

Příprava učitelů v kontextu kontinuální „optimalizace“

Pavel Doulík, Jiří Škoda

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Příspěvek se zabývá současnou situací v přípravě učitelů pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy. Vzhledem k tomu, že v této oblasti probíhá již několik let permanentní proměna a neustále narůstá počet vysokých škol a jejich pracovišť, která učitelská studia realizují, je situace velmi nepřehledná a některé změny nelze charakterizovat příliš pozitivně. Autoři v článku diskutují hlavní znaky aktuální přípravy učitelů v České republice, možné cesty vedoucí k učitelské kvalifikaci, odlišné přístupy pedagogických a „nepedagogických“ fakult k přípravě učitelů a snaží se formulovat alespoň základní otázky po příčinách a důsledcích současného stavu s cílem diskuze.

Příprava učitelů v oborových předmětech a výchovách pro 2. stupeň základních škol a střední školy (dále jen učitelská studia) prodělává v posledních patnácti letech neustálou proměnu, která se netýká ani tak její obsahové složky (byť by to bylo více než žádoucí), ale její formální podoby. Tato proměna a neustálé úpravy jsou dány diskuzí (nebo někdy spíše rozhodnutími), která probíhá na úrovni fakult, univerzit, akreditační komise, MŠMT, vlády a samozřejmě i laické veřejnosti. Místo, aby došlo po transformaci učitelských studií k jejich stabilizaci a realizaci v období relativního klidu, jsou tato studia neustále „optimalizována“ a evaluována, aniž by zde existoval prostor pro komplexní vyhodnocení kvality a efektivnosti takto nastavených studií. Cílem tohoto příspěvku je vyvolat diskuzi nad aktuální situací v přípravě učitelů, která se konstituuje a proměňuje vlivem dvou základních faktorů – a sice strukturací učitelských studií a procesem jejich (re)akreditace. Vzhledem k působení obou autorů, jsme se rozhodli doplnit studii o demonstraci na konkrétním případě – a sice o situaci v koncepci učitelských studií na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Byť se jedná o modelový příklad, dovolíme si tvrdit, že mnohé aspekty se týkají i dalších vysokých škol, které učitelská studia realizují.

1 (Stále) aktuální trendy v přípravě učitelů

Možná trochu provokativní název této části příspěvku vychází z našeho přesvědčení, že není oblasti, kde by se projevovalo tolik aktuálních trendů, jako je právě příprava učitelů. Bohužel pro přípravu učitelů samotnou jsou tyto aktuální trendy typické svým odstředivým působením a místo, aby učitelským studiím dávaly jasný rámec, vytvářejí z nich separované ostrůvky, na kterých se příprava učitelů realizuje po svém. Nejsme v žádném případě nekritičtí zastánci toho, že by příprava učitelů měla na všech vysokých školách probíhat podle jednotného modelu daného shora, vždyť toto jasně deklaruje i jediný koncepční materiál, který byl k přípravě učitelů vytvořen (a to již před lety).¹ Považujeme však za vhodné, aby byla vytvořena určitá kritéria, která budou respektovat všechna učitelská studia (blíže se jim budeme věnovat dále). Tento požadavek je o to více legitimní, neboť výstupem všech modelů a cest užívaných u učitelských studií je učitel daného předmětu pro 2. stupeň základní školy či pro školy střední.

Jak konkrétně situace v přípravě učitelů vypadá? V současné době existuje v České republice 37 fakult připravujících budoucí učitele (z toho 36 jich je z veřejných vysokých škol, 1 ze soukromé vysoké školy) v celkem 761 učitelských studijních oborech. Už samotné množství studijních oborů poskytujících učitelskou kvalifikaci svědčí o nejednotnosti a roztržitosti vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Na tomto stavu se výrazně podílí především strukturace studijních oborů směřujících k učitelské kvalifikaci. Ze strukturace bylo systémově vyjmuto pouze učitelství pro 1. stupeň základní školy, které zůstalo magisterské nestrukturované. (Požadavek na magisterské vzdělání učitelů vyplývá ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů.²). Učitelství pro 2. stupeň základní školy a učitelství pro střední školy bylo v úvodní dekádě nového milénia plně strukturováno na bakalářské a navazující magisterské studijní obory, aniž v té době proběhly seriózní diskuse podložené validními výsledky výzkumných studií, které by se vhodností strukturace studia učitelství zabývaly. V současné době jsou však již k dispozici výsledky prvních seriózních

¹ Kolář et al. (2004).

² Litera tohoto zákona je i po 10 letech jeho platnosti změkčována řadou výjimek, které dle našeho názoru nepřispívají ke stabilizaci segmentu pregraduální přípravy učitelů – viz k poslední novele zákona: *Poslanci drtivou většinou schválili novelu zákona o pedagogických pracovnících*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/poslanci-drtivou-vetsinou-schvalili-novelu-zakona-o>

studií zabývajících se tímto tématem (Bendl, Voňková, & Zvírotsky, 2013). Navzdory snahám některých fakult připravujících učitele nebyla ponechána ani možnost paralelní existence strukturovaných a nestrukturovaných učitelských studijních oborů, která by mohla mít i určitý experimentální charakter a umožnila by *in vivo* posouzení efektivity, účinnosti a vhodnosti obou modelů učitelské přípravy například ve vztahu k požadavkům praxe a potřebám měnících se společenských akcentů.

Strukturace studijních oborů vygenerovala čtyři varianty cest vedoucích k získání učitelské kvalifikace:³

1. Pedagogicko-psychologická i oborově vědná část přípravy prostupuje jak bakalářskou částí studia, tak navazujícím magisterským studiem. V bakalářské části studenti projdou obecně kultivujícími pedagogicko-psychologickými předměty, absolvují hospitace a náslechy, aby si učinili představu o učitelství. Nezáskávají však učitelskou kvalifikaci. V bakalářském studiu získají solidní oborově vědné základy jednoho či dvou budoucích aprobačních předmětů. V navazujícím magisterském studiu graduje oborově vědní studium a zvýrazňuje se těžiště učitelské přípravy. Modely:
 - (a) bakalářské studium dvouoborové s učitelským zaměřením + navazující dvouoborové magisterské studium učitelské,
 - (b) bakalářské studium jednooborové s učitelským zaměřením + navazující jednooborové magisterské studium učitelské.

Pro studenty bakalářského studia, kteří se během studia rozhodli, že nebudou pokračovat v učitelském zaměřením, musí být k dispozici moduly, které jim umožní rozšířit si neučitelskou část přípravy (buď se zaměřením na praktické uplatnění, anebo se zaměřením na možné pokračování v odborném studiu v rámci navazujícího magisterského studia).

2. Oborově předmětová část přípravy (bez oborových didaktik) je ryze neučitelská. Bakalářské studium dá budoucímu učiteli solidní oborově vědné

³ Zde je vhodné uvést, že akreditační komise v roce 2013 již umožnila první vysoké škole, konkrétně Univerzitě Hradec Králové, akreditovat studium učitelství pro 2. stupeň základních škol jako nestrukturované (pětileté magisterské studium). To mimo jiné otevírá prostor pro opravdu sofistikované porovnání obou modelů takřkajíc *in vivo* – tedy během jejich paralelní realizace. Pravdou ovšem je, že učitelství pro střední školy je stále striktně akreditační komisí vyžadováno jako strukturované (ač jsou jeho absolventi dle zákona o pedagogických pracovnících kvalifikováni pro výuku na 2. stupni základních škol – tento rozpor považujeme za nelogický, neboť zavádí určitou nerovnost v pojetí učitelské přípravy).

základy v jednom či dvou aprobačních předmětech. Pro zájemce je připraven navíc k povinnému penzu předmětů ještě volitelný pedagogicko-psychologický modul analogický s první variantou. Další postup je analogický s první (event. čtvrtou) variantou.

3. Oborově předmětová část přípravy (bez oborových didaktik) je ryze neučitelská. Bakalářské studium dá budoucímu učiteli oborově vědné základy nikoli ve dvou konkrétních aprobačních předmětech, ale širším vědním základem (přírodovědeckém, společenskovědném, lingvistickém apod.). V navazujícím magisterském studiu se už student soustředí na získání učitelské způsobilosti, tj. absolvuje všechny pedagogicko-psychologické předměty, pedagogické praxe a studium oborových didaktik a navíc se profiluje ve dvou aprobačních předmětech. Modely:
 - (a) bakalářské studium s neučitelským zaměřením široce přípravné (např. typu přírodovědná studia, základy humanitní vzdělanosti apod.) + navazující jednooborové magisterské studium učitelské;
 - (b) bakalářské studium s neučitelským zaměřením široce přípravné (např. typu přírodovědná studia, základy humanitní vzdělanosti apod.) + navazující dvouoborové magisterské studium učitelské.
4. Oborově předmětová část přípravy (bez oborových didaktik) je ryze neučitelská. Bakalářské studium dá budoucímu učiteli solidní oborově vědné základy v jednom či dvou aprobačních předmětech. V navazujícím magisterském studiu se už student soustředí na získání učitelské způsobilosti, tj. absolvuje všechny pedagogicko-psychologické předměty, pedagogické praxe a studium oborové didaktiky či oborových didaktik. Modely:
 - (a) bakalářské studium jednooborové s neučitelským zaměřením (cíleně oborové) + navazující jednooborové magisterské studium učitelské;
 - (b) bakalářské studium dvouoborové s neučitelským zaměřením + navazující dvouoborové magisterské studium učitelské;
 - (c) bakalářské studium jednooborové s neučitelským zaměřením (cíleně oborové) + navazující jednooborové magisterské studium neučitelské (cíleně oborové) + navíc souběžně probíhající studium učitelské způsobilosti v navazujícím magisterském studiu.

Tyto modely jsou výsledkem různých přístupů ke změně nestrukturovaného učitelského studia na studium strukturované – od prostého „přestřižení“ pětiletého studia až po systematické koncipování učitelské přípravy do bakalářského a navazujícího magisterského studia s postupnou gradací. Přístup ke strukturaci učitelských studií byl pak velmi silně ovlivněn nikoli koncepčními úvahami, ale personálním složením managementu univerzit či fakult. Typickým rysem proběhnuvší strukturační změny je pak tedy „regionální evoluce“, která vedla k vysoké diverzifikaci přípravy učitelů. Nicméně všechny výše uvedené cesty představují možnosti získání učitelské kvalifikace již v rámci pregraduální přípravy. Diskuse o pozitivích a negativích různých modelů přípravy učitelů probíhají již přes dvacet let, jak ukazují např. práce Darling-Hammondové a Cobba (1995) či Fullana a Hargreaves (1992), porovnání modelů učitelské přípravy v různých zemích přináší např. publikace Kohnové (2012). Trvalým a dosud nedeřešeným problémem zůstává otázka praktické uplatnitelnosti absolventů bakalářského stupně studia. Ve většině případů se de facto uplatnitelnost v praxi neřeší a předpokládá se pokračování v magisterském stupni učitelské přípravy, protože až její absolvování poskytuje učitelskou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb.⁴. Zajímavou alternativou je „brněnský“ model, kdy profil absolventa studijního oboru poskytuje kvalifikaci pro výkon pedagogického asistenta. Jaké je ale reálné uplatnění pedagogického asistenta ve školské praxi? Jsou kompetence pedagogického asistenta shodné s kompetencemi učitelů? Jsou jejich základem či předstupněm? Není tedy rizikem, že bude v budoucnu bakalář-pedagogický asistent dostatečnou kvalifikací pro výkon profese učitele např. na 2. stupni ZŠ? Pokud si popravdě odpovíme na tyto otázky, pak můžeme konstatovat, že je v zásadě jedno, jak je bakalářský stupeň koncipován, neboť faktická učitelská příprava se tímto redukuje na dva roky magisterského studia.

Z hlediska především nepedagogických fakult připravujících učitele se jako plnohodnotná alternativa učitelské přípravy jeví i cesta, kdy student absolvuje neučitelsky zaměřený bakalářský i navazující magisterský studijní obor. Příslušné zákonné požadavky na učitelskou kvalifikaci si pak doplní prostřednictvím Studia v oblasti pedagogických věd (dříve tzv. Doplňující pedagogické studium) v rámci celoživotního vzdělávání – viz Vyhláška

⁴ Zákon o Pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. In *Sbírka zákonů České republiky* (s. 10333–10345). Dostupné z <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004>

MŠMT ČR č. 317/2005 Sb.⁵ Toto studium ke splnění kvalifikačních předpokladů musí být v minimálním rozsahu 250 hodin, což odpovídá přibližně 18–20 kreditním bodům studijní zátěže a svým rozsahem je tak srovnatelné s pedagogicko-psychologickými moduly pregraduální přípravy učitelů na řadě fakult. Z pedeutologického hlediska však lze mít k tomuto modelu několik zásadních výhrad:

1. Po stránce vzdělávacího obsahu z oblasti pedagogiky a psychologie bývají studia v oblasti pedagogických věd dimenzována uspokojivě. Velký problém ale představují oborové didaktiky. Vzhledem k tomu, že studia v oblasti pedagogických věd mají „univerzální“ charakter a poskytují učitelskou kvalifikaci absolventům jakýchkoliv magisterských nečitelských studijních oborů, nelze vždy dimenzovat oborovou didaktiku pro příslušný všeobecně-vzdělávací nebo odborný předmět odpovídající svým charakterem vystudovanému nečitelskému oboru.
2. Chybí provázanost oborové didaktiky s mateřským vědním oborem, nebo je tato provázanost nedostatečná.
3. Díky tomu, že příprava učitele v tomto modelu probíhá vlastně ve dvou izolovaných cyklech, není vždy možné dodržet logickou návaznost disciplín propedeutických, specializačních, rozšiřujících a aplikačních. Učitelská příprava se tak stává nesourodou, logicky neprovázanou a studium v oblasti pedagogických věd má pouze charakter jakéhosi appendixu, a je i tak vnímáno jak ze strany jeho absolventů, tak nezřídka i ze strany vyučujících.
4. Problematické jsou pedagogické praxe účastníků programu celoživotního vzdělávání studia v oblasti pedagogických věd. Buď nejsou realizovány vůbec, a do praxe se tak dostává z hlediska zákona kvalifikovaný učitel, který však dosud ve škole nikdy nebyl. Druhou možností je to, že formálně jakási pedagogická praxe proběhne, chybí však rozborů vyučovacích hodin s cvičnými učiteli a oborovými didaktiky.
5. Problémem je i to, že závěrečná zkouška v tomto studiu nemá charakter státní závěrečné zkoušky (státní závěrečná zkouška z pedagogiky a psychologie je dnes povinnou součástí všech magisterských studijních oborů vedoucích k získání učitelské kvalifikace).

⁵ Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>

2 Obsahové složky učitelské přípravy

Vzdělávací obsah pregraduální přípravy budoucích učitelů se historicky konstituoval do pěti základních obsahových složek, na jejichž specifikaci nyní existuje konsenzus napříč fakultami připravujícími budoucí učitele (tyto složky respektují všechny fakulty připravující učitele, zásadní rozdíl je v jejich vzájemném poměru – viz příklad UJEP).

1. Oborová složka obsahující odborné předměty daného oboru. V případě dvouoborového nebo víceoborového studia tvoří oborovou složku všechny odborné předměty daných oborů.
2. Předmětově-didaktická složka sdružuje předměty řazené mezi předmětové, resp. oborové didaktiky. Vedle specializovaných předmětů zabývajících se didaktikou výuky jednotlivých témat a obecnou didaktikou daného oboru jsou zde dále zařazeny i předměty zaměřené např. na školní pokusy, metody využití ICT ve výuce, exkurze atd. Předmětově-didaktická složka bývá zahrnována i do složky oborové. Toto řešení však vzhledem k vysoce specifickému zaměření a mezioborovému charakteru předmětových didaktik nepokládáme rozhodně za optimální.
3. Pedagogicko-psychologická složka obsahuje základní propedeutické a rozšiřující disciplíny z oblasti pedagogiky a psychologie. Jsou do ní řazeny i předměty z oblasti speciální pedagogiky, sociální patologie, filozofie výchovy apod.
4. Obecně kultivující složka obsahuje předměty tzv. všeobecného nebo univerzitního základu. Patří sem filozofie, cizí jazyky, informatika, etika učitelské profese a předměty výchovného charakteru – tělesná výchova, výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu, environmentální výchova atd.
5. Pedagogické praxe obsahují všechny prakticky zaměřené disciplíny, od praxí náslechoých, klinických, průběžných až po pedagogické praxe souvislé. Zařazeny jsou zde i předměty orientované na mikro výstupy studentů či následné rozборы vyučovacích hodin.

Ačkoliv o zastoupení těchto složek v rámci pregraduální přípravy učitelů nejsou pochybnosti, velmi rozdílné názory panují na to, jaké má být zastoupení jednotlivých složek, jejich význam a váha v učitelské přípravě. Největší rozpory panují v názorech na podíl pedagogicko-psychologické složky ve vztahu

ke složce oborové. Podíl pedagogicko-psychologické složky by měl být největší v rámci studia učitelství pro 1. stupeň základní školy a měl by postupně klesat směrem ke studiu učitelství pro střední školy (viz doporučení *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*)⁶. Absolvent učitelství pro střední školy je však podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kvalifikován i jako učitel pro 2. stupeň základní školy.⁷ Profily absolventů studia učitelství obou stupňů škol a jejich výstupní kompetence by tak měly být srovnatelné. K další diskrepanci dochází mezi pedagogickými fakultami na jedné straně a přírodovědeckými a filozofickými fakultami na straně druhé. Pedagogické fakulty se ve stanovení podílu jednotlivých složek učitelství obvykle opírají o minimální požadavky na základní složky učitelství, které přijala i Akreditační komise ČR a zakomponovala do svých doporučení. Tyto požadavky jsou vyjádřeny v tzv. Marešově tabulce (tabulka 1):

Tabulka 1

Podíl základních složek pregraduální přípravy učitelů (Kolář et al., 2004)

| Označení složky | Podíl v % z celkové hodinové dotace | Orientační počet kreditů |
|--|---|--------------------------|
| oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově-didaktická | 60 % | 180 |
| oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická | minimálně 15–20 % celkového času učitelství přípravy | 45–60 |
| pedagogicko-psychologická | 7 % celkového času učitelství přípravy | 20 |
| složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie | 4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru) | 10 |
| pedagogické praxe | 85–90 % | 255–270 |
| mezisoučet | 10–15 % | 30–45 |
| volný prostor pro potřeby fakult | 100 % | 300 |
| celkem | | |

⁶ Kolář et al. (2004).

⁷ Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb.

Ze strany přírodovědeckých a filozofických fakult však nebyly tyto doporučené podíly nikdy akceptovány a prakticky realizovány. Provedli jsme analýzu studijních plánů učitelských studií (bakalářský + navazující magisterský stupeň) (re)akreditovaných v letech 2011–2014 na šesti filozofických a sedmi přírodovědeckých fakultách v České republice. Průměrné zastoupení oborové složky činí na filozofických fakultách 81,4 % a na přírodovědeckých fakultách 81,6 % (v porovnání s 60 % doporučovanými Marešovou tabulkou). Průměrné zastoupení pedagogicko-psychologické složky činí na filozofických fakultách 10,2 % a na přírodovědeckých fakultách 10,6 % (v porovnání s 15–20 % doporučovanými Marešovou tabulkou). Poddimenzovaná je také složka všeobecně kultivujícího univerzitního základu (3,8 % na filozofických a 4 % na přírodovědeckých fakultách v porovnání se 7 % doporučovanými Marešovou tabulkou).

Další rovina sporů se týká předmětově-didaktické složky. Ve výše uvedeném doporučení je tato složka sice uváděna samostatně, nemá však doporučený podíl na celkové přípravě budoucích učitelů. Tato koncepce vychází z tradičního pojetí předmětových didaktik, které jsou chápány jako nedílná součást daného oboru, nikoliv jako svébytný interdisciplinární vědní obor. Podíl předmětově-didaktické složky je pak v praxi výsledkem kompromisu mezi představiteli odborné části daného oboru a mezi didaktiky daného oboru. Toto řešení je však naprosto nesystémové, neboť se odvíjí od konkrétní personální situace na daném pracovišti, nikoliv od požadavků na kompetence v oblasti didaktické znalosti obsahu (viz Shulman, 1986) absolventů učitelství, které pokládáme za naprosto klíčové a nezbytné. Důsledkem výše uvedených rozporů v pojetí významu jednotlivých složek učitelské přípravy je její značná roztržitost a nejednotnost.

3 Obsahové standardy učitelských studií

Jak jsme uvedli výše, existuje v současné době jediný, a to pouze velmi stručný a rámcový, materiál nazvaný *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*, který vymezuje pro jednotlivé složky učitelské přípravy procentuální podíl z celkové hodinové dotace a orientační počet kreditů (viz tabulka 1). Vzhledem k tomu, že možných cest přípravy učitelů pro 2. stupeň základních škol a učitelů pro střední školy existuje dnes zhruba tolik, kolik vysokých škol a jejich součástí se této přípravě věnuje, došla řada odborných a pracovních grémií k názoru, že by bylo nanejvýše vhodné

stanovit určitý obsahový standard absolventa studijních programů vedoucích k učitelské kvalifikaci.⁸ Mezi takové skupiny, které tuto problematiku řeší, patří například Asociace děkanů pedagogických fakult ČR a SR, Asociace děkanů filozofických fakult ČR, Akreditační komise ČR a další. Velmi pozitivně hodnotíme, že se tvorbou takového obsahového standardu zabývá i akreditační komise, neboť je to ona, která ze zákona kontroluje a evaluuje kvalitu studijních programů. Z pohledu přípravy učitelů se jedná zejména o obsahové standardy pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy a o obsahové standardy jednotlivých oborových didaktik (jejichž úroveň se liší dle oborů, pozitivním trendem posledních několika let je však kvalitativní i kvantitativní akcelerace jejich rozvoje, a to i s přispěním vstřícného přístupu akreditační komise).

Na druhou stranu je však třeba konstatovat, že tvorba těchto obsahových standardů neprobíhá zcela systematicky a s trochou nadsázky lze říci, že se jí zabývá ten, kdo se k tomu přihlásí. Na základě iniciativy přírodovědeckých fakult vyzvala AK tyto fakulty k vytvoření vlastního obsahového standardu pedagogicko-psychologické složky učitelského studia. K této iniciativě se připojily i filozofické fakulty. Byť se nám tvorba obsahových standardů jeví jako velmi racionální krok, který může přispět k zásadní systematizaci učitelské přípravy, vytváření různých obsahových standardů pro pedagogické, filozofické a přírodovědecké fakulty se pak ale nutně jeví jako krok zpět. Vždyť výsledkem je vždy učitel daného předmětu pro 2. stupeň základní školy či pro školy střední.⁹ Ze strany zaměstnavatelů (ředitelů škol) je pochopitelně očekáváno, že absolvent učitelské přípravy bude vybaven určitými základními kompetencemi nezávisle na tom, který model učitelské přípravy a na které fakultě absolvoval.

⁸ Obsahový standard lze chápat jako definici toho, co by měl jedinec znát a čeho by měl být schopen, aby byl považován za způsobilého v určité profesní doméně. Prostřednictvím standardu je komunikováno, co je žádoucí a čeho je hodno dosáhnout, co se počítá jako kvalitní vzdělání nebo jako dobrá praxe. Standard také může být používán jako měřítko nebo laťka (*benchmarks*) a jako takový coby nástroj posuzování, jaká je vzdálenost mezi skutečnou, aktuální úrovní kompetencí a minimální úrovní vyžadovanou pro uznání za způsobilého.

⁹ V době, kdy vznikl tento příspěvek (červenec 2014), byl vytvořen obsahový standard filozofických fakult, situace kolem tvorby obsahového standardu přírodovědeckých fakult není autorům známa. Prostým faktem však zůstává, že obsahové standardy se ve své vnitřní struktuře liší zejména zastoupením pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy, která je filozofickými a zejména přírodovědeckými fakultami marginalizována.

K tvorbě obsahového standardu se, sice z našeho pohledu opožděně, přihlásily též pedagogické fakulty.¹⁰ Obsahový standard by pak měl být jedním z hlavních výstupů centralizovaného rozvojového projektu Spolupráce pedagogických fakult – konsorcium pedagogických fakult, který řeší v roce 2014 sedm pedagogických fakult (zbývající dvě jsou přidruženy) s hlavním řešitelem Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

Vzhledem k tomu, že obsahový standard absolventa studijních programů vedoucích k učitelské kvalifikaci tvořený pedagogickými fakultami existuje v současné době v pracovní verzi, uvádíme příklad toho, jak je koncipován. Jelikož jsou pedagogické fakulty podle stanoviska akreditační komise zodpovědné za přípravu učitelů v oblasti pedagogicko-psychologické, je tento standard zaměřen primárně na tuto oblast. Jednotlivé obory jsou natolik specifické, že vydefinování kompetencí v nich musí být věcí jednotlivých oborů a oborových didaktik. Základem obsahového standardu (z oblasti pedagogiky a psychologie) jsou pak kompetence, které by měl absolvent učitelského studia mít – ty jsou pak dále konkretizovány, je uvedeno jejich kreditové ohodnocení a (pouze) orientační vymezení předmětů, ve kterých je možné tyto kompetence získat a rozvíjet. Následující tabulka ukazuje příklad pojetí těchto kompetencí (tabulka 2):

¹⁰ Situace devíti pedagogických fakult v České republice je specifická – tím, jakým způsobem vznikaly a jak byly v posledních deseti letech transformovány, jsou výrazné odlišnosti ve skladbě jejich pracovišť. To znamená, že každá pedagogická fakulta zabezpečuje odlišné typy učitelské přípravy (jak z hlediska předmětového, tak i stupně škol).

Tabulka 2

Základní kompetence absolventa z oblasti pedagogiky a psychologie – příklad

| Základní kompetence | Konkretizace | Náročnost studia (KB) | Orientační vymezení oblastí (předmětů) |
|--|--|------------------------------|--|
| Kompetence v oblasti socializace a individualizace jedince | Absolvent: <ul style="list-style-type: none"> • definuje základní pedagogické pojmy, • charakterizuje vzájemné vztahy mezi výchovou a sociálním prostředím, • popíše důležité činitele socializace a jejich vliv na školní vzdělávání, • vysvětlí sociálně psychologickou problematiku zaměřenou zejména na poznání podstaty socializace jedince, vztahu mezi jedincem a malou sociální skupinou, • analyzuje znaky a funkce vzdělávacích organizací ve společnosti, • chápe vliv prostředí na člověka a dokáže stručně charakterizovat vzájemné působení společnosti a výchovy na člověka, • respektuje bio-psycho-sociální přístup v komplexním pojetí determinace psychiky člověka, • analyzuje interakční vzorce v rodině a výchově. | 4 | Obecná pedagogika Sociální psychologie Sociální pedagogika |
| Kompetence v oblasti plánování kurikula | Absolvent: <ul style="list-style-type: none"> • popíše systém kurikulárních dokumentů v ČR, • aplikuje získané poznatky do oblasti předmětově didaktické problematiky, • tvůrčím způsobem přistupuje ke koncepci vyučovacích hodin a reflektuje soudobé trendy a poznatky v rámci řízení učební činnosti žáků, • projektuje výchovně-vzdělávací cíle vzhledem ke konkrétní žakovské populaci, • při koncipování vyučovací hodiny respektuje individuální charakteristiky žáků a skupinovou dynamiku třídy. | 4 | Obecná didaktika Základy školského managementu |

Druhým podstatným prvkem toho materiálu je pak stanovení minimálních standardů pro učitelskou přípravu jako celek¹¹, které jsou de facto revizí „minimálních požadavků na základní složky učitelské přípravy“ vycházející ze stanovených kompetencí a možností jejich naplňování (tabulka 3).

Tabulka 3

Navrhované minimální standardy pro učitelskou přípravu

| Označení složky | Podíl v % z celkové hodinové dotace | Orientační počet kreditů |
|---|---|--------------------------|
| oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) | 54 % | 160 |
| oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) | | |
| předmětově didaktická (souhrnně pro oba předměty) | 11 % | 34 |
| pedagogicko-psychologická | 15 % | 45 |
| složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozofie | 5 % | 15 |
| pedagogické praxe ¹² | 6 týdnů, tj. asi 5 % (při 14 týdnech v semestru) | 16 |
| mezisoučet | 90 % | 270 |
| volný prostor pro potřeby fakult | 10 % | 30 |
| celkem | 100 % | 300 |

Vytvoření těchto standardů se samozřejmě nestane žádnou závaznou mantrou, ale považujeme tento standard jako možnost či alternativu využitelnou nejen pro fakulty připravující učitele, ale též pro akreditační komisi či MŠMT.¹³

¹¹ Součet tříletého bakalářského a dvouletého navazujícího magisterského učitelského studia.

¹² Jedná se o souvislou pedagogickou praxi na daném typu a stupni školy, v rámci předmětových didaktik jsou očekávány další pedagogické praxe (např. klinická, průběžná apod.).

¹³ Za velmi vhodné považujeme, aby se dal vytvořený obsahový standard učitelské profese do vztahu s několik let připravovaným kariérním systémem učitelů (v současné době končí IPn Kariéra, který tuto problematiku řeší). Mohl by tvořit jakýsi nultý stupeň tohoto kariérního systému a oba koncepční materiály by měly být logicky provázány. Blíže ke vztahu standardu a kariérního systému učitele viz Janík, Spilková a Píšová (2014).

4 Modelový případ UJEP Ústí nad Labem

Výše uvedené skutečnosti a rozpory považujeme za vhodné dokumentovat situaci i na konkrétním příkladu jedné veřejné vysoké školy – Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (dále jen UJEP).

Jak vypadá zastoupení jednotlivých složek učitelské přípravy a jejich návaznost ve studijních oborech bez ohledu na to, zda se jedná o strukturované studium, či nikoli? Co ovlivňuje uspořádání jednotlivých složek? Pojdme se tedy podívat na situaci v přípravě reakreditace učitelských studií, která probíhala v roce 2014 na UJEP. Ústecká univerzita podobně jako většina regionálních univerzit vzniklých po roce 1990 prošla před deseti lety transformací, kdy se z „velké“ pedagogické fakulty vyčlenily nové fakulty (přírodovědecká a filozofická) a zbyla tak pedagogická fakulta „transformovaná“ (či možná lépe řečeno „vytunelovaná“). Na UJEP tedy zajišťují v současné době přípravu učitelů tři součásti – fakulta pedagogická (PF), filozofická (FF) a přírodovědecká (PřF). Původně zajišťovala přípravu učitelů technické výchovy také fakulta výrobních technologií a managementu, ta však od této přípravy ustoupila.

V rámci reakreditace všech studijních programů akreditovaných na UJEP v roce 2014 se po téměř deseti letech vytvořil prostor také pro výraznější úpravu učitelských studií. Mezi fakultami připravujícími učitele existují bilaterální smlouvy o zajištění mezifakultních studií, přičemž, na základě požadavku Akreditační komise ČR, je garantem pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy pedagog/psycholog působící na PF. Garance přípravy reakreditace učitelských studií se ujalo vedení univerzity, a to osobou prorektorky pro studium, takže jsme předpokládali, že příprava bude v rámci univerzity probíhat jednotně, neboť jakékoli difference mezi fakultami působí v realizaci učitelských studií problémy. Představy vedení jednotlivých fakult, a snad i vedení univerzity, však nebyly v podstatných oblastech shodné, takže výsledek téměř rok trvající diskuze shrnuje tabulka 4¹⁴:

¹⁴ Tento fakt je výsledkem, který koresponduje se současnou situací na veřejných vysokých školách, pro něž je typické neoliberální řízení a vysoká autonomie fakult, která se projevuje rozdílnými názory mezi vedením jednotlivých fakult a mezi vedením fakult a vedením univerzity. Tento rys je typický zejména pro regionální univerzity, které po roce 1989 vznikly většinou z jedné dominantní fakulty.

*Tabulka 4**Výsledek koncepce učitelských studií na UJEP při jejich reakreditaci v roce 2014*

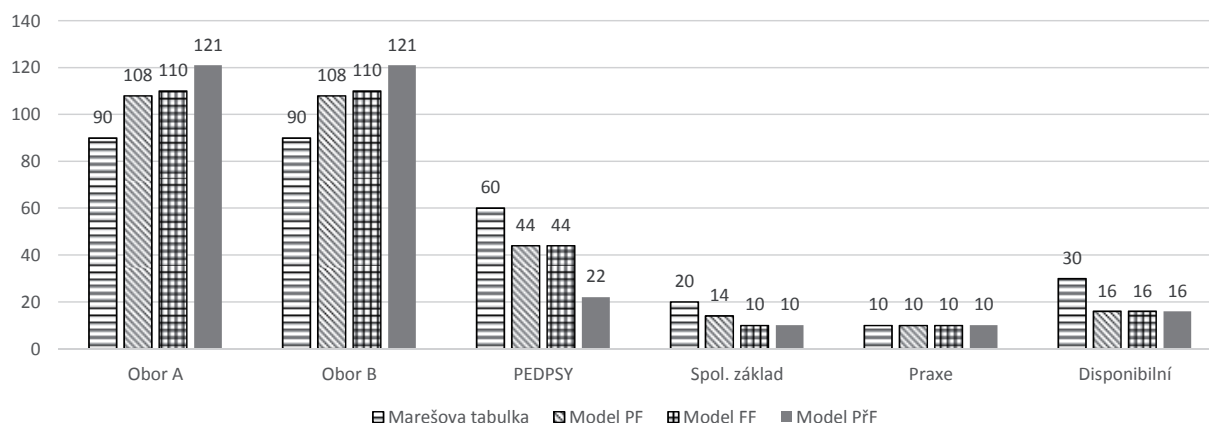
| Východiska přípravy reakreditace učitelských studií | Výsledek |
|---|-----------------|
| Jednotný model učitelské přípravy v rámci UJEP. | ne |
| Jednotné předměty společného základu. | ne |
| Jednotný blok pedagogicko-psychologických disciplín (pedpsy modul). | ne |
| Jednotná délka a profilace pedagogické praxe. | ano |
| Obsahová návaznost disciplín: propedeutické – specializační – aplikační – pedagogická praxe. | ne |
| Rozlišení učitelství pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ řešit zejména na úrovni oborových didaktik a nabídkou (povinně) volitelných kurzů. | ano |

Jak z tabulky vyplývá, k zásadnímu rozkolu došlo ve čtyřech ze šesti základních oblastí přípravy učitelských studií na UJEP. Je třeba říci, že hlavní příčinou byl postoj PŘF k zastoupení pedagogicko-psychologické složky přípravy a její redukce na úkor odborných předmětů.

Výsledek lze tedy shrnout do následujících bodů:

- Mezi PF a FF existuje jednotný modul pedpsy, předměty společného základu se liší, návaznost disciplín uspokojivá.
- Mezi PF a PŘF neexistuje jednotnost v ničem. Modul pedpsy je odlišný, předměty společného základu jsou odlišné, návaznost disciplín je velmi nízká.
- PF, FF i PŘF mají shodnou délku a rozložení souvislé pedagogické praxe (3 + 3 týdny).

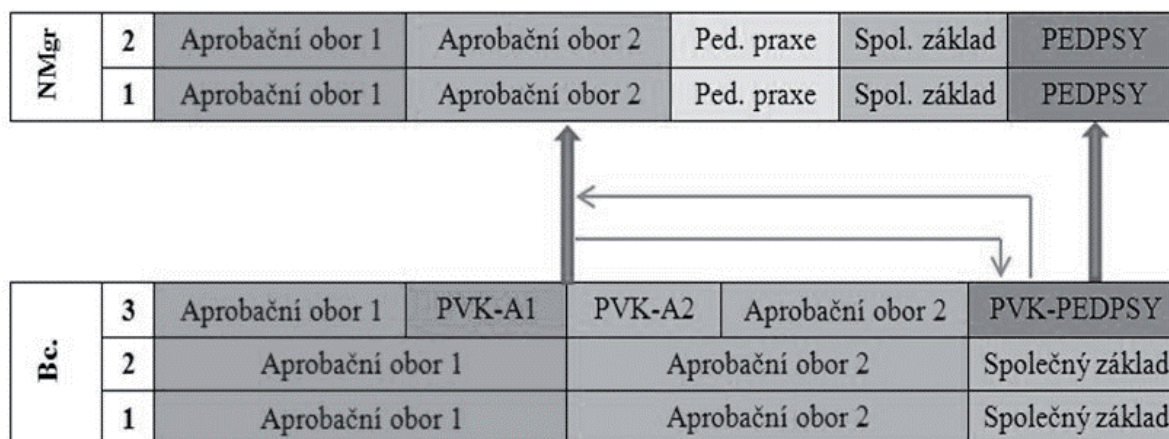
Porovnání koncepce přípravy fakult připravujících učitele na fakultách UJEP s několikrát diskutovaným materiálem *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol zachycuje obrázek 1.*



Obrázek 1. Koncepce učitelské přípravy obecně a na UJEP – počty kreditních bodů v jednotlivých modulech učitelské přípravy na UJEP.

Jak z obrázku vyplývá, tak oproti doporučením (v pracovní verzi užíváme označení „Marešova tabulka“) jsou navýšeny kredity oborových předmětů (u PŘF dokonce o více než 30 kreditů), naopak pedpsy modul nedosahuje ani u jedné z fakult kreditní dotace uvedené v doporučení (v případě PŘF je hodnota kreditů téměř na třetině). Také souvisele pedagogické praxe jsou svou kreditovou dotací na spodní hranici. Jelikož byly posíleny kredity předměty oborové, zůstává na fakultách pouze šestnáct kreditů pro disponibilní složku přípravy, čímž se omezuje možnost nabídky povinně volitelných a volitelných předmětů, které vedou k profilaci studentů.

Výslednou podobu struktury učitelské přípravy ukazuje následující obrázek (obecně lze říci, že navenek je struktura shodná pro všechny tři součásti, liší se však svou vnitřní stratifikací).



Obrázek 2. Model učitelské přípravy pro dvouoborové studium na UJEP.¹⁵

Pokud shrneme hlavní dopady (ne)systematičnosti v přípravě učitelských studií na UJEP, můžeme říci, že se jasně vymezilo několik negativních aspektů, které nepříznivě ovlivní kvalitu přípravy učitelů. Jedná se zejména o následující:

- Nejednotnost učitelské přípravy značně komplikuje kombinace studijních oborů mezi součástmi a jejich prostupnost. Vzhledem k tomu, že se student imatrikuluje na té součásti, kde je výhodnější koeficient ekonomické náročnosti studijního programu, dojde k paradoxní situaci, kdy např. tři studenti historie, z nichž jeden bude mít kombinace s geografii (zapsán

¹⁵ Na UJEP je připraven model, kdy jsou v bakalářském stupni vyučovány základní odborné disciplíny jednoho (v případě jednooborových studií) a druhého (v případě dvouoborových studií) aprobačního předmětu a disciplíny společného univerzitního základu. Ve třetím ročníku bakalářského studia se student rozhoduje, zda se dál bude věnovat odborné stránce svého oboru studia, nebo zda se bude profilovat učitelským směrem. Podle toho volí z nabídky povinně volitelných oborů příslušný modul – buď pedagogicko-psychologický, nebo modul rozšiřujících odborných předmětů. V navazujícím magisterském stupni studia jsou dále rozvíjeny odborné disciplíny jednoho či obou aprobačních předmětů. V rámci těchto odborných disciplín se realizuje i výuka oborových didaktik. Studijní plán dále obsahuje předměty společného univerzitního základu a především předměty pedagogicko-psychologického modulu, který v tomto stupni studia rozvíjí zejména specializační pedagogické a psychologické disciplíny. Pokud se pro navazující magisterské studium rozhodne absolvent bakalářského studia, který neabsolvoval povinně volitelný modul pedagogických a psychologických disciplín, je povinen si tyto disciplíny doplnit, neboť splněné kontroly studia těchto disciplín jsou podmínkou pro absolvování pedagogických a psychologických předmětů v navazujícím magisterském stupni studia. Poznatky získané studiem jsou dále rozvíjeny v modulu pedagogických praxí.

na PŘF), druhý s českým jazykem a literaturou (zapsán na PF) a třetí se společenskými vědami (zapsán na FF), budou mít odlišné studijní plány a vlastně i volbu rozvrhu, která se tím stane značně problematickou.

- Dochází k výrazné redukci modulu pedpsy v bakalářské části studia. Předměty budou mít pouze status povinně volitelného bloku. Tím bude výrazně ztížena návaznost dalších pedagogicko-psychologických disciplín v navazujícím magisterském studiu (budou zde studenti, aniž by absolvovali alespoň propedeutické disciplíny z pedagogiky psychologie).
- Hlavním motivátorem fakult při zajištění výuky společných disciplín nebyla kvalita vyučujících, ale finanční stránka – tedy namísto, aby byla podporována celouniverzitní integrace kapacit, dochází k tomu, že si fakulty zajišťují výuku samy, ze svých zdrojů, neboť nechtějí platit druhé součásti, která má odbornou katedru, za výuku – PŘF a FF si samy zajišťují výuku cizích jazyků, ačkoli je na PF centrum jazykové přípravy, PF si sama zajistí výuku filozofie, PŘF ji nebude učit vůbec, PF si sama zajistí výuku základů informatiky, FF ji zařadí mezi oborové předměty, PF si sama zajistí výuku biologie dětí a základů první pomoci apod.
- Primárně budou v rámci přijímacího řízení nabízeny kombinace studijních oborů akreditovaných v rámci dané fakulty. Důvodem je to, že takoví studenti se nerozpočítávají mezi fakulty a jsou pro fakulty ekonomicky výhodnější. Dopadem může být to, že nebudou nabízeny tradiční kombinace studijních oborů, jakými jsou například český jazyk a literatura – historie, či historie–geografie.
- Jako kardinální problém vnímáme fakt, že dojde k porušení návaznosti disciplín v učitelské přípravě – v současné době má PŘF postaven studijní plán tak, že student absolvuje v některých studijních oborech oborovou didaktiku dříve než didaktiku obecnou, dochází dokonce i k tomu, že student absolvuje v jednom semestru současně obecnou didaktiku a souvislou pedagogickou praxi. V tomto případě nelze hovořit o žádné logické návaznosti a o efektivní přípravě učitelů pro 2. stupeň základních škol a školy střední.

5 Závěr

V našem příspěvku jsme se snažili charakterizovat a diskutovat, jak vypadá v základních bodech současná situace v oblasti učitelských studií a jaké všechny aspekty ji ovlivňují. Již zmiňovaný materiál *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol* z roku 2004 začíná tímto vyjádřením¹⁶:

Grémium konstatovalo, že současný stav, kdy:

- každá vysoká škola a někdy i každá fakulta v rámci téže vysoké školy si sama stanovuje rozsah základních složek učitelské přípravy,
- realizace pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy se výrazně liší u téhož studijního programu a oboru mezi fakultami stejného typu,
- výstupní požadavky na studenty učitelství stejného studijního programu či stejného oboru na různých fakultách závisejí převážně na rozhodnutí příslušných kateder,
- absolvent učitelství má nedostatečnou praxi na těch školách, kde má vyučovat,
- absolvent učitelství někdy nemá ani soubornou, tím méně státní zkoušku z pedagogiky a psychologie, je nadále neudržitelný.

Je více než tristní, že i po 10 letech můžeme konstatovat, že v uvedených bodech (snad s výjimkou toho posledního) nedošlo k žádnému výraznějšímu posunu k lepšímu a že uvedená „koncepce“ se stala, ač se jedná o konsensus, materiálem spíše deklarativním než respektovaným.

Co jsou tedy podle nás hlavní předpoklady řešení této situace?

- Vytvoření minimálního obsahového standardu učitelské profese.
- Akceptování tohoto minimálního obsahového standardu a vytvoření širokého konsensu napříč fakultami připravujícími učitele při zachování diverzity možných cest vedoucích k získání učitelské kvalifikace.
- Zohlednění naplňování minimálního obsahového standardu v procesu akreditace studijních programů vedoucích k získání učitelské kvalifikace.
- Provázání minimálního obsahového standardu s připravovaným kariérním systémem učitele a jeho zapracování do tzv. nulté fáze.

Žádoucí by bylo zahájit diskuzi o tom, jak mohou oborové didaktiky přispět k naplňování minimálních obsahových standardů.

¹⁶ Kolář et al. (2004).

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.
- Zákon o Pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. In *Sbírka zákonů České republiky* (s. 10333–10345). Dostupné z <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004>
- Darling-Hammond, L., & Cobb, V. L. (Eds.). (1995). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. Washington, DC: US Department of Education.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (Eds.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer.
- Janík, T., Spilková, V., & Píšová, M. (2014). Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kolář, P., et al. (2004). *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/ak/koncepce1.htm>
- Poslanci drtivou většinou schválili novelu zákona o pedagogických pracovnících. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/poslanci-drtivou-vetsinou-schvalili-novelu-zakona-o>
- Shulman, L., S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Autoři

Doc. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D., Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, e-mail: pavel.doulik@ujep.cz

Doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, e-mail: jiri.skoda@ujep.cz