 1903. Představa tvůrců návrhu byla následující: Absolventi jednotné všeobecně vzdělávací školy (učitelské ústavy měly být zrušeny) by měli k dispozici dvouleté pomaturitní studium, které by nabízely vyšší pedagogické školy při zreformovaných filosofických fakultách, jež by byly k takovému účelu uzpůsobeny organizačně a legislativně. O rok později bylo vysokoškolské vzdělání učitelstva diskutováno i na sjezdu českých učitelek v Praze a zemské konferenci učitelstva moravského v Brně. Výsledkem těchto procesů z přelomu 19. a 20. století bylo odmítavé stanovisko k návrhům tehdejších vládních představitelů (tzv. Hirnovy návrhy) na reformu učitelských ústavů, např. k návrhu na pětileté studium, které učitelstvo v roce 1917 odmítlo i prostřednictvím tehdy nově založené České

společnosti pedagogické. Učitelstvo pochopilo, že nemůže spoléhat na sliby politiků „shora“, ale musí se snažit prosadit si nějakou formu vysokoškolské přípravy vlastními silami „zdola“. Jednorázové pokusy se svépomocnými univerzitními kurzy organizovala na přelomu století pražská učitelská jednota Komenský, která uskutečnila výjezdy univerzitních profesorů i do Brna, Mladé Boleslavi nebo Náchoda. Státní ani zemská školská správa na takové aktivity vůbec nereagovala.

Do stále profesně, ale i politicky prohlubující se diskuse, se vložil také František Drtina, v té době profesor pražské univerzity. V roce 1905 vyšla tiskem jeho přednáška z poradní schůze učitelské jednoty Komenský, konané 6. ledna 1905. Hned v úvodu Drtina zdůvodnil zavedení vysokoškolského vzdělání učitelstva dvěma argumenty, totiž rostoucím významem učitelstva jako zvláštního samostatného stavu z důvodů laicizace a etatizace školství a rozhodujícím významem učitelstva jako důležitého kulturního činitele. Dále se věnoval rozboru dosavadního názorového vývoje na podobu reformy učitelského vzdělávání na základě různých článků v českých, ale i v zahraničních (zejména německých a skandinávských) odborných a vědeckých časopisech. Drtina poukazoval hlavně na pruskou (a saskou) praxi, kde již byly na počátku 20. století v přístupu učitelů na vysoké školy formou např. extenzí a kursů o poznání dále. V závěru přednášky pak Drtina představil návrh reformy učitelského vzdělávání, přičemž uznával, že jej nelze uskutečnit okamžitě, ale jen postupnými proměnami ve 12 krocích:

- Měšťanská škola bude rozšířena na čtyři kroky jako lidová škola praktická respektující místní potřeby.
- Učitelské ústavy budou jako vyšší střední škola nahrazeny čtyřletými pedagogickými akademiemi s obsahem na vědecké základě včetně didaktiky, hygieny a výchovy volní (mravní).
- Maturitní zkouška umožní absolventům pedagogických akademií přístup na vysoké školy.
- Pro budoucí učitele budiž zřízeny při fakultách dvouleté pedagogické semináře, orientované hlavně na pedopsychologické, sociologické a pedagogické obory, opatřené knihovnou a kabinetem pomůcek (museum).
- Absolventi seminářů buďtež provizorně ustaveni na školách s povinností do dvou let složit zkoušku způsobilosti učitelské.

- Zájemci z řad absolventů pedagogických akademií, necht' mají možnost studovat další tři roky na filosofických fakultách se zkouškou způsobilosti učitelské pro akademie a semináře učitelské.
- Semináře pedagogické budou postupně zreformovány na školské nebo pedagogické fakulty, což je konečným cílem usilování učitelského po akademickém vzdělání.
- Pro učitelstvo škol měšťanských budiž zřizovány pedagogické akademie i na technických fakultách.
- Podle navržených změn budou upraveny i řády studijní a zkušební komise.
- Pro nadané kandidáty učitelství z chudších vrstev budou zřízena stipendia.
- Současné kursy a semináře budou zachovány jako forma dalšího vzdělávání učitelů kvůli zvyšování jejich úrovně a poznatkového nadhledu.
- Ústavy učitelské (akademie a semináře) bud'te zřizovány státem a nebudiž svěřováno přípravné vzdělání ústavům soukromým, zvláště klášterním.

České učitelstvo se tak ve svých požadavcích dostalo dále než učitelstvo rakouské, což se projevilo v roce 1906 během velikonočního sjezdu rakouských pedagogů ve Vídni. Na něm totiž vystoupilo české učitelstvo poprvé jako jednotný celek s uceleným názorem a návrhem, koordinovaným jednotou Komenského. Ta aktivovala v různých částech Čech a Moravy pracovní odbory. Nejaktivnější se ukázal být odbor pedagogický, který koncem roku zveřejnil v Pedagogických rozhledech anketní otázky pro vybrané odborníky (např. univerzitní profesori O. Kádner a F. Drtina, veřejně činní učitelé J. Černý, J. Kožíšek, J. Mrazík nebo J. Pešek a J. Úlehla). Podstatný výtah z odpovědí na anketní otázky pak byl zveřejněn v samostatné brožurce. Všichni se v podstatě shodli na návrhu, který podal v roce 1905 F. Drtina s důrazem na dvouleté akademické vzdělání pedagogické, psychologické a metodické se zásadním důrazem na mravní charakter kandidáta učitelství. Tento návrh byl jednomyslně přijat na valné hromadě jednoty Komenského dne 5. dubna 1908. Tento způsob promýšlení vysokoškolské přípravy učitelstva, který překonával zažité uvažování tehdejší doby, se stal mimochodem vedle amerických zkušeností základním východiskem pro promýšlení organizace a obsahu vysokoškolské přípravy učitelstva V. Příhodou.

V rámci svého působení na pražské univerzitě rozvíjel myšlenku akademického vzdělání všeho učitelstva v rámci svých sociologických přednášek a článků i T. G. Masaryk. Roli učitele chápal v době sociálních a průmyslových proměn jako zcela zásadní. Pro ni pak učitel bude potřebovat především znalosti. Proto navrhoval v roce 1900 pro učitele desetileté studium, do něhož začlenil i dvouleté studium univerzitní, orientované především na „konkrétní psychologii dětskou“. Zároveň ale chápal vysokoškolské vzdělávání učitelstva nikoliv jako samospásné ve smyslu utváření dokonalého učitele, ale jako cestu, kterou je nutné napřed vyzkoušet, zda a jak bude vůbec takový „akademický“ učitel ve vztahu k dětem správně fungovat. Podle Masaryka bylo hlavní dovedností učitele mít děti rád, umět se vmyslit a vcítit do jejich duševního života, který je spíše konkrétní a obrazný než abstraktně vědecký...“. Jinými slovy v roce 1920 zopakoval a podpořil myšlenku o vysokoškolském vzdělávání učitelstva, ovšem s tím, že univerzity potřebují také zásadní reformu směrem k praktičnosti a konkrétnosti poznatků. Jak v obsahu vědění, tak hlavně v metodě studia a předávání poznatků.

V průběhu první světové války zájem o reformu učitelského vzdělání samozřejmě poklesl a vzestup zájmu zaznamenáváme až v prvních letech samostatného Československa v souvislosti s politickým zápasem o charakter a směřování nové republiky.

Ve veřejné diskusi byly probírány tři návrhy:

- Zřízení školních fakult při filozofických fakultách z dílny J. Keprty a F. Drtiny (návrh zákona z roku 1919).
- Zřízení dvouletých pedagogických akademií z dílny učitelstva v čele s J. Černým (návrh z roku 1920).
- Zřízení dvouletých pedagogických škol vysokoškolského charakteru z dílny O. Kádnera (anketa z r. 1921).

V červenci 1920 se v Praze konal První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, na kterém bylo projednáváno mimo jiné (např. jednotná devítiletá škola) vysokoškolské vzdělávání učitelstva, a to v podobě školních fakult při filozofických fakultách. Tento návrh byl devítičlennou komisí učitelů zpracován do podoby návrhu zákona a po schválení učitelskou jednotou Komenský pak zveřejněn v roce 1919. Návrh byl velmi nekompromisní a jednoznačně odmítal nějaké mezistupně v podobě

akademií a vyslovoval se pro plnou integraci specializovaných fakult do univerzit. Studium učitelství bylo autory přímo navázáno na jednotlivé stupně tehdejší školské soustavy. Návrh získal nejen sympatie účastníků sjezdu, ale i širší odborné veřejnosti. Tehdejší politická reprezentace byla ale mnohem zdrženlivější a řídila se rozhodnutím o platnosti legislativy z dob rakouské monarchie s tím, že reformní návrhy budou náležitě prozkoumány ve lhůtě deseti let, což bylo tehdy učitelstvem vnímáno jako zrada a nechuť uskutečnit oprávněné učitelské požadavky, i když se tento krok později ukázal jako velmi prozíravý. Ovšem během dalších deseti let se žádný lepší návrh na vysokoškolské vzdělání učitelstva ze strany státního aparátu neobjevil. Naopak byly stabilizovány učitelské ústavy a univerzitní extenze kurzové povahy, což znamenalo např. na Slovensku výrazný krok zpět. Tak zůstala podoba přípravy učitelstva beze změny, jen s lepší aprobační složkou studia, často na úkor složky pedagogicko-psychologické, i příprava středoškolských učitelů na univerzitních fakultách v Praze, Brně a Bratislavě.

V důsledku reálné situace učitelstvo aktivizovalo svépomocné řešení situace a nečekalo na podporu ze strany státní moci. Ve spolupráci s univerzitními profesory a docenty pedagogiky, psychologie a dalších věd byl přijat návrh na zřízení tzv. Školy vysokých studií pedagogických (ŠVSP), který byl uveden v Praze do praxe sobotních a nedělních aktivit v roce 1921, v Brně o rok později. Přednášeli a s učiteli diskutovali přední českoslovenští odborníci z univerzit i Ministerstva školství a národní osvěty (MŠANO). V zásadě se jednalo o kvalitativně vyšší úroveň bývalých extenzí, ovšem bez oficiálního začlenění pod univerzity. Tato praxe financována a organizována Československou obcí učitelskou výborně fungovala až do roku 1939, kdy již ve prospěch pedagogicko-psychologického vzdělání působily regionální pobočky ŠVSP v Plzni, Táboře, Českých Budějovicích, Mladé Boleslavi a Pardubicích. V návaznosti na předválečné poměry byla v roce 1922 znovu zavedena ministerstvem jednorozční „zkušební praxe“ pro tzv. prozatímní učitele s úvazkem 14 až 20 hodin týdně. Vedle soukromé ŠVSP se učitelstvo soustředilo ještě na budování soukromých pedagogických akademií. V roce 1927 byl zřízen jednorozční vysokoškolský kurz pro učitelky mateřských škol. Teprve od roku 1931 začaly vznikat také státní pedagogické akademie v podobě jednorozční pomaturitní nástavby, ale pouze pro učitele 1. až 5. ročníku obecných škol.

Ke koncepci vysokoškolského vzdělání učitelstva se vyjádřili ve vzájemné odborné diskusi v průběhu 30. let minulého století i brněnský Otakar Chlup

a pražský Václav Příhoda. Oba vydali samostatně v roce 1937 zásadní texty, ve kterých své názory i vůči sobě kriticky vymezili. Chlup prosazoval budování pedagogických fakult na univerzitách, jejichž studijním obsahem by byla syntéza aprobačních předmětů s pedagogicko-psychologickými předměty včetně metodik a didaktik. Navazoval tak na své požadavky pro vysokoškolskou výuku středoškolských učitelů v oblasti prohlubování pedagogických a psychologických předmětů. Chlupovu koncepci kritizoval ve svém obsáhlém spise „Vědecká příprava učitelstva“ Václav Příhoda. Kritika nespočívala v organizaci vysokoškolských institucí, ale v přecenění výše uvedené syntézy. Příhoda chtěl na pedagogických fakultách jen studium pedagogických, psychologických a didaktických předmětů včetně studia praxe na školních klinikách v podobě cvičných fakultních škol, zaměřených i na výzkumné úkoly. Tak bylo v diskusi dosaženo kvalitativně vyšší představy o vysokoškolském vzdělání učitelstva, jejímž obsahem byla samostatná vysoká škola v podobě fakulty, a to i u již existujících univerzit. V průběhu německé okupace byly veškeré vzdělávací aktivity vysokoškolského typu pro učitele přerušeny, jen na Slovensku byly učitelské ústavy proměněny v pětileté akademie, ovšem se silným vlivem katolické církve a nacionalistické ideologie. Skupinky učitelů a bývalých vysokoškolských pedagogů v Protektorátu Čechy a Morava promýšlely od konce roku 1944 koncepci pedagogických fakult jako samostatných vysokých škol. Tato problematika se okrajově dostala i do jednání o obsahu a cílech Košického vládního programu na jaře 1945.

3 Zničení dlouholetého snu a cíle učitelstva politickou podporou jeho vysokoškolské přípravy bez vytvoření potřebných ekonomických a sociálních podmínek v letech 1945–1968

V červenci 1945 se konal v Praze manifestační sjezd učitelstva, který v podobných podmínkách připomínal atmosféru sjezdu z roku 1920. Svými požadavky a deklamacemi ovlivnil tehdejší různě orientovanou politickou reprezentaci včetně prezidenta Beneše, který dne 27. října 1945 vydal dekret o vzdělání učitelů všech stupňů a druhů škol na pedagogických fakultách a na jiných odborných fakultách vysokých škol. Tím byla naplněna téměř stoletá snaha učitelstva po vysokoškolském vzdělání, vidíme-li počátek v idejích Karla Havlíčka Borovského z roku 1846. Na základě Benešova dekretu byly o půl roku později zákonem č. 100/1946 Sb. ze dne 9. dubna zřízeny

pedagogické fakulty při všech československých univerzitách (Praha, Brno, Olomouc, Bratislava) a pobočky pražské pedagogické fakulty v Českých Budějovicích a Plzni. Statut pedagogických fakult byl vydán vládním nařízením dne 27. srpna 1946. V této době se Československo stalo první zemí v Evropě, kde učitelé všech stupňů a druhů škol byli vysokoškolsky vzděláváni v syntéze aprobačních předmětů s pedagogicko-psychologickou složkou, doplněnou o širší kulturní a umělecký všeobecný rozhled. Pedagogickým fakultám byly určeny úkoly v pěstování pedagogiky jako vědy, v pregraduální a postgraduální přípravě učitelů, školských a lidovýchovných pracovníků. Rigorózní řád zrovnoprávněval pedagogickou fakultu s ostatními univerzitními fakultami délkou studia a možností udílet doktoráty. Učitelky mateřských škol měly studovat 4 semestry, učitelé obecných a měšťanských škol 6 semestrů, učitelé škol pro mládež vyžadující zvláštní péči další dva semestry nástavbového studia a učitelé uměleckých předmětů pak měli studovat 8–10 semestrů. Dále měly pedagogické fakulty zajišťovat pedagogicko-psychologickou přípravu pro kandidáty učitelství středních a odborných škol, kteří byli řádnými studenty odborných fakult. Tím fakticky došlo k průniku názorů O. Chlupa a V. Příhody na cíle a smysl pedagogických fakult. V letech 1946–1948 probíhala široká diskuse s tradičními i novými argumenty pro a proti existenci pedagogických fakult v rámci univerzity. V praxi šlo v zásadě o odpor tradičních fakult vůči obsazování profesorských míst na pedagogických fakultách podle volebního klíče Národní fronty, dále že se jedná o Chlupův „květ revolučního romantismu“, který rozpory uvnitř univerzit neuzavřel, nýbrž právě naopak. V této době lze možná hledat také počátky a příčiny nerovného vztahu mezi fakultami v rámci vlivu na chod univerzity, což se projevovalo v rámci mezilidských vztahů, boje o peníze na činnost, ovšem vše neoficiálně. Této situaci neprospěla ani jistá míra politického protěžování nových pedagogických fakult, kdy si političtí představitelé zejména po roce 1948 vytvářeli aureolu plnitelů tužeb a představ učitelstva, pracujícího vyjma ozbrojených složek v nejsystematičtější ideologicky fungující instituci zvané škola. S tím pak souvisela prosazovaná „mantra“ o vědecké přípravě učitelů, kterou může zajistit pouze vysoká škola s vlastním badatelským zázemím. Problém se rychle ukázal být v zajištění podmínek pro skutečně vědeckou přípravu učitelstva, založenou nikoliv na intuitivních spekulacích, ale na výsledcích empirických výzkumů jako důkazech. Problémy se ukázaly být také v praktické rovině menšího zájmu studentů o učitelství na pedagogických fakultách a tím hrozící nízké počty učitelů národních škol v krátké

časové perspektivě. Řadu zájemců o vysokoškolské studium učitelství také odrazovala politizace a ideologizace učitelského povolání, zaměřená na prosazování nových vztahů mezi profesory a studenty, průkopníky nových pedagogických přístupů vyplývajících ze „socialisticky spravedlivého uspořádání studia a nových poměrů mezi teorií a praxí“ a role školství ve státě, což se po únorovém převratu v roce 1948 začalo tvrdě a nekompromisně prosazovat i v praxi vztahů mezi učiteli a žáky.

Vytvoření pedagogických fakult nebylo doprovázeno opatřeními, která by pozvedla také společenskou a materiální úroveň učitelstva. Chybným krokem se ukázalo být překotné rušení učitelských ústavů s maturitou, které mohly být postupně utlumovány s paralelně se rozvíjejícími fakultami, u nichž se předpokládalo, že se na univerzitách stanou středisky i obecně kulturního života, nikoliv jen centry vědeckého bádání v oblastech pedagogiky, psychologie a jednotlivých metodik. Další osudy pedagogických fakult v průběhu 50. let minulého století totiž znamenaly více jak desetiletou ztrátu tempa vůči poválečným světovým trendům. Nebylo tedy náhodou, že první odklon od odborně promyšlené koncepce pod vlivem politického zájmu přinesl již školský „Nejedlého“ zákon z dubna 1948.

Od počátku školního roku 1950/51 byla pro vzdělávání učitelstva mateřských a národních škol zřízena pedagogická gymnázia. Tím bylo de facto i de iure zničeno vysokoškolské vzdělání učitelstva výše uvedených stupňů vzdělávání a silně narušen zákonem z roku 1948 prosazovaný princip jednotné školské soustavy, což dovršil poté zákon z roku 1953. Na nedomyšlenost podobných zmatečných a ideologicky podmíněných rozhodnutí poukazoval v té době i hlavní garant vysokoškolské přípravy učitelstva a děkan pražské pedagogické fakulty Otokar Chlup. I když byl Chlup považován za ideologický štít komunistů, v tomto případě se nepostavil za účelové argumenty o malém počtu studentů na nových pedagogických fakultách a zbytečnosti ztráty času během studia učitelství, kde by hlavní „odbornou“ roli měla hrát politická orientace studenta, budoucího učitele. Jistou negativní roli hrála také snaha řady odborných kateder jednotlivých pedagogických fakult vyrovnat se spíše vědecké orientaci kateder na filozofických a přírodovědeckých fakultách, než rozvíjet vlastní vědeckou orientaci pedagogicko-psychologickou, zejména pro předškolní a primární pedagogiku. Tato značně naivní orientace pedagogických fakult po zvýšení vlastní „vědeckosti“ činnosti vedla jen k dlouhodobému mediálnímu prosazování despektu mezi reprezentanty exaktně

a empiricky podložených výzkumných oborů k pedagogice jako „služce“ dobové ideologii, což v dobách určitého politického uvolňování dalo pedagogice značné úsilí po vyvrácení podobných tezí.

Dalším retardačním prvkem v oblasti vysokoškolského vzdělávání učitelstva bylo zřizování dvouletých vyšších škol pedagogických podle školského zákona z roku 1953. Tyto školy pak snížily dobu vzdělávání učitelů o jeden rok. Při zkrácení povinné školní docházky fakticky o dva roky to znamenalo snížení doby vzdělávání učitelů o tři roky, takže do praxe nastupovali učitelé ve svých 19 letech. Velmi kladně lze naopak hodnotit působení vysokých škol pedagogických, zřízených v roce 1953 v Praze, Bratislavě a Olomouci, které poskytovaly přípravu učitelům pro vyšší ročníky základních škol, ovšem s možností učit i na nižším stupni základních škol. Tyto školy významně rozvíjely pedagogické a psychologické disciplíny a v profesní veřejnosti měly vysoký odborný kredit, i přes pouhou šestiletou dobu existence. Když se již po roce 1956 objevila řada opatrných, ale kritických hlasů vůči teorii, ale zejména praxi ve školní výuce, uskutečnili komunisté po delším váhání v roce 1959 další nelogický krok, totiž zřízení dvaceti pedagogických institutů pro přípravu učitelů prvního stupně základních škol. Ty byly jako nový typ vysoké školy předány do správy krajských národních výborů. Nedomyšlené bylo strukturální rozdělení studia, na dvouletý společný všeobecně vzdělávací základ navazovalo dvouleté studium tří aprobačních předmětů. Pedagogicky byla tato opatření zdůvodňována až během realizace jejich existence, a to podle aktuálních ideologických potřeb.

Je jasné, že rychlé a nepromyšlené změny v oblasti vysokoškolské přípravy učitelstva v průběhu 50. let minulého století měly následně dlouhodobý negativní dopad na společenský život v politické a kulturní oblasti. Pedagogické instituty byly začleněny mezi vysoké školy až v roce 1964, a to buď jako samostatné krajské pedagogické fakulty nebo jako nové pedagogické fakulty již existujících univerzit. Ve druhé polovině 60. let minulého století se tak začala zásadně proměňovat i organizační a obsahová koncepce studia učitelství, ovšem bez náležité komparace se světovými trendy a analýzou skutečných potřeb československé společnosti. Velký vliv na podobu studia učitelství měly i krátkodobé nadbytky nebo naopak nedostatky počtu učitelů v praxi různých druhů a typů škol nebo jednotlivých aprobačních předmětů. Nutno dodat, že se v průběhu 60. let minulého století začala více věnovat pozornost i teorii školního vzdělávání a koncepci přípravy učitelů, což bylo

po úhoru ideologicky přiškrcené pedagogické teorie 50. let viditelné zcela zřetelně. Protagonisty této změny byly od roku 1965 působící odborníci v Ústavech pro další studium učitelů při Karlově a Komenského univerzitě v Praze a Bratislavě. Jejich úkolem bylo rozvíjení teorie učitelského vzdělání, v té době jedné z nejslaběji rozpracovaných pedagogických disciplín.

V první polovině 60. let minulého století byly představeny dva programové dokumenty týkající se koncepce přípravy učitelů na vysokých školách.

První z nich připravilo Ministerstvo školství a kultury ČSSR a vydalo jej v lednu 1962 s názvem *Příprava a další vzdělávání učitelů* v rozsahu 28 stran textu. Dokument propojoval nově obsah vzdělávání učitelů všech stupňů a typů škol s politickými a ideologickými požadavky ve smyslu profilu socialistického učitele ve třech rovinách: politicko-ideologické, pedagogicko-psychologické a aprobačně odborné. Z hlediska organizace vzdělání navrhoval etapově do roku 1980 zajistit řádné pětileté studium učitelství (přičemž učitelky mateřských škol by měly studium jen čtyřleté) tak, aby v roce 1980 bylo odděleno studium pro primární stupeň, sekundární stupeň s jeho možností propojit jej i se třetím stupněm (nebo vyšším sekundárním stupněm, čímž byly myšleny střední školy). Dokument počítal také s návrhem povinné jednorozhodní řízené praxe po ukončení studia a s povinným systémem postgraduálního studia.

Druhým dokumentem byl návrh komise při Poverenictvu školství a kultury Slovenskej národnej rady, který byl zveřejněn v roce 1964 pod názvem *Návrh na vnitřní přestavbu a organizaci učitelského vzdělání* o rozsahu 24 stran. Z velké části tento dokument opakuje představy předchozího návrhu z roku 1962. Doplněná je poměrně obsáhlá srovnávací analýza stavu učitelské přípravy v tehdejších socialistických a kapitalistických zemích, z nichž jsou vyvozeny do navrhované koncepce soulady se světovými trendy (zejména ovšem těmi v socialistických zemích). Pozornost byla věnována poprvé také učitelům odborných předmětů a postupnému spojování vzdělání učitelů pro 2. a 3. stupeň vzdělávací soustavy i tak, aby učitelé odborných předmětů mohli vyučovat předmět Základy výroby na tehdejších Středních všeobecně vzdělávacích školách (SVVŠ). Autoři obou návrhů předpokládali, že změny v přípravě učitelů na úrovni vysokoškolského studia budou probíhat ve stabilním ideologickém, politickém a ekonomickém prostředí kontinuálně do plánovaného roku 1980. Situace se v ČSSR začala ve druhé polovině 60. let v uvedených parametrech rychle měnit a řada navrhovaných změn byla vzhledem k situaci odložena nebo úplně zapomenuta.

4 Učitelské vzdělávání v době mezi Pražským jarem 1968 a 17. listopadem 1989

Politické tání druhé poloviny šedesátých let vzbudilo velké naděje na zásadní změny v životě československé společnosti včetně oblasti školství a vzdělávání. V Akčním programu Komunistické strany Československa z 5. dubna 1968 byla vcelku významná pozornost věnována sféře školství, jehož další rozvoj strana považuje „za přední úkol.“ Po překotných ideologicky motivovaných změnách, jimž byla vystavena československá vzdělávací soustava po roce 1948 a které „... nepřispěly k žádoucímu zvýšení úrovně vyučovacího i výchovného procesu...“, Akční program zdůraznil potřebu vypracovat výhled dlouhodobého rozvoje školské soustavy, zmodernizovat obsah, formy i prostředky vzdělávání, připravit nové pojetí základního polytechnického vzdělání, prodloužit dobu středního všeobecného vzdělání a v neposlední řadě program též deklaroval záměr umožnit studium na středních a vysokých školách všem, kdo pro to mají předpoklady. V případě kantorů, jejichž kvalitní přípravě nebyla věnována dostatečná péče, byla zdůrazněna potřeba zvýšit prestiž učitelského povolání včetně jejich finančního ohodnocení. Konkrétní rozpracování těchto záměrů bylo v gesci ministerstva školství, na němž rovněž vznikl akční program dalšího rozvoje resortu. Než však mohly být tyto podněty převedeny do praxe, vývoj po 21. srpnu 1968 tyto snahy zmařil a následná léta husákovské normalizace opět položila důraz především na veřejné deklarování loajálnosti učitelů vůči režimu.

V normalizačních poměrech bylo pochopitelně volání po alespoň částečném uvolnění metodologického sevření marxisticko-leninské pedagogiky včetně případné recepce zahraničních (nesocialistických) podnětů pro pedagogickou teorii i praxi včetně přípravy budoucích pedagogů (oficiálně) utlumené. Nový koncept československého školství a jeho dalšího vývoje vymezilo červnové plénum ÚV KSČ v roce 1973, konkrétní podobu těmto záměrům pak vtisklo červnové zasedání ÚV KSČ o tři roky později, přičemž ovšem i nadále zůstávala hlavním posláním socialistické školy „výchova všestranně a harmonicky rozvinutých budovatelů socialistické společnosti, s komunistickým vztahem k práci.“ Schválený program z roku 1976 s názvem *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* tak stanovil priority, směry a trendy, jimiž se školství v českých zemích i na Slovensku řídilo až do roku 1990. Všechny tyto kroky měly směřovat k postupnému zavedení úplného středoškolského vzdělání pro všechnu mládež, rozšíření možností vysokoškolského studia a zdokonalení systému celoživotní výchovy a vzdělávání.

V případě vlastní přípravy učitelů lze jistě pozitivně hodnotit skutečnost, že nadále zůstal zachován vysokoškolský systém přípravy budoucích pedagogů prosazený po roce 1945 – tedy vyjma učitelek mateřských škol, kterým k výkonu profese i nadále stačilo absolutorium středních pedagogických škol. Stredoškolské vzdělání postačovalo rovněž pro učitele zajišťující praktické vyučování na středních školách (ovšem nezbytné pedagogické vzdělání si museli doplnit studiem na pedagogických fakultách).

Vlastní příprava učitelů základních škol byla rozdělena do dvou stupňů. Učitelé pro první stupeň základní školy (pro „národní školu“) se připravovali na pedagogických fakultách, zatímco dvouoborové studium budoucích kantorů druhého stupně základních, středních a jazykových škol bylo nyní možno absolvovat nejen na filosofických, přírodovědných a matematicko-fyzikálních fakultách či fakultách tělesné výchovy a sportu, ale od roku 1977 též na pedagogických fakultách. V případě pedagogických fakult se tedy jednalo o výrazný posun, respektive jejich zrovnoprávnění s ostatními fakultami, neboť se tak mohly rovněž podílet na vzdělávání budoucích stredoškolských profesorů. Na vysokých školách ekonomického, technického či zemědělského zaměření byla realizována příprava stredoškolských učitelů odborných předmětů, zatímco budoucí pedagogové lidových škol umění se připravovali na uměleckých školách či konzervatořích. Specifickou součástí školské soustavy představovaly školy pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči, jejichž pedagogičtí pracovníci absolvovali studium speciální pedagogiky či učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Vzdělávání pedagogických pracovníků však nekončilo absolutoriem příslušné fakulty. Vypracovaný systém rozšiřování kvalifikace učitelů byl zajišťován v okresních pedagogických střediscích, krajských pedagogických centrech a centrálních pedagogických institucích – Výzkumném ústavu J. A. Komenského při ČSAV v Praze a v Brně, a pochopitelně též na vysokých školách (zejména v případě rozšiřování aprobace učitelů působících na malých školách o třetí předmět).

Učitelstvo tak sice v letech 1945–1989 naplnilo své dlouhodobé přání a legitimní požadavek po kvalitní, vysokoškolské přípravě, ovšem za cenu významného podřízení svého působení ve školství a výchovné i vzdělávací práce vládnoucí marxisticko-leninské ideologii a zájmům monopolně vládnoucí komunistické strany.

5 K problémům s akademizací pregraduální přípravy učitelů po roce 1990

Zásadní politické změny v československé a posléze české společnosti přinesly velké naděje na prosazování „pravdy a lásky“ na straně jedné, a obavy a pochybnosti z nespravedlnosti, pomstychtivosti a všeobecného chaosu na straně druhé. I mezi aktéry přípravy učitelů na vysokých školách se vedle snah o udržení „status quo“ a zdůvodňování výhod aprobační specializace na úkor nedostatečnosti pedagogické a psychologické přípravy začaly postupně ve výuce pedagogiky a psychologie prosazovat reformně pedagogické a pokusnické názory z první poloviny 20. století, podpořené navíc zahraniční i domácí podporou těchto idejí v podobě tzv. alternativních škol v československé praxi, která se stále více v legislativních požadavcích orientovala na koncept zásadní individualizace výchovy a vzdělávání jedince. To bylo výrazně umožněno legislativním uvolněním v průběhu zejména 90. let minulého století, kdy se vysoké školy v duchu obnovení akademických svobod oprošťovaly od řady fakticky již neplatných omezení ideologického a správního charakteru. Rozběhla se široká částečně i veřejná diskuse o podobě správy a řízení vysokého školství, o proměně jeho cílů a funkce ve společnosti a pro společnost. V rámci přípravy nového zákona o vysokých školách se hledaly inspirace v domácích tradicích, zahraničních zkušenostech a představách tehdejších politiků, odborníků, ale i zainteresovaných lidí ze školské praxe. Jako příklad lze uvést diskusi s názvem *Jak dál v učitelské přípravě?*, kterou inicioval časopis *Pedagogická orientace* v roce 1992. Výsledkem takových diskusí bylo přesvědčení, že se vytrácí koncepční zřetele s delší dobou řešení a vyššími finančními náklady, ale uvažuje se spíše pragmaticky a parciálně bez širších souvislostí a dlouhodobějších dopadů. Tyto procesy probíhaly i v rámci představ o proměnách efektivní pregraduální přípravy učitelů a byly po složitých, často kompromisních jednáních promítnuty do obsahu nového zákona o vysokých školách č. 111/1998 Sb. Zákon především udržel kvalifikaci učitelů minimálně na úrovni magisterského stupně. Dále umožnil vznik a rozvoj soukromých vysokých škol a z dosavadních učinil veřejnoprávní instituce s povinností hodnotit vlastní inovační kvality v oblasti výuky, vědy a výzkumu. Tyto výsledky pak začaly významně ovlivňovat i příspěvkové financování vysokých škol, což začalo vyvolávat problémy z nových preferencí zejména v rozdílném chápání důležitosti jednotlivých oborů a výzkumných výsledků. To se začalo dotýkat i obsahové a formální podoby pregraduální přípravy učitelů, na jejíž strukturální a další nedostatky začaly

poukazovat dokumenty formulující zdroje a představy o novém cílovém, obsahovém a správním uspořádání nižšího školství. Ovšem někteří politici a část odborníků se nevzdávala a dále předkládala návrh na snížení kvalifikace na bakalářskou úroveň z důvodů hlavně finančních nákladů nebo na přijímání na pozice učitelů v regionálním školství pedagogicky nekvalifikovaných jedinců (hlavně z důvodů nedostatku učitelů v různých aprobacích a různých regionech a horšící se věkové struktury stávajícího učitelstva). Připomeneme jen program Ministerstva školství s názvem Učitel z roku 1995, který údajně pod tlakem Lisabonské dohody prosazoval pro učitele 1. i 2. stupně základních škol pouze bakalářské studium, které by ušetřilo státní pokladně velké částky, což lze akceptovat z velmi krátkodobého a úzkého ekonomistního zájmu, a jen zcela mimořádně, protože takováto strategie výrazně v dlouhodobém horizontu silně poškozují konkurenceschopnost celé společnosti. S úpornou pravidelností byly tyto krátkodobě snad účelné návrhy novely zákona nabízeny v roce 2007 (iniciativy části poslanců) nebo v roce 2011 (Závěrečná zpráva NERV). Akademicky orientovanou, široce a hluboce argumentovanou odpovědí na tyto snahy byl sborník statí, který vydala v roce 2012 Pedagogická fakulta UK v Praze. Jde o výstup z Výzkumného záměru s názvem *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, v němž se vyjádřila i řada odborníků z jiných vysokoškolských pracovišť. Zřejmě byla tato zásadní studie pro pracovníky NERVu příliš obsáhlá na obeznámení se s ní, a tak byly jejich doslova rezignační snahy na plnohodnotnou kvalifikaci učitelů a dalších pedagogických pracovníků částečně vyslyšeny vládní novelou zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) č. 197/2014 Sb., který umožnil vybraným skupinám vykonávat pedagogickou činnost bez náležité kvalifikace. V posledních dvou letech se opět v Poslanecké sněmovně PČR hraje karta přijímání nekvalifikovaných zájemců na učitelská místa, za což by nezodpovídal stát, který to má v zákonné kompetenci, ale ředitelé škol.

Jak tato nová iniciativa se starými argumenty, které již ale neodpovídají skutečnosti v praxi, dopadne, dozvíme se v příštích měsících.

6 Závěrem

Dosavadní poznání vývoje akademizace učitelského pregraduálního vzdělávání v České republice lze charakterizovat různě podle rozličných úhlů pohledu aktérů i laické veřejnosti. Média podporující momentálně vládnoucí politickou reprezentaci či její opozici, média odborná či vědecky zaměřená, nebo celostátně rozšířená média pro laickou veřejnost, včetně sociálních sítí, poskytují různé argumenty pro či proti a rozdělují odbornou i laickou

veřejnost na tři skupiny. Pomineme-li skupinu nezainteresovaných, kteří se o problematiku vůbec nezajímají, pak zbývají přívrženci snížení profesionality učitelů nižšími kvalifikačními požadavky, buď nekompromisně či kompromisně, či přívrženci udržení profesionality na úrovni vysokoškolské pregraduální přípravy jako nezpochybňované úrovně pro její očištění od ideologických představ minulých politických režimů, jejich snah zabraňovat kontinuálnímu vlivu světových trendů a forem chápání „vědeckosti“ obsahu bez vztahu k dovednostem aplikovat nabyté poznatky v běžné pedagogické praxi. Každopádně z poznání dosavadního vývoje sledované problematiky vyplývají následující vývojové problémové linie:

- Období ideálních snů a konkrétních snah o uskutečnění vysokoškolského vzdělávání učitelstva je charakterizováno obrovským nadšením pouze části zainteresovaného učitelstva. Zbytek byl stále loajálně spíše pro zavedený řád.
- Situace se změnila v období po vzniku samostatné republiky, kdy došlo za všeobecného nadšení ze samostatnosti k prvním pokusům o vysokoškolské vzdělávání organizované především učitelskou svépomocí.
- Po válce došlo k systémovým změnám ze strany státu (prezidentský dekret) a naplnění dosavadních roztržštěných snah učitelstva o vysokoškolské vzdělávání učitelstva, které bylo později zneužíváno komunistickým režimem pro kontrolu a rozvoj vlastních ideologických a sociálně politických účelů, sice stále méně účinných, ale existujících.
- Po změně režimu koncem 80. let minulého století došlo k velkému uvolnění pravidel a legislativa byla orientována hlavně na obnovu akademické samostatnosti a odpovědné nezávislosti vysokých škol. Pregraduální příprava učitelstva se stala předmětem diskuse o jejím zefektivnění, přičemž odborníci a politici se rozdělili do tří skupin: první chtěli udržet stávající podobu, druhá skupina se snažila rozvinout přípravu učitelstva v nových podmínkách technologických, hodnotových i za pomoci dalších neziskových a státních institucí. Třetí skupina se snažila pregraduální přípravu učitelstva prosadit vedle vysokých škol i do oblasti soukromého a neziskového sektoru s redukovanou kontrolou státní moci. Tento stav trvá dosud a předmětem sporů je podoba návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících, podmiňující úpravu učitelských platů přijetím pravidel, která vysokým školám připravujících učitele výrazně omezí jejich monopol a ohrozí dosavadní pojetí kvality a náročnosti studia učitelství.

Tak najdeme v současné době zastánce i odpůrce vysokoškolské pregraduální přípravy učitelů jako nepodkročitelné východiskové úrovně pro její kontinuální zlepšování ve vztahu k potřebám teorie a praxe jak mezi odborníky, tak i mezi politiky. Spojují je nebo rozdělují argumenty krátkodobého či dlouhodobého charakteru, často posilované či oslabované ekonomickými a hodnotovými potřebami a požadavky doby. Stále se zvyšující především formální kontrolovatelnost vysokých škol ze strany státu i nezávislých orgánů (např. NAU) v pojetí kvality je podrážena ve své efektivnosti jejich dlouhodobým finančním omezováním. To se dnes zejména u fakult připravujících učitele projevuje omezováním návrhů inovačních obsahů a struktury studijních programů pro učitele na straně jedné a snahou udržovat status quo méně funkčních a perspektivních programů na straně druhé.

Každopádně je jisté, že narušování odborné jistoty a sebevědomí vysokoškolských institucí připravujících učitele stálým zpochybňováním jejich efektivty podle kritérií, která jsou možná funkční pro jiné instituce, silně zhoršuje krátkodobě atmosféru a dlouhodobě i klima institucí připravujících učitele, pracujících podle schválených pravidel MŠMT pro regulovaná povolání a podle odborných kritérií NAU. Důvěru aktérů v běžné praxi také nezvyšuje odmítání nových studijních inovativních programů v cílech, struktuře i obsahu vzniklých ve spolupráci vysokých škol a progresivních částí neziskové sféry zodpovědnými výše uvedenými politickými i odbornými nezávislými orgány, ani v podobě experimentální, laboratorní či pokusné.

Že dlouhodobý zápas odborné veřejnosti o udržení standardní magisterské úrovně pregraduální přípravy učitelstva na vysokých školách a odmítání jejího účelového rozmělnění mezi další instituce povede ke snížení všeobecné vzdělanosti českého učitelstva, je nabíledni. Rozdíl mezi řádným studiem a tréninkovými kurzy je stále ještě velmi zřetelný. Jak se rozhodne politická reprezentace pod tlakem argumentů krátkodobé či dlouhodobé působnosti nám ukáží příští měsíce či roky. Učiní pod vlivem populistických představ s velmi krátkodobým a omezeným efektem v praxi z dokumentu Strategie 2030+ trhací kalendář nebo bude rozhodovat podle něj, když jej tak slavnostně před časem schvalovala?

Literatura

Akční program Komunistické strany Československa přijatý na plenárním zasedání ÚV KSČ dne 5. dubna 1968. (1968).

- Čálek, F., Kádner, B., Kepřta, J., Pacák, O., Soukup F. A., & Velický, J. (1919). *Universitní vzdělání učitelské. Návrh rámcového zákona o zřízení školských fakult a studijního a zkušebního řádu pro učitelství na školách národních*. B. Kočí.
- Čapek, K. (1969). *Hovory s T. G. Masarykem*. Československý spisovatel.
- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva*. (1976).
- Dršina, F. (1903). *Universita budoucnosti. Pedagogické rozhledy, XVII*.
- Dršina, F. (1905). *O reformě učitelského vzdělání*. Dědictví Komenského.
- Dvořák, J. (1995). K dějinám jihočeského regionalismu. *Jihočeský sborník historický*, 64, 140-150.
- Felbiger, J. I. (1777). *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern darinn, ausführlich gewiessen wird, wie die in der Schulordnung bestimmte Lehrart nicht allein überhaupt, sondern aus insbesondere, den jedem Gegenstande, der zu lehren befohlen ist, soll beschaffen sein*. Kniha metodní pro učitele českých škol v císařských královských Zemích, v níž důkladně, a jadrně se ukazuje, jakby v školním řádu určitý způsob učení netoliko vesměs, ale i zvláště, při každé k učení nařízené věci, zříditi se měl.
- Hloušková, L. (1998). Prameny k dějinám didaktiky 19. století v českých zemích. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*, 46(U2), 149–153.
- Chlup, O. (1935). *Středoškolská didaktika*.
- Chlup, O. (1937). *Vysokoškolské vzdělání učitelstva*.
- Jedenáctý valný sjezd českého učitelstva a přátel školství*. (1903). ZÚSJU.
- Kasper, T., & Pánková, M. (2015). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Academia.
- Kasperová, D. (2018). *Československá obec učitelská*. Academia.
- Koloušek, B. (1938). *Masarykove pedagogické názory a cíle*. EOS.
- Kožíšek, J., & Pospíšil, K. (1908). *O reformě učitelského vzdělání*. Dědictví Komenského.
- Lindner, G. A. (1874). *Die Pädagogische Hochschule*. A. Hölder.
- Novotný, M. (Ed.). (2020). *Velké dějiny země Koruny české*. Paseka.
- Novotný, M. (2021). Gymnázia a střední školy v jižních Čechách v 16.–19. století. In *Vlastivědný sborník Pelhřimovska 27/2021*, 7-38.
- Novotný, M., Dvořák, J., Jiroušek, B., & Šilhan, M. (2021). *Jihočeská univerzita. Minulost a přítomnost vysokého učení v Českých Budějovicích*. Jihočeská univerzita.
- Pařízek, A. (1797, 1811). *O pravém způsobu cvičení mládeže ve školách českých*. Kašpar Widtmann.
- Pařízek, A. V. (1790, 1822). *Obraz dokonalého učitele*. Jan Frant. Pospjšil.
- Peitl, J. (1824). *Kniha metodní aneb Navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele triviálních a hlavních škol*.
- První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*. (1921). Československá obec učitelstva.
- Příhoda, V. (1937). *Vědecká příprava učitelstva*. Dědictví Komenského.
- 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.
- Starý, E. (1930). *Masaryk o školství*. Dědictví Komenského.
- Valenta, J. (1982). Škola vysokých studií pedagogických v Praze. *Pedagogika*, 33(4), 435–452.

Autoři

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra věd o výchově, Studentská 84, 532 10 Pardubice, e-mail: karel.rydl@upce.cz

doc. PhDr. Miroslav Novotný, CSc., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, Ústav archivnictví a pomocných věd historických, Branišovská 1645/31a, 370 05 České Budějovice, e-mail: mnovotny@ff.jcu.cz

Towards the development of academic teacher education in the Czech lands

Abstract: This paper is based on knowledge derived from printed archival sources such as official documents, contemporary periodicals, professional publications in contemporary journals, and memoirs, as well as analysis of secondary scientific and professional literature. The aim of this paper is to provide a comprehensive overview of the historical development of teacher training academization in the Czech Lands, in order to understand the roots of current politically motivated attempts to restrict this training to universities in the Czech Republic. The paper describes the transformations in teacher training and its gradual improvement towards university-level education, from the Theresian reforms to the present. The authors' main focus is on the analysis of initial ideas from the end of the 19th century (J. Kepřta, T.G. Masaryk, F. Drtina), the sense, structure, content, and goals of institutionalization in the form of extensions, two-year academies, and the School of Higher Pedagogical Studies in the interwar period, followed by the importance of the post-war establishment of faculties of education, their dismantling, and re-installation during the 1950s, and attempts to increase the scientific quality of teacher training at the end of the 1960s. In the next phase, the authors focus on the significance of partial changes in teacher training based on ideological links with the political regime in the Czech Republic. The last part of the paper focuses on reform efforts to "optimize" academic teacher training, the emergence of various alternative proposals, attempts to implement them, including attempts to dismantle academic teacher training due to economic and ideological reasons, and comparisons of the situation in foreign countries.

Keywords: pre-service teacher training, academization development, positive and negative trends, teacher professionalization, teacher training ideologization, reform efforts, effectiveness.

Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po roce 1989¹

Martin Zelenka, Jan Koucký

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky

Redakci zasláno 15. 2. 2023 / upravená verze obdržena 9. 3. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 9. 3. 2023

Abstrakt: Studie se zabývá vývojem na pedagogických fakultách a na dalších fakultách připravujících učitele po roce 1989. S využitím různých databází (SIMS, MŠMT) analyzuje kvantitativní a strukturální vývoj jejich absolventů v souvislostech tří základních výzev, kterým musely čelit. První část se věnuje jevu regionalizace vysokého školství, která vedla k oslabení pozic regionálních pedagogických fakult v podobě odštěpování celých kateder a odlivu kvalitních odborníků, studentů, absolventů a s tím spojených zdrojů. Druhá část mapuje dopady přechodu na strukturované studium podle tzv. Boloňské deklarace odehrávající se zároveň v době vrcholící masifikace českého vysokého školství. Tato masifikace měla za důsledek výrazný nárůst počtu absolventů pedagogických oborů, který však byl relativně mírnější v případě absolventů učitelských oborů a tím pádem došlo i jen k malému růstu počtu nově kvalifikovaných učitelů. Strukturace studia vedla ke vzniku skupiny absolventů, kteří svým bakalářským studiem aspirovali na získání učitelské kvalifikace, avšak potřebné učitelské navazující magisterské studium už nedokončili. Výrazné slábnutí populačních ročníků pak v posledních letech vedlo k poměrně výraznému poklesu lidí získávajících učitelskou kvalifikaci, a to nejen díky absolvování vysokoškolského studia, ale i díky absolvování DPS. Třetí část se zaměřuje na novelu zákona o pedagogických pracovnících z roku 2004, která ukládala nekvalifikovaným učitelům povinnost alespoň zahájit učitelské kvalifikační studium do deseti let. V důsledku toho došlo k výraznému zvýšení podílů ostatních forem studia v pedagogických oborech.

Klíčová slova: absolventi pedagogických oborů, učitelé, regionalizace vysokého školství, strukturované studium, masifikace vysokého školství, zákon o pedagogických pracovnících

Během diskusí o novele zákona o pedagogických pracovnících se argumentovalo především nedostatkem kvalifikovaných učitelů. A kritizovány byly zejména pedagogické fakulty za to, že jich nepřipravují dostatečný počet.

¹ Předkládaný článek je zkráceným výtahem ze závěrů analýz, které oba autoři zpracovávají v rámci projektu Důvody nedostatku učitelů, jenž v letech 2020–2023 řeší tým na Pedagogické fakultě UK. Zájemce o další výsledky analýz odkazujeme na odborné studie zveřejňované na webových stránkách tohoto projektu (<https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/>).

Navrhované změny mají proto rozvolnit jak požadavky na kvalifikaci učitele, tak na jejich vzdělávání. Průběžné výsledky projektu, který na toto téma v současnosti řeší tým na Pedagogické fakultě UK, však ukazují, že skutečnost je nepoměrně komplikovanější a uváděné argumenty příliš nepotvrzují. V předkládaném článku proto na konkrétních faktech a datech připomeneme hlavní kritické faktory, které u nás po roce 1989 ovlivnily a zkomplikovaly vývoj pregraduální přípravy učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Jedná se jak o vlivy, které se týkaly celého vysokého školství v České republice, tak o vlivy specifické pro přípravu učitelů.

Vysoké školství, jednotlivé vysoké školy i jejich fakulty se bezprostředně po roce 1989 staly součástí hlubokého společenského kvasu. Nepochybně tomu významně přispělo přímé zapojení studentů do listopadových událostí a následující postup části reprezentace vysokých škol, který je alespoň na čas postavil do centra politických změn. Otevřelo to prostor pro změny a díky tomu došlo na vysokých školách v relativně krátké době k některým významným systémovým proměnám.

Zavedení rozsáhlé autonomie na všech úrovních vysokého školství vedlo mimo jiné k tomu, že se vysoké školy často ocitaly ve víru snah (představitelů) jednotlivých fakult o někdy i velmi radikální změny nejrůznější povahy. Výrazně a přitom poměrně dynamicky se proměňovala institucionální architektura vysokého školství, organizační struktura (vnější i vnitřní) jednotlivých institucí, jejich vedení i celkové personální obsazení, koncepce i obsahy vzdělávacích oborů a programů i podoba výuky. Přestože zásadní změny nebyly nijak zvláště koordinovány a do značné míry měly spontánní charakter, probíhaly nezvykle rychle a najednou.

Týkalo se to pochopitelně i přípravy učitelů a dalších pedagogických pracovníků, která v posledních třech desetiletích prošla skutečně závažnými a hlubokými změnami. Termín reforma nepovažujeme za příliš vhodný především proto, že tyto zásadní a mnohdy bouřlivé procesy nebyly součástí připravované a dlouhodobé reformy učitelského vzdělávání v České republice, ale byly vyvolány především celkovými proměnami českého vysokého školství (a širěji i celé společnosti). Změny ve vysokoškolské přípravě učitelů tak byly především jejich důsledkem (či dopadem nebo v některých případech dokonce obětí).

Vnější tlaky, jimiž hlavně byly tyto změny vyvolány, se však současně přímo na půdě pedagogických a dalších fakult připravujících učitele odrážely v prosazování řady důležitých vnitřních změn, za nimiž stály různé interní zájmové skupiny. Pochopitelně tomu nahrávalo, že příprava učitelů i samotný výkon učitelského povolání byly v předcházejících desetiletích pod stálým politickým tlakem a byly sešňorovány tuhou ideologizací, poznamenány indoktrinací učitelů i studentů a celkově poplatné předchozímu režimu (Mareš, 2007). Po roce 1989 se proto bohužel netěšily příliš vysoké prestiži a jejich pozice byla proto slabší, než tomu bylo například u lékařů, přírodovědců, ale i právníků.

Pro připomenutí uvedeme v chronologickém pořadí alespoň tři z nejvýraznějších výzev a proměn, s nimiž byly pedagogické fakulty², ale i další fakulty připravující učitele konfrontovány a s nimiž se musely v posledních desetiletích vyrovnávat. A které měly dopad mimo jiné na počet absolventů studia učitelství a na strukturu a obsah jejich vzdělávání. Zaprvé se jedná o vliv a důsledky, které měly některé systémové, strukturální a institucionální proměny celého vysokého školství v 90. letech, především jeho regionalizace a s ní související vznik regionálních univerzit. Vedly totiž k výraznému oslabení pozice pedagogických fakult v krajských městech (*Pedagogické fakulty a regionalizace vysokého školství*). Za druhé jde o důsledky (chtěné i nechtěné), které přineslo naše připojení k Boloňské deklaraci v roce 1998 a následné zavádění strukturovaného vysokoškolského studia. Přineslo totiž zásadní změny do celkového pojetí, struktury, organizace a obsahu přípravy učitelů a dalších pedagogických pracovníků (*Boloňská deklarace a zavádění strukturovaného studia*). Zatřetí ukážeme na některé ne zcela zřejmé a pravděpodobně nezamýšlené souvislosti přijetí a naplňování zákona o pedagogických pracovnících z roku 2004. Nezanedbatelná část kapacity vysokých škol pro přípravu nové generace učitelů byla totiž přesměrována na dodatečné vzdělávání již aktivních, ale formálně nedostatečně kvalifikovaných učitelů na školách (*Naplňování zákona o pedagogických pracovnících*). Uvedené výzvy samozřejmě neprobereme v úplnosti, ale pouze se ve stručné zkratce zaměříme na ty jejich aspekty, které ovlivnily základní téma tohoto článku.

² Často záměrně zmiňujeme právě pedagogické fakulty (vedle tří fakult, které byly součástí univerzit v tradičních univerzitních městech – Praha, Brno a Olomouc – se jednalo o dalších pět tzv. samostatných pedagogických fakult v ostatních tehdejších krajských městech). Je to pochopitelné, neboť na nich byla připravována velká většina učitelů základních a středních škol a na nich jsou také nejplastičtěji vidět všechny problémy a peripetie, kterými v posledních desetiletích příprava učitelů procházela.

1 Pedagogické fakulty a regionalizace vysokého školství

Systémový (strukturální a kvantitativní) rozmach vysokého školství po roce 1990 probíhal mimo jiné po linii tzv. regionalizace vysokého školství. Jednalo se o postupný vznik nových vysokých škol (univerzit) v jednotlivých regionech České republiky. Právě tzv. samostatné pedagogické fakulty ovšem v té době představovaly v řadě regionů (ve všech tehdejších krajských městech, kde dosud nebyla univerzita: Ústí nad Labem, Hradec Králové, České Budějovice, Plzeň, Ostrava) přirozenou a často dokonce nejvýznamnější základnu pro vznik nových regionálních univerzit (v některých krajských městech společně s oborově úžeji zaměřenými technickými vysokými školami nebo regionálními výzkumnými kapacitami). Proces vzniku nových univerzitních center v regionech tak na těchto fakultách vyvolával očekávání spojená se zásadní změnou jejich postavení, statusu i prestiže, a tedy i překonání dříve zmiňované historické zátěže.

Specifická charakteristika pedagogických fakult, kterou je soužití širokého spektra různorodých oborů od exaktních až po umělecké, se v této době nepochybně projevila spíše jako jejich slabost. Soužití oborově vzdálených pracovišť se totiž snadno měnilo v „život vedle sebe“, což oslabovalo pocit sounáležitosti jednotlivých pracovišť, a naopak posilovalo jejich specifické zájmy. Společným jmenovatelem a také tmelem jednotlivých kateder a ústavů pedagogických fakult vždy samozřejmě bývalo učitelství; v souvislosti s ostatními změnami se však tato jeho funkce výrazně oslabovala (Mareš, 2007).

Na pedagogických fakultách se proto začaly projevovat odstředivé tendence. Různé a často právě kvalitní součásti pedagogických fakult (katedry, ústavy, střediska apod.), přirozeně i s jejich odborně kvalifikovanými zaměstnanci, se postupně odlupovaly od svých mateřských institucí (pedagogických fakult) a začaly se z nich klubat zárodky nových fakult regionálních univerzit. Mezi prvními šlo o fakulty přírodovědeckou a filozofickou v Ostravě, o Fakultu tělesné kultury v Olomouci a Fakultu sportovních studií v Brně; o umělecky zaměřené fakulty v Ostravě a v Ústí nad Labem, o Fakultu humanitních studií v Hradci Králové a postupně následovaly další.

Pro pedagogické fakulty to samozřejmě znamenalo značné ztráty. Přitom odchod některých z nejvýraznějších osobností fakulty nebo celých pracovišť a jejich týmů (kateder či ústavů) mohl pro fakultu znamenat i ztrátu dostatečné odbornosti pro výuku některých aprobací. Tím se samozřejmě deformovala struktura nabízených učitelských aprobací, které pak v regionu mohou často chybět.

Nešlo však jen o to. Jednalo se také o ztrátu řady kvalitních potenciálních uchazečů o studium učitelství z daného regionu a postupně tedy i o ztrátu studentů a absolventů. Často například studenti, kteří se hlásili a byli přijati na pedagogickou fakultu, poté však byli „převáděni“ na nově vznikající obory nově založené odborné fakulty. V důsledku toho jsou pedagogické fakulty samozřejmě kráceny i po materiální a finanční stránce. Nepochybně také ztrácejí své exkluzivní postavení vysokoškolské instituce v kraji. A jak pedagogické fakulty přicházely často o své nejkvalitnější součásti, členy akademického sboru a rozvojové zdroje, ale také postavení a prestiž, tak se o nich začalo mluvit jako o tzv. zbytkových fakultách, kterými se v některých případech a do určité míry také skutečně staly.

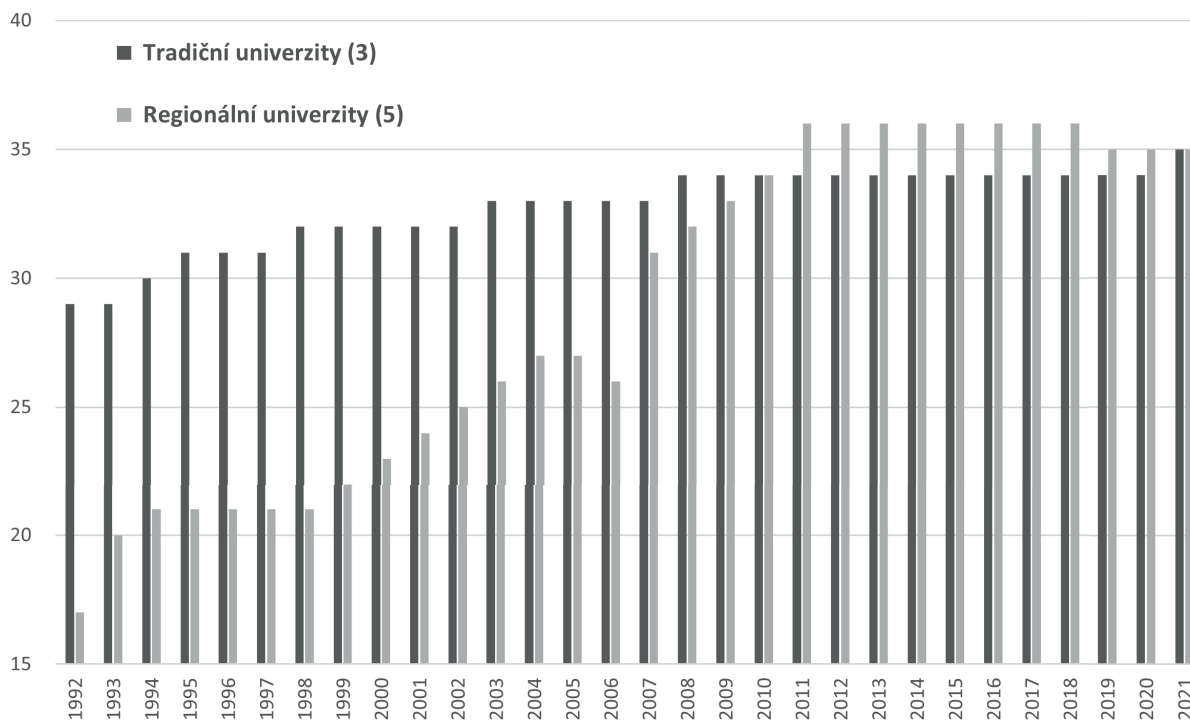
Institucionální expanze, která probíhala po vzniku a v průběhu téměř dvou desetiletí života nově vznikajících univerzitních center v krajských městech, měla pro dříve samostatné pedagogické fakulty výrazné, a přitom ne právě pozitivní důsledky. Jejich vývoj se tím odlišoval od vývoje pedagogických fakult na tradičních univerzitách. Rozdíl v institucionálním kontextu vývoje pedagogických fakult na tradičních a na nových regionálních univerzitách dokresluje následující graf (Obrázek 1), který ukazuje vývoj počtu fakult na jedné straně na tradičních univerzitách v Praze, Brně a v Olomouci a na druhé straně na pěti nově založených regionálních univerzitách v tehdejších krajských městech, jejichž vznik byl do větší či menší míry založen právě na tamních pedagogických fakultách.³

Hodnoty v grafu ukazují, že počet fakult na třech tradičních univerzitách se během třiceti let zvyšoval jen zvolna a spíše výjimečně, celkově z 29 na 35 a tedy pouze o 6 fakult (z toho 4 nové fakulty vznikly do roku 1998). Na nově vzniklých univerzitách byl vývoj mnohem dynamičtější a zaznamenal několik vln, které všechny měly na pedagogické fakulty vliv. První proběhla hned po založení univerzit na počátku 90. let, druhou lze situovat do období těsně před a po roce 2000 a konečně třetí vlna se odehrála na konci téhož desetiletí. Od roku 2010 se zastavilo nejen zvyšování počtu studentů vysokých škol, ale také vývoj počtu fakult na univerzitách.

³ Údaje v grafu nezahrnují TU Liberec, neboť tamní Fakulta pedagogická vznikla společně až s novou Technickou univerzitou v Liberci v roce 1990. Její další vývoj měl proto jiné charakteristiky než tradiční či regionální fakulty. Navíc neměla nikdy čistě pedagogický profil a v roce 2008 byla také přejmenována na Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci.

Obrázek 1

Počet fakult na třech tradičních a na pěti nových regionálních univerzitách Univerzity v České republice 1992–2021



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze ÚIV a MŠMT.

S uvedenými procesy ovšem souvisí, že na samotných pedagogických fakultách se stále výrazněji začaly objevovat a prosazovat neučitelské obory. Důvody, které představitele pedagogických fakult k této orientaci vedly, byly velice různé. Z hlediska fakulty za nimi většinou stály dobré úmysly, avšak některé mohly být také jen krátkozraké a jiné dokonce fakultu poškozující. Jednalo se například o to:

- získávat pro fakultu studenty z širšího okruhu zájemců než jen z uchazečů o učitelské studium, a tím zvýšit konkurenceschopnost fakulty v rámci univerzity;
- zajistit zajímavé úvazky pro schopné odborníky, udržet je na fakultě a zabránit jejich přechodu na nově vznikající odborné fakulty;
- mezi takové důvody ovšem patřilo také připravit si „trojského koně“ pro přechod pracoviště na jinou fakultu nebo dokonce pro vybudování celé nové nepedagogické fakulty (Mareš, 2007).

Na pedagogických fakultách se prosazovala rovněž tendence zvýrazňovat ve studiu učitelství především oborovou, neučitelskou stránku přípravy učitelů. Představitelé oborových kateder, ale i celých fakult (do jejichž čela se představitelé oborových kateder pochopitelně dostávali) k tomu vedly různorodé motivy, často však prestižní a konkurenční. Šlo například o to posílit obor v kontextu fakulty a univerzity, vyhovět nárokům odborných pracovních skupin Akreditační komise, založit neučitelský obor (jako například přírodovědné, jazykové, historické, umělecké nebo tělovýchovné obory) a připravit tak půdu k případnému oddělení pracoviště od pedagogické fakulty (Mareš, 2007).

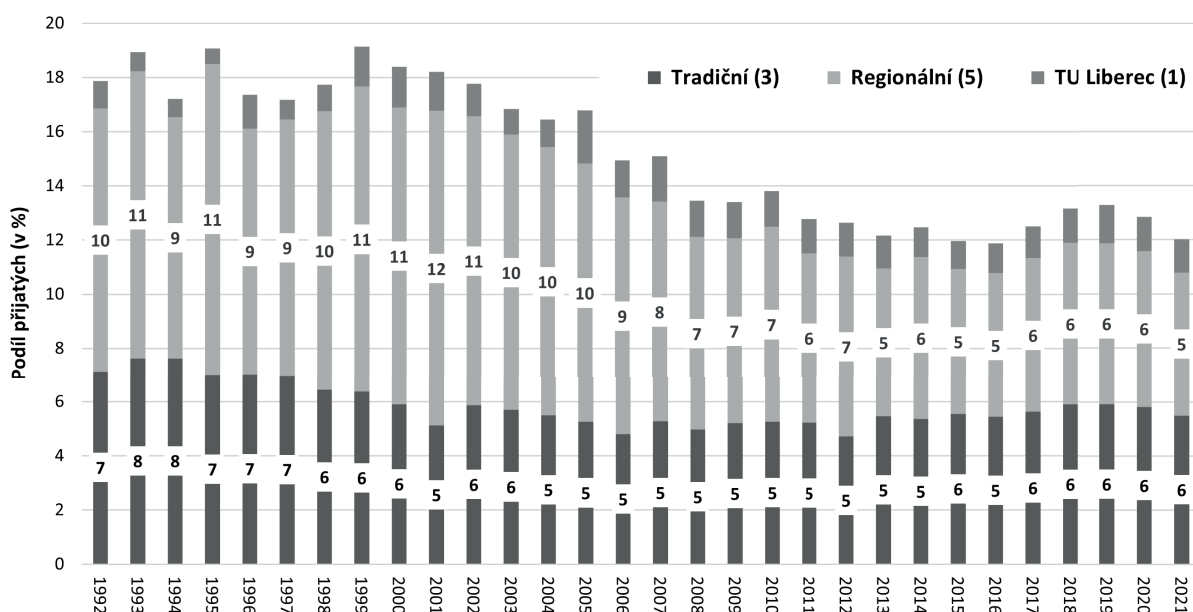
Uvedené dramatické změny a s nimi související vývoj se přirozeně promítly do výrazné proměny struktury studijních programů a oborů, které jednotlivé pedagogické fakulty, ale i ostatní fakulty připravující učitele nabízely. To pochopitelně ovlivnilo i strukturu jejich studentů a posléze absolventů. Proto nijak nepřekvapuje, že vývoj probíhal odlišně na třech pedagogických fakultách na tradičních univerzitách (Praha, Brno, Olomouc) a na pěti pedagogických fakultách (před rokem 1990 samostatných institucích) na nových regionálních univerzitách v krajských městech.

Tradiční univerzitní pedagogické fakulty bývaly sice převážně fakultami připravujícími učitele, vedle toho však nabízely rovněž studium různých dalších pedagogických, avšak neučitelských oborů, a měly také výraznější podíl vědecké a výzkumné činnosti. Na rozdíl od nich regionální pedagogické fakulty bývaly dominantně fakultami připravujícími učitele a neučitelské obory téměř nenabízely. V 90. letech se však situace změnila a ve větším množství se na nich začalo objevovat jak studium neučitelské, ale pedagogické, tak ovšem i studium zcela nepedagogických oborů. Jejich původně učitelský profil se tak docela proměnil a především rozrůznil. I to se však časem měnilo, neboť zvláště nepedagogické obory se postupně přesouvaly (často i s příslušnými odborníky) na nově vznikající fakulty regionálních univerzit.

Následující graf (Obrázek 2) ukazuje podíl nově přijatých studentů na pedagogické fakultě tradičních a nových regionálních univerzit a zvláště i na liberaleckou pedagogickou fakultu. Údaje v grafu dokreslují, jak se regionální pedagogické fakulty v rámci svých nových univerzit do určité míry postupně „ztrácejí“.

Obrázek 2

*Studenti pedagogických fakult tradičních a regionálních univerzit
Podíl přijatých na pedagogické fakulty ze všech přijatých na vysoké školy v ČR
(v %)*



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze ÚIV, MŠMT.

Především je z grafu zřejmý snižující se celkový podíl přijímaných na pedagogické fakulty. Zatímco na počátku 90. let představoval zhruba 17–19 % ze všech přijatých na vysoké školy v České republice, kolem roku 2013 se snížil až ke 12 %. Od té doby se pohybuje právě mezi 12–13 %. A zdrojem tohoto poklesu byly především „regionální“ pedagogické fakulty.

U pedagogických fakult na tradičních univerzitách se totiž podíl přijatých ze všech přijatých na vysoké školy v České republice sice mírně snížil, avšak jde o poměrně malý rozdíl, neboť v první polovině 90. let tento podíl činil 7,4 % a v posledních letech zhruba 5,8 % (snížil se tedy asi o pětinu).

Zato vývoj pedagogických fakult na regionálních univerzitách byl i v tomto ukazateli odlišný. Nejenže oslabily svůj profil zaměřený do té doby na přípravu učitelů, ale z výše uvedených důvodů se navíc přibrzdil i jejich kvantitativní rozvoj. Zatímco na počátku 90. let podíl na ně přijatých studentů dosahoval téměř 11 %, v posledních letech se pohybuje v rozmezí 5–6 % a je tedy pouze poloviční.

Závěrem této části můžeme tedy shrnout, že regionalizace českého vysokého školství měla za následek určité oslabení postavení regionálních pedagogických fakult, které se proměnily ze samostatných vysokoškolských institucí na jednu ze součástí vícefakultních univerzit. Často to doprovázel odchod významných pracovišť a kvalitních odborníků na nově vznikající nepedagogické fakulty, snižující se podíl studentů i absolventů a s tím spojený úbytek zdrojů. Navíc se proměnilo oborové zaměření fakult, které začaly ve větší míře nabízet i neučitelské obory (blíže v následující části) a současně s tím docházelo k posilování oborové profilace přípravy učitelů (na úkor pedagogicko-psychologické složky), a to přes zrušení nebo oslabení některých fakultních oborových pracovišť.

2 Boloňská deklaráce a zavádění strukturovaného studia

Důsledky Boloňské deklaráce a zavedení strukturovaného studia si podrobněji ukážeme především na příkladu pedagogických fakult. Nicméně vývoj na těchto fakultách je nejprve nutné zasadit do celkového kontextu kvantitativního a strukturálního vývoje počtu absolventů českých vysokých škol a pedagogických studijních programů a oborů.

V České republice byl podíl vysokoškoláků v populaci oproti jiným rozvinutým zemím tradičně poměrně nízký. Na začátku 21. století byl absolventem vysoké školy pouze zhruba každý devátý. Od té doby ovšem české vysoké školství prošlo masivním kvantitativním růstem⁴. Zásadní vliv mělo výrazné zvyšování podílu přijímaných mladých lidí na vysokou školu během druhé poloviny 90. let minulého století a zejména v prvním desetiletí 21. století. To následně vedlo k tomu, že zatímco ještě v roce 2003 absolvovalo vysokou školu zhruba 16 % z populačního ročníku, o deset let později to bylo již přes 40 %. Navíc v té době vysokou školu absolvovaly převážně ještě populačně poměrně silné ročníky narozených na přelomu 70. a 80. let 20. století. Společně s rychlým zvyšováním podílu vysokoškoláků v populaci to vedlo k masivnímu růstu absolutního počtu studentů i absolventů vysokých škol. Na konci první dekády 21. století se však dynamický růst podílu přijímaných na vysoké školy zastavil, a proto se posléze mírně pod hranicí 40 % ustálil také

⁴ K analýze kvantitativního a strukturálního vývoje počtu absolventů českých vysokých škol využíváme údaje získané z databáze tzv. Sdružené informace matrik studentů (SIMS), které jsou pro naše účely nejvhodnější. Data SIMS zahrnují mimo jiné informaci o roku absolvování a absolvované vysoké škole, o fakultě, o studijním programu a oboru.

podíl absolventů z populačního ročníku. Během druhého desetiletí 21. století však zároveň s tím začínají absolvovat výrazně populačně slábnoucí ročníky narozených v 90. letech. Důsledkem je tedy značný pokles počtu absolventů vysokých škol, který právě v současnosti dosahuje nejnižších hodnot.

V absolutních číslech došlo k strmému růstu zejména mezi roky 2003 a 2012, kdy se počet absolventů vysokých škol během deseti let zvýšil z necelých 32 na více než 86 tisíc⁵. Poté však začal opět poměrně rychle klesat. V roce 2021 tak absolvovalo vysokou školu již jen necelých 52 tisíc osob. Vývoj počtu absolventů pedagogických studijních programů a oborů (dále budeme používat i zkratku SPO)⁶ podle očekávání do značné míry kopíruje vývoj celkového počtu absolventů, najdeme zde však i některé odlišnosti. V letech 2001 a 2002 absolvovalo pedagogické SPO ani ne 5,5 tisíc absolventů. Poté, obdobně jako u ostatních oborů, došlo k značnému růstu. Jeho vrchol přišel v roce 2011 s téměř 14 tisíci absolventů. Poté však došlo opět k poklesu až na téměř jen 8 tisíc absolventů. Navíc k růstu mnohem více přispěli absolventi bakalářského studia, jejichž počty se zvýšily více než sedmkrát (šlo o vyšší tempo růstu než v celém vysokém školství). Počty absolventů magisterských SPO se zato zvýšily zhruba o 50 %. To je samozřejmě také zřetelné zvýšení, avšak ve stejném období bylo tempo růstu počtu magistrů v celém vysokém školství téměř dvojnásobné.

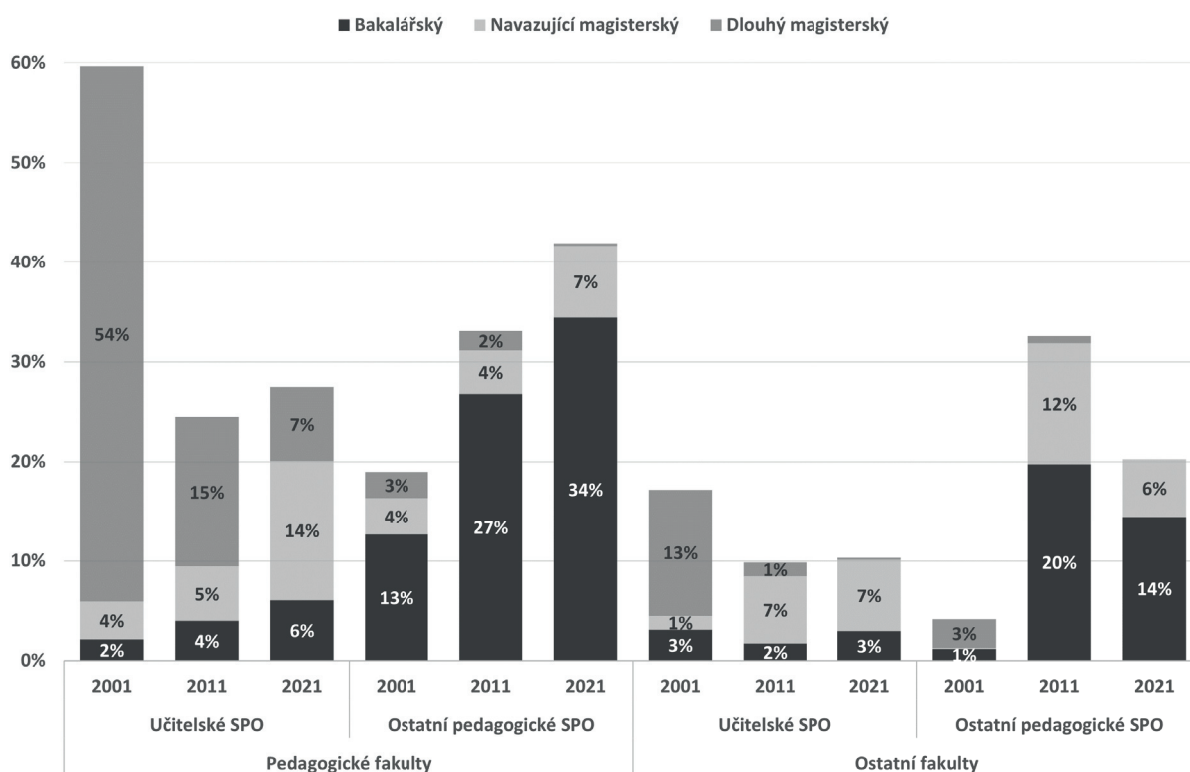
Nedocházelo však jen k výrazným kvantitativním změnám, zásadně se proměnila i struktura absolventů pedagogických SPO. Podrobně to ukazuje Obrázek 3, který ve třech bodech s desetiletým intervalem (roky 2001, 2011 a 2021) znázorňuje strukturu absolventů všech pedagogických SPO. A to tak, že součet všech hodnot uvedených ve všech sloupcích pro každý ze tří srovnávaných roků se rovná 100 % (u hodnot nižších než 1 % popisku v grafu neuvádíme). Absolventi pedagogických SPO jsou v grafu rozdělení podle jejich oborového zaměření (učitelské a ostatní pedagogické SPO), podle typu vzdělání (bakalářské, navazující magisterské a dlouhé magisterské) a podle absolvované fakulty (pedagogické fakulty a ostatní fakulty připravující učitele). Na výsledky uvedené v grafu se tedy můžeme podívat ve třech řezech.

⁵ V úvahu přitom bereme pouze občany České republiky, avšak absolventy bakalářského i magisterského studia, což znamená, že se jeden absolvent může v ukazatelích objevit dvakrát.

⁶ Všechny studijní programy a studijní obory (SPO) jsme roztřídili do tří základních skupin: učitelské SPO, ostatní pedagogické SPO (souhrnně pak obě skupiny označujeme jako pedagogické SPO) a ostatní (tj. ne pedagogické) SPO. Podrobné vysvětlení metodiky tohoto roztřídění viz Zelenka, 2021.

Obrázek 3

*Absolventi pedagogických SPO podle oborového zaměření, typu vzdělání a fakulty
Česká republika v letech 2001, 2011 a 2021*



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT.

Z hlediska oborového zaměření tvořili v roce 2001 absolventi učitelských SPO více než tři čtvrtiny (77 %) ze všech absolventů pedagogických SPO. Na pedagogických fakultách to bylo 60 % absolventů a dalších 17 % na ostatních fakultách připravujících učitele. Ostatní pedagogické SPO ukončilo pouze 23 % absolventů, mezi nimiž s 19 % výrazně převládali absolventi pedagogických fakult.

Zavádění strukturovaného studia se teprve rozbíhalo, takže z hlediska typu vzdělání stále ještě výrazně převládalo dlouhé magisterské studium, které ukončilo 72 % ze všech absolventů pedagogických SPO. V rámci učitelských SPO ukončilo toto studium více než 86 % absolventů, v rámci ostatních pedagogických SPO to ovšem bylo jen 24 %, především proto, že na pedagogických fakultách již mezi absolventy byli výrazně zastoupeni bakaláři.

Na pedagogických fakultách tedy absolvovaly více než tři čtvrtiny (78 %) z absolventů učitelských SPO. Proto také téměř 54 % ze všech absolventů pedagogických SPO absolvovalo dlouhé magisterské studium učitelství na pedagogických fakultách. Na pedagogických fakultách ovšem studium ukončily také více než čtyři pětiny (82 %) absolventů ostatních pedagogických SPO. Připomeňme ještě, že studium na pedagogických fakultách v roce 2001 ukončilo dalších 9 % absolventů v jiných než pedagogických SPO.

Krátce po roce 2001 započal i na pedagogických fakultách proces přeměny studijních programů na strukturované studium, kdy dlouhé magisterské studium bylo nahrazováno bakalářským a na ně navazujícím magisterským studiem. Dlužno říct, že zavádění strukturovaného studia nebylo na pedagogických fakultách přivítáno s nadšením⁷ a stalo se předmětem řady diskuzí především o tom, jakou podobu má v případě studia učitelství mít jeho bakalářská část a jakou navazující část magisterská. Bouřlivé diskuse nakonec vedly ke vzniku stanoviska a doporučení společného grémia⁸ MŠMT, Akreditační komise a Rady vysokých škol, nazvanému *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol (Koncepce..., 2004)*.

Koncepce samozřejmě respektovala znění nového školského zákona (1998) i zásadní teze Bílé knihy o vzdělávání (2000) v tom smyslu, že plně kvalifikovaný učitel základní školy a učitel střední školy je magistr (znění zákona). Všude tam, kde je to věcně proveditelné a funkční, se mělo přejít ke

⁷ Proti byla i Asociace děkanů pedagogických fakult, tedy představitelé institucí, které měly zavádění strukturovaného studia realizovat. Nicméně pouze v případě učitelství pro 1. stupeň základní školy bylo umožněno, aby zůstalo magisterské studium pětileté. Hlavním důvodem bylo, že se toto studium skládá z 12 až 19 předmětů, které je obtížné rozdělit na dvě části. Všechny ostatní učitelské studijní programy byly postupně rozděleny na dvě části – bakalářskou a navazující magisterskou.

Zajímavý výzkum zabývající se názory akademických pracovníků a studentů na tuto strukturu byl uskutečněn v letech 2006 a 2011 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Ten ukázal, že názor akademických pracovníků na přechod na strukturované studium učitelství je silně negativní. Jak v roce 2006, tak v roce 2011 ho preferovalo jen 11,5 %. Jako hlavní důvody uváděli, že dvoustupňový systém není vhodný pro přípravu učitelů, jelikož příprava v oblasti pedagogických věd, psychologie a didaktiky předmětů není od počátku studia propojena s přípravou v předmětech. Naopak mezi studenty (byli dotazováni jen v roce 2011) bylo dvoustupňové studium preferováno ve více než 67 % případů, jejich názory byly tedy zcela odlišné. Důvod obliby strukturovaného studia u studentů spočíval zejména v možnosti získat bakalářský titul po třech letech studia a poté mít možnost změnit obor studia (Bendl et al., 2013). To byl také hlavní argument zastánců strukturovaného studia.

⁸ V grémiu byli zastoupeni mimo jiné v té době bezesporu nejvýznamnější odborníci na danou problematiku: profesori Jiří Kotásek, Jiří Mareš a Zdeněk Helus.

strukturovanému studiu, přičemž strukturování učitelství pro střední školy bude bráno jako standardní záležitost, učitelství pro 2. stupeň základní školy bude strukturováno různými způsoby a bude se ověřovat, zda je strukturování vhodné; učitelství pro 1. stupeň ZŠ bude mít podobu pětiletého nestrukturovaného magisterského studia.

V koncepci se mimo jiné uvádí, že zavádění strukturovaného studia učitelství s sebou přináší otázku, kam situovat pedagogicko-psychologickou část přípravy anebo jinak: zda bakalářské studium koncipovat jako ryze neučitelské, nebo nikoli. Při rozhodování se má klást důraz na to, aby volba učitelství byla učiněna po zralé úvaze a se znalostí věci, aby příprava v odborné složce gradovala i v navazujícím magisterském studiu, aby oborové didaktiky nebyly v navazujícím magisterském studiu odtrženy od oboru a aby vznikl časový prostor pro zrání učitelské osobnosti a identifikaci jedince s profesí. Vše další je již na jednotlivých fakultách.

Koncepce konstatovala, že je třeba respektovat existenci více cest k dosažení plné učitelské kvalifikace a pro nejbližší období je nutné stanovit rámcové požadavky. Doporučila čtyři varianty přípravy učitelů, ovšem s řadou dalších možných podvariant, tzv. modelů. Výběr modelu byl zcela v kompetenci fakulty. Ještě to zvýraznilo obrovské rozdíly v podobě pregraduální přípravy učitelů mezi různými institucemi, které způsobila již rozsáhlá autonomie vysokých škol a fakult zavedená na počátku 90. let. Při stejném diplomu pro stejný stupeň školy absolvovali studenti učitelství podstatně odlišný způsob přípravy. V každém případě bylo strukturování studia učitelství považováno za celostátní experiment, a proto se podle Koncepce efektivnost různých cest vedoucích k získání učitelské kvalifikace měla soustavně ověřovat s cílem identifikovat optimální varianty a eliminovat varianty neefektivní. To se ovšem na celostátní úrovni nikdy nestalo.

Jako první zavedla strukturované studium učitelství Masarykova univerzita v roce 2003. Dříve či později pak přešlo na různé varianty a modely strukturovaného studia všech devět pedagogických fakult a také všechny ostatní fakulty, kde se učitelské a pedagogické SPO vyučují (Mareš & Beneš, 2013).

V důsledku uvedených změn se o deset let později v roce 2011 postupný přechod na strukturované studium již výrazně projevil ve složení absolventů. Z absolventů pedagogických SPO představovali absolventi studia učitelství již jen 34 % (oproti 77 % v roce 2001) a absolventi dlouhého magisterského

studia tvořili dokonce pouhých 19 % (oproti 72 % v roce 2001). Obě změny spolu samozřejmě úzce souvisí. Jelikož většina bakalářských SPO již nebyla učitelská⁹, došlo k výraznému navýšení podílu absolventů neučitelských pedagogických SPO a to z 23 % na téměř dvě třetiny (66 %). Pokud vezmeme v úvahu pouze absolventy učitelských SPO, v magisterském studiu z nich sice ještě absolvovala necelá polovina (48 %), i tak se však za deset let jednalo o pokles téměř o 40 procentních bodů (oproti 86 % v roce 2001). Změny proběhly také na úkor pedagogických fakult, jejichž podíl na absolventech všech pedagogických SPO se snížil ze 79 % na pouhých 58 %.

Změny pak pokračovaly i během dalších desíti let, přestože již zdaleka ne tak výrazné. V roce 2021 se podíl absolventů učitelských SPO zvýšil asi o desetinu na 37 %, takže obdobně poklesl podíl absolventů neučitelských pedagogických SPO. Zato podíl absolventů dlouhého magisterského studia dále klesal, a to až pod 8 %¹⁰. Absolventů bakalářských pedagogických SPO je již 58 % a absolventů navazujícího magisterského studia je přes 34 %. Znovu narostl podíl absolvujících na pedagogických fakultách, konkrétně na téměř 70 % v roce 2021 (79 % jich bylo v roce 2001 a necelých 58 % v roce 2011). Týkalo se to však zejména absolventů neučitelských pedagogických SPO, v případě absolventů učitelských SPO došlo jen k mírnému navýšení ve prospěch pedagogických fakult.

Již jen z těchto skutečností je zřejmé, že pedagogické SPO, pedagogické fakulty i ostatní fakulty připravující učitele prošly v posledních třiceti letech skutečně výraznými změnami. Promítly se také do struktury jejich absolventů a týkají se jak oborů, tak i udělovaných diplomů. Zásadním způsobem narostl zejména podíl absolventů neučitelského studia a samozřejmě bakalářských diplomů. Proto jsme považovali za potřebné vývoj poměrně různorodé změti všech kombinací neučitelských pedagogických studijních programů a studijních oborů podrobněji zmapovat.

⁹ Nebo alespoň ne ve smyslu, že by jejich absolventi získali učitelskou kvalifikaci. Část bakalářských studijních programů slouží zejména jako předstupeň dalšího navazujícího magisterského učitelského studia.

¹⁰ V průběhu let proběhlo několik neúspěšných pokusů o získání nové akreditace pětiletého magisterského studia pro jiný učitelství studijní obor, než je učitelství pro 1. stupeň základní školy. Nakonec se to povedlo v roce 2013 Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, která získala akreditaci k učitelství pro 2. stupeň ZŠ s různou předmětovou specializací (Bendl et al., 2013).

Na základě důkladné obsahové analýzy všech neučitelských pedagogických SPO obsažených v databázi SIMS jsme jejich oborovou strukturu roztřídili do šesti hlavních skupin. V dalších analýzách však pracujeme s následující osmiskupinovou klasifikací, neboť jsme do ní zahrnuli také učitelské SPO¹¹ a nepedagogické SPO¹², které nabízejí pedagogické fakulty:

- 1) učitelské SPO,
- 2) „předmět¹³“ se zaměřením na vzdělávání,
- 3) pedagogické asistentství,
- 4) specializace v pedagogice,
- 5) pedagogika, andragogika, vychovatelství,
- 6) speciální pedagogika,
- 7) sociální pedagogika,
- 8) nepedagogické SPO.

Jsou to právě skupiny pedagogických SPO 2) a 3), které vznikaly jako reakce fakult na nutnost přejít na strukturované studium. Zatímco pedagogické asistentství mělo představovat předstupeň pro navazující studium učitelství pro základní školy, „předmět“ se zaměřením na vzdělávání měl být předstupněm pro následné studium učitelství pro střední školy¹⁴. U dalších čtyř skupin SPO můžeme vzhledem k jejich zaměření předpokládat, že neměly primárně vést k přechodu do navazujícího magisterského učitelského studia.

¹¹ V případě absolventů bakalářského studia se jedná zejména (od roku 2008 pak výhradně) o učitelství odborných předmětů, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a o učitelství pro mateřské školy, přičemž jasně největší podíl mělo ve většině let učitelství pro mateřské školy. V případě absolventů dlouhého i navazujícího studia se jedná zejména o učitelství pro základní školy, učitelství pro střední školy a učitelství konkrétních předmětů a různé kombinace těchto tří možností.

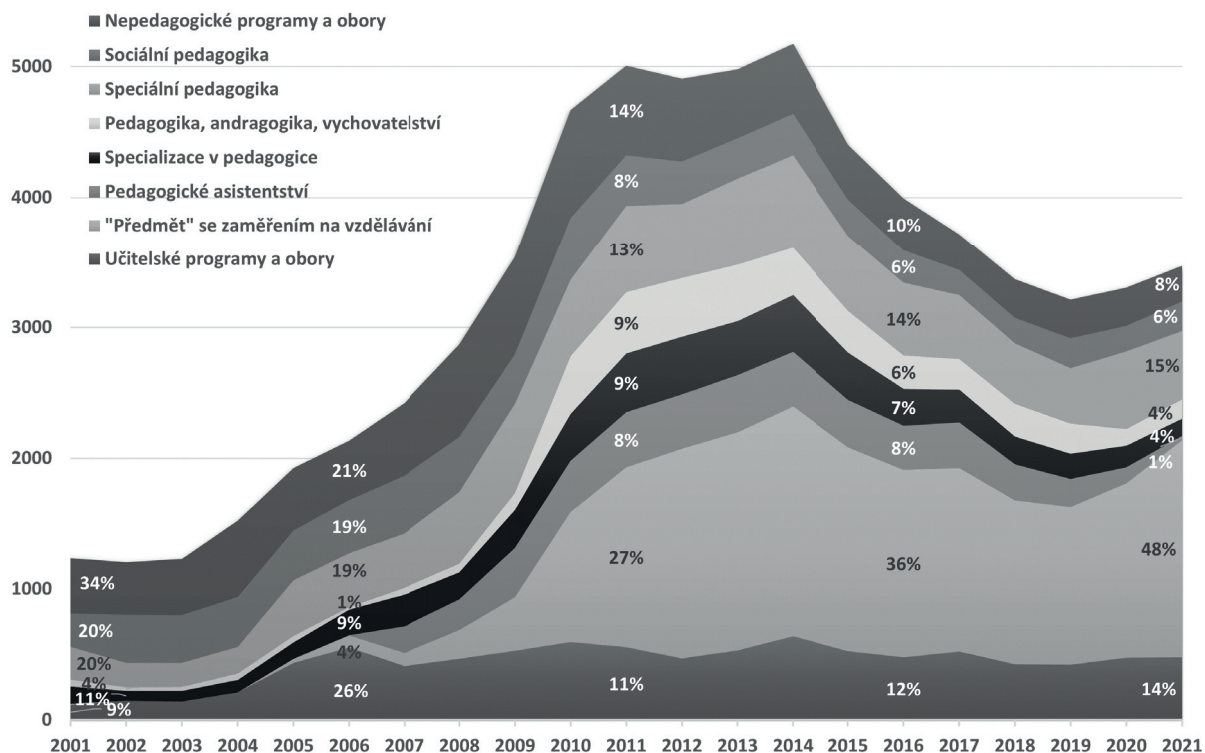
¹² Jedná se například o studium filologie, psychologie, nebo sociální práce.

¹³ Tedy například český jazyk, matematika, historie atd.

¹⁴ Zatímco studijní obory s názvem „předmět“ se zaměřením na vzdělávání se postupně staly součástí studijní nabídky všech pedagogických fakult a začaly sloužit i jako předstupeň pro následné studium učitelství pro základní školy s předmětovou specializací, pedagogické asistentství se dlouhodobě vyskytovalo jen na třech pedagogických fakultách (na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzitě Palackého v Olomouci a zdaleka v největší míře na Masarykově univerzitě v Brně).

Obrázek 4

Absolventi bakalářských studijních programů pedagogických fakult podle oborového zaměření SPO



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT. Obrázek graficky znázorňuje absolutní počty absolventů. Uvedené procentní hodnoty se však vztahují k podílu dané kategorie na celkovém počtu absolventů v daném roce.

Obrázek 4 ukazuje vývoj počtů absolventů bakalářského studia na pedagogických fakultách tříděných do výše popsaných osmi skupin. Celkový vývoj znovu připomíná výrazný nárůst počtu absolventů a posléze opět jejich výrazný pokles. Ačkoliv celkový kvantitativní růst začal už v roce 2004, přechod na strukturované studium se v oborové struktuře začíná poprvé projevovat až zhruba od roku 2007, kdy se začínají objevovat první absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání a absolventi pedagogického asistentství. Zatímco absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání se postupně stali mezi bakaláři na pedagogických fakultách dominantní skupinou a v roce 2021 měli téměř poloviční podíl, absolventi pedagogického asistentství měli mezi roky 2008 až 2018 zhruba 8% podíl a poté se jejich počty i podíl prudce snížily. Za touto změnou stojí z výrazné části změna na Masarykově univerzitě, kde dlouhodobě početně výrazné studijní obory pedagogického asistentství

byly nahrazeny studijními obory „předmět“ se zaměřením na vzdělávání. Ty tak nakonec zůstaly na pedagogických fakultách prakticky jako jediné, které slouží jako předstupeň pro navazující magisterské studium učitelství.

V každém případě však můžeme konstatovat, že podíl absolventů, kteří ukončili buď učitelský SPO, nebo takový SPO, který obecně slouží jako předstupeň k dalšímu studiu učitelství, se postupně opět zvyšoval z 12 % v roce 2001 na 47 % v roce 2011 a až na 63 % v roce 2021.

V podrobném pohledu jsme tedy ukázali, jak se změnila oborová struktura bakalářského studia na pedagogických fakultách. Hlavním důvodem pro to je, abychom mohli lépe posoudit, jaká část absolventů je studiem pedagogické fakulty připravována na učitelské povolání. Je totiž zcela zřejmé, že podstatná část absolventů bakalářského studia pokračuje v navazujícím magisterském studiu. V další analýze vycházíme z několika zjednodušujících předpokladů¹⁵, díky kterým můžeme odečíst počty absolventů navazujícího magisterského studia od počtu absolventů bakalářského studia, a tak odhadnout, kolik absolventů pedagogických fakult vstupuje na trh práce a zejména v jaké struktuře.

Výsledkem analýzy postavené na těchto předpokladech je Obrázek 5, který zachycuje vývoj počtu a struktury (typu vzdělání a oborového zaměření SPO) dále ve studiu nepokračujících absolventů bakalářského a magisterského studia na pedagogických fakultách.

Spodní tři sekce grafu znázorňují absolventy učitelských magisterských i bakalářských SPO. Zatímco jejich počty až do roku 2010 mírně rostly, jejich podíl z celkového počtu absolventů pedagogických fakult poměrně rychle klesal. Zatímco v letech 2001 až 2003 jich bylo téměř tři čtvrtiny, v letech 2013 až 2014 jich bylo dokonce méně než polovina. Poté sice opět došlo k jistému růstu a v posledních pěti letech je tento podíl stabilní, ovšem stále jen na úrovni 56 % až 58 %.

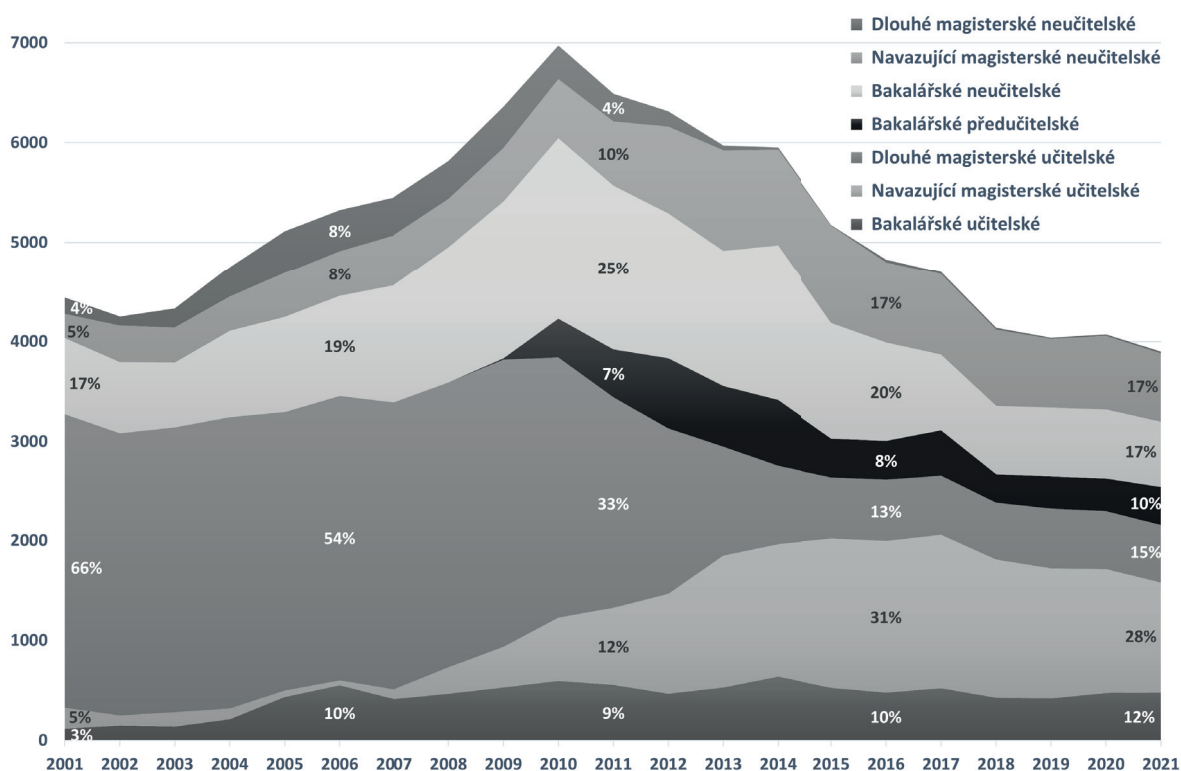
Prostřední část grafu znázorňuje absolventy, jejichž SPO jsme souhrnně nazvali bakalářské předučitelské. Zde se jedná o ty, kteří studovali SPO, u něhož se předpokládá absolvování navazujícího magisterského učitelského studia,

¹⁵ Jedná se zejména o předpoklad, že všichni pokračující absolventi „předučitelských“ SPO pedagogických fakult pokračují ve studiu v učitelských SPO pedagogických fakult a že všichni pokračující absolventi „neučitelských“ SPO pedagogických fakult pokračují ve studiu v neučitelských SPO pedagogických fakult.

avšak toto další studium neabsolvovali. Poměr mezi absolventy navazujícího učitelského studia a bakalářského předučitelského studia se dlouhodobě pohybuje kolem tří čtvrtin (0,76) s tím, že v čase má tato hodnota tendenci spíše růst. Lze tedy říct, že v průměru zhruba čtvrtina absolventů bakalářského předučitelského studia následně neabsolvovala úspěšně navazující magisterské studium. Podíl těchto absolventů ze všech dále nestudujících absolventů pedagogických fakult tak není rozhodně zanedbatelný. Od roku 2010, kdy se tito absolventi v datech poprvé výrazněji objevují, se pohybuje mezi 7 až 10 %.

Obrázek 5

Struktura dále nestudujících absolventů pedagogických fakult podle typu vzdělání a oborového zaměření SPO



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT. Obrázek graficky znázorňuje skutečné počty absolventů. Uvedené hodnoty v procentech se vztahují k podílu dané kategorie na celkovém počtu dále nestudujících absolventů v daném roce.

Horní tři sekce grafu dohromady znázorňují absolventy neučitelských SPO na pedagogických fakultách. Jejich podíl se postupně zvyšoval z 26 % v roce 2001 až na 43 % v roce 2014, v posledních letech se však ustálil spíše okolo 35 %. Z nich připadá asi polovina (z celku zhruba 17 %) na absolventy bakalářských¹⁶ neučitelských SPO. Řada pedagogických neučitelských odborných kvalifikací (např. vychovatel, nebo pedagog volného času) nevyžaduje magisterskou úroveň vzdělání, proto není překvapivé, že je zde podíl bakalářů podstatně vyšší než v případě učitelských SPO.

Je tak vidět, že přechod na strukturované studium nevedl jen k pouhému rozdělení dlouhého magisterského studia na dvě části. Dlouhodobě totiž současně platí, že zhruba čtvrtina absolventů předučitelských SPO navazující magisterské učitelské studium neabsolvuje. Přestože se tedy výrazně zvyšoval celkový počet absolventů pedagogických SPO, z rozhodující části to bylo díky strukturaci studia; počet absolventů učitelských SPO opouštějících vysoké školy se zvyšoval jen velmi pozvolna.

2.1 Absolventi s učitelskou kvalifikací

Předchozí analýzy ukázaly, jak se vyvíjel počet absolventů s učitelskou kvalifikací na pedagogických fakultách. Nicméně, kvalifikaci učitele lze získat také absolvováním učitelského studia na dalších fakultách, ale i jinými způsoby. Nepochybně hlavní (standardní) cestu představuje absolvování vysokoškolského¹⁷ učitelského studijního programu či studijního oboru. Další (alternativní) cestou je absolvování magisterského neučitelského studijního programu doplněného příslušně zaměřeným doplňujícím pedagogickým studiem (zkráceně DPS, dříve označovaného jako tzv. pedagogické minimum) v rámci kurzu celoživotního vzdělávání (zkráceně CŽV)¹⁸.

¹⁶ V případě absolventů bakalářského studia se opět jedná pouze o ty, kteří již neabsolvovali navazující magisterské studium.

¹⁷ Pro získání učitelské kvalifikace je ve většině případů potřeba magisterská úroveň vzdělání. Výjimku tvoří kvalifikace učitele mateřské školy a učitele praktického vyučování a odborného výcviku, kde postačuje bakalářská úroveň, případně i nižší než vysokoškolská úroveň (zákon č. 563/2004 Sb.).

¹⁸ Uvedené dvě cesty k získání učitelské kvalifikace (vysokoškolské studium učitelství nebo DPS/CŽV) ovšem nejsou jediné. Opomenuta je například možnost absolvovat magisterský neučitelský studijní program doplněný bakalářským studiem učitelství nebo (pouze pro učitele cizích jazyků) získáním jazykového certifikátu a doplňujícím didaktickým studiem příslušného cizího jazyka. Nicméně počty absolventů těchto okrajových cest ke kvalifikaci učitele jsou mimořádně obtížně zjistitelné, a navíc jsou v porovnání s oběma hlavními cestami statisticky v podstatě zanedbatelné. Z obou těchto důvodů se je proto ani nesnažíme odhadovat.

Zmapování vývoje počtu absolventů, kteří získávají učitelskou kvalifikaci, není ovšem vůbec jednoduché. Panují v tom totiž značné nejasnosti, a to jak ve státní správě, tak i v odborné veřejnosti. Souhrnné údaje o počtech absolventů, kteří každoročně získávají učitelskou kvalifikaci, bohužel neexistují. Pokusíme se je proto z dostupných zdrojů rekonstruovat či odhadnout. Tedy alespoň počty těch absolventů, kteří učitelskou kvalifikaci získávají uvedenými dvěma nejvýznamnějšími a nejčastějšími cestami.

Mezi dostupné zdroje údajů patří zaprvé již výše podrobně analyzovaná data o počtech absolventů vysokých škol z databáze SIMS a zadruhé údaje o počtech absolventů doplňujícího pedagogického studia (DPS). Data o DPS lze získat ze dvou zdrojů. Prvním zdrojem jsou údaje ze Statistické ročenky školství (MŠMT, 2022a), které však pokrývají pouze roky 2007 až 2016. Druhým zdrojem jsou údaje o účastnících a absolventech programů celoživotního vzdělávání nebo vzdělávání v mezinárodně uznávaných kurzech (MŠMT, 2022b). Tyto údaje jsou dostupné za roky 2019 a 2020¹⁹.

Za roky 2001 až 2006 však údaje o počtech absolventů DPS nejsou k dispozici vůbec a můžeme tedy jen spekulovat, že mohly být podobné těm, které známe z let 2007 až 2016, a pohybovat se tedy zhruba v rozmezí od 1 500 do 2 tisíc absolventů ročně. Údaje z jiných databází však naznačují, že ve skutečnosti šlo spíše o nižší hodnoty, neboť podíl DPS (dříve pedagogického minima) se v delším vývoji spíše mírně zvyšoval. Počty absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci díky absolvování bakalářského²⁰ nebo magisterského učitelského SPO, se do roku 2006 pohybovaly okolo 4 tisíc ročně. Proto můžeme předpokládat, že dohromady v tomto období získávalo učitelskou kvalifikaci ročně zhruba 5 až 6 tisíc absolventů.

Mezi roky 2007 až 2016 máme údaje jak o absolventech vysokoškolského studia, tak o absolventech DPS. Nejvyšší hodnoty bylo dosaženo v roce 2007, kdy zejména díky dvěma tisícům absolventů DPS získalo učitelskou

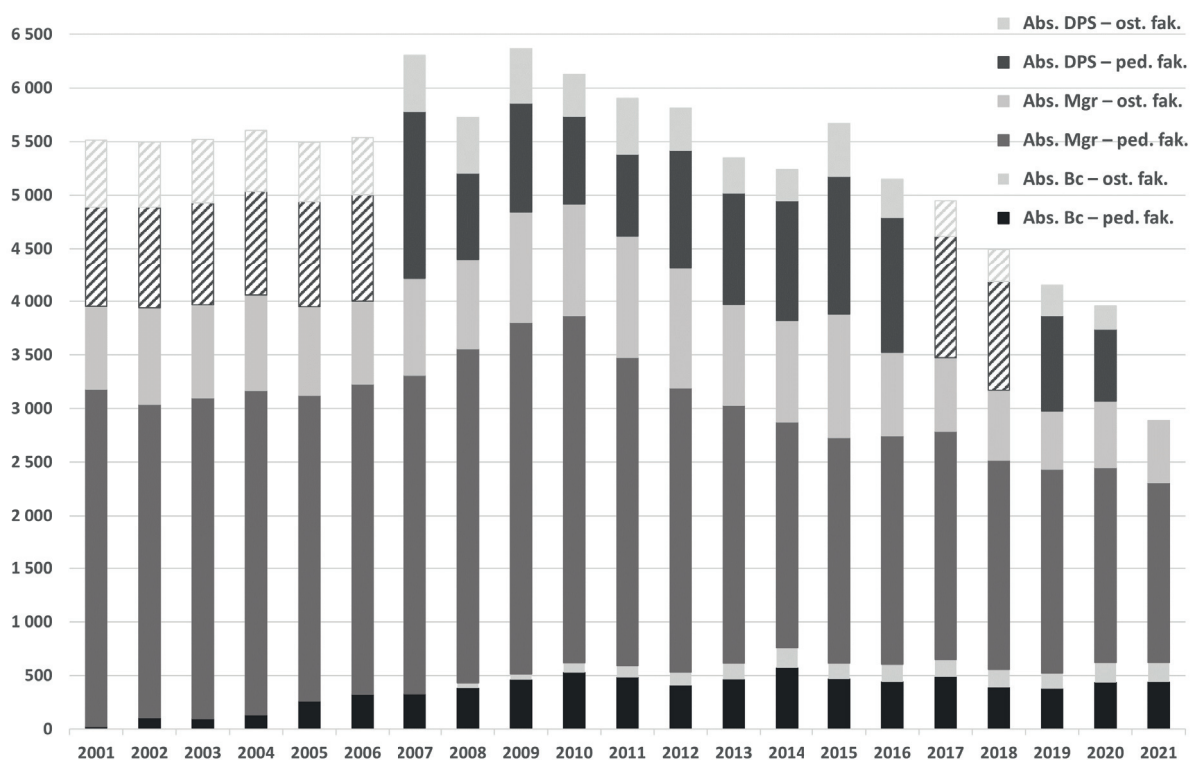
¹⁹ Zákon o pedagogických pracovnících rozlišuje celkem 19 pedagogických kvalifikací, z nichž 11 je kvalifikací učitelských (zákon č. 563/2004 Sb.). Zmíněné údaje o DPS do roku 2016 však toto nerozlišují. Uvádějí pouze údaj o počtech absolventů, kteří v rámci DPS absolvovali studium vedoucí k získání pedagogické kvalifikace. Podrobnější rozlišení nabízí až data z let 2019 a 2020, přičemž právě s pomocí údajů z těchto let odhadujeme také počty absolventů DPS, kteří takto získali učitelskou kvalifikaci v letech 2007 až 2016.

²⁰ V souladu se zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. lze získat příslušnou odbornou kvalifikaci absolvováním bakalářských studijních oborů učitelství pro mateřské školy a učitelství praktického vyučování, odborného výcviku a odborných předmětů.

kvalifikaci více než 6 300 osob. Až do roku 2012 se celkové roční počty udělených nových učitelských kvalifikací pohybovaly nad hranicí 5 800. Od roku 2013 nebo ještě spíše od roku 2015, kdy se jednorázově zvýšily – pravděpodobně v souvislosti s desetiletou lhůtou určenou zákonem o pedagogických pracovnících – jak počty absolventů magisterského studia, tak počty absolventů DPS, však začalo docházet k jejich postupnému poklesu. Poslední údaje pro obě cesty získávání učitelské kvalifikace máme za rok 2020, kdy byly vykázány za všechny sledované roky vůbec nejnižší počty jak absolventů magisterského studia (s výjimkou roku 2021, za který však chybí údaje o DPS), tak absolventů DPS. Dohromady je tedy údaj o necelých 4 tisících absolventů obou cest vedoucích k učitelské kvalifikaci v roce 2020 dosud vůbec nejnižším údajem za celé rekonstruované období.

Obrázek 6

Počty absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci, 2001–2021



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT. V letech 2001 až 2006 a 2017 až 2018 nejsou údaje o počtech absolventů DPS dostupné. V obrázku znázorněné počty (šrafovane) jsou tudíž jejich odhadem. Za rok 2021 tyto údaje časem dostupné budou, proto odhad neuvádíme.

Do jisté míry v souladu s celkovým vývojem v českém vysokém školství do roku 2011 došlo k výraznému růstu počtu absolventů i v pedagogických SPO, který však převládal v neučitelských SPO a naopak zřetelně mírnější byl v případě absolventů učitelských SPO. Samotný přechod na strukturované studium pak vedl ke vzniku nemalé skupiny absolventů, jejichž bakalářské studium sice předpokládalo pokračování na magisterské úrovni vedoucí k učitelské kvalifikaci, kteří však na toto navazující studium nenastoupili nebo je nedokončili. V poslední době se přitom jedná až o desetinu ze všech absolventů pedagogických SPO. Výrazné slábnutí populačních ročníků pak v posledních letech vedlo k poměrně výraznému poklesu počtu absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci (přitom uvažujeme nejen absolventy vysokoškolského učitelského studia, ale také absolventy DPS).

3 Naplňování zákona o pedagogických pracovnících

Zákon z roku 2004 uložil učitelům mateřských, základních a středních škol, aby si do konce roku 2014 doplnili požadovanou učitelskou kvalifikaci, pokud ji ještě nemají, nebo aby potřebné studium alespoň zahájili (většinou jim chyběla pedagogická složka kvalifikace). Po deseti letech v roce 2014 však šetření ministerstva ukázalo, že na školách je stále ještě 17 tisíc nekvalifikovaných učitelů. A například v 650 školách tvořili nekvalifikovaní učitelé více než polovinu učitelského sboru. A to přes výrazné rozšíření nabídky příslušného studia ze strany pedagogických fakult, ostatních fakult připravujících učitele, až po nabídku Univerzity Jana Amose Komenského (UJAK). Kvalita i rozsah tohoto dodatečného kvalifikování učitelů byla občas zpochybňována, což se týkalo především studia na UJAK (její pobočka dostala například posměšnou přezdívku „hrozenkovský Oxford“), která se také nevyhnula zásahu Akreditační komise ČR.

Z obav, že školy přijdou o stále ještě nedostatečně kvalifikované učitele, byla ještě v roce 2014 schválena novela zákona, která kvalifikační podmínky celkem rozumně změkčila, aby alespoň někteří učitelé bez původně požadované kvalifikace mohli na školách dál učit jako kvalifikovaní. Novela nabyla účinnosti na začátku roku 2015 a obsahovala čtyři hlavní výjimky, u nichž stanovené vzdělání není nutné. Doplnovat si kvalifikaci nemuseli učitelé ve věku nad 55 let s alespoň dvacetiletou učitelskou praxí. Ve školách mohli bez pedagogického vzdělání dál na částečný úvazek učit i odborníci z praxe (což se týkalo především středních odborných škol a učilišť). Výjimku pro výuku cizích

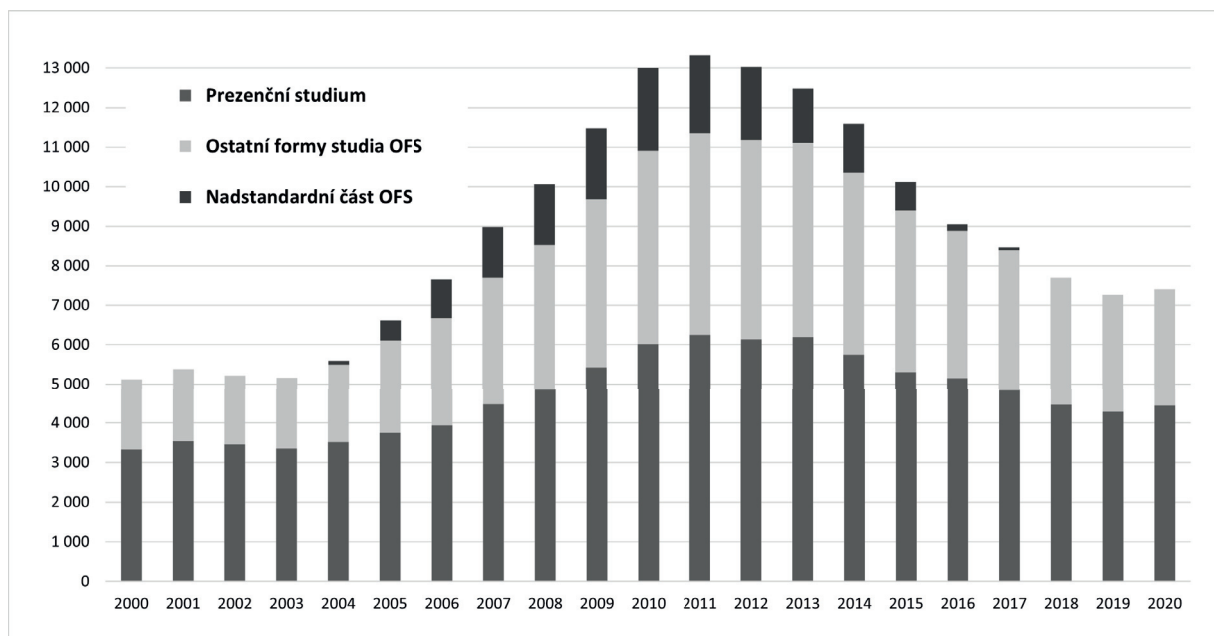
jazyků dostali také rodilí mluvčí. A po nezbytně nutnou dobu platila i ve školách, kde by se výuku bez nekvalifikovaných učitelů nepodařilo zajistit.

Více než deset let, po které se pedagogické a další fakulty vzdělávající učitele věnovaly dodatečnému kvalifikačnímu vzdělávání učitelů z praxe, pro ně v každém případě představovaly nepředpokládanou (nadstandardní) zátěž, která přirozeně omezila jejich kapacitu pro přípravu nových kohort učitelů. Mezi formami tohoto studia pochopitelně převládaly buď ostatní formy studia (OFS) na vysoké škole, jako je například distanční nebo kombinované studium (dříve studium při zaměstnání), anebo doplňující pedagogické studium (DPS, dříve označované jako pedagogické minimum). Rozsah této dočasné nadstandardní zátěže vzdělávání v ostatních formách studia jsme na základě dostupných dat a dalších informací zpětně modelově rekonstruovali (pomocí regresního modelu), ovšem pouze pro absolventy vysokoškolských učitelských SPO (tedy nikoli pro DPS), jak ukazuje Obrázek 7.

Obrázek 7

Absolventi pedagogických SPO podle formy studia

Počty absolventů vysokých škol v ČR 2000–2020



Pozn. Zdroj: Výsledky analýzy databáze MŠMT.

Z grafu je zřejmé, že nárůst počtu nadstandardní části absolventů ostatních forem studia od roku 2005 a poté opět snižování jejich počtu po roce 2015 plně koresponduje s pravidly a časovými lhůtami stanovenými zákonem z roku 2004. Vysoké školy celkem končila v roce 2004 v ostatních formách studia (OFS) zhruba pětina absolventů, v pedagogických oborech jich je setrvalé o něco víc a v roce 2004 to bylo 35 %. Do roku 2018 se celkový podíl OFS mezi všemi absolventy vysokých škol zvýšil na 24 % a mezi absolventy pedagogických oborů na 42 %. Avšak v průběhu let 2007–2014, tedy v období, kdy své doplňující studium vedoucí k požadované učitelské kvalifikaci končila největší část stávajících učitelů, bylo absolventů v ostatních formách studia (OFS) dokonce víc než absolventů prezenční formy studia a jejich podíl se pohyboval v rozmezí mezi 50 % až 54 %. Odpovídala tomu rovněž skutečnost, že v tomto období ukončil studium pedagogických SPO mnohem větší podíl absolventů ve věku nad 40 let. V jiných skupinách oborů vysokoškolského studia se přitom nic tak zřetelného neodehrálo.

Během kritického desetiletého období, které bylo stanovené zákonem o pedagogických pracovnících z roku 2004, ukončilo navíc dodatečné kvalifikační studium pro stávající učitele a další pedagogické pracovníky v ostatních formách úplného vysokoškolského studia zhruba 15 až 16 tisíc absolventů pedagogických SPO. V současnosti to ovšem odpovídá kapacitě více než dvěma celým ročníkům absolventů vysokoškolského pedagogického studia. V daném případě se však nejednalo o přípravu nových učitelů (nebo jiných pedagogických pracovníků), kteří by po vysokoškolském studiu nastoupili do škol. Jednalo se o ty, kteří jako učitelé nebo širěji pedagogové již kratší nebo delší dobu pracovali, ale podle nového zákona o pedagogických pracovnících (2004) nesplňovali kvalifikační požadavky pro svou práci a museli si je doplnit. Podobné procesy s velkou pravděpodobností proběhly i v rámci doplňujícího pedagogického studia (DPS).

4 Závěr

Pedagogické fakulty, ale i další fakulty připravující učitele, čelily od roku 1990 třem výrazným výzvám, jejichž dopady na přípravu učitelů základních a středních škol jsme se pokusili analyzovat. V chronologickém pořadí šlo o regionalizaci vysokého školství a vznik nových univerzit, zavádění strukturovaného studia jako důsledku přijetí Boloňské deklarace a naplňování kvalifikačních požadavků nového zákona o pedagogických pracovnících.

V českém vysokém školství docházelo od počátku 90. let k institucionální expanzi, která měla mimo jiné podobu vzniku nových univerzit v jednotlivých regionech České republiky. Regionalizace vysokého školství často probíhala tak, že se samostatné pedagogické fakulty stávaly základnami pro vznik nových regionálních univerzit nebo se z jejich součástí stávaly nové (nepedagogické) fakulty těchto univerzit. Pro pedagogické fakulty to přirozeně mělo řadu negativních důsledků. Přicházeli totiž o kvalitní pracoviště (katedry), opouštěli je mnozí kvalifikovaní odborníci a ztráceli také uchazeče o studium, nebo již přijaté studenty a absolventy díky jejich převodu na jiné fakulty. V důsledku toho byly pedagogické fakulty kráceny i po materiální a finanční stránce. Postupně se také změnila jejich oborová struktura. V důsledku odchodu některých pracovišť přicházely o možnost výuky některých aprobací a na druhé straně začaly nabízet nejen studium učitelství, ale také ostatní pedagogické nebo i nepedagogické obory.

Do vývoje českého vysokého školství zasáhlo po roce 2000 výrazně naše přistoupení k tzv. Boloňské deklaraci a následný přechod na strukturované studium. Analýza vývoje počtu a struktury absolventů ukázala, že tento přechod byl na pedagogických fakultách a obecně v pedagogických studijních programech a oborech provázen několika spolu navzájem souvisejícími procesy, které měly některé nepříznivé dopady na přípravu učitelů. Přechod na strukturované studium totiž nevedl jen k prostému rozdělení dlouhého magisterského studia na dvě části.

Zaprvé, pokud se navyšovaly počty absolventů směřujících na trh práce, pak se to týkalo zejména absolventů neučitelských studijních programů a oborů, tedy absolventů, kteří si, pokud chtějí vykonávat povolání učitele, musí doplnit vzdělání ještě například v doplňujícím pedagogickém studiu (DPS). Jen částečně je to možné vysvětlit zvýšenou poptávkou po povoláních, jako jsou například sociální nebo speciální pedagogové. V každém případě se jen velmi málo zvyšovaly také počty absolventů učitelských studijních programů a oborů.

Zadruhé, část absolventů bakalářského studia, které má primárně sloužit jako příprava pro navazující učitelské studium, toto další učitelské studium neabsolvuje. Otázkou přitom je, do jaké míry je to tím, že absolventi bakalářského studia dále studovat nejdou (ať už proto, že nechtějí, nebo nejsou přijati), a do jaké míry je to způsobeno předčasným odchodem (ať už dobrovolným nebo vynuceným) z navazujícího magisterského studia.

Ve výsledku však platí, že i když sečteme dohromady absolventy pedagogických fakult, ostatních fakult připravujících učitele i absolventy doplňujícího pedagogického studia (DPS), vidíme, že masifikace českého vysokého školství se jen v omezeném a krátkodobém růstu odrazila také v počtu absolventů nově získávajících učitelskou kvalifikaci. V posledních zhruba deseti letech navíc díky demografickým změnám dochází k jejich výraznému poklesu.

Zákon o pedagogických pracovnících z roku 2004 uložil nedostatečně kvalifikovaným učitelům, aby do deseti let alespoň zahájili studium vedoucí k doplnění požadované kvalifikace. Na fakulty vzdělávající učitele byl vyvíjen tlak, aby těmto učitelům nabídly vhodné vzdělávací programy. Fakultám to přirozeně ubralo nezanedbatelnou část kapacity pro přípravu nových učitelů. Přitom však nešlo o nové učitele, ale „jen“ o rekvalifikaci těch, kteří již na školách nějakou dobu pracují. Průvodním jevem bylo výrazné zvýšení podílů distančních nebo kombinovaných forem studia a vyšší věk absolventů pedagogických oborů. V letech 2008 až 2014 byl díky tomu podíl absolventů ostatních forem studia dokonce vyšší než podíl absolventů prezenčního studia. Obdobně se to týkalo i doplňujícího pedagogického studia (DPS).

Je zřejmé, že v posledních třiceti letech ovlivnila přípravu učitelů, studium pedagogických oborů vůbec a pedagogické fakulty zejména řada zásadních vnějších vlivů, se kterými se musely někdy více a někdy méně úspěšně vyrovnávat. Některé zaváděné změny významně omezily potřebné zvyšování počtu nově kvalifikovaných učitelů, a to dokonce i v době celkového výrazného zvyšování počtu studentů a absolventů vysokých škol.

V posledních letech naštěstí dochází k zastavení tohoto nepříznivého trendu a podíly přijímaných na studium pedagogických oborů se zvyšují. Současně ovšem vysoké školy čelí další výzvě, neboť v posledních letech absolvují populačně velice slabé ročníky. Přestože obě tendence působí proti sobě, některé údaje o přijatých studentech v posledních letech přeci jen naznačují, že pozvolna začnou absolvovat populačně silnější ročníky a že se v posledních letech zvyšuje také podíl studentů pedagogických fakult i učitelských SPO. Možný optimismus však musíme zchladit, neboť není jasné, zda budou stačit na pokrytí dynamicky se měnící poptávky. Zvláště když nikdo není schopen říct, kolik učitelů vlastně bude v příštích letech zapotřebí. Toto téma si však necháme až pro další důkladnou analýzu.

Literatura

- Bendl, S., Voňková, H., & Zvírotsky, M. (2013). Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic. *Pedagogická orientace*, 23(6), 767–785.
- Česko. (2004). Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů České republiky*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- Koucký, J. (2020). *Důvody nedostatku učitelů*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/duvody-nedostatku-ucitelu/>
- Mareš, J. (2007). Šedesátiletí pedagogických fakult: hledání svébytnosti. *Pedagogika*, 57(4), 312–325.
- Mareš, J., & Beneš, J. (2013). Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 2000–2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 63(4), 427–450.
- MŠMT, AK ČR, & RVŠ. (2004). *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*.
- MŠMT. (2022a). Tab. F5.2: Vysoké školy – celoživotní vzdělávání – absolventi (úspěšně ukončená studia) – podle zřizovatele. *Statistická ročenka školství*. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT. (2022b) *Data o účastnících a absolventech programů celoživotního vzdělávání nebo vzdělávání v mezinárodně uznávaných kursech*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/sber-dat-o-ucastnicich-a-absolventech-programu-celozivotniho>
- Zelenka, M. (2021). *Učí nebo neučí? Přechod absolventů pedagogických programů, oborů a fakult do pedagogických povolání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2021/06/Studie-Uci-nebo-neuci-2021.pdf>

Autoři

Mgr. Martin Zelenka, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: martin.zelenka@pedf.cuni.cz

Ing. Jan Koucký Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jan.koucky@pedf.cuni.cz

Three challenges for higher education teacher training after 1989

Abstract: The study deals with the developments in the faculties of education and other faculties preparing teachers after 1989. Using a variety of data (Combined information of student registers, Ministry of Education), it analyses the quantitative and structural development of their graduates in the context of three main challenges they faced. The first chapter examines the phenomenon of regionalisation of higher education, which has led to the weakening of the position of regional faculties of education in the form of the spin-off of entire departments and the outflow of quality

professionals, students, graduates and associated resources. The second chapter maps the impact of the transition to structured studies according to the Bologna Declaration, which took place at the same time as the massification of Czech higher education was reaching its peak. This massification resulted in a significant increase in the number of graduates in education fields, which, however, was relatively milder in the case of teacher training graduates, and thus there was only a small increase in the number of newly qualified teachers. The structuring of studies has led to the emergence of a group of graduates who aspired to become teachers through their bachelor's studies but did not complete the necessary follow-up master's studies. The significant decline in the population in recent years has then led to a significant decline in the number of people gaining teaching qualifications, not only through graduation from the higher education institution but also through the completion of the DPS. The third chapter focuses on the 2004 amendment to the Act on Pedagogical Staff, which required unqualified teachers to at least begin teacher training studies within ten years. Consequently, there has been a significant increase in the proportion of other forms of study in education fields.

Keywords: education graduates, teachers, regionalisation of higher education, structural studies, massification of higher education, the Act on pedagogic workers

Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem pedagogických fakult

Helena Koldová¹, Jan Pícek², Miroslav Procházka³,
Petr Urbánek⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Úvodem

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Oborově didaktická složka*

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

- *Pedagogicko-psychologická složka*

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

- *Reflektované pedagogické praxe*

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

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

Tabulka 1*Požadavky regulátora na složky učitelských programů*

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

Pozn. Zdroj: MŠMT (2017).

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Diskuse k Novele a volání po zajištění dostatku učitelů

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

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

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

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

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

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

Tabulka 2

Přehled projednávání novely zákona o pedagogických pracovnících

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Novela jako řešení nedostatku oborově připravených učitelů

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Novela jako řešení nedostatku učitelů celoživotním vzděláváním

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Závěrem a k diskusi

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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

Autoři

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

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

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

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

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

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

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

Co dělají absolventi pedagogických oborů? Profesní mobilita učitelů a dalších pedagogických pracovníků¹

Jan Koucký, Martin Zelenka

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky

Redakci zasláno 15. 2. 2023 / upravená verze obdržena 2. 3. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 3. 3. 2023

Abstrakt: V článku se zaměřujeme na rozbor některých často uváděných důvodů nedostatku učitelů v českém školství. Zejména pak na otázky, do jaké míry absolventi učitelských a pedagogických oborů nastupují do povolání odpovídajícímu jejich vystudovanému oboru a do jaké míry zůstávají učitelé a pedagogičtí pracovníci pracovat v oboru také v průběhu své celé profesní kariéry. Pro analýzu této problematiky využíváme údaje z různých mezinárodních (EU LFS, EU SILC, OECD TALIS) i národních databází (šetření učitelů 2009 a 2021, šetření studentů vysokých škol 2009 a 2022, Absolvent 2018 a VŠPS ČSÚ).

Výsledky našich analýz ukazují, že pouze čtvrtina z ekonomicky aktivních absolventů pedagogických oborů vysokých škol pracuje mimo svůj obor, což je nejen méně než v průměru absolventi ostatních oborů, ale také méně než jejich kolegové z většiny evropských zemí. Odchod mladých absolventů pedagogických oborů z odpovídajících povolání je u nás totiž ve větší míře způsoben odchodem na mateřskou a rodičovskou dovolenou než odchodem do jiných povolání. Za hlavní důvody, proč se mladí nehrnou do povolání učitele, považují samotní učitelé možnost se lépe uplatnit v jiných povoláních a stále i nízké platové ohodnocení. Zato současní studenti učitelství je spatřují spíše ve vysoké náročnosti, stresu a v nízkém respektu povolání učitele. Dohlédáme také, že ani z hlediska mobility během celého pracovního života neodcházejí vysokoškoláci s pedagogickým vzděláním pracovat mimo obor o nic častěji než jejich kolegové v zahraničí nebo absolventi jiných oborů.

Klíčová slova: absolventi pedagogických oborů, učitelé, práce v oboru, mateřská a rodičovská dovolená, profesní mobilita, mezinárodní srovnání

¹ Předkládaný článek je zkráceným výtahem ze závěrů analýz, které oba autoři zpracovávají v rámci projektu Důvody nedostatku učitelů, jenž v letech 2020–2023 řeší tým na Pedagogické fakultě UK. Zájemce o rozšířenou verzi a další výsledky analýz odkazujeme na odborné studie zveřejňované na webových stránkách tohoto projektu (<https://pages.pdf.cuni.cz/nedostatekucitelu/>).

V článku se věnujeme dvěma stěžejním a nejčastěji kladeným otázkám v souvislosti s (ne)dostatkem učitelů v českém školství. Zaprvé jde o otázku, nakolik absolventi učitelských a širěji pedagogických oborů po ukončení studia skutečně nastupují do povolání, která odpovídají jejich vystudovanému oboru (pracují v oboru, nebo mimo obor); jde tedy o problematiku kvalifikačního souladu mezi vzděláním a povoláním absolventů pedagogických oborů. Zadruhé jde o otázku, nakolik učitelé a další pedagogičtí pracovníci zůstávají, či nezůstávají pracovat v odpovídajících povoláních (v oboru), zda příliš často neodcházejí pracovat do jiných povolání (mimo obor); v tomto případě jde tedy o vývoj kvalifikačního souladu v jejich profesní mobilitě při odchodu z odpovídajících povolání (mimo obor), ale i při příchodu do nich.

Text je rozdělen do tří částí. V první (*Nastupují absolventi do povolání učitele?*) se zaměříme především na to, zda absolventi pedagogických oborů vysokých škol nastupují do povolání učitele či do příbuzných pedagogických povolání. Ve druhé části (*Pedagogické vzdělání na pracovním trhu*) podrobněji rozebereme, kde a jak dlouho vůbec působí absolventi pedagogických oborů během svého ekonomicky aktivního života (tedy zhruba od 25 do 65 let). A konečně ve třetí části (*Odcházejí učitelé ze svého povolání?*) budeme analyzovat profesní mobilitu těchto absolventů, tedy nakolik, kdy a kam z pedagogických povolání odcházejí, ale nejen to, také nakolik, kdy a odkud do nich přicházejí. Použijeme pro to údaje z několika mezinárodních i národních databází. Výsledky analýz většinou shrnujeme a představujeme ve formě grafů.

1 Nastupují absolventi do povolání učitele?

1.1 Pracují v oboru? Mezinárodní srovnání uplatnění absolventů pedagogických oborů

Jedním z těchto zdrojů jsou údaje z celostátního reprezentativního Výběrového šetření pracovních sil (VŠPS), které je národní verzí celoevropského šetření EU LFS (*European Union Labour Force Survey*). V rámci VŠPS přitom ČSÚ – podobně jako statistické úřady v dalších evropských zemích – v posledních letech sbírá každoročně údaje zhruba od 45 tisíc respondentů ve věku od 15 let, mezi nimiž je přibližně 4,5 tisíce vysokoškoláků a z nich kolem 800 absolventů pedagogických oborů (skupiny oborů Vzdělání a výchova). Pro naše analýzy jsme od ČSÚ získali uvedená data na úrovni jednotlivých respondentů za roky 2004–2021, tedy za posledních 18 let (v analyzované databázi je celkem přibližně 3,5 miliónů respondentů).

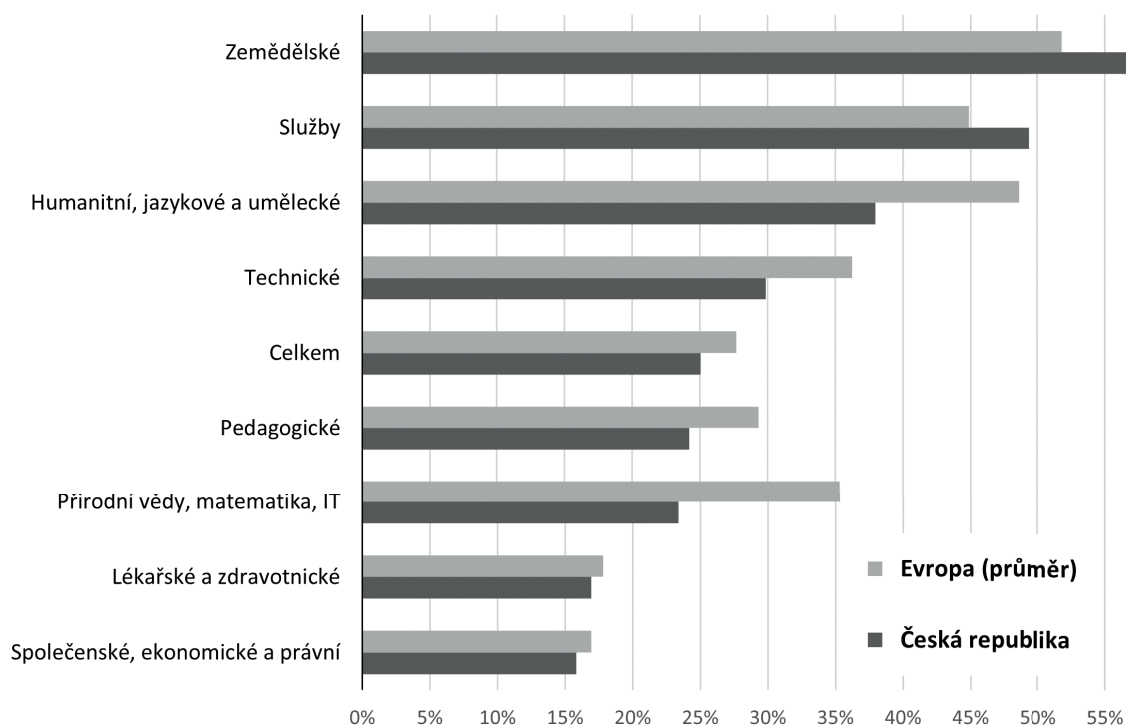
Podstatné ovšem je, že na základě evropské metodiky (viz např. Eurostat, nd. nebo Wolbers, 2013) je možné pro analýzu vztahu (souladu či nesouladu) mezi oborem vysokoškolského vzdělání a vykonávaného povolání analyzovat také údaje z ostatních evropských zemí. Srovnávací analýza vychází z databáze EU LFS, která je – vzhledem k rozhodující koordinační roli Eurostatu – ve všech analyzovaných zemích šetřena obdobným způsobem a na obdobně rozsáhlém vzorku. Konkrétně se analýza týká absolventů vysokoškolského vzdělání ve věku 25–34 let a zahrnuje roky 2015–2020, pro které bylo možné mezinárodní databázi se srovnatelnými údaji připravit. Výsledky naší analýzy představíme ve dvou grafech, které se navzájem doplňují a ilustrují základní závěry provedené analýzy.

Obrázek 1 se týká průměrných hodnot podílu ekonomicky aktivních absolventů vysokých škol ve věku do 35 let, kteří pracují mimo obor ukončeného vzdělání (analýza pro to využila tzv. normativní nebo též objektivní postup, který vypracovala mezinárodní expertní skupina Eurostatu), a to za jednotlivé skupiny oborů vysokoškolského vzdělání v České republice a v celkovém průměru všech analyzovaných evropských zemí, za které jsou potřebné údaje k dispozici. Skupiny oborů jsou přitom seřazeny sestupně podle hodnoty podílu absolventů českých vysokých škol, kteří pracují mimo obor dosaženého vzdělání, tedy v neodpovídajícím povolání.

Celkové výsledky analýzy za roky 2015–2020 ukazují, že absolventi vysokých škol (všech oborů) v České republice se z hlediska uplatnění v oboru na pracovním trhu nijak zvlášť neodlišují od evropského průměru. Analýza dokonce prokázala, že jejich výsledky jsou o něco příznivější než u většiny evropských zemí, neboť u nás pouze kolem čtvrtiny (25,1 %) ze všech absolventů vysokých škol pracuje mimo vystudovaný obor, zatímco v evropském průměru jich je zhruba o desetinu více (evropský průměr činí 27,7 %). Z analyzovaných 31 evropských zemí mají v tomto ohledu pouze absolventi v devíti zemích ukazatele lepší než absolventi vysokých škol (ve věku do 35 let) v České republice.

Obrázek 1

*Absolventi vysokých škol pracující mimo vystudovaný obor (podíl v %)
Česká republika a evropské země: průměr za roky 2015–2020 podle skupin oborů a věku do 35 let*



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze EU LFS 2015–2020.

Výsledky za jednotlivé skupiny oborů se ovšem podle očekávání poměrně dost odlišují. Již jsme zmínili, že na jedné straně je to způsobeno rozdílným pojetím profilu absolventů různých oborů, neboť některé jsou tradičně koncipovány specificky jen pro určitý omezený okruh „uzavřených“ profesí a uplatnění absolventů mimo ně je spíše neobvyklé (například lékaři nebo právníci) nebo jsou naopak formulovány pro široký okruh povolání, která se navíc dynamicky rozvíjejí, takže absolventi se mohou ve shodě s vystudovaným oborem uplatnit v širokém spektru „starých“ i „nových“ povolání (typickým příkladem jsou ekonomové) (Desjardins & Rubensons, 2011).

Údaje v grafu poměrně jednoznačně ukazují, že nejvyšší příčka v podílu absolventů, kteří pracují mimo obor vzdělání, který na vysoké škole vystudovali, patří zemědělským a příbuzným oborům, a to nejen u nás, ale i v celkovém

průměru evropských zemí. V obou případech hodnoty převyšují polovinu všech absolventů těchto oborů a potvrzují tak závěry z národních výzkumů uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu. Nepříliš vysoký soulad vykazují také absolventi oborů služeb (týká se to zvláště České republiky) a humanitních, jazykových a uměleckých oborů (týká se to zvláště celkového průměru evropských zemí). V obou případech se podíl absolventů, kteří nepracují ve vystudovaném oboru, pohybuje zhruba mezi 38 % až 50 %.

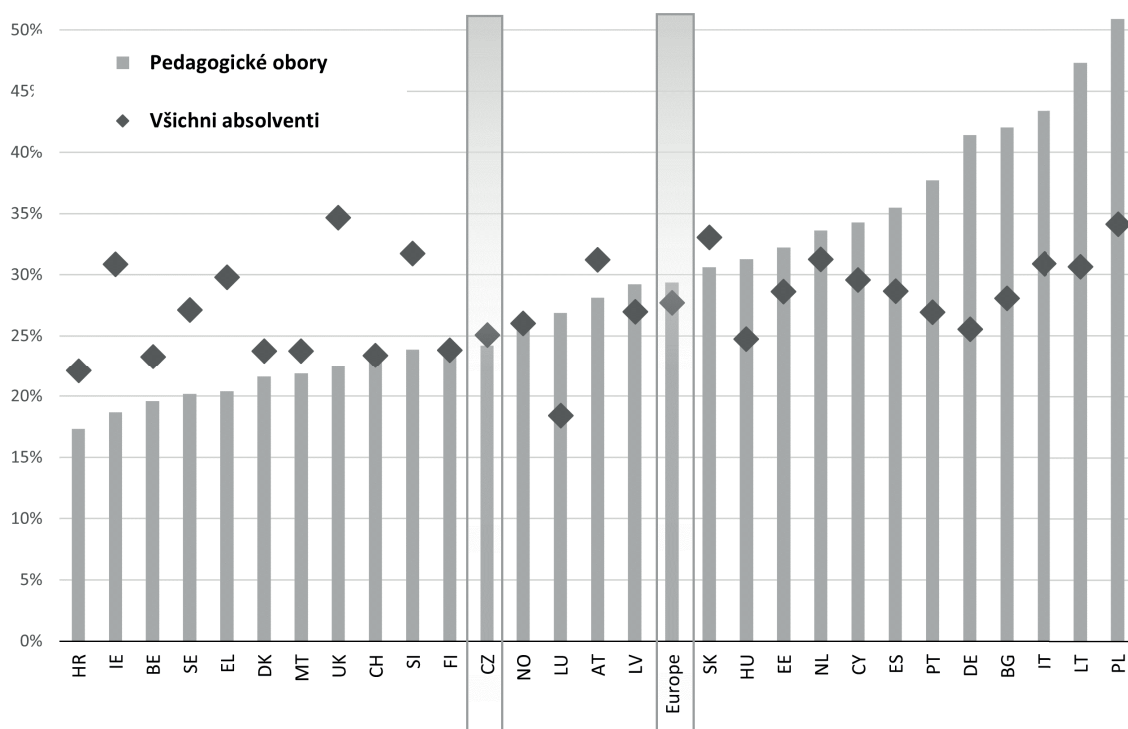
Na druhé straně nejvyššího souladu absolvovaného oboru a vykonávaného povolání dosahují v České republice i v evropském průměru absolventi společenských, ekonomických a právních oborů (především díky absolventům právních / právnických oborů, ale rovněž díky širokému spektru odpovídajících povolání pro absolventy ekonomických a podnikatelských oborů) a celkem podle očekávání absolventi lékařských a zdravotnických oborů. U obou těchto skupin oborů jejich absolventi ani neatakují hranici pětiny pracujících mimo vystudovaný obor vysokoškolského vzdělání.

Podíl absolventů pedagogických oborů vysokých škol, kteří nepracují v odpovídajícím povolání a pracují tedy mimo vystudovaný obor, se v průměru evropských zemí (29,4 %) a ještě výrazněji u nás (24,2 %) pohybuje blízko celkovému průměru všech absolventů vysokých škol. Ovšem s tím rozdílem, že zatímco v průměru evropských zemí je soulad vystudovaného oboru a povolání u absolventů pedagogických oborů nižší než u celkového průměru všech mladých vysokoškoláků, u nás je vyšší než u průměru těchto absolventů vysokých škol. Z toho také plyne, že v České republice absolventi pedagogických oborů častěji pracují v oboru než ve většině evropských zemí; pouze v jedenácti z nich mají totiž absolventi pedagogických oborů příznivější ukazatele než u nás.

Obrázek 2 se týká pouze absolventů pedagogických oborů (skupina oborů Vzdělání a výchova podle klasifikace ISCED-F) do 35 let věku, kteří pracují mimo obor svého vzdělání. Tento ukazatel je porovnáván jak se stejně definovanými absolventy z uvedených evropských zemí, tak s průměrnou hodnotou za absolventy všech oborů vysokých škol v každé zemi (země, označené mezinárodně používanými zkratkami, jsou seřazeny vzestupně podle podílu absolventů pedagogických oborů, kteří pracují mimo obor, tedy v povoláních, která neodpovídají jejich vzdělání; celkový průměr všech evropských zemí, pro které bylo možné ukazatel vytvořit, je označen jako „Europe“).

Obrázek 2

*Absolventi vysokých škol pracující mimo vystudovaný obor (podíl v %)
Evropské země: průměrné hodnoty za roky 2015–2020*



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze EU LFS 2015–2020.

Z grafu je rovněž zřejmé, že absolventi pedagogických oborů v České republice pracují v oboru (v odpovídajícím povolání) častěji než například jejich kolegové u všech našich sousedů (Rakousko, Slovensko, Německo a Polsko). A jsou na tom téměř stejně jako absolventi pedagogických oborů ve Finsku, dávaném tak často za vzor kvalitou a prestiží učitelství; mimo pedagogická povolání totiž směřuje necelá čtvrtina Finů jako u nás. V průběhu let 2015–2020 se navíc ukazatel podílu absolventů pedagogických oborů, kteří pracují mimo svůj obor, u nás postupně snižoval. Zatímco na začátku tohoto období se ještě pohyboval spíše nad 25 %, v roce 2020 dosahoval již pouze 20 %.

Výsledky provedené srovnávací analýzy údajů z robustní mezinárodní databáze EU LFS z více než 30 evropských zemí za roky 2015–2020 nás plně opravňují k formulaci následujícího závěru. Méně než čtvrtina absolventů (vysokoškoláků ve věku do 35 let) pedagogických oborů v České republice

pracuje mimo obor svého vzdělání. Z komparativního hlediska to v žádném případě není příliš mnoho. A to ani ve srovnání s absolventy pedagogických oborů z většiny dalších evropských zemí, ale ani ve srovnání s absolventy jiných vysokoškolských oborů jak u nás, tak i v zahraničí. Přestože výsledky analýzy mezi různými zeměmi i mezi různými skupinami oborů vysokoškolského vzdělání jsou dosti rozdílné, podíl absolventů pedagogických oborů, kteří nepracují v oboru, je v České republice nižší než ve většině evropských zemí a současně je nižší než průměrná hodnota za všechny obory vysokoškolského vzdělání v České republice i v celé Evropě.

1.2 Co dělají vysokoškoláci s pedagogickým vzděláním?

Po mezinárodním srovnání uplatnění absolventů s pedagogickým vzděláním se podrobněji podívejme na uplatnění všech vysokoškoláků s pedagogickým vzděláním v České republice. Zatímco v předcházejícím mezinárodním srovnání jsme se zabývali pouze ukazateli podílu absolventů vysokých škol do 35 let věku, kteří pracují (resp. nepracují) v odpovídajícím povolání (pracují, nebo nepracují v oboru), nyní se podíváme na vysokoškoláky s pedagogickým vzděláním nejen v celé demografické struktuře (podle pohlaví a věku), ale také v různých podobách tzv. ekonomické neaktivity. Na základě stejné metodiky rozlišíme již nejen ty nestudující vysokoškoláky, kteří pracují v oboru, který vystudovali, či pracují v povolání mimo tento obor, ale také ty, kteří jsou nezaměstnaní nebo nejsou ekonomicky aktivní (a jsou tedy na mateřské / rodičovské dovolené, v domácnosti, ve starobním či invalidním důchodu nebo v jiné podobě ekonomické neaktivity).

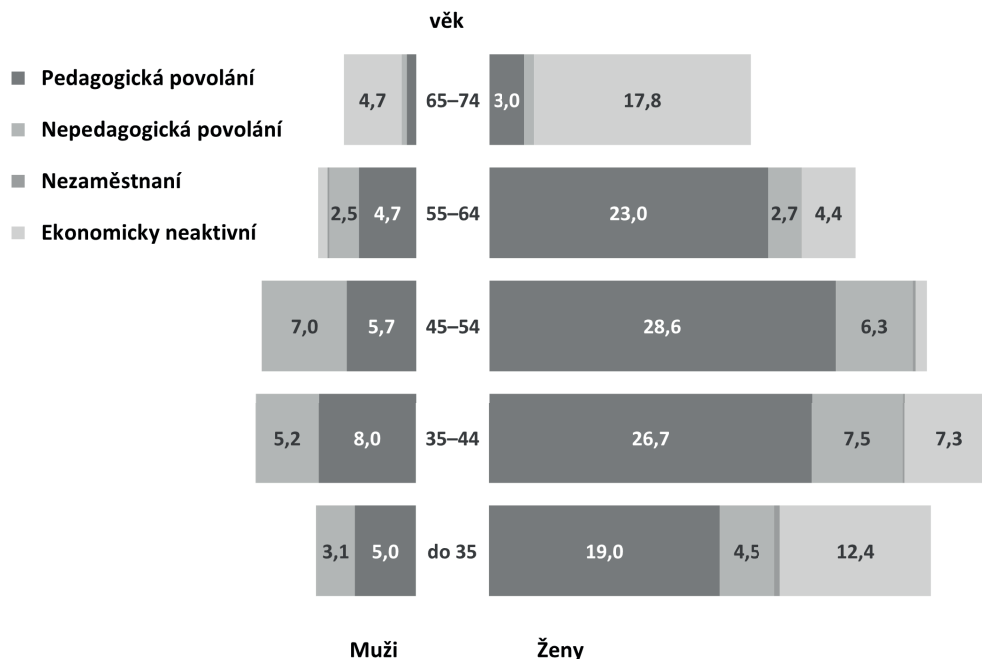
Pro grafické znázornění výsledků takového rozboru je vhodný tzv. demografický strom. Obrázek 3 ukazuje počet vysokoškoláků s pedagogickým vzděláním v celé české dospělé populaci podle pohlaví, věku (desetileté věkové skupiny až do 75 let) a podle jejich ekonomické aktivity (jde však pouze o osoby, které již dále nepokračují ve studiu).²

² Vzhledem ke zvolenému podrobnému členění a s ohledem na velikost souboru jsme spojili údaje za tři po sobě jdoucí roky 2019 až 2021 a tím výrazně zvýšili robustnost souboru. Údaje v grafu jsou přepočtené na celou populaci (podle metodiky ČSÚ) a uvedené v tisících (hodnoty nižší než 1 tisíc v grafu nemají popisky).

Obrázek 3

Vysokoškoláci s pedagogickým vzděláním podle pohlaví, věku a ekonomické aktivity.

Česká republika: průměrné údaje za roky 2019–2021 (v tisících)



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze VŠPS ČSÚ 2019–2021.

Údaje v grafu ukazují poměrně komplexní obrázek obsahující řadu informací. Pravděpodobně jako první si všimneme nepoměru mezi zastoupením mužů a žen mezi vysokoškoláky s pedagogickým vzděláním, což samozřejmě není nic překvapujícího. Přirozeně odráží obdobnou disproporci nastolenou již mezi studenty a absolventy pedagogických oborů, a to s drobnými odchylkami v celé věkové struktuře. Celkový podíl žen ze všech vysokoškoláků s pedagogickým vzděláním dosahuje zhruba 78 %, přesto je však vidět, že mezi nejmladšími do 35 let věku se dostává ještě výš, lehce přes čtyři pětiny. Když se podíváme na stejné průměrné údaje za roky 2004–2006, tedy o 15 let dříve, podíl žen ze všech vysokoškoláků s pedagogickým vzděláním činil 73 % a mezi těmi nejstaršími se dostával dokonce pod 70 %. Nasvědčuje to tomu, že podíl žen mezi absolventy pedagogických oborů vysokých škol se sice celkem pomalu, ale postupně zvyšuje. Přestože tato tendence není nijak dramatická, je dlouhodobá. Naštěstí se z nových dat zdá, že v posledních několika málo letech se již dále neprohlubuje.

Z mezinárodního srovnání již víme, že u nás zhruba čtvrtina z pracujících absolventů pedagogických oborů vysokých škol ve věku do 35 let pracuje mimo vystudovaný obor a jejich povolání se neshoduje s jejich vzděláním. Potvrzují to i analyzované údaje VŠPS ČSÚ. Z celkově téměř 32 tisíc pracujících absolventů s vysokoškolským pedagogickým vzděláním v tomto věku jich tedy necelých 8 tisíc pracuje mimo pedagogická povolání. Mezi ženami je jich ovšem podstatně menší podíl (necelých 20 %), zato mezi muži je oproti ženám v podstatě dvojnásobný (39 %). Vzhledem k celkově nízkému podílu mužů s pedagogickým vzděláním to ovšem v absolutních číslech představuje „jen“ něco přes 3 tisíce absolventů.

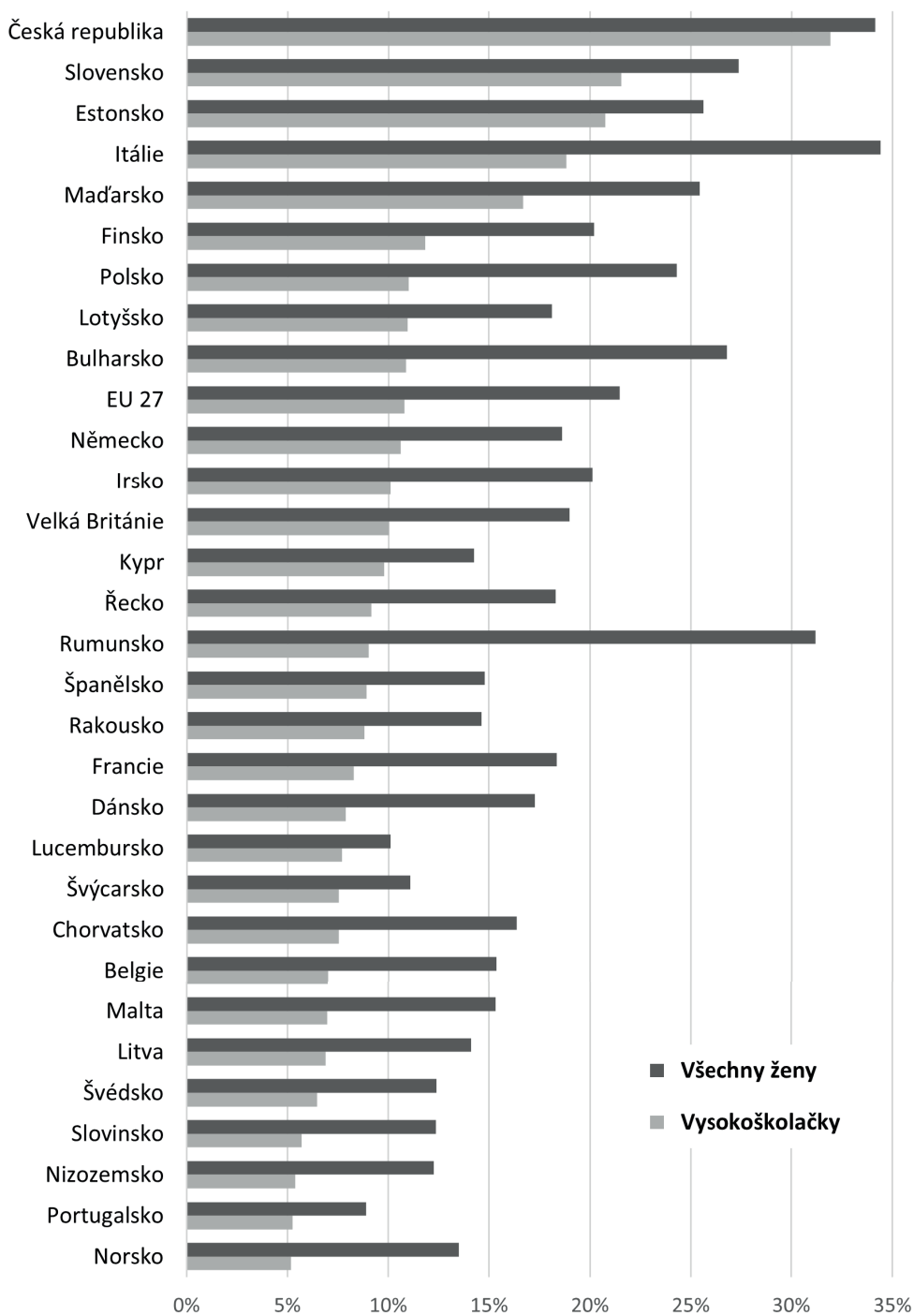
V téže věkové skupině je ovšem mnohem více absolventů, kteří nepracují vůbec (součet mužů a žen je 12,5 tisíce; pouze asi pět stovek z nich je nezaměstnaných). V drtivé většině se přitom jedná o ženy a je tedy zřejmé, že jde především o ty, které jsou na mateřské nebo na rodičovské dovolené. V každém případě podstatně víc absolventů v uvedeném věku nepracuje jako učitelé, protože jsou ekonomicky neaktivní, a ne proto, že pracují v jiném povolání. Navíc poměrně vysoký údaj o ekonomické neaktivitě vidíme ještě i ve vyšší věkové skupině žen od 35 do 44 let (spolu s nezaměstnanými jich je téměř 7,5 tisíce), který je stále ještě takřka stejný jako počet žen s vysokoškolským pedagogickým vzděláním, které nepracují v oboru.

Odborné studie (například řada studií CERGE-EI z posledních let) ukazují, že systém rodičovských dávek a příplatků a s tím spojené čerpání mateřské a rodičovské dovolené jsou v České republice jedny z nejvelkorysejších v celé Evropě. Typická česká matka se dvěma dětmi stráví (podle CERGE) na rodičovské dovolené 6 až 8 let, což je jinde v Evropě skutečně neobvyklé, zvláště mezi vysokoškolačkami. Matkám to sice umožňuje trávit komparativně delší dobu se svými dětmi, ale zároveň je na velmi dlouho vzdaluje pracovnímu trhu a ovlivňuje míru jejich zaměstnanosti.

Pochopitelně se to promítá do celkového počtu a podílu pracujících a nepracujících vysokoškolaček. Proto jsme přistoupili k další komparativní analýze údajů z mezinárodní databáze EU LFS. Ze srovnávaných údajů o vysokoškolačkách ve věku 20–34 let jsme nejprve vynechali údaje o těch, které studují. U všech ostatních jsme se ve všech zemích, u nichž jsou potřebné údaje k dispozici, podívali na podíl těch, které jsou ekonomicky aktivní nebo ekonomicky neaktivní, z nichž je ovšem drtivá většina na mateřské nebo rodičovské dovolené. Pro zvýšení robustnosti analyzovaného datového souboru jsme opět spojili soubory za tři roky 2019 až 2021.

Obrázek 4

*Nestudující ekonomicky neaktivní ženy ve věku 20–34 let
Evropské země, podíl v procentech za roky 2019–2021*



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze EU LFS 2019–2021.

Výsledky tohoto rozboru jsou skutečně zářející. Je možné je shrnout do dvou údajů za každou zemi v Obrázku 4. Uvádíme v něm zaprvé podíl všech žen ve věku 20–34 let, které již nestudují, ale přitom jsou ekonomicky neaktivní, a z nich pak stejný podíl ovšem pouze z těch žen, které mají vysokoškolské vzdělání (země jsou v grafu seřazeny právě podle podílu neaktivních vysokoškolaček).

Podíl nestudujících, a přitom ekonomicky neaktivních vysokoškolaček v této věkové skupině, je v České republice ze všech evropských zemí zdaleka nejvyšší (téměř třetinový; analýza dat z databáze EU LFS jen potvrdila hodnotu ukazatele zjištěnou již z databáze VŠPS). Nejde však jen o to, že v tomto žebříčku „vedeme“, ale také o to, s jak bezprecedentním odstupem od všech ostatních zemí. Vždyť zatímco u nás je ekonomicky neaktivních vysokoškolaček 32 %, v pořadí druhé Slovensko jich má pouze 22 %, tedy o deset (!) procentních bodů méně, v pořadí třetí Estonsko 21 % a všechny ostatní evropské země již méně než 20 %. Průměr všech analyzovaných evropských zemí činí 11 %, což je například stejně jako v Německu nebo v Polsku, ale například v Rakousku dosahuje jen 9 %. Pokud by tedy i u nás byl tento ukazatel na úrovni evropského průměru, dvě třetiny z dnes ekonomicky neaktivních vysokoškolaček by posílily pracovní trh.

Z jiných českých, ale i mezinárodních údajů je rovněž známo, že absolventky pedagogických oborů mají v průměru o něco více dětí (spolu s absolventkami zemědělských oborů) než ostatní vysokoškolačky a v průměru s nimi zůstávají o trochu déle doma. Jestliže tedy mezi všemi nestudujícími ženami ve věku od 20 do 35 let je 34 % ekonomicky neaktivních a mezi stejně starými vysokoškolačkami je to 32 %, pak mezi vysokoškolačkami s pedagogickým vzděláním jsou to shodou okolností též 34 % ekonomicky neaktivních. V celku pedagogických povolání se navíc délka jejich ekonomické neaktivity u nás synergicky posiluje s vysokým podílem žen mezi učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky.

V této části jsme prokázali, že současné nastavení mateřské a rodičovské podpory a dovolené v České republice na jedné straně, ale také nedostatek míst v předškolních zařízeních a nedostatečná nabídka zkrácených úvazků na straně druhé, mají významný přímý i zprostředkovaný vliv na nedostatek absolventů pedagogických oborů vysokých škol – potenciálních učitelů – na pracovním trhu. Jde přitom o vliv skutečně silný, neboť se ukazuje, že dosažení v Evropě běžné míry ekonomické aktivity matek s vysokoškolským pedagogickým vzděláním by znamenalo zvýšení jejich počtu na pracovním trhu o přibližně čtrnáct tisíc, tedy asi o 8,5 % z celkového počtu.

2 Pedagogické vzdělání na pracovním trhu

2.1 *Přechod absolventů z vysoké školy do pedagogických povolání*

V předchozí části jsme podrobně prokázali, že míra nesouladu mezi absolvovaným vzděláním a vykonávaným povoláním v případě vysokoškoláků s pedagogickým vzděláním není ve srovnání s absolventy pedagogických oborů z dalších evropských zemí, ale ani ve srovnání s absolventy jiných vysokoškolských oborů, nijak vysoká ani nepřiměřená. Dokonce právě naopak, je nižší než v jiných zemích i nižší než v jiných oborech u nás i v Evropě. Přesto však nechceme zakrývat, že určitá část absolventů do pedagogických povolání skutečně nenastupuje a také zmapovat, proč tomu tak je, případně které skupiny absolventů jsou k takovému jednání náchylnější.

Pro takový rozbor jsou vhodná dostupná data ze zatím posledního celostátního šetření absolventů vysokých škol z roku 2018³. Údaje z celostátního šetření Absolvent 2018 jsou samozřejmě podrobnější než údaje v mezinárodních databázích jak z hlediska oborů studia, tak z hlediska vysokoškolské instituce, ale i vykonávaných povolání. Pro analýzu využijeme vytvořenou klasifikaci studijních programů a oborů (pro zjednodušení dále mluvíme jen o oborech; podrobněji viz Zelenka, 2021b), která rozlišuje absolventy učitelských oborů (v datovém souboru Absolvent 2018 jich je 1 639, tedy 7,7 % z celého souboru), ostatních pedagogických oborů (těch je 2 156, tedy 10,2 %) a absolventy všech ostatních oborů (těch je 17 371, tedy 82,1 % z celého souboru).

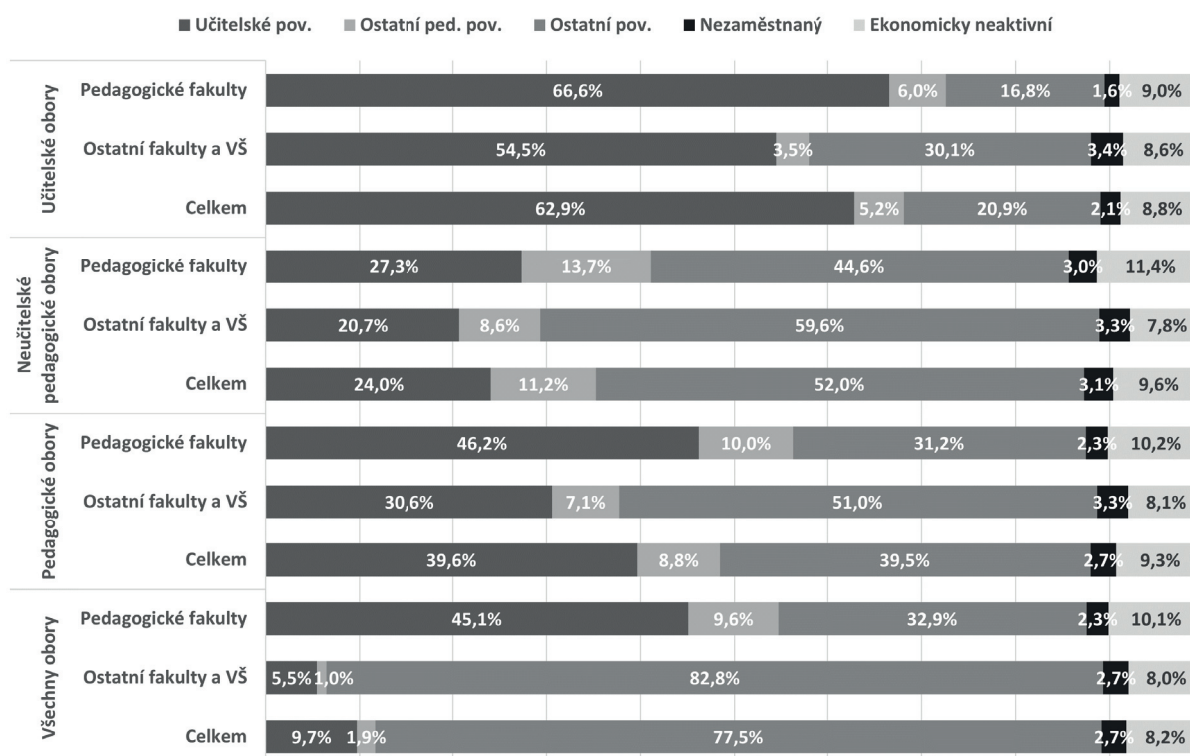
Použijeme rovněž pro tyto účely vytvořenou klasifikaci povolání, která rozlišuje učitelská povolání (pracuje v nich 2 047 absolventů ze souboru Absolvent 2018), ostatní pedagogická povolání (398 absolventů) a všechna ostatní nepedagogická povolání (15 644 absolventů). Kromě těchto tří základních kategorií klasifikace povolání sledujeme také, zda byl absolvent nezaměstnaný (531 absolventů) nebo ekonomicky neaktivní (1 639 absolventů). A to vše jeden rok po ukončení vysokoškolského studia.

³ Dotazování absolventů v šetření Absolvent 2018 proběhlo mezi říjnem a prosincem 2018. Cílovou skupinou byli absolventi vysokých škol z let 2013–2017 (1 až 5 let po získání diplomu), kteří již nestudují další studijní program vedoucí k získání akademického titulu. Šetření se zúčastnilo celkem 37 vysokých škol – 23 veřejných a 14 soukromých – získaný soubor zahrnuje 21 166 vyplněných dotazníků. V souboru je 2 427 absolventů pedagogických fakult VVŠ a 728 absolventů UJAK. Více o šetření viz Zelenka et al., 2019.

Díky tomu ovšem můžeme v daném rozlišení analyzovat, v jakých povoláních pracují jeden rok po absolvování absolventi různých pedagogických oborů, kteří dokončili studium na pedagogických fakultách nebo na ostatních fakultách připravujících učitele. Výsledky takového rozboru shrnuje Obrázek 5.

Obrázek 5

Absolventi pedagogických oborů Ekonomická aktivita a povolání absolventů 1 rok po ukončení studia



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze z šetření Absolvent 2018.

Co všechno je z grafu možné vyčíst? Srovnáme-li například absolventy jednotlivých oborů, není překvapivé, že v učitelství pracují zdaleka nejvíce absolventi učitelství oborů, a to 63 % z nich. Ještě o něco více se to přitom týká absolventů učitelství oborů z pedagogických fakult (67 %) než z ostatních fakult (55 %). V grafu vidíme, že dalších 5 % jich pracuje v ostatních pedagogických povoláních (absolventi pedagogických fakult opět častěji), 21 % v odlišných profesích (absolventi pedagogických fakult naopak méně často), 2 % je nezaměstnaných a 9 % ekonomicky neaktivních.

Absolventi učitelských oborů bakalářského studia si – vzhledem k tomu, že se jedná zejména o absolventy učitelství pro mateřské školy – nacházejí práci učitele prakticky stejně často jako jejich kolegové, kteří absolvovali magisterské studium. Ti si častěji nacházejí práci v ostatních pedagogických povoláních a o trochu méně jich je bez práce, nicméně uvedené rozdíly jsou poměrně velmi malé. Podobně jako rozdíly mezi absolventy prezenční a kombinované formy studia. Obecně však absolventi kombinované formy pracují přeci jen zdatně častěji v nepedagogických povoláních. Rozdíly mezi muži a ženami nejsou na první pohled příliš výrazné. V učitelském povolání pracuje 64 % absolventek a 60 % absolventů učitelských oborů. Nicméně větší podíl žen pracuje v ostatních pedagogických povoláních, a především jsou mnohem častěji ekonomicky neaktivní. Proto také ve všech ostatních nepedagogických povoláních pracují muži téměř dvakrát častěji než ženy.

Absolventi neučitelských pedagogických oborů pracují jako učitelé podstatně méně často – jen asi každý pátý. Na druhé straně celkem logicky pracují podstatně častěji, oproti absolventům učitelských oborů, v ostatních pedagogických povoláních (přes 11 %). Přesto jich však více než polovina pracuje v nepedagogických povoláních. Také u nich – podobně jako u absolventů učitelských oborů – sledujeme pouze malé rozdíly mezi uplatněním absolventů bakalářského a magisterského studia, prezenční a kombinované formy studia a podobné jsou i rozdíly mezi muži a ženami. Jako u učitelských oborů platí, že absolventi pedagogických fakult pracují častěji jako učitelé i jako ostatní pedagogičtí pracovníci než absolventi ostatních fakult připravujících učitele.

Fakt, jestli absolvent pracuje, nebo nepracuje v pedagogickém povolání, ovlivňuje celá řada faktorů. Pro vyjádření jejich očištěného vlivu jsme provedli multinomiální logistickou regresi. Základním výsledným ukazatelem analýzy je takzvané odds ratio (OR), které udává poměr šancí⁴, že absolvent s danou charakteristikou bude pracovat v nepedagogickém povolání nebo bude ekonomicky neaktivní (více viz Zelenka, 2021a).

Výpočet regresního modelu ukázal zejména na značný rozdíl mezi absolventy učitelských a neučitelských pedagogických oborů. Šance absolventů neučitelských pedagogických SPO, že budou pracovat v nepedagogickém povolání, je totiž téměř šestkrát větší než u absolventů učitelských SPO, a navíc mají dvakrát větší šanci, že budou ekonomicky neaktivní. Dále muži mají téměř dvakrát vyšší šanci pracovat mimo pedagogická povolání, ale naopak jen

⁴ Šance je poměr pravděpodobnosti, že jev nastane vůči pravděpodobnosti, že jev nenastane.

poloviční šanci, že budou ekonomicky neaktivní. Téměř dvakrát větší šanci na práci mimo pedagogická povolání mají také absolventi jiných než pedagogických fakult. Forma studia hraje roli jen co se týče ekonomické neaktivity. Větší tendenci pracovat mimo pedagogická povolání mají také absolventi, kteří po absolvování zůstávají v kraji sídla své fakulty. Model také ukazuje na vývojově spíše se zlepšující situaci, neboť pravděpodobnost, že absolventi budou pracovat mimo pedagogické povolání, se v čase spíše snižuje (Zelenka, 2021a).

2.2 Proč mladí lidé (ne)chtějí pracovat jako učitelé

Zatímco šetření Absolvent 2018 pomohlo ukázat na některé objektivní faktory, které vykonávání nebo nevykonávání učitelského povolání ovlivňují, nemůže bohužel příliš objasnit subjektivní důvody, na jejichž základě se mladí lidé při volbě své profesní kariéry rozhodují. Právě rozbor těchto důvodů je ovšem pro celé téma velice důležitý.

Využijeme proto výsledky šetření učitelů základních a středních škol a šetření studentů vysokých škol (především pedagogických oborů), které byly realizovány v roce 2021 a 2022 a navázaly na šetření, které proběhlo před čtrnácti lety. Jedná se o výzkum týkající se potřeb pedagogických pracovníků a předpokladů pro zkvalitnění jejich práce, který pro MŠMT realizovalo Factum Invenio v roce 2009. V rámci tohoto výzkumu byli šetřeni jak studenti vysokých škol a speciálně pedagogických fakult a oborů (celkem 746 respondentů), tak učitelé základních a středních škol (celkem 1 002 respondentů). Dále jde o společné šetření Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (PedF UK) a České školní inspekce (ČŠI), které se zaměřilo na učitele a ředitele základních a středních škol a uskutečnilo se na podzim roku 2021 (celkem 4 921 respondentů). A konečně se jedná o šetření studentů⁵ vysokých škol (zejména studentů pedagogických fakult a oborů) realizované ve spolupráci Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (PedF UK) a Centra pro studium vysokého školství (CSVŠ) na jaře roku 2022 (celkem 1 819 respondentů).

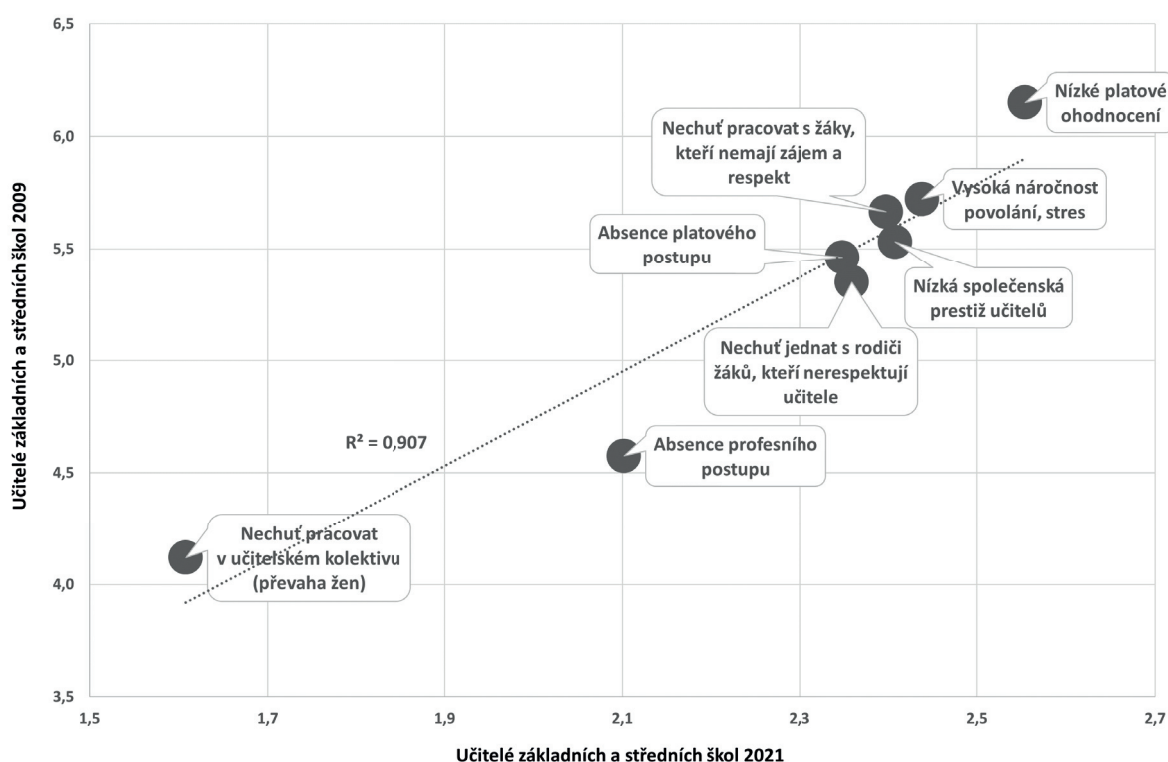
Ve všech těchto šetřeních byla mimo jiné použita baterie položek uvedená otázkou „Jak důležité jsou podle Vás následující důvody nebo skutečnosti pro to, že se mladí lidé pro učitelskou profesi příliš často nerozhodují?“. Díky

⁵ V roce 2009 i v roce 2022 bylo šetření zaměřeno na studenty 4. a vyšších ročníků dlouhých magisterských studijních programů a všech ročníků navazujících magisterských studijních programů, tedy v podstatě studentů posledních dvou let magisterského studia.

tomu, že osm položek z této otázky bylo uvedeno ve všech čtyřech uvedených šetřeních, můžeme srovnat názory jejich respondentů na důvody, proč se mladí lidé do učitelského povolání nehrnou. A to nejen názory mezi vysokoškolskými studenty a učiteli základních a středních škol, ale také změny těchto názorů v průběhu posledních 12 až 13 let (2009 až 2021/2022).

Obrázek 6

*Důvody, proč se mladí lidé pro učitelskou profesi příliš často nerozhodují
Učitelé základních a středních škol, 2009 a 2021*



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze z šetření učitelů 2009 a 2021.

Nejprve se podíváme, jak vnímají negativa učitelské profese přímo ti, kteří tuto profesi vykonávají. Obrázek 6 ukazuje⁶, že pořadí jednotlivých důvodů z hlediska jejich významu pro to, že se mladí lidé pro učitelskou profesi příliš

⁶ Na svislé ose Y jsou vyznačeny hodnoty z výzkumu z roku 2009. V tomto roce byla otázka dotazována na 7bodové škále. Ze všech odpovědí byl spočítán průměr, kdy 1 = zcela nedůležité a 7 = velmi důležité. Na vodorovné ose X jsou vyznačeny hodnoty z výzkumu z roku 2021. V tomto roce byla otázka dotazována na 4bodové škále. Ze všech odpovědí byl spočítán průměr, kdy 1 = zcela nedůležité a 4 = velmi důležité.

často nerozhodují, se v názorech učitelů mezi roky 2009 a 2021 prakticky téměř nezměnilo a význam jednotlivých důvodů se navzájem překrývá z více než 80 % (koeficient determinace mezi důvody v obou šetřeních je mimořádně vysoký: $R^2 = 0,907$).

V obou šetřeních učitelé jako hlavní důvod (v roce 2009 ovšem s větším odstupem od dalších důvodů než v roce 2021) uvádějí nízké platové ohodnocení, a to navzdory tomu, že se jejich výdělků právě v období před šetřením z podzimu 2021 jak absolutně, tak relativně (ve srovnání s průměrnými výdělků v jiných povoláních) poměrně výrazně zvýšily (viz Koucký, 2021). A navíc i přesto, že ve stejném šetření titíž učitelé výrazně zlepšili hodnocení své spokojenosti s platem, který dostávají. Je zřejmé, že u učitelů fungují jisté setrvačné sociální stereotypy, které se proměňují jen velmi zvolna.

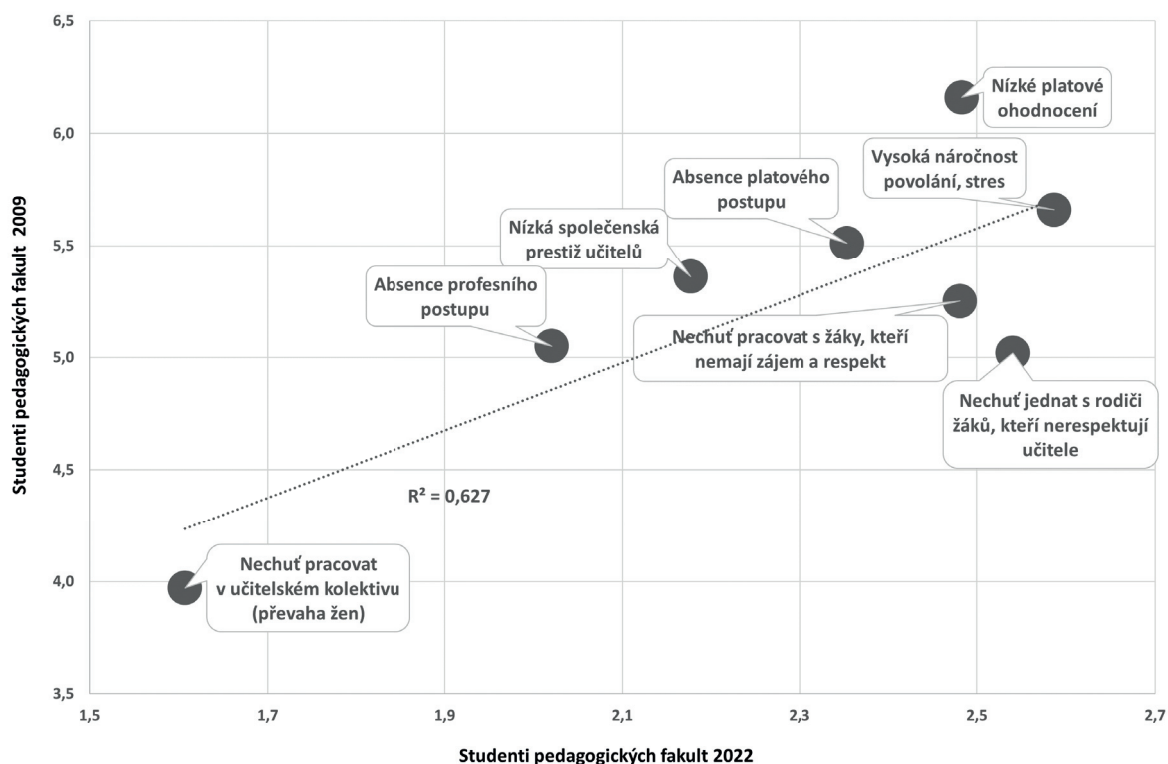
Na druhé straně spektra se nachází nechuť pracovat v učitelském kolektivu (s převahou žen) a absence profesního postupu a rozvoje pracovní kariéry v učitelské profesi. Podle učitelů tyto důvody u mladých lidí tak významnou roli při rozhodování o kariéře učitele nehrají. Ostatních pět důvodů: nízká společenská prestiž učitelů; absence platového postupu (malá možnost ovlivnit plat vyšším pracovním úsilím); nechuť pracovat s žáky, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele; nechuť jednat s rodiči žáků, kteří nerespektují učitele; vysoká náročnost povolání učitele a stres jsou v obou šetřeních vnímány v průměru velmi podobně. Neznamena to však, že učitelé mezi těmito důvody nerozlišují. Například ti, kteří spíše akcentují negativní vliv nedostatečného platového postupu a nedostatečného profesního rozvoje, naopak za tak významný důvod nepovažují nechuť pracovat s žáky a nechuť jednat s jejich rodiči, což platí i naopak.

V roce 2021 byly dotazovány ještě další čtyři položky. Z nich se výrazněji prosadilo zejména lepší pracovní uplatnění mimo učitelskou profesi, které bylo učiteli vnímáno jako vůbec nejdůležitější důvod, proč se mladí lidé pro učitelskou profesi příliš často nerozhodují (bohužel v roce 2009 tento důvod zařazen nebyl). Další dva důvody nabízené v dotazníku z roku 2021 považujeme za aktuální vzhledem k probíhajícím diskusím. Jsou jimi zaprvé nedostatečná připravenost pro práci učitele ve škole a zadruhé náročný a obtížný vstup do profese pro začínající učitele. Odpovědi učitelů ovšem ukazují, že ani jeden z nich nepovažují za významnější důvod, proč se mladí lidé pro učitelskou profesi příliš často nerozhodují. Riziku vyhoření (ztráty motivace) a psychického vyčerpání je učiteli přisuzován průměrný význam zhruba na úrovni již dříve popsaného shluku pěti důvodů.

Zatímco názory učitelů za posledních 13 let příliš velkou proměnou neprošly a význam jednotlivých důvodů ohodnotili v obou šetřeních téměř (z více než 80 %) stejně, to samé nelze říct v případě studentů.⁷ Vztah mezi jednotlivými důvody v obou šetřeních studentů lze vysvětlit „pouze“ z méně než 40 % (koeficient determinace mezi důvody v obou šetřeních $R^2 = 0,627$ není ani zdaleka tak vysoký jako u učitelů).

Obrázek 7

*Důvody, proč se mladí lidé pro učitelskou profesi příliš často nerozhodují
Studenti pedagogických fakult a oborů, 2009 a 2021*



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze z šetření studentů vysokých škol 2009 a 2022.

⁷ Přestože v obou šetřeních (2009 i 2022) byli dotazováni také studenti jiných než pedagogických fakult a oborů, zaměříme se na odpovědi studentů pedagogických fakult a oborů, neboť k těmto otázkám mají přeci jen blíže. Studenti jiných než pedagogických fakult a oborů přisuzovali jednotlivým důvodům v průměru o něco nižší význam, což je vzhledem k jejich nižší zainteresovanosti vůči těmto otázkám pochopitelné. Avšak pořadí jednotlivých důvodů podle jejich významu pro rozhodování mladých lidí o povolání učitele je u nich velmi podobné jako u studentů pedagogických fakult a oborů.

Největší změna ve srovnání let 2009 a 2022 spočívá v tom, že zatímco v roce 2009 považovali studenti (stejně jako učitelé) za nejdůležitější důvod nízké platové ohodnocení, v roce 2022 byl tento důvod až třetí nejvýznamnější. Lze to interpretovat i tak, že vnímání studentů reaguje na probíhající společenské změny citlivěji a bezprostředněji.

Na první místa se naopak dostala v poslední době častěji diskutovaná témata spojená s náročností povolání a s respektem učitele. Konkrétně se jednalo o následující důvody: vysoká náročnost; stres⁸; nechuť jednat s rodiči žáků, kteří nerespektují učitele; a nechuť pracovat s žáky, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele. Stejně jako v případě učitelů je také v případě studentů jasně nejmenší význam v obou letech přisuzován nechuti pracovat v učitelském kolektivu.

Rovněž v šetření studentů z roku 2022 byly v dotazníku uvedeny čtyři další položky. Na rozdíl od učitelů se studenti pedagogických fakult a oborů nedomnívají, že lepší pracovní uplatnění mimo učitelskou profesi je nejvýznamnějším důvodem; skončil až na pátém místě. Na druhou stranu – a to je trochu překvapivé – nejen učitelé, ale ani studenti nepovažují nedostatečnou připravenost pro práci učitele ve škole a náročný a obtížný vstup do profese pro začínající učitele za významné důvody pro to, že se mladí lidé pro profesi učitele příliš často nerozhodují.

3 Odcházejí učitelé ze svého povolání?

3.1 Profesní mobilita vysokoškoláků

V šetření EU LFS a tedy i VŠPS jsou respondenti dotazováni v pěti po sobě jdoucích čtvrtletích. Díky tomu je tak možné při srovnání 1. a 5. čtvrtletí sledovat jejich meziroční pracovní mobilitu.

V rámci analýzy pracovní mobility jsme – inspirováni zahraniční odbornou literaturou⁹ – rozlišili čtyři kategorie respondentů. Pracovníky (v našem

⁸ Není bez zajímavosti, že je to právě tento důvod (vysoká náročnost povolání učitele, stres), u kterého je největší rozdíl ve vnímání studentů pedagogických fakult a oborů a ostatních studentů vysokých škol. Vysvětlení lze hledat ve skutečnosti, že náročnost povolání je intenzivněji vnímána těmi, kteří je pravděpodobně budou vykonávat a víc o něm také vědí než těmi, kdo se připravují na jiná povolání.

⁹ Uvedená klasifikace – *Incomers, Stayers, Movers & Leavers* – byla původně vytvořena v USA pro rozbor uplatnění absolventů vysokých škol. Brzy však začala být využívána pro širší analýzy mobility v různých profesích a nejčastěji právě u učitelů. Postupně ji převzaly a používají různé mezinárodní instituce (například OECD nebo Eurydice) i některé země.

případě tedy například učitele), kteří v daném roce (t) i v následujícím roce (t+1) pracují stále ve stejném povolání, jež odpovídá získanému oboru vzdělání, rozdělujeme zaprvé na ty, kteří pracují nejen ve stejném povolání, ale i ve stejném zaměstnání, například tedy ve stejné škole (tzv. zůstávající, *Stayers*), a zadruhé na ty, kteří sice pracují ve stejném povolání, ale změnili svého zaměstnavatele, například přešli na jinou školu (tzv. fluktuující, *Movers*). Do třetí kategorie patří učitelé, kteří do svého povolání během roku přišli odjinud, například po ukončení školy nebo z mateřské / rodičovské dovolené, ale i z jiného povolání (tzv. přicházející, *Incomers*), a čtvrtá skupina je tvořena těmi, kteří v daném povolání sice pracovali (v roce t), ale během posledního roku (tedy roku t+1) své povolání opustili, a již v něm nepracují, protože například odešli do důchodu nebo pracují v jiném povolání (tzv. odcházející, *Leavers*). Součástí našeho rozboru tedy nejsou jen zaměstnaní vysokoškoláci s ukončeným pedagogickým vzděláním, ale také nezaměstnaní a ekonomicky neaktivní, kteří jsou mimo pracovní trh, tedy například na mateřské / rodičovské dovolené, v domácnosti nebo v důchodu.

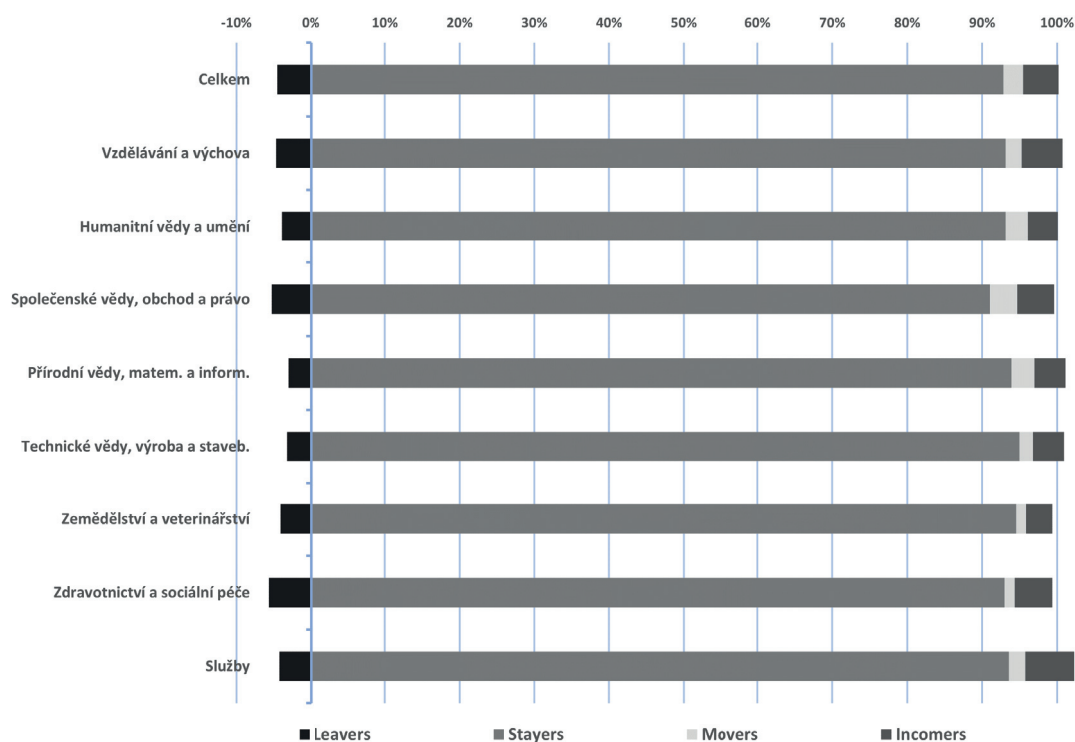
Rozdělení meziroční pracovní mobility všech vysokoškoláků podle hlavních skupin absolvovaného oboru vzdělání v ČR v průměru za roky 2019 až 2021¹⁰ ukazuje Obrázek 8.

Údaje uvedené v grafu přinášejí řadu zajímavých poznatků. Například podíly zůstávajících v povolání (*Stayers*) jsou u všech oborových skupin dosti vysoké (všechny přesahují 90 %) a vůbec nejvyšší jsou pak mezi absolventy technických věd, výroby a stavebnictví. Nejvíce přibývají (*Incomers*) vysokoškoláci pracující v odpovídajících povoláních v oborové skupině služby; naopak nejvyšší podíl odcházejících (*Leavers*) je mezi absolventy zdravotnictví a sociální péče. Poměrně vysoká mobilita z povolání i do něj u této skupiny oborů může právě v letech 2019–2021 souviset s důsledky koronavirové pandemie. Celkově však rozdíly v mobilitě mezi absolventy různých skupin oborů nejsou nijak zásadní. U žádné skupiny nepozorujeme zásadní fluktuaci odchodů a příchodů z a do odpovídajících povolání. Naprostá většina vysokoškoláků totiž nejen že neodchází z odpovídajícího povolání, ale ani nemění své zaměstnání (svého zaměstnavatele).

¹⁰ V analýze jsme pracovali s průměrnými (souhrnnými) údaji ze šetření za poslední tři roky, protože kvůli statistickým odchylkám bylo zapotřebí zvýšit počty respondentů, především kvůli těm skupinám mobilních vysokoškoláků, které mají ve výběrovém souboru menší zastoupení (což však nejsou absolventi oborů *Vzdělávání a výchova*).

Obrázek 8

*Pracovní mobilita vysokoškoláků podle vystudovaného oboru
VŠPS 2020 (průměrné údaje za roky 2019–2021)*



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze VŠP ČSÚ 2019–2021.

Nás přirozeně nejvíce zajímá oborová skupina Vzdělání a výchova (pedagogické obory). V odpovídajícím povolání zůstává meziročně více než 95 % vysokoškoláků s tímto vzděláním a jen o něco více než 2 % z nich přitom mění své zaměstnání (tedy například školu, na které působí). V průměru za roky 2019 až 2021 jich 5,3 % do povolání přišlo a naopak 4,8 % odešlo. V celkovém saldu je tedy možné říci, že v poslední době přibývá v průměru ročně zhruba 0,5 % vysokoškoláků s vystudovaným pedagogickým oborem, kteří pracují v povolání odpovídajícímu jejich oboru. Koresponduje to i s údaji oficiální statistiky MŠMT, která ukazuje, že počet učitelů i ostatních pedagogických pracovníků v posledních letech roste. A jejich mobilitní vzorce (příchoďy a odchody z povolání, změny zaměstnání) jsou velmi podobné celku všech vysokoškoláků a ve srovnání s absolventy ostatních oborových skupin jsou spíše průměrné.

3.2 *Mobilita absolventů vysokých škol*

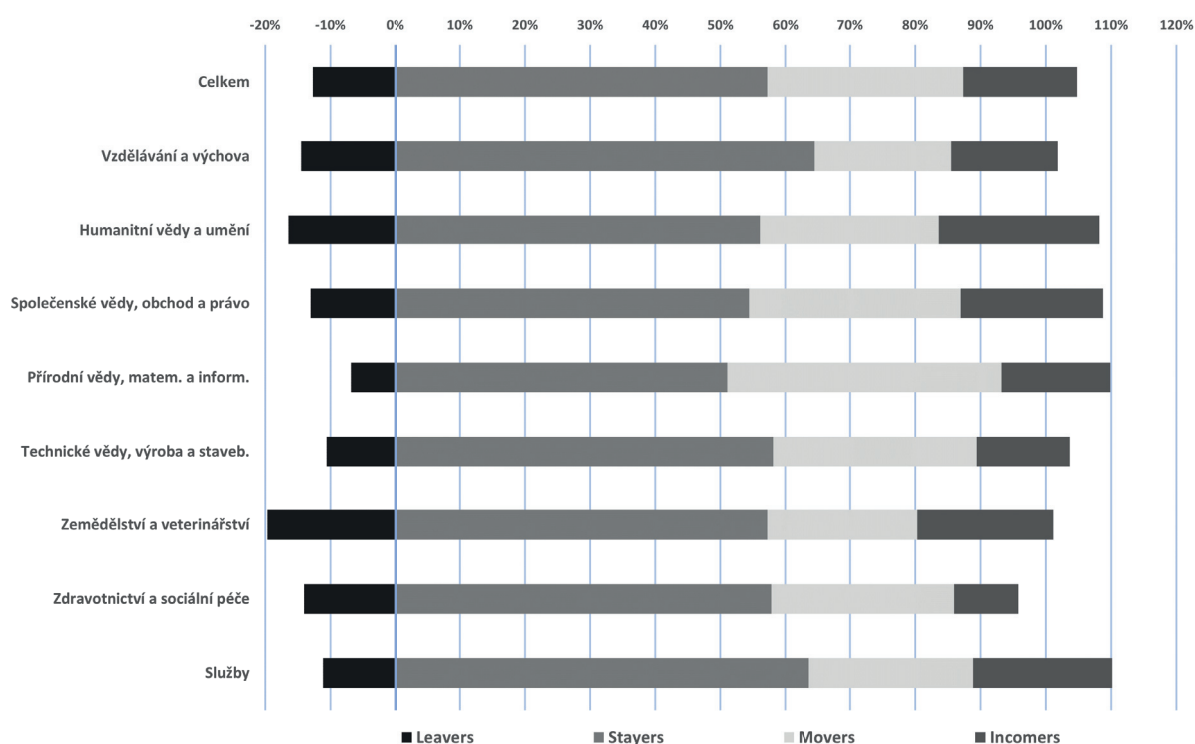
Zatím jsme rozebírali pracovní mobilitu všech ekonomicky aktivních vysokoškoláků a zvláště těch, kteří absolvovali pedagogický obor studia. Pro naše otázky jsou ovšem zajímavé také údaje o čerstvých absolventech vysokých škol a rozboru toho, co se děje na začátku jejich pracovní kariéry. Pro tento účel je vhodnější využít databázi celostátního šetření absolventů vysokých škol Absolvent 2018, neboť je v takto úžeji vybraném vzorku robustnější než databáze VŠPS. Pro analýzu mobility však využijeme jen odpovědi absolventů z let 2013 až 2015, abychom mohli srovnat jejich pracovní situaci nejprve rok po absolvování (tedy v letech 2014 až 2016) a pak s dostatečným časovým odstupem znovu na podzim roku 2018. Posuzovat tak budeme změnu mezi obdobími jeden rok a tři až pět let po absolvování, která se týká 12 245 absolventů vysokých škol a z nich 2 043 absolventů pedagogických oborů.

V tomto případě také nevyužijeme tzv. normativní nebo objektivní postup zkoumání oborového nesouladu mezi vzděláním a povoláním (vypracovaný expertní skupinou Eurostatu), neboť metodologie šetření umožňuje tentokrát využít subjektivní postup. Dotazník totiž zahrnoval otázku „Jaký obor studia považujete za nejvhodnější pro Vaši práci?“. Z odpovědí na tuto otázku je možné rozlišit absolventy, kteří (na základě svého subjektivního hodnocení) pracují v odpovídajícím povolání – tedy v oboru – od těch, kteří pracují v ostatních (neodpovídajících) povoláních. Do celkového rozboru pracovní mobility absolventů jsme pochopitelně zahrnuli rovněž nepracující (ekonomicky neaktivní a nezaměstnané) absolventy a opět jsme vymezili čtyři základní analytické kategorie: *Stayers*, *Movers*, *Incomers* a *Leavers*.

Na první pohled je patrné, že změny zkoumané prostřednictvím údajů z šetření Absolvent 2018 jsou zřetelně výraznější, než tomu bylo u vysokoškoláků v databázi VŠPS. Je to dáno především dvěma důvody. Zaprvé větším časovým odstupem mezi dvěma časovými obdobími (zatímco v šetření Absolvent 2018 jde v průměru o období tří let, u VŠPS se jedná o jednoróční změny mezi dvěma po sobě následujícími roky). A zadruhé v tomto případě zkoumáme počátek pracovních kariér, kdy čerství absolventi teprve hledají svoji stabilnější pozici na trhu práce, a proto také častěji mění své zaměstnání i povolání.

Obrázek 9

*Pracovní mobilita absolventů vysokých škol podle vystudovaného oboru
Změna povolání mezi roky 2014 až 2016 a 2018 (šetření Absolventi vysokých škol v roce 2018)*



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze z šetření Absolvent 2018.

V průměru 87 % ze všech absolventů vysokých škol, kteří jeden rok po absolvování pracovali v povolání odpovídajícím vystudovanému oboru vzdělání, pracovalo v oboru i po uplynutí dalších dvou až čtyř let. A to přestože 30 % ze všech absolventů změnilo zaměstnavatele. Vysoký podíl fluktuujících vysokoškoláků (většina z nich ovšem i po změně zaměstnání pracuje nadále ve svém oboru, tedy v odpovídajícím povolání) dokládá vysokou dynamiku počátečního období jejich pracovní kariéry, kdy mladí absolventi přirozeně častěji mění zaměstnání. Avšak zatímco necelých 13 % jich během tohoto období z povolání ve svém oboru odešlo, naopak více než 17 % jich do odpovídajícího povolání v oboru přišlo. Tendence v prvních letech po absolvování je tedy pozitivní, neboť absolventi na počátku své kariéry ve větší míře do povolání, která odpovídají jejich vystudovanému oboru, přicházejí, než že by z takových povolání odcházeli (saldo činí téměř 5 p. b.).

Z absolventů základních osmi oborových skupin to v nejvyšší míře platí o absolventech dvou oborových skupin (u nichž saldo dosahuje 10 %): *Humanitní vědy a umění, Společenské vědy, obchod a právo a Služby*. Avšak u *Humanitních věd a umění* dochází k přesunu absolventů zejména z ekonomicky neaktivních (nepracujících) do odpovídajících povolání, takže podíl těch, kteří pracují v oboru (pokud je počítán jen z pracujících) se prakticky nemění a zůstává nadále nejnižší. Zato u obou dalších skupin oborů přecházejí absolventi do povolání v oboru především z povolání, která vystudovanému oboru neodpovídají, a proto dochází k nárůstu podílu absolventů, kteří pracují v odpovídajícím povolání.

Opačnou výjimku v tomto ohledu tvoří absolventi skupiny oborů *Zdravotnictví a sociální péče*. Značnou roli však v tomto případě hraje struktura absolventů podle pohlaví. V uvedené oborové skupině tvoří totiž zhruba čtyři pětiny absolventů ženy, které v tomto věku často odcházejí na mateřskou a rodičovskou dovolenou, takže naopak přispívají k většímu podílu odcházejících z odpovídajícího povolání.

Obdobný trend (častý odchod na mateřskou dovolenou) se odehrává i v případě absolventů oborové skupiny *Vzdělávání a výchovy* (dále pedagogických oborů). V celkových číslech je však tento trend poněkud rozostřen velmi specifickou věkovou strukturou tehdejších absolventů. Její příčiny nejsou nijak komplikované a časově jsou přitom podmíněné a poměrně přesně ohraničené. Podle zákona o pedagogických pracovnících z roku 2004 si nekvalifikovaní učitelé měli do deseti let doplnit kvalifikaci. Díky extrémně se zvyšující nabídce vzdělávacích programů a kurzů se do roku 2014 skutečně podařilo počet nekvalifikovaných učitelů výrazně snížit.

Dopady pro počty absolventů jsou zcela zřejmé. Zatímco až do roku 2006 získávalo učitelskou nebo jinou pedagogickou kvalifikaci méně než 6 tisíc absolventů ročně, v roce 2008 jich bylo již více než 10 tisíc a jejich počet dosáhl vrcholu v roce 2011, kdy přesáhl dokonce 14 tisíc. Poptávka ze strany nekvalifikovaných učitelů se tak do značné míry nasytila, a navíc byla v roce 2014 schválena „změkčující“ novela uvedeného zákona, takže počet absolventů začal klesat a po roce 2016 se opět snížil pod 10 tisíc.

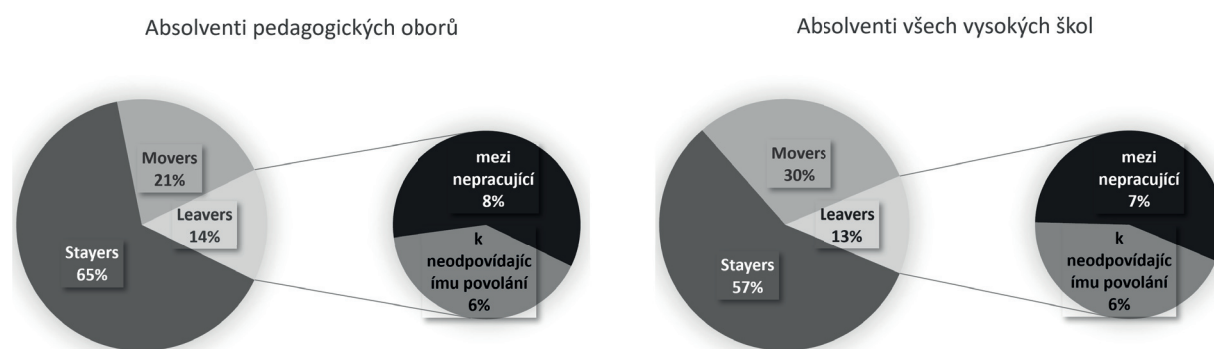
Proto se není možné divit, že podle výzkumu Absolvent 2018 bylo téměř 30 % absolventů pedagogických oborů z let 2013 až 2014 ve věku nad 40 let, kdy k odchodu na mateřskou dovolenou dochází již jen sporadicky. Avšak

o pouhé tři roky později jich mezi absolventy z let 2016 až 2017 bylo jen 22 %. Pokud se však v databázi absolventů vysokých škol z roku 2018 podíváme pouze na absolventy do 30 let věku, jsou to právě absolventi pedagogických oborů, kteří opouštějí odpovídající povolání vůbec nejčastěji (25,5 %). Většinou však neodcházejí do jiných povolání, neboť více než dvě třetiny z nich odchází mezi ekonomicky neaktivní, v drtivé většině na mateřskou dovolenou.

Celkově (bez věkového rozlišení) zůstává téměř 86 % absolventů pedagogických oborů v povolání odpovídajícímu vystudovanému oboru, ale zaměstnání přitom mění necelých 21 % absolventů. Zatímco první hodnota je velmi blízká celkovému průměru za všechny absolventy vysokých škol (87 %), podíl měnících zaměstnavatele je ve srovnání s absolventy ostatních devíti oborových skupin vůbec nejnižší. Z odpovídajícího povolání odešlo 14,5 % a naopak do něj přišlo více než 16 % absolventů. Odcházejících bylo tedy o trochu více a přicházejících naopak o trochu méně než v celkovém průměru absolventů vysokých škol (u nichž to bylo již zmíněných necelých 13 % a více než 17 %). Přesto jich však stále o něco více do práce v oboru přichází, než z ní odchází. Roli v tom opět hraje větší zastoupení žen a s tím spojený vyšší podíl odchodů na mateřskou (rodičovskou) dovolenou a příchodů z ní. Pokud však vezmeme v úvahu pouze absolventy, kteří v obou sledovaných obdobích pracovali (byli ekonomicky aktivní), míra odchodů a příchodů je v případě absolventů pedagogických oborů prakticky stejná jako v průměru u všech ostatních absolventů vysokých škol.

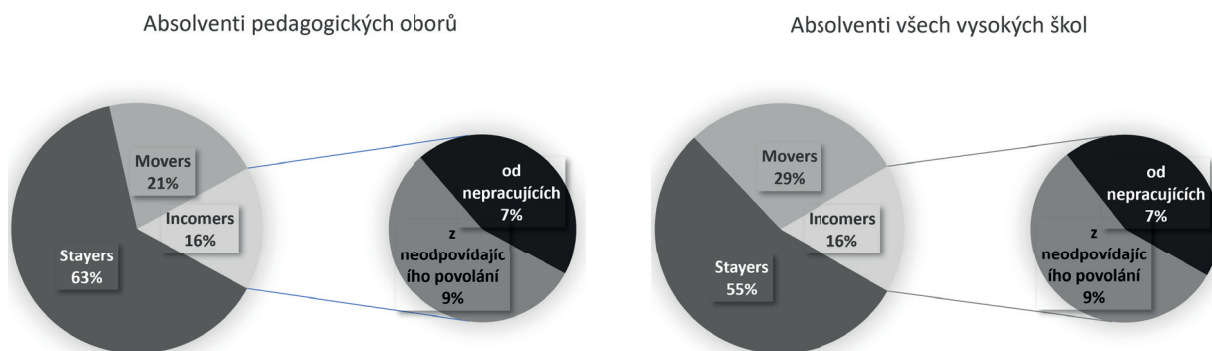
Obrázek 10

Odchody z povolání, absolventi vysokých škol (změna mezi roky 2014 až 2016 a rokem 2018)



Obrázek 11

Příchody do povolání, absolventi vysokých škol (změna mezi roky 2014 až 2016 a rokem 2018)



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze z šetření Absolvent 2018.

3.3 Mezinárodní srovnání profesní mobility pedagogů

Odpověď na otázku, zda skutečně čeští učitelé častěji opouštějí své povolání, můžeme najít také prostřednictvím mezinárodního srovnání s jinými vyspělými zeměmi. Můžeme pro to využít dva mezinárodní zdroje dat. První mezinárodní data pocházejí z výběrového mezinárodního šetření EU – SILC (*European Union Statistics on Income and Living Conditions*), jehož realizaci řídí rovněž Eurostat a v České republice zajišťuje Český statistický úřad. Šetření probíhá každoročně¹¹ od roku 2004 ve všech členských zemích Evropské unie a v některých partnerských státech. Jeho cílem je shromážďovat a analyzovat srovnatelná průřezová a longitudinální vícerozměrná data o práci, příjmech, sociálním postavení a životních podmínkách jednotlivých osob a jejich domácností žijících v evropských zemích.

Podstatné pro analýzu profesní mobility přitom je, že respondenti jsou osloveni až čtyři roky po sobě a šetření obsahuje také otázku na vykonávané povolání. Povolání jsou klasifikována na druhé úrovni mezinárodní klasifikace povolání ISCO 08. Ta zahrnuje i kategorii ISCO 23 Specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání (dále jen pedagogická povolání), kterou tvoří především učitelé a velká většina ostatních pedagogických povolání. Díky tomu je možné na mezinárodní úrovni sledovat a analyzovat meziroční míru mobility

¹¹ V České republice je každoročně dotazováno zhruba 5 tisíc respondentů.

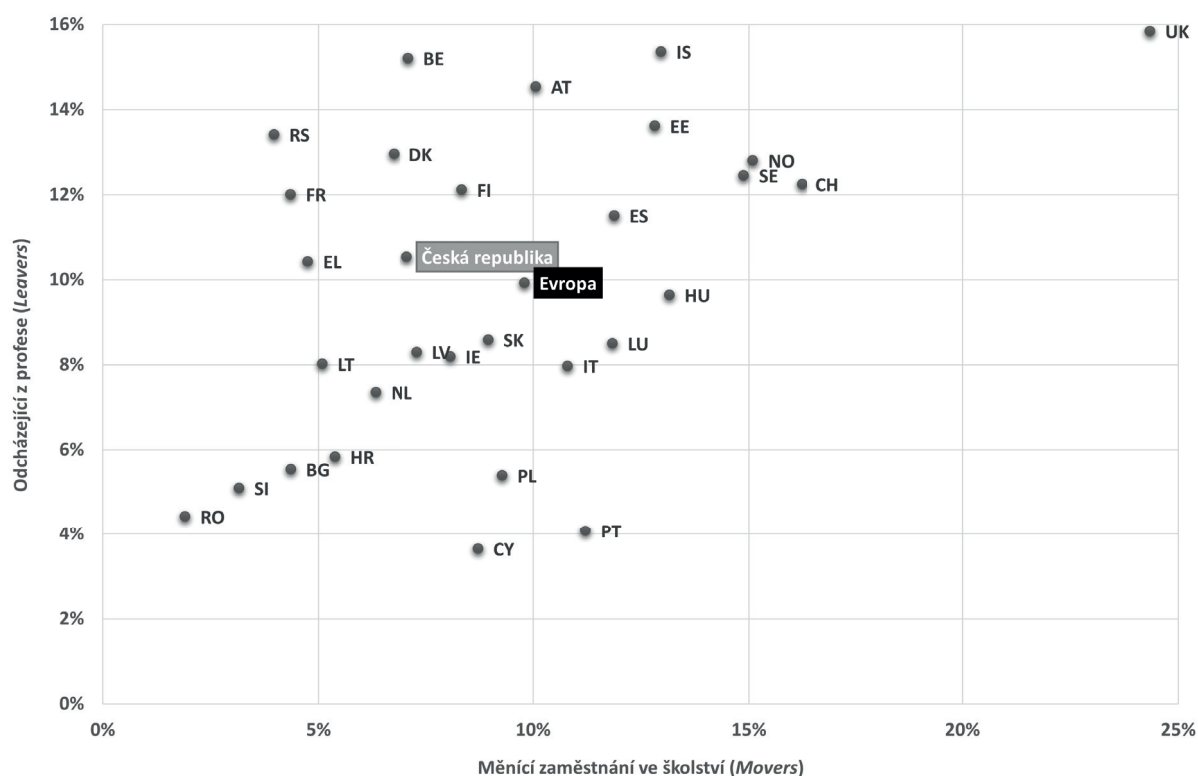
z a do pedagogických povolání. Vzhledem k menší velikosti souboru to však lze buď v časové řadě od roku 2004 až do roku 2019, ovšem pouze za všechny evropské země dohromady, nebo naopak za jednotlivé země, avšak v celém patnáctiletém datovém souboru.

Výsledky našich analýz databáze EU SILC představujeme v Obrázku 12, který ukazuje profesní mobilitu pedagogických pracovníků jednotlivých evropských zemí v průřezu celého datového souboru (2005–2019). Jde přitom jak o jejich fluktuaci v rámci povolání, tak o jejich celkové odchody z povolání. Graf tedy ukazuje na jedné straně (osa X) podíl pedagogických pracovníků, kteří sice z roku na rok změnili zaměstnání, avšak stále pracují v některém z pedagogických povolání (*Movers*). Na straně druhé pak ukazuje (osa Y) podíl pedagogických pracovníků, kteří ze skupiny pedagogických povolání odešli (*Leavers*).

Obrázek 12

Pedagogičtí pracovníci měnící zaměstnání (Movers) a odcházející z povolání (Leavers)

ČR a země Evropy, průměr za roky 2005 až 2019



Pozn. Zdroj: výsledky analýzy databáze z šetření EU – SILC 2005–2019.

Na první pohled je patrné, že mobilita pedagogických pracovníků v České republice se nijak nevymyká z evropského průměru. Podíl pedagogických pracovníků, kteří u nás meziročně mění své zaměstnání, ale zůstávají v pedagogickém povolání (*Movers*), se dlouhodobě nachází pod celkovým evropským průměrem. Podle těchto údajů tak u nás každoročně fluktuuje zhruba 7 % pedagogických pracovníků. Podíl těch, kteří každý rok pedagogické povolání opouštějí (*Leavers*), činí v České republice v průměru 10,5 %. Oproti ostatním evropským zemím je tedy jen lehce (statisticky nevýznamně) nadprůměrný.

Od ostatních evropských zemí se výrazněji odchyľuje jen Spojené království, kde každý rok mění zaměstnavatele téměř čtvrtina pedagogických pracovníků (*Movers*) a také jich nejvíce ze všech sledovaných evropských zemí toto povolání opouští (*Leavers*). Kromě Spojeného království můžeme pozorovat o něco vyšší míru mobility v zemích ze severní části Evropy. Naopak nižší míru mobility vykazují spíše země z jižní části Evropy. Za zmínku stojí nízká míra mobility i fluktuace v Rumunsku a ve Slovinsku, které nedosahují ani 5 %.

4 Závěrem

Ve studii jsme prokázali, že asi tři čtvrtiny absolventů pedagogických oborů v České republice pracují v odpovídajících povoláních, tedy v oboru. Je to zcela srovnatelný nebo dokonce ještě vyšší podíl než ve většině evropských zemí nebo u absolventů jiných skupin vysokoškolských oborů u nás i v zahraničí. Významnější příčinou údajného nedostatku učitelů v českých školách tedy není to, že by absolventi učitelských a pedagogických oborů významněji nenastupovali do odpovídajících povolání a nepracovali v oboru.

Na jedné straně jsme tedy doložili, že významným důvodem odlivu absolventů z učitelských a dalších pedagogických povolání není jejich přechod do jiných (nepedagogických) povolání. Avšak na druhé straně jsme ukázali i na méně známý fakt, že podstatně významnější příčinou jsou u nás mimořádně příznivě nastavené možnosti a finanční pobídky pro čerpání dlouhé rodičovské dovolené (zvláště vysokoškolaček), které v Evropě nejsou vůbec obvyklé. Důsledkem je až trojnásobně vyšší podíl absolventek pedagogických oborů na rodičovské dovolené u nás oproti průměru evropských zemí.

Analýzy však současně prokázaly, že také v České republice existují některé interní (školsko-politické) příčiny, které zbytečně snižují podíl absolventů

pedagogických oborů, kteří nastupují do učitelských a pedagogických povolání. Jako jeden z významných příkladů je třeba uvést, že mezi absolventy pedagogických oborů je nezdůvodněně nízký podíl absolventů učitelských oborů, a naopak vysoký podíl absolventů ostatních pedagogických oborů.

Významné jsou ovšem rovněž závěry rozboru, jaké důvody učitelé a studenti učitelství považují za důležité pro to, že se mladí lidé pro učitelskou profesi příliš často nerozhodují. Učitelé se domnívají, že jsou to možnosti lepšího pracovního uplatnění mimo učitelskou profesi a nadále i nízké platy (přestože na podzim roku 2021 se platy učitelů dostaly na relativně slušnou úroveň). Studenti učitelství to však vidí přeci jen odlišně. Za nejdůležitější důvody již nepovažují platy, ale náročnost a stres spojený s povoláním učitele a nedostatečný respekt, který učitelé mají u žáků a jejich rodičů. Ani učitelé, ani studenti učitelství se ovšem nedomnívají, že mezi silné důvody, proč se mladí lidé pro profesi učitele příliš často nerozhodují, patří nedostatečná připravenost pro práci učitele ve škole nebo náročný a obtížný vstup do profese pro začínající učitele.

Dalším důležitým a doloženým závěrem naší studie je, že ani míra fluktuační a odchodů z pedagogických povolání, či celková míra mobility absolventů pedagogických oborů u nás nijak výrazně nevybočuje. Dokonce je spíše nižší než u pedagogických pracovníků v jiných zemích či u absolventů ostatních oborů vysokoškolského studia, respektive u všech vysokoškoláků. A to ať už je to na začátku pracovní kariéry, nebo v jejích pozdějších etapách. Ani odchody učitelů z povolání tedy nejsou významnějším důvodem (ne)dostatku učitelů v českých školách.

Literatura

- EUROSTAT (nedatováno). *Skills mismatch experimental indicators*. Methodological note. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/7894008/9596077/Methodological_note.pdf
- Koucký, J. (2020). *Důvody nedostatku učitelů*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/duvody-nedostatku-ucitelu/>
- Koucký, J. (2021). *Platy učitelů zdolávají rekordy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/platy-ucitelu-zdolavaji-rekordy/>
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2011). An analysis of skill mismatch using direct measures of skills. *OECD Education Working Papers*, 63. OECD Publishing.
- Wolbers, M. H. (2003). Job mismatches and their labour-market effects among school-leavers in Europe. *European sociological review*, 19(3), 249–266.

- Zelenka, M., Sedláček, J., Šmídová, M., Lounek, V., Ryška, R., & Koucký, J. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření Absolvent 2018*. CSVŠ MŠMT. https://www.csvs.cz/wp-content/uploads/2019/11/Absolvent_2018_souhrnna_zprava_final_13.pdf
- Zelenka, M. (2021a). Absolventi pedagogických studijních programů a oborů. Jaký podíl jich vykonává pedagogická povolání a co to ovlivňuje? In Zlatoš M., Kubíčková A., Rudorfer F. L., Kopalová P., Kuznetsova V., & Frombergerová A. (Eds.), *Nouze ve vzdělávání: konferenční sborník příspěvků z multidisciplinární mezinárodní konference*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- Zelenka, M. (2021b). *Učí nebo neučí? Přechod absolventů pedagogických programů, oborů a fakult do pedagogických povolání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/files/2021/06/Studie-Uci-nebo-neuci-2021.pdf>

Autoři

Ing. Jan Koucký, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: jan.koucky@pedf.cuni.cz

Mgr. Martin Zelenka, Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: martin.zelenka@pedf.cuni.cz

What do education graduates do? Professional mobility of teachers and other educational workers.

Abstract: In this article we focus on the analysis of some more commonly mentioned reasons for the shortage of teachers in the Czech education system. In particular, we look at the extent to which graduates of teaching and education studies enter occupation matching their field of study and the extent to which teachers and educational workers remain in the field throughout their careers. To analyse this issue, we use data from various international (EU LFS, EU SILC, OECD TALIS) and national databases (teachers' survey 2009 and 2021, higher education students' survey 2009 and 2022, Absolvent 2018 and VŠPS ČSÚ).

The results of our analyses show that only a quarter of economically active graduates of teacher training of HEIs work outside their field, which is not only lower than on average do graduates of other fields, but also lower than their counterparts in most European countries. In the Czech Republic, the departure of young education graduates from matching occupations is rather due to a maternity and parental leave than because of the departure to other occupations. The main reasons why young people do not enter the teaching profession are considered by the teachers themselves to be the possibility of finding a better job in other occupations and persistently the

low salaries. In contrast, current students of teacher education rather tend to see the high demands, stress and low esteem of the teaching profession. We also show that, even in terms of mobility throughout their working lives, HE graduates with an education degree are no more likely to leave their field to work in a nonmatching occupation than their colleagues abroad or graduates from other fields.

Keywords: education graduates, teachers, working in the field, maternity and parental leave, professional mobility, international comparison

Rozhovor s Andreasem Schleicherem: „Profesní učitelská kultura se mění, příprava na profesi také“

Andreas Schleicher, ředitel Direktoriátu pro vzdělávání OECD, poskytl Pedagogické orientaci exkluzivní rozhovor na téma profese učitele a přípravy na ni. Schleicher je dnes bezesporu jedním z nejuznávanějších expertů v oblasti vzdělávací politiky ve světě. Zásadní je jeho podíl na tvorbě, realizaci a interpretaci takových šetření, jako je PISA nebo TALIS. Ta ovlivňují školsko-politická rozhodnutí národních vlád i dnes. V roce 2018 také publikoval monografii *World Class. How to build the school for the 21st Century. Strong Performers and Successful Reformers in Education*. V ní velmi přehledným způsobem shrnuje výsledky různých šetření OECD v posledních téměř dvaceti letech. Přístupy vzdělávací politiky k profesi učitele pak tvoří jedno z klíčových témat jeho úvah.

Rozhovor s Andreasem Schleicherem uskutečnili v listopadu 2022 Jan Koucký, Vladimíra Spilková a Stanislav Štech.

V mnoha zemích není učitelské povolání považováno za příliš atraktivní a žádané a vzdělávací politika musí naléhavě řešit závažné problémy spojené s nedostatkem učitelů. Do jaké míry jsou to problémy vzdělávací politiky jako takové (např. nízké platy učitelů, nedostatečné prognózování a plánování jejich nabídky a poptávky, špatná koordinace vývoje počtu potřebných učitelů a jejich vysokoškolské přípravy, příliš náročná a stresující profese s velkou pracovní zátěží atd.) a do jaké míry jsou to obecnější problémy vývoje společnosti (měnící se hodnotové systémy, individualizace a hédonismus, rozšiřování pracovních příležitostí zejména pro ženy atd.)?

Není to jen o zvýšení platů učitelů. Podívejte se na Lucembursko nebo Německo, země s nejvyššími platy učitelů – potýkají se se stejným nedostatkem učitelů jako Česká republika. Platy jsou jistě součástí problému, ale je třeba dívat se na to šířeji.

Co ovlivňuje nabídku osob, z níž si průmysl vybírá své odborníky? Obecně je to kombinace společenského postavení spojeného s danou prací, přínosu pro společnost, který uchazeč vnímá, a míry, do jaké je práce finančně a intelektuálně přínosná.

Postavení učitelé profese v dané zemi má zásadní vliv na to, kdo usiluje o vstup do této profese. Ve Finsku je učitelé povolání vysoce výběrové s vysoce kvalifikovanými a vzdělanými učiteli všude po celé zemi. Jen málokteré povolání v této zemi má vyšší prestiž. Také v tradičně konfuciánských kulturách mají učitelé již dlouho vyšší společenské postavení než většina jejich kolegů na Západě.

V Anglii se labouristická vláda Tonyho Blaira po jeho nástupu do funkce potýkala s jedním z největších nedostatků učitelů v britské historii. O pět let později připadalo na jedno volné místo učitele osm uchazečů. Do jisté míry to souviselo se zvýšením počátečních platů a s výraznými změnami v pracovním prostředí. Důležitou roli v tomto obratu však sehrál také propracovaný a razantní nábor a inzerce.

Singapur je pozoruhodný svým propracovaným přístupem ke zlepšování kvality kandidátů na studium učitelství. Vláda je pečlivě selektuje a nabízí jim během přípravného vzdělávání měsíční stipendium, které je srovnatelné s měsíčními platy čerstvých absolventů jiných oborů. Výměnou za to se tito učitelé ve výcviku musí zavázat, že budou vykonávat profesi po dobu nejméně tří let. Singapur také pečlivě sleduje nástupní platy a upravuje platy nových učitelů. Země tak prakticky usiluje o to, aby její nejkvalifikovanější uchazeči považovali učitelství za stejně finančně atraktivní jako jiné profese. Údaje z výzkumu PISA ukazují, že školy v Singapuru mají poměrně omezený prostor pro rozhodování při přijímání zaměstnanců. Ředitel školy, ke které jsou studenti-učitelé přiděleni, však zasedá v přijímací komisi a tato rozhodnutí zvažuje, neboť si je dobře vědom toho, že špatné rozhodnutí o přijetí může mít za následek 40 let špatné výuky. Celkově tedy nejde jen o jejich školu, ale o úspěch celého systému.

Zatímco ztraktivnit učitelství po finanční stránce je poměrně snadné, ztraktivnit ho po stránce intelektuální bývá mnohem těžší. Právě ta je však klíčová pro přilákání vysoce talentovaných osobností, zejména proto, že mnoho lidí, kteří se věnují učitelství, chce změnit společnost k lepšímu. Ztraktivnit učitelství po stránce intelektuální je náročné. Rozhoduje to, jak je práce učitelů organizována, jaké mají učitelé příležitosti k profesnímu růstu a jak je jejich práce vnímána v rámci profese i celé společnosti.

Na konci své odpovědi uvádíte velmi zajímavou věc. Mohl byste ji, prosím, trochu více rozvést?

Finanční zatraktivnění výuky pouze vyžaduje více peněz, ale lze to udělat rychle. Když se však podíváte na země s nejvyššími platy učitelů, Německo a Lucembursko, tak se stále potýkají s velkým nedostatkem učitelů. Peníze samy o sobě nic nezmůžou. Zvýšit intelektuální atraktivitu výuky znamená vytvořit pro učitele poutavé a zajímavé pracovní prostředí, poskytnout jim atraktivní kariérní příležitosti a podporu, kulturu spolupráce a tak dále, což ze škol dělá skvělá místa pro práci. Toho je mnohem obtížnější dosáhnout, protože se vyžaduje aktivní zapojení škol a jejich vedení. Nicméně údaje TALIS ukazují, že například kultura profesní spolupráce a sdílení zkušeností je lepším prediktorem spokojenosti učitelů s prací než velikost tříd nebo výše platu učitelů. Politika může udělat mnoho pro podporu skutečné spolupráce: zavedením strategií rozvoje vedení školy, které vytváří a udržuje učící se společenství; začleněním ukazatelů profesní spolupráce do inspekčních a akreditačních (hodnotících) procesů škol; propojením dokladů o zapojení učitelů do profesních učících se společenství s odměňováním a s hodnocením kompetencí učitelů; a také výší prostředků pro sebevzdělávání ve školách a mezi školami. K podpoře kolektivní účinnosti učitelů jsou zapotřebí struktury a procesy, které podporují spolupráci učitelů, včetně dostátku času a příležitostí pro kolektivní profesní rozvoj. Takové aktivity mohou zahrnovat výzkumné projekty iniciované učiteli, síť učitelů, pozorování kolegů a mentoring nebo koučování. Podporou podmínek a činností, které jsou nejvíce spojeny s efektivním profesním rozvojem učitelů, mohou tvůrci politik zvýšit atraktivitu této práce. Neméně důležité jsou vhodné možnosti kariérního postupu. Singapur poskytuje tři cesty: kariérní postup, uznání prostřednictvím finančních odměn a systém hodnocení. Systém v rámci kariérního postupu pracuje s tím, že učitelé mají různé aspirace, a nabízí tři kariérní dráhy: dráhu učitele, která umožňuje učitelům zůstat ve třídě a postoupit na úroveň učitelského mistrovství; dráhu vedoucího pracovníka, která poskytuje učitelům příležitost zaujmout vedoucí pozice ve školách a na ministerstvu; a dráhu experta, ve které mohou učitelé nastoupit na ministerstvo a stát se součástí „silného jádra odborníků s hlubokými znalostmi a dovednostmi ve specifických oblastech vzdělávání, kteří budou hledat nové cesty a udrží Singapur na špičkové úrovni“, jak uvádí singapurská vláda.

V knize *World Class*¹ říkáte: „Jednou z největších výzev do budoucna je, abychom začali lépe oceňovat učitele za to, co umí a co dokáží, a ne za to, jak se stali učiteli.“ Jak tomuto tvrzení rozumět? Znamená to, že dnes je vysokoškolské / univerzitní přípravné vzdělávání učitelů pro zajištění kvality méně důležité než bylo v minulosti?

Vím, že je to kontroverzní, ale chci tím říct, že jen to, že jste prošli formálním vzdělávacím a certifikačním procesem, z vás nutně nedělá skvělého učitele. Od skvělých učitelů očekáváme, že budou mít hluboké a rozsáhlé znalosti o tom, co učí, koho učí a jak se žáci učí, protože to, co učitelé vědí a o co se zajímají, má velký vliv na učení žáků. Očekáváme však mnohem více, než co uvádíme v popisu práce učitelů. Očekáváme, že učitelé budou zapálení, empatictí a přemýšliví, že pro ně učení bude to hlavní a že budou podporovat aktivní zapojení a odpovědnost žáků, že budou účinně reagovat na žáky s různými potřebami, z různého prostředí a s různými jazyky a že budou podporovat toleranci a sociální soudržnost, že budou žáky průběžně hodnotit a poskytovat jim zpětnou vazbu a že zajistí, aby se studenti cítili docenění a začlenění tak, aby učení probíhalo ve vzájemné spolupráci. Očekáváme, že učitelé budou sami spolupracovat a pracovat v týmech a s ostatními školami a rodiči, stanovovat společné cíle a plánovat a sledovat jejich dosahování. V neposlední řadě je nepravděpodobné, že se žáci budou věnovat celoživotnímu učení, pokud nebudou vnímat, že se jejich učitelé také aktivně celý život vzdělávají, že jsou ochotni rozšiřovat si obzory a zpochybňovat zavedené pravdy. A co víc, většina úspěšných lidí měla alespoň jednoho učitele, který jim skutečně změnil život – protože působil jako vzor nebo se skutečně zajímal o jejich pohodu a budoucnost nebo jim poskytl emocionální podporu, když ji potřebovali.

Tento výčet by mohl být delší, ale jde o to, že většina těchto vlastností se týká toho, co učitelé dělají, a ne jen toho, co se naučili, a my musíme lépe rozpoznat, co učitelé dělají. Z toho vyplývá, že bychom mohli přijmout učitele, kteří prokazují požadované znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, i když neprošli formálním programem přípravy učitelů, což mnoho zemí již dělá.

Uvádíte, že bychom mohli přijmout učitele, kteří prokáží požadované znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, i když neprošli formálním vzdělávacím programem pro učitele. Jak může takový uchazeč o učitelství bez formálního pedagogického vzdělání prokázat, že má požadované

¹ Schleicher, A. (2018). *World class. How to build the school for the 21st century. Strong performers and successful reformers in education.* OECD Publishing.

znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, když nikdy neměl pedagogickou praxi?

Ve školství to považujeme za obtížné, ale s touto výzvou se potýká každý zaměstnavatel v soukromém sektoru. Školství musí najít lepší způsoby, jak rozpoznat skutečné dovednosti, které učitelé mají, a nehledět jen na způsob, jakým dosáhli své kvalifikace. Organizace jako Teach for All jsou dobrým příkladem, jak toho lze dosáhnout. Snahou Teach For All² je získat nadějně budoucí lídry z různých akademických oborů a profesí, kteří budou alespoň dva roky učit v náročných školách a stanou se celoživotními ambasadory kvality a spravedlnosti ve vzdělávání.

Lze identifikovat a popsat úspěšné a méně úspěšné strategie týkající se učitelství? Kde je učitelské povolání považováno za jedno z nejžádanějších a co se tam pro to udělalo? A kterých evropských zemí se to týká?

To je složitá otázka, která si zaslouží komplexní odpověď, ale ve zkratce lze říci, že úspěšné kroky jsou ty, které změnilly organizaci práce učitelů z průmyslové kultury na kulturu profesní, ve které učitelé nejsou jen vyměnitelnými součástkami na montážní lince, ale jsou zodpovědní za svou praxi a pracují s vysokou mírou profesní autonomie v kultuře spolupráce.

Ve vaší knize *World Class* se hodně píše o podpoře profesionality učitelů, profesionalizaci učitelství a odpovědnosti za profesi... Mohl byste českému čtenáři blíže vysvětlit, co je tím myšleno?

Úspěšné vzdělávací systémy v 21. století dělají vše pro to, aby se učitelé stali odpovědnými za svou profesní praxi. Setkávám se s mnoha lidmi, kteří říkají, že učitelům a vedoucím pracovníkům ve vzdělávání nemůžeme dát větší autonomii, protože nemají dostatečné kapacity a odborné znalosti, aby ji mohli realizovat. Na tom může být něco pravdy. Ale pouhé udržování normativního

² Teach for All je celosvětová síť organizací působících dnes zhruba v 60 zemích. Program začíná šestitýdenním soustředěním a připravuje absolventy neučitelských studijních programů na vzdělávání sociokulturně a socioekonomicky znevýhodněných žáků. Tito pedagogové působí ve školách obvykle jen dva roky. Jsou totiž připravováni jako "lídři", kteří mají v různých sférách a organizacích usilovat o proměny vzdělávacího systému. Kritickou analýzu Teach for Slovakia lze nalézt v textu Pupala, B., Kaščák, O., & Rehúš, M. (2020). Teachers for Slovakia: Tensions in the profession. *Studia Paedagogica*, 25(2), 97–116. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19177>. Mezi roky 2014 a 2018 absolvovalo na Slovensku tento program celkem 62 zájemců.

modelu výuky nevytvoří kreativní učitele: z těch, kteří jsou vyškoleni pouze k ohřívání polévky, se pravděpodobně nestanou mistři kuchaři.

Naproti tomu, když učitelé cítí, že jsou odpovědní za své třídy, a žáci cítí, že jsou odpovědní za své učení, dochází k produktivní výuce. Řešením je tedy posílení důvěry, transparentnosti, profesní autonomie a kultury spolupráce v profesi současně.

Zapojení učitelů do tvorby profesních standardů je skvělým způsobem, jak budovat profesní znalosti. Aby byly standardy pro učitele relevantní a aby se na nich podílela celá profese, je nezbytné, aby učitelé hráli při jejich tvorbě hlavní roli. Stejně tak je nezbytné, aby se učitelé podíleli na tvorbě metod hodnocení učitelů, má-li být systém hodnocení efektivní. Zapojení učitelů je způsob, jak uznat jejich profesionalitu, důležitost jejich dovedností a zkušeností a rozsah jejich odpovědnosti. Učitelé budou také otevřenější k hodnocení své osoby, pokud s nimi bude tento proces konzultován. Tvůrci systémů hodnocení proto musí spolupracovat s profesními organizacemi učitelů a vynikajícími učiteli z celého systému. Učitelé, stejně jako ostatní profesionálové, mají nakonec opravdový zájem na ochraně standardů a pověsti své profese.

Nejdůležitější však je, že učitelé musí převzít odpovědnost za svou profesi, protože ve školských systémech 21. století dochází k rychlým změnám. I ty nejintenzivnější snahy o převedení vládou stanovených osnov do praxe ve třídách se obvykle protáhnou na více než deset let, protože je zapotřebí mnoho času k tomu, aby se cíle a metody vzdělávání dostaly do různých vrstev systému a aby se zabudovaly do programů vzdělávání učitelů. Když se to, co a jak se žáci učí, mění tak rychle, vede tento pomalý proces implementace k prohlubování rozdílů mezi tím, co se žáci potřebují naučit, a tím, co a jak učitelé učí.

Jediným způsobem, jak tuto dobu zkrátit, je profesionalizace výuky, která zajistí, že učitelé budou mít hluboké znalosti nejen o kurikulu jako produktu, ale také o procesu tvorby kurikula a o pedagogických postupech, které nejlépe zprostředkují myšlenky tohoto kurikula.

Vysoce standardizovaná průmyslová organizace práce ve výuce paradoxně často ponechává učitele ve třídě samotné. Nulová autonomie školy znamená stoprocentní izolaci učitelů za zavřenými dveřmi třídy.

S oslabením normativního přístupu je třeba posílit pozici učitelů. Zatímco vlády mohou stanovit směry a cíle kurikula, učitelská profese musí převzít odpovědnost za systém výuky a vlády musí najít způsoby, jak umožnit a podpořit profesionalitu učitelů. Větší profesní autonomie však znamená také zpochybnění významu pouze osobní praktické zkušenosti. Znamená to odklon od tohoto tzv. idiosynkratického přístupu učitele ke společnému používání postupů, na nichž se profese shodla jako na účinných, a učinit tak z vyučování nejen umění, ale také vědu.

Zjištění, které pedagogické přístupy fungují nejlépe v jakých podmínkách, vyžaduje čas, investice do výzkumu a spolupráci, aby se dobré nápady šířily a prosazovaly v profesi. Dosažení tohoto cíle vyžaduje zásadní posun od průmyslové organizace práce ke skutečně profesionální organizaci práce učitelů a vedení škol, v níž profesní normy kontroly nahradí byrokratické a administrativní formy. Větší profesní volnost, která bude učitelům ponechána, jim zase umožní větší volnost při rozvíjení tvořivosti žáků a dovedností kritického myšlení, které jsou klíčové pro úspěch v 21. století a které se mnohem obtížněji rozvíjejí ve vysoce normativním vzdělávacím prostředí. Podporu takového posunu bychom měli očekávat od vzdělávací politiky 21. století.

Jaké jsou alternativy k tradiční cestě vysokoškolského studia při nedostatku kvalifikovaných učitelů? A jakou roli by měly hrát alternativní cesty přípravy učitelů (můžete uvést pozitivní příklady)?

Jak jsem již zmínil, pozitivním příkladem je Teach First v Anglii a Walesu coby příklad programů Teach For All uskutečňovaných v různých zemích.

A považujete možnost ředitele školy udělit plnou pedagogickou kvalifikaci, byť na omezenou dobu, osobě s vysokoškolským vzděláním neučitelského směru za alternativní cestu k učitelskému povolání?

To samozřejmě vyžaduje, aby ředitelé škol nebyli jen administrátory, ale také efektivními vedoucími pracovníky v pedagogické oblasti, kteří jsou schopni rozpoznat kvalitní učitele. Toho jsme však stále častěji svědky a profesionální úsudek může být ve skutečnosti lepší než jen to, co plyne z formální kvalifikace. Obecněji řečeno, průběžné hodnocení učitelů je skutečně nezbytné. Stejně jako všichni státní zaměstnanci a mnoho dalších odborníků v Singapuru jsou učitelé každoročně hodnoceni komisí na základě 13 různých kompetencí. Ty se netýkají pouze jejich pedagogických výsledků, ale zahrnují i přínos učitelů ke studijnímu a osobnostnímu rozvoji žáků, jejich spolupráci

s rodiči a komunitními skupinami a jejich vliv na kolegy a školu jako celek. Učitelé v Singapuru to nevnímají jako shora nařízený systém hodnocení, ale spíše jako nástroj pro vlastní zlepšování a svůj kariérní rozvoj. Učitelé, kteří odvádějí vynikající práci, dostávají prémie ze školního bonusového fondu. Po třech letech výuky jsou učitelé každoročně hodnoceni, aby se zjistilo, která ze tří kariérních cest by pro ně byla nejvhodnější – mistrovský učitel, specialista na kurikulum nebo výzkum, nebo vedoucí pracovník školy. Důležité je, že systém individuálního hodnocení zapadá do celkového plánu školy na dosažení kvality ve vzdělávání.

Jaký je podle vás vztah mezi kvalifikovaným a kvalitním učitelem? Jaké zkušenosti lze v tomto ohledu čerpat z různých zemí?

Být kvalifikovaným učitelem jednoduše znamená, že jste prošli určitým vzdělávacím a kvalifikačním programem pro učitele. To znamená, že jste si osvojili všechny věcné a pedagogické znalosti, které daná kvalifikace zahrnuje. Ve skutečnosti to však vypovídá jen málo o tom, co každý den děláte ve třídě. Abyste byli kvalitním učitelem, musíte využívat své znalosti, musíte prokázat, že znáte svůj předmět a máte pro něj skutečné nadšení, že víte, jak se různí žáci učí tento předmět, a na co se často zapomíná, musíte znát a milovat své žáky. Musíte vědět, kdo jsou, kým se chtějí stát a jak je můžete na jejich cestě doprovázet.

Znamená to, že formální kvalifikace se stala formalitou a není vlastně předpokladem pro to, aby se člověk stal kvalitním učitelem? Mohly by ji nahradit programy typu Teach First nebo Teach for (např. America)? Máme nějaké údaje o efektivitě takového programu?

Myslím, že jde o obecný trend posuzovat lidi spíše podle toho, co znají a umí, než podle toho, jak své znalosti získali. Je těžké to kvantifikovat, ale podívejme se na zemi, jako je Velká Británie. Jakmile zde bylo školám umožněno najímat učitele z programu Teach First, stal se tento způsob najímání nejoblíbenějším. Lidé hlasují nohama.

Poděkování recenzentům

Redakce Pedagogické orientace děkuje všem kolegyním a kolegům, kteří se v roli recenzentů podíleli na vzniku jednotlivých čísel 32. ročníku časopisu.

PhDr. Dana Bittnerová, CSc., Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Katedra sociální a kulturní antropologie

doc. PhDr. Vladimír Dočkal, CSc., Trnavská univerzita v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychologie

Mgr. Karolína Dundálková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Miroslava Federičová, Ph.D., CERGE-EI

Mgr. Kristína Hankerová, Ph.D., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury

doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra německého jazyka a literatury

doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav sociálních studií

Mgr. Alžběta Jurasová, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

PhDr. Simona Kalová, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Mgr. Martina Kampichler, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie

Mgr. Eva Klimecká, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu

doc. Mgr. Jiří Kohout, Ph.D., Západočeská univerzita v Plzni

doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Mgr. Zuzana Kročáková, Masarykova univerzita, Centrum rozvoje kompetencí

Mgr. Richard Macků, DiS., Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D., Akademie věd ČR, Psychologický ústav

Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

doc. Mgr. Alena Nohavová, Ph.D., Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

- prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD., Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury
- Mgr. Jiří Poláček, Ph.D., Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta, Středisko vědeckých informací – knihovna
- doc. Mgr. Eva Reid, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky
- Dr. Janina Vernal Schmidt, Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur
- doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
- doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
- doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky
- PhDr. Michal Šerák, Ph.D., Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení
- doc. PaedDr. Martina Šipošová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka a literatury
- prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
- PhDr.Mgr. Naděžda Špatenková, Ph.D., Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
- prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
- Mgr. Martin Tomášek, Ph.D., Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, Katedra české literatury a literární vědy
- doc. RNDr. Eva Trnová, PhD., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
- PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- Mgr. Kamila Urban, PhD., Slovenská akadémia ved, Ústav výskumu sociálnej komunikácie
- PhDr. Jan Válek, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání

Editor-in-chief: Eva MINAŘÍKOVÁ (Masaryk University)

Editorial team: Pavlína ČÁSTKOVÁ, Palacký University Olomouc, Lenka KAMANOVÁ, Mendel University in Brno, Kateřina LOJDOVÁ, Masaryk University, Jana MAJERČÍKOVÁ, Trnava University in Trnava, Faculty of Education, Department of School Education, Ondřej ZABLOUDIL PECHNÍK, Masaryk University, Jana POLÁCHOVÁ VAŠTATKOVÁ, Palacký University Olomouc, Jan SLAVÍK, University of West Bohemia, Petr URBÁNEK, Technical University of Liberec, Marta RYBIČKOVÁ, Masaryk University (Administration)

Postal address: Pedagogická orientace, Institute for Research in School Education, Faculty of Education of Masaryk University, Poříčí 31, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: minarikova@ped.muni.cz

Editorial Board (Czech Edition): Tomáš ČECH, Palacký University Olomouc, Jana DOLEŽALOVÁ, University of Hradec Králové, Jana DVOŘÁČKOVÁ, Masaryk University, Petr FRANIOK, University of Ostrava, Peter GAVORA, Tomáš Baťa University in Zlín, Tomáš JANÍK, Masaryk University, Marcela JANÍKOVÁ, Masaryk University, Dana KASPEROVÁ, Technical University of Liberec, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Dana KNOTOVÁ, Masaryk University, Jana KOHNOVÁ, Charles University in Prague, Tomáš KOHOUTEK, Masaryk University, Petr NAJVAR, Masaryk University, Milan POL, Masaryk University, Jiří PROKOP, Charles University in Prague, Karel RÝDL, University of Pardubice, Irena SMETÁČKOVÁ, Charles University in Prague, Vladimír SPOUSTA, Independent Expert, Iva STUHLÍKOVÁ, University of South Bohemia, Jiří ŠKODA, Jan Evangelista Purkyně University in Ústí nad Labem, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Palacký University Olomouc, Vlastimil ŠVEC, Masaryk University, Hana VOŇKOVÁ, Charles University in Prague, Vojtěch ŽÁK, Charles University in Prague

International Editorial Board (English Edition): Inger Marie DALEHEFTE, University of Agder, Norway, Michaela GLÄSER-ZIKUDA, University of Nürnberg, Germany, Ondřej KAŠČÁK, Trnava University in Trnava, Slovakia, Anke WEGNER, Universität Trier, Germany

Journal profile: Pedagogická orientace is a peer-reviewed scholarly journal which aims to support the development of pedagogical thinking. It comprises articles on current issues in theory and practice in education, curriculum and instruction, educational psychology, educational research, educational policy, and teacher education. The Journal provides a forum for distinguished authors as well as young researchers from within the Czech Pedagogical Society as well as from outside. Pedagogická orientace is an open access journal which means that all content is freely available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

Instructions for authors: Pedagogická orientace publishes four types of articles; theoretical papers, research papers, review papers (ca 45 000 characters), letters (ca 27 000 characters), conference and other reports and book reviews (ca 9 000 characters). The articles should have the following structure: abstract (max 1 200 characters), key words, introduction, state-of-the-art, method, results and interpretations, discussion, conclusion and short information about the author/authors. Prior to publication, each paper (excluding discussion papers, reports and book reviews) is judged by the Editor and double-blind peer-reviewed by two anonymous experts. More detailed author guidelines and the information on the peer review process are available at <https://journals.muni.cz/pedor>.

The Journal accepts previously unpublished papers only.

Pedagogická orientace adheres to the principles outlined by COPE – Committee on Publication Ethics (<http://publicationethics.org/>), the Ethical Code of the Czech Pedagogical Society, and the Ethical Code of the Czech Educational Research Association.

Pedagogická orientace (ISSN 1211-4669 print; ISSN 1805-9511 on-line; reg. No. MK ČR E 20166) is published by the Czech Pedagogical Society, Poříčí 538/31, 639 00 Brno, IČ 00444618, in cooperation with Masaryk university. Subscription orders: <https://journals.muni.cz/pedor>.

Pedagogická orientace is published quarterly. Typeset Mgr. Monika Foltánová, print: Papír a tisk, s. r. o., Heršpická 800/6, 639 00 Brno. Circulation: 350 copies.

The publishing of the journal is supported by the Council of Scientific Societies of the Czech Republic.

Pedagogická orientace has been listed in following academic databases: ERIH PLUS, DOAJ, Educational Research Abstracts Online (Taylor & Francis), EBSCO Education Source, CEJSH, ProQuest.



Pedagogická orientace

Vědecký časopis České pedagogické společnosti

Pedagogická orientace je vědeckým recenzovaným časopisem, jehož cílem je podporovat rozvoj pedagogického myšlení. Zaměřuje se na aktuální problémy pedagogické teorie a praxe, pedagogického výzkumu, školního vzdělávání, vzdělávací politiky a vzdělávání učitelů. Pedagogická orientace nabízí publikační příležitost renomovaným odborníkům i začínajícím autorům. Časopis je platformou pro členy České pedagogické společnosti, ale současně je otevřen příspěvkům zvenčí, a to domácím i zahraničním.

ročník 33, číslo 1, 2023

ISSN 1211-4669 (Print)

ISSN 1805-9511 (Online)

journals.muni.cz/pedor

facebook.com/pedagogicka.orientace

