

Pedagogika pro učitele

2., rozšířené a aktualizované vydání

- Podoby vyučování a třídní management
- Osobnost učitele a jeho autorita
- Inovace ve výuce
- Klíčové kompetence ve vzdělávání
- Práce s informačními prameny
- Pedagogická diagnostika



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umísťování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.



Copyright © Grada Publishing, a.s.

Autorský kolektiv:

Ing. Miroslav Bureš, Ph.D.
PhDr. Pavel Dittrich, CSc.
PhDr. Radomír Dvořák
PhDr. Markéta Dvořáková, Ph.D.
PhDr. Martin Chvál, Ph.D.
Mgr. Eva Janebová, Ph.D.
doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.
doc. PhDr. Jaroslav Koťa
PhDr. Hana Krykorková, CSc.
PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.
Mgr. Lenka Počtová
PhDr. Ivana Tvrzová
doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.
PhDr. Michaela Vítečková, Ph.D.
PhDr. Hana Vonková, CSc.
PhDr. Milada Votavová

Některé kapitoly publikace vznikly v souvislosti s výzkumným projektem GAČR (registr. č. 407/10/0796) „Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí“, dále GAČR (registr. č. 406/08/0258) „Idea rovných příležitostí a kvalita vzdělání v českém a světovém kontextu“) a výzkumným záměrem MŠMT 0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání“.

Vydání odborné knihy schválila Vědecká redakce nakladatelství Grada Publishing, a.s.

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc., doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc. (eds.)

PEDAGOGIKA PRO UČITELE **2., rozšířené a aktualizované vydání**

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 4200. publikaci

Recenze:
prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.
doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Odpovědná redaktorka PhDr. Dana Pokorná
Sazba a zlom Antonín Plicka
Počet stran 456
Vydání 2., 2011
Vytiskla Tiskárna PROTISK, s. r. o., České Budějovice

© Grada Publishing, a.s., 2011
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-3357-9 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-7518-0 (elektronická verze ve formátu PDF)
© Grada Publishing, a.s. 2012

OBSAH

ÚVODEM	12
--------------	----

UČITEL – PEDAGOGIKA – ŠKOLA

1. UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ	15
<i>Jaroslav Kořán</i>	
1.1 Učitelství jako iniciace a zkázňování dítěte	16
1.2 Učitelství a respekt k osobnosti dítěte	17
1.3 Učitelství a model profesionalizace	18
1.4 Zvláštnosti učitelské profese	22
1.4.1 <i>Obecné trendy vývoje učitelské profese</i>	23
1.5 Volba učitelství	24
2. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČESKÝCH ZEMÍCH	27
<i>Růžena Váňová</i>	
2.1 Vzdělávání učitelů elementárních škol	27
2.2 Vzdělávání středoškolských profesorů	32
2.3 Vzdělávání učitelů po druhé světové válce	39
2.3.1 <i>Vzdělávání učitelů a univerzita</i>	40
2.3.2 <i>Vztahy mezi vzděláváním učitelů základních škol a středoškolských profesorů</i>	42
2.3.3 <i>Obsah, struktura a délka studia</i>	43
3. PEDAGOGIKA A JEJÍ VĚDNÍ PROFIL	49
<i>Jaroslav Kořán</i>	
3.1 Otázky vědního profilu pedagogiky	51
3.2 Pedagogika jako věda o výchově	54
3.2.1 <i>Výchova a vzdělání</i>	57
3.3 Pedagogické vědní disciplíny	60
3.4 Pedagogika ve vztahu k filozofii	63
3.5 Pedagogika ve vztahu k jiným vědám	65
4. ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČESKÝCH ZEMÍCH – VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV	69
<i>Růžena Váňová</i>	
4.1 Tereziánské reformy	69
4.2 České školství ve druhé polovině 19. století	72
4.2.1 <i>Reforma lidového školství</i>	73
4.2.2 <i>Vývoj ostatních druhů škol</i>	76
4.2.3 <i>Národnostní úsilí v oblasti školy</i>	78
4.3 Školství v ČSR (1918–1939)	79
4.3.1 <i>Reformní snahy</i>	80
4.4 Školství v ČSR po druhé světové válce (1945–1989)	84
4.5 Současné školství	87

5.	ŠKOLY A JEJICH ALTERNATIVY	91
	<i>Ivana Tvrzová</i>	
5.1	Druhy škol	91
5.2	Členění škol podle zřizovatele	92
5.3	Vzdělávací programy	93
5.4	Alternativní a inovativní školy	95
	5.4.1 <i>Alternativní a inovativní směry uplatňované v české škole</i>	96
5.5	Závěr	103
6.	VYBRANÉ OTÁZKY VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ	105
	<i>Ivana Tvrzová, Hana Kasíková</i>	
6.1	Vzdělávací politika	105
6.2	Řízení školství (školský management)	108
	6.2.1 <i>Řízení školy</i>	108
	6.2.2 <i>Organizační struktura školy</i>	111
6.3	Týmová práce na škole	115

VYUČOVÁNÍ

7.	VYUČOVÁNÍ A JEHO PODOBY	121
	<i>Hana Kasíková</i>	
7.1	Společensko-historické koncepce vyučování	121
7.2	Vyučování ve dvou základních pohledech na školní poznávání	122
7.3	Modely vyučování – modely učení	123
7.4	Učitelovo pojetí vyučování	123
8.	PLÁNOVÁNÍ VE VYUČOVÁNÍ	125
	<i>Hana Kasíková, Alena Vališová</i>	
8.1	Plánování pro školu	125
	8.1.1 <i>Kurikulum</i>	126
	8.1.2 <i>Cílové standardy</i>	128
8.2	Plánování pro třídu	129
	8.2.1 <i>Didaktická analýza učiva</i>	130
	8.2.2 <i>Fáze činnosti učitele pro výuku ve třídě</i>	132
9.	CÍLE VYUČOVÁNÍ	135
	<i>Hana Kasíková</i>	
9.1	Stanovení cílů vyučování	137
9.2	Práce s cílem během vyučování	140
10.	OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ	143
	<i>Hana Kasíková</i>	
10.1	Vymezení obsahu vzdělání	143
10.2	Činitele určující obsah vzdělání	144
10.3	Druhy vzdělávacích obsahů	144
10.4	Formy obsahu vzdělání	146
10.5	Některé problémy, které řeší teorie a praxe obsahu vzdělání	149
11.	INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE VE ŠKOLE	153
	<i>Hana Kasíková, Pavel Dittrich, Josef Valenta</i>	
11.1	Možnosti individualizace a diferenciací v současné škole	155
11.2	Navrhované a vyzkoušené způsoby k uplatnění individualizačních principů	156
	11.2.1 <i>Administrativní přístup</i>	156

11.2.2	Zabezpečení individualizace	158
11.2.3	Typy individualizace	159
11.2.4	Individualizační systémy	159
12.	PROGRAMOVANÉ VYUČOVÁNÍ	165
	<i>Alena Vališová</i>	
12.1	Repetitorium programované výuky	166
13.	ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ	173
	<i>Hana Vonková</i>	
13.1	Pojem a třídění organizačních forem vyučování	173
13.2	Vývoj novověkých organizačních forem vyučování	176
13.3	Některé otázky organizačních forem vyučování v současné didaktické teorii a praxi	179
13.3.1	Problematika frontálního vyučování	179
13.3.2	Problematika vyučovací hodiny	179
13.3.3	Individuální a individualizované vyučování	180
13.3.4	Skupinová organizační forma	180
13.3.5	Mimotřídní a mimoškolní organizační formy	181
13.3.6	Méně běžné organizační formy z hlediska času a prostoru	182
13.3.7	Týmové vyučování – forma organizace součinnosti učitelů	182
14.	KOOPERATIVNÍ UČENÍ	185
	<i>Hana Kasíková</i>	
14.1	Základní komponenty (znaky) kooperativního učení	186
14.2	Role a činnost učitele v kooperativním učení	187
15.	METODY VYUČOVÁNÍ A JEJICH MODERNIZACE	191
	<i>Alena Vališová, Josef Valenta</i>	
15.1	Pojem vyučovací metoda a její historické konotace	191
15.2	Kategorizace vyučovacích metod a problémy jejich členění	193
15.3	Volba a funkce vyučovacích metod	195
15.4	Vybrané vyučovací metody a možnosti jejich aplikace ve výuce	197
15.4.1	Metody monologické a jejich aktivizující alternativy	198
15.4.2	Metody práce s tištěným textem	201
15.4.3	Metody dialogické	202
15.4.4	Metody názorně-demonstrační a metody praktických činností žáků	205
15.4.5	Rozborové, situační, projektové a inscenační metody	207
15.4.6	Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metody	209
16.	VÝCHOVA K PRÁCI S INFORMACEMI A INFORMAČNÍMI PRAMENY	213
	<i>Alena Vališová, Miroslav Bureš</i>	
16.1	Rozvíjení informačních dovedností	213
16.2	Využití školní knihovny v pedagogickém procesu	217
16.3	Elektronizace ve výchovně-vzdělávacím procesu	219
16.4	Možnosti využití počítače ve škole	222
17.	PEDAGOGICKÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE JAKO SOUČÁST SOCIÁLNÍ KOMPETENCE	225
	<i>Alena Vališová</i>	
17.1	Problematika pedagogické interakce a komunikace v širším sociálně-psychologickém kontextu	225
17.1.1	K vybraným aspektům pedagogické komunikace	227

17.2	Sociální kompetence v interakci učitele a žáka	233
17.2.1	<i>Jak lze chápat pojem sociální kompetence a jeho význam pro vztah dospělého a dítěte</i>	234
17.2.2	<i>Rozvíjení sociální kompetence u učitelů v jejich přípravě i praxi</i>	235
18.	TŘÍDNÍ MANAGEMENT	241
	<i>Hana Kasíková</i>	
18.1	Některé pojmy z oblasti třídního managementu	242
18.2	Fáze třídního managementu	244
18.3	Základní proměnné třídního managementu	244
18.4	Komponenty dobrého managementu	245
19.	HODNOCENÍ VE VYUČOVÁNÍ	249
	<i>Markéta Dvořáková</i>	
19.1	Význam hodnocení	249
19.2	Podstata hodnocení	249
19.3	Funkce hodnocení	250
19.4	Prostředky hodnocení	250
19.5	Současné tendence ve vývoji hodnocení	253
19.6	Možnosti vnitřní diferenciací	256
19.7	Kritéria hodnocení	257
19.8	Hodnoticí jazyk	259
19.9	Formativní a sumativní hodnocení	261
19.10	Slovní hodnocení a rodiče	261
Příloha	– Širší slovní hodnocení	264
	<i>Obsah širšího slovního hodnocení</i>	264
	<i>Průběžné (formativní) slovní hodnocení</i>	264
	<i>Závěrečné (sumativní) slovní hodnocení jako forma vysvědčení</i>	265

VÝCHOVA – DIAGNOSTIKA

20.	KOMPLEXNÍ ROZVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA VE VYUČOVÁNÍ	269
	<i>Josef Valenta</i>	
20.1	Komplexnost chápání osobnosti žáka	270
20.2	Komplexnost chápání cílů vyučování	272
20.3	Komplexnost přístupu k učivu	276
20.4	Komplexnost procesů učení	277
20.5	Komplexnost prostředků rozvoje	278
20.5.1	<i>Atmosféra školy, resp. třídy; školní situace a jejich edukační využití</i>	278
20.5.2	<i>Prolnutí běžných předmětů a tematiky osobnostně sociálního a morálního rozvoje – kroskurikulární přístup ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka</i>	279
20.5.3	<i>Samostatné časové bloky specificky orientované na osobnostní a sociální rozvoj</i>	284
20.6	Učitel v systému komplexního rozvoje osobnosti	286
21.	ETICKÁ VÝCHOVA	289
	<i>Jitka Lorenzová</i>	
21.1	Postavení etické výchovy v kurikulu základního a gymnaziálního vzdělávání	289
21.1.1	<i>Rámcové vzdělávací programy</i>	290
21.2	Terminologický kontext etické výchovy	292
21.2.1	<i>Hodnotová výchova/vzdělání</i>	292
21.3	Významné koncepce etické výchovy ověřené výzkumem i praxí	294

21.3.1	<i>L. Kohlberg – etická výchova jako orientace na rozvoj morálního usuzování a demokratické praxe</i>	294
21.3.2	<i>Teorie vyjasňování hodnot – nenormativní orientace na osobní hodnoty</i>	297
21.3.3	<i>Výchova k prosociálnosti – normativní orientace na pomoc druhým</i>	299
21.4	Shrnutí trendů v oblasti etické výchovy	303
21.5	Metody etické výchovy	303
21.5.1	<i>Metody názorného působení</i>	304
21.5.2	<i>Metody usměrňování jednání žáka</i>	304
21.5.3	<i>Metody citového zaangažování žáka</i>	306
21.5.4	<i>Metody rozvoje morálního uvažování a porozumění</i>	306
21.5.5	<i>Metody podporující introspekci a sebepoznání</i>	308
21.5.6	<i>Metody rozvoje sociální a občanské odpovědnosti</i>	308
21.5.7	<i>Další zdroje metod etické výchovy</i>	308
22.	ŠKOLA A ESTETICKÝ ROZVOJ ŽÁKŮ	311
	<i>Radomír Dvořák, Lenka Počtová</i>	
22.1	Proč se vůbec zabývat teorií estetické výchovy?	311
22.2	Co je cílem estetické výchovy?	312
22.3	Principy estetické výchovy	314
22.3.1	<i>Procesuální komplexnost</i>	314
22.3.2	<i>Obsahová integrita</i>	314
22.3.3	<i>Interdisciplinarita</i>	314
22.4	Škola a estetická výchova v kontextu ostatních formativních vlivů	315
22.5	Shrnutí	317
23.	MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA	319
	<i>Eva Janebová, Hana Kasíková</i>	
23.1	Proč se zabývat multikulturní výchovou	319
23.1.1	<i>Migrace a diverzita</i>	319
23.1.2	<i>Práce s diverzitou</i>	321
23.2	Multikulturní výchova: vymezení pojetí	322
23.2.1	<i>Multikulturní výchova jako interdisciplinární obor</i>	323
23.3	Multikulturní výchova a další vybraná témata	326
23.4	Multikulturní výchova ve škole: pedagogické dokumenty a praxe vzdělávání	328
23.4.1	<i>Závěry pro pedagogickou praxi</i>	330
23.4.2	<i>Kde hledat podporu v záměrech multikulturní výchovy</i>	330
24.	SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY V OBLASTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	333
	<i>Michaela Vítečková</i>	
24.1	Cíle spolupráce rodiny a školy	333
24.2	Definice poradenství ve školním prostředí	334
24.2.1	<i>Zákon o poradenských službách poskytovaných ve školách a školských zařízeních</i>	334
24.2.2	<i>Systém poradenských služeb ve školách a jejich spolupráce s rodinou</i>	335
24.2.3	<i>Odborná kvalifikace pro výkon profese výchovného poradce</i>	336
24.2.4	<i>Zařízení poskytující poradenské, diagnostické a informační služby školám, rodičům a žákům</i>	336
24.2.5	<i>Zařízení poskytující služby pro výkon ústavní a ochranné výchovy (srov. § 2 zákona č. 109/2002 Sb.)</i>	337
24.3	Předpoklady poradenské práce ve školním prostředí	337
24.3.1	<i>Roviny osobnostního a profesního rozvoje učitele (poradce)</i>	337
24.3.2	<i>Poradenský proces ve školním prostředí</i>	339
24.3.3	<i>Poradenské činnosti ve školním prostředí</i>	339

25.	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA A OČEKÁVANÉ PROMĚNY JEJÍHO POJETÍ	341
	<i>Hana Krykorková, Martin Chvál</i>	
25.1	Dispozice jako výchozí pojem Hrabalovy diagnostiky	341
25.1.1	<i>Základní charakteristiky sociopsychických dispozic</i>	<i>342</i>
25.2	Pedagogicko-psychologická diagnostika pro učitele a z ní vyplývající učitelovy diagnostické kompetence	344
25.2.1	<i>Přirozená diagnostika</i>	<i>345</i>
25.2.2	<i>Pedagogická diagnostika</i>	<i>346</i>
25.2.3	<i>Diagnostika na základě standardních metod a postupů</i>	<i>347</i>
25.2.4	<i>Diagnostika na základě nestandardních metod a postupů – diagnostika úkolové situace – diagnostikování žákových kompetencí (součást realizace rozvojetvorných postupů, programů, projektů)</i>	<i>348</i>
25.2.5	<i>Autodiagnostika učitele</i>	<i>352</i>
25.3	Pedagogicko-psychologická diagnostika pod zorným úhlem společenských a technologických proměn a inovačních tendencí ve školství	353
25.3.1	<i>Možnosti využití informačních technologií v pedagogicko-psychologické diagnostice</i>	<i>353</i>
25.3.2	<i>Rozšířené pojetí pedagogicko-psychologické diagnostiky lze očekávat v důsledku změn, které s sebou přinášejí úvahy o poslání současné pedagogické psychologie</i>	<i>358</i>
25.3.3	<i>Posílení role pedagogicko-psychologické diagnostiky ve výchovně-vzdělávacím procesu a některé změny v jejím pojetí vnesou novou kvalitu do pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti učitele – lze ji označit jako diagnostickou způsobilost</i>	<i>359</i>
25.4	Závěr	360
26.	PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA, PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÁ ČINNOST A POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLE	363
	<i>Richard Jedlička</i>	
26.1	Význam pedagogické diagnózy pro moderně koncipovanou poradenskou a výchovnou činnost	363
26.1.1	<i>Význam evaluace a autoevaluace pro řízení ve školství a rozvoj výchovně-vzdělávací práce</i>	<i>365</i>
26.1.2	<i>Pedagogická diagnóza a koncepční výchovně-vzdělávací činnost</i>	<i>366</i>
26.2	Širší diagnostické kontexty	368
26.2.1	<i>Rodinné prostředí, žák a výchovné interakce</i>	<i>369</i>
26.2.2	<i>Typy primárního výchovného působení, jejich vztah k projevům žáka v prostředí školy a vliv na další chování</i>	<i>375</i>
26.2.3	<i>Selhávání vychovatelů: nedůslednost, nepravdivá výchova, zanedbání</i>	<i>381</i>
26.3	Socializace dítěte v prostředí školy a některá úskalí	382
26.3.1	<i>Výchozí pojmy</i>	<i>382</i>
26.3.2	<i>Sekundární socializace a výchovná instituce</i>	<i>382</i>
26.3.3	<i>Výchova v mateřské škole a její vliv na rozvoj sociálních kompetencí</i>	<i>383</i>
26.3.4	<i>Základní škola a její požadavky na žáka</i>	<i>384</i>
26.4	Vybrané otázky z oblasti speciálněpedagogické práce	387
26.4.1	<i>Děti a mládež se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami</i>	<i>387</i>
26.4.2	<i>Výchovně-vzdělávací péče o děti a mládež s postižením</i>	<i>388</i>
26.4.3	<i>Mimořádně nadaní a talentovaní žáci – výzva pro učitele</i>	<i>391</i>
26.4.4	<i>Žáci se vzdělávacími problémy – potřeba pomoci a podpory</i>	<i>393</i>
26.4.5	<i>Specifické poruchy chování</i>	<i>395</i>
26.4.6	<i>Poruchy chování a výchovné problémy u žáků mladšího a středního školního věku</i>	<i>396</i>

26.5	Sociálněpatologické jevy ohrožující děti a mládež	400
26.5.1	Návykové poruchy	400
26.5.2	Problémy působené návykovými látkami	401
26.5.3	Alkohol a alkoholismus	403
26.5.4	Návykové a impulzivní poruchy	405
26.5.5	Poruchy sebepojetí spojené s poškozujícím životním stylem	410
26.5.6	Poruchy sociálního zařazení	413
26.5.7	Sebeпоškozování a sebevražedné chování	417
26.6	Pedagogicko-psychologická pomoc žákům	418
26.6.1	Sociální opora	418
26.6.2	Životní krize a krizová intervence	420
26.7	Volba další vzdělávací cesty a přípravy na povolání	422
27.	CESTA DO DROGOVÉ ZÁVISLOSTI A MOŽNOSTI NÁVRATU (Systém péče o mladistvé problémové uživatele drog a závislé jedince v České republice)	429
	<i>Milada Votavová</i>	
27.1	Úvod	429
27.2	Etapy na cestě mladistvých do drogové závislosti	431
27.3	Možnosti terapie v jednotlivých fázích cesty do drogové závislosti	434
27.4	Struktura systému poskytované péče z hlediska nároků kladených na klienta	436
27.4.1	Detoxikace	437
27.4.2	Ambulantní péče	437
27.4.3	Střednědobá ústavní péče	439
27.4.4	Péče v terapeutických komunitách	440
27.4.5	Doléčovací programy	441
27.4.6	Pomoc rodičům a blízkým lidem	441
27.5	Závěr	442
28.	AUTORITA V ZRCADLE VÝCHOVY	445
	<i>Alena Vališová</i>	
28.1	Co je a co není autorita aneb Obsahová nejasnost pojmů jako charakteristický rys moderní doby	445
28.2	Vybraná kritéria členění autority a její typologie	447
28.3	Hledání vztahů mezi autoritou a výchovou	449
28.4	Respektování autority – problém rodiny, školy i společnosti	451
28.5	Autorita z hlediska ontogenetického vývoje	452
28.6	Autorita z hlediska požadavků výchovné praxe	454
28.7	Závěr	454

ÚVODEM

Být učitelem znamená poznávat, rozumět a umět: poznávat svět v jeho proměně a rozumět těmto změnám, poznávat vzdělávací prostředí, rozumět faktorům, které jej utvářejí, rozumět žákům i sobě sama na pedagogickém poli, umět s citem reagovat na školní situace, navrhopvat a realizovat optimální vzdělávací strategie, vespolně jednat ve skupině kolegů. Text, který vám předkládáme, jsme napsali, abychom přispěli k poznání a porozumění jakožto základům onoho „umět“.

Autorský kolektiv koncipoval text pedagogiky pro učitele jako text výkladový: měl by být základem pro další studium, pro práci v seminářích, případně pro vzdělávání ve školních kolektivech. Jde o druhé, rozšířené vydání. Všechny kapitoly původního vydání byly aktualizovány, ty, kde vývoj šel velmi rychle kupředu, byly zásadněji přepracovány – jde především o texty týkající se proměn kurikula (rámcové a školní vzdělávací programy), informačních zdrojů používaných ve výuce, multikulturní výchovy, komplexního rozvoje žáka ve vyučování, preventivně výchovné péče o žáky, jejichž vývoj je ohrožen nebo narušen sociálněpatologickými jevy; posílen byl text poukazující na důležitost nejrůznějších forem spolupráce učitelů při řešení vzdělávacích i výchovných problémů. V knize také přibyly zcela nové kapitoly, jejichž obsah souvisí se zvýrazněním některých dimenzí kurikula a života školy – kapitoly o etické výchově a spolupráci školy s rodinou.

Z charakteristiky současného světa, tendencí ve vzdělávání, jedinečnosti učitelské osobnosti při setkání se specifikou prostředí, ve kterém bude učitel působit, vyplývá, že nemůžeme a nechceme dávat jednoznačné návody. Kolektiv autorů se snažil reagovat na dlouhodobější tendence ve vzdělávací oblasti v našem i zahraničním kontextu, zároveň však i na aktuální potřeby a dílčí podněty, které se projevují v profesní přípravě učitele – ať již na fakultách, nebo v přímé školské praxi. Pokusili jsme se napsat text, který vás bude provázet ve vaší praktické vzdělávací činnosti s důrazem na současné pedagogické ideje i vědění a který by vám měl napomáhat v nejlepším slova smyslu být reflektujícím praktikem. Měl by být i impulzem pro další zkoumání profesních otázek: proto se v textu setkáte často s odkazy na další současnou literaturu či jiné studijní materiály.

Věříme, že vám text pomůže nejen v přípravě na zkoušky akademické, ale přispěje i ke zvládnutí zkoušek, které na vás čekají v učitelské praxi, v neposlední řadě pak i k vaší spokojenosti pramenící z tohoto zvládnutí.

Za autorský kolektiv

Hana Kasíková a Alena Vališová

**UČITEL
PEDAGOGIKA
ŠKOLA**

1. UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ

Jaroslav Koťa

Klíčová slova: *autorita učitele • iniciace • feminizace • klient • péče • poslání • profese • profesionalita • profesionalizace • profesionální etika • prestiž • sebe-podceňování • učitelství*

I když každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, je téměř nemožné odpovědět na otázku, co je jeho podstatou. Obtížnost obecnějšího vymezení učitelství je dána tím, že se v průběhu let proměňují nejen obsahy, ale i metody výuky učebních předmětů. V různých zemích existují zcela odlišné způsoby osvojování si učiva na tisících různých škol a na stovkách univerzit. Je rozdíl, zda učitel učí elementárním dovednostem, jako je čtení a psaní, nebo učí dospělé základy účetnictví či práci s počítači. Je možné učit adolescenty boxovat nebo dívky aranžovat květiny. Existují podstatné rozdíly mezi výukou dějepisu a chemie vedle výuky technického kreslení nebo tělocviku. A je velmi obtížné nalézt něco obecného, co by vyjadřovalo nejen základy, ale i podstatu učitelství jako takového.

Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Učitelství má vlastní pohnutou a složitou historii, ideály a požadavky, výrazný podíl na zápasech za vyšší vzdělanost. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládež.

Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako **poslání**. Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubené vědomí poslání učitele se utváří spolu s akumulací životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence. Přijetím závazku k povolání lidský život získává význam, který přesahuje hranice individuality. Prostřednictvím poslání se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.

I když právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje. Tomu se může naučit téměř každý. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství. Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení

souboru kompetencí může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě **osobností**. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.

Ve všech rozvinutých zemích se po desetiletí neustále vynořují nové požadavky na reformu školy, hledají se efektivnější cesty, ale i alternativní modely výchovy a vzdělávání. Reformovat výchovu dětí neznamená zdaleka jenom změnit školskou didaktiku či klima školy, ale v první řadě utvářet život dospělých. Dospělí jsou skutečnou půdou, z níž vyrůstají nové generace. Výchova budoucích generací přes veškerou složitost není zdaleka takovým problémem jako výchova dospělých a práce učitelů na sobě samých – a právě na tom je možné založit počátek veškerých možných změn a zkvalitnění výuky. Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomyslet, ani na ni vstupovat.

1.1 UČITELSTVÍ JAKO INICIACE A ZKÁZŇOVÁNÍ DÍTĚTE

Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic. Každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.

Učitelé nejsou v životě dítěte zástupci rodičů, ale určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života a do společně žitého světa. Význam jejich činnosti je značně široký, neboť úspěšnost či neúspěšnost socializačního působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti či v horším případě pro její stagnaci.

Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence. Veřejnost často poutá zájem o část výsledků vzdělávacího úsilí, především vytváření předpokladů pro uplatnění na trhu práce. Ale vliv školské výchovy a vzdělávání je daleko širší a směřuje k formování celých osobností dětí a mládeže.

Samotné učitelství svými kořeny sahá do dávné minulosti, kdy bylo úzce spjato se zasvěcováním do vyšších, či dokonce tajných vědomostí. Poznávání neznamenalo jen předávání sumy vědomostí, ale především uvádění do vztahu ke světu, k sobě samému, k druhým lidem – ale i k bohům a jejich tajemství. Mnohé původní formy vzdělávání v sobě obsahovaly řadu magických a mytologických prvků, které dávaly vědění výjimečnost a posvátný ráz. Vzdělání bylo určeno jen pro část obyvatel a vědění mělo neobyčejnou prestiž odvozenou z péče a uchovávání posvátných tradic, na nichž lidská společenství zakládala své bytí.

I když se vyšší formy vzdělání po dlouhá staletí týkaly jen úzkého okruhu osob, postupné rozšiřování elementárního školství znamenalo především zkáznění dítěte. Latinský výraz pro

žáka – *discipulus* – byl odvozen od slova disciplína. Smyslem zkáznění bylo utváření světa kultury jako světa společně pěstěného a rozvíjeného. V jeho základech bylo možno nalézt ideu univerzálnosti, která přispěla k tomu, že se postupně stabilizoval i ideál vzdělance. Vzdělání bylo založeno na osvojení literárních pramenů, na ovládnutí trivlia a quadrivia a otvíralo dveře jak k vyšším univerzitním studiím, tak do mezinárodního společenství učenců.

Poslední velkou pedagogickou koncepcí zkázňování dětí a mládeže představoval pedagogický systém vytvořený Herbartem, který je současně uváděn jako zakladatel pedagogiky jakožto vědní disciplíny. Tento systém, o nějž se opíraly středoevropské koncepty výchovy v době, kdy byla zákonem ustanovována povinná školní docházka, razil pojetí výchovy založené především na aktivitě vychovatele. Učitel byl v podrobně propracovaném výchovném konceptu centrální postavou a především na něm spočívala tíže řešení všech otázek formování osobnosti žáků. Na dítěti pak bylo, aby se přizpůsobilo předem vytyčeným požadavkům.

1.2 UČITELSTVÍ A RESPEKT K OSOBNOSTI DÍTĚTE

Na prahu novověku začal výrazně sílit odpor ke scholastickým metodám výuky. Idea vzdělání počala zahrnovat respekt k zvlátnosti dítěte a k jeho individuálním vývojovým možnostem. Již Komenského výchovné zásady naznačovaly tuto cestu, která byla v jeho pedagogickém díle zasazena do širokého teologicko-filozofického kontextu obecné vzdělanosti veškerého lidstva.

Radikalizaci obratu v pojetí výchovy předznamenalo zvláště dílo J. J. Rousseaua, který v pedagogickém románu *Emil čili o vychování* razil nový přístup ke specifickému světu dítěte. Jestliže do té doby bylo považováno za zmenšeného dospělého či malého učence, pak J. J. Rousseau ukázal, že dítě žije ve vlastním světě, který vyžaduje respekt a porozumění. Přístup k výchově Emila byl odvozen od autorovy hluboce prožité nedůvěry k vymoženostem civilizace, která je sice hrdá na svou vědu a různá umění, ale současně propadla hlubokému mravnímu rozkladu.

Od společnosti, která mravně ztroskotala, bylo třeba dítě izolovat a spolehnout se na jeho přirozenost, kterou J. J. Rousseau považoval v zásadě za dobrou. Namísto výchovy provozované ve formě indoktrinace dítěte je třeba podporovat vnitřní možnosti jeho vývoje. Tím myslitel a snilek J. J. Rousseau přispěl k uznání svébytných potřeb a zvláštností dětského věku a stal se svým utopickým dílem i prorokem nového přístupu k problému výchovy. Právě na něj se odvolávají všechny významnější výchovné koncepce, které do středu výchovného dění staví samotné dítě, a to až po dnešní výrazně kritické pedagogické proudy odmítající manipulativní, indoktrinářské a direktivní formy výchovy.

Pozornost ke zvláštnostem dětského světa prosazovalo i tzv. pedologické hnutí, které postavilo dítě s jeho potřebami do středu výchovného dění. V průběhu 20. století se také zformovala celá řada proudů, které začaly demonizovat školu a v kontrastu s tím nepřiměřeně idealizovat rodinu. Značný liberalismus a snaha setřást ze sebe odpovědnost za společný svět vedly až k odmítání jakéhokoli sociálního tlaku dospělých. Postupně bylo napadáno i jakékoliv uplatnění autority, které bylo prohlášeno za nežádoucí. Podobně postupovaly i některé tzv. antipsychiatrické proudy, usilující o intervenci do výchovného dění. Ty mají tendenci považovat společenské role za pouhé konvence, odmítají řízenou socializaci a staví ji do ostrého protikladu ke štěstí, spokojenosti a svobodě dítěte.

Respekt k osobnosti dítěte je možné vyjádřit v daleko mírnější podobě, než je tomu u J. J. Rousseaua. Jeden z největších pedagogů 20. století – John Dewey – postavil své rozsáhlé pedagogické dílo na myšlence podpory růstu dítěte. Při úvahách o demokratické výchově je podle něj nutné vzít v úvahu strukturální změny ve výrobě a současné civilizační změny. Vlastní proces výchovy je třeba orientovat nejen na intelektuální aktivity, ale i na osvojení praktických znalostí a dovedností, věnovat současně pozornost otázce utváření sociálních vztahů k druhým lidem. Škola se má co nejvíce přizpůsobit životu, je třeba prolomit její intelektualismus a uzavřenost a naplnit ji živou aktivitou samotných žáků.

1.3 UČITELSTVÍ A MODEL PROFESIONALIZACE

Otázka profesionalizace učitelského povolání je jak teoretickým, tak praktickým problémem. V západní sociologii bylo pojetí profesionality poměrně přesně vymezeno a je stále předmětem značného zájmu nejrůznějších badatelů. Pozornost přitahuje nejen otázka historického vývoje **profesionalizace akademických povolání** – kněžství, lékařství, advokátů, ale také současná profesionalizace inženýrských profesí, manažerů, sociálních pracovníků, zdravotního personálu, jakož i učitelů a celé řady dalších. V teoretické rovině pojetí profesionality představuje **idealizovaný model**, který slouží jako orientační vodítko pro srovnání vývoje jednotlivých profesí. Řešení otázky **profesionalizace učitelstva ovlivňuje ve vyspělých státech řadu praktických činností** této rozsáhlé a důležité společenské skupiny, **má značný vliv na její sebeuvědomění a hraje významnou úlohu při její stavovské emancipaci**.

Je jisté, že pojetí profesionalizace se vyvíjelo ruku v ruce se širšími procesy modernizace společnosti. V druhé polovině 20. století byla v této oblasti realizována řada mezinárodních srovnávacích výzkumů, vyšla nepřehledná řada knih a článků, podařilo se rozvinout širokou diskusi a dosáhnout překvapivého konsenzu v základních definicích a propozicích. Ale nezůstalo pouze u toho. Vzhledem k množství konfliktních situací v moderní společnosti **prošli učitelé v řadě vyspělých zemí sebeuvědomovacími procesy a vyvinuli politické, odborné a organizační aktivity, v nichž se jim podařilo dosáhnout zcela reálných zlepšení a zabezpečení výkonu svého povolání**.

Definice a pojetí profesionality vytvářejí **teoretický modelový rámec**, který byl vypracován na základě zobecnění celé řady velmi konkrétních, zpočátku značně nezřetelných procesů. Teprve v průběhu vývoje se obrysy a vývojové linie stávají zřejmějšími. Abstraktní ráz modelu profesionalizace umožňuje srovnávání vývoje „učených povolání“ a vřazuje učitelství do skupiny profesí, které vyžadují jak náročnou přípravu, tak i komplikovaný provoz.¹ Obecnost modelu vytváří ideální měřítko při studiu otázek, kam směřují a jakým

¹ Viz k tomu například sborníky věnované komparaci vývoje jednotlivých profesí ve střední Evropě: MCCLELAND, CH.; MERL, S.; SIEGRIST, H. (Ed.) *Professionen im modernen Osteuropa* (Professions in Modern Eastern Europe). Berlin: Duncker a Humblot 1995, a KOŤA, J. *Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci*. In: sborník: SVOBODNÝ, P., HAVRÁNEK, J. (Ed.) *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Praha: Ústav dějin – Archiv UK – Archiv AV ČR, 1996, s. 82–112.

způsobem se chovají učitelé v jednotlivých zemích při emancipaci, stabilizaci a ochraně svého povolání.

Badatelé soustředění na studium vývoje jednotlivých profesních skupin zdůraznili, že jak samotné profese, tak i výchova budoucích profesionálů jsou proměnlivé. Obecně lze o vývoji intelektualizovaných profesí v západních zemích prohlásit, že se odehrávají prostřednictvím celé řady po sobě následujících evolučních kroků. Zdaleka ne všechny významné společenské zvraty vedly v minulosti k výraznému posílení profesionality. Mnohé tyto procesy dokonce zbrzdily proměnu některých profesí na celá desetiletí, ale nikdy dynamiku jejich vývoje nedokázaly zcela zastavit. Důvod je prostý: veškeré industrializované země se bez vysoké odbornosti a vývojové dynamiky nemohou obejít. Dynamičtější vývoj vyžaduje nejen rozsáhlé znalosti teorie a umění její aplikace, ale i jistou míru demokracie, individuální svobody a vysokou míru odpovědnosti. V reálném životě jsou profese ve svém vývoji ovlivňovány výrazně potřebami společnosti a mezi sebou komunikujícími profesionály. Ve vyspělejších zemích je rozvoj profesionality plánován a řízen v samotných profesích.

Abychom nestavěli dům od střechy, vraťme se k definicím a k samotným základům studia profesionality. Jeden z ucelených výkladů tohoto fenoménu jako výsledku dlouhodobých výzkumů shrnul publikace Carnegie Commission, proslulé rozsáhlými aktivitami v oblasti vyššího vzdělání. Komise upozornila, že klíče k pochopení „loudavého tempa změn“ v profesionálních praktikách a v profesionální výchově spočívají v samotné povaze profesionality. Profese představují vzorce vybraných typů zaměstnání, které mají vysoce vyvinuté systémy norem odvozených z jejich osobitě úlohy ve společnosti. Normy a speciální role profesionálů vyžadují jasné pochopení, pokud máme učinit rozumná a realistická doporučení pro jejich změny.

Mezi základní charakteristiky profesionality lze zařadit následující:

- ☐ **plný úvazek** v zaměstnání, které zároveň poskytuje základní zdroj příjmů;
- ☐ profesionalita předpokládá **silnou motivaci či vědomí poslání** (za významné je považováno osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze);
- ☐ základní podmínkou profesionalizace je ovládnutí specializovaného souboru vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu **prodlouženého období vzdělávání** a tréninku;
- ☐ profesionálové jsou bytostně orientováni na služby a užívají své expertizy ve prospěch a v zájmu klientů; platí, že profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta a ve vztazích mezi profesionály a jejich klienty je nutná absence vlastních zájmů ze strany profesionálů;
- ☐ veškerá rozhodnutí aplikovaná v partikulárních případech jsou prováděna s ohledem na obecné principy, teorie nebo propozice, což znamená, že proměnlivé situace jsou profesionály posuzovány podle „univerzálních“ standardů;
- ☐ prováděné služby vyžadují **diagnostické dovednosti**, kompetentní aplikace obecných znalostí zvláště v případech, kdy má klient speciální potřeby;
- ☐ k základům profesního kodexu patří, že veškeré služby budou založeny na bytostných potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může ve vztazích ke klientům prožívat, což znamená, že od profesionála se

v rámci jeho smluvních povinností očekává nezáujatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může prožívat při klientových odhaleních;

- ☐ vztahy mezi profesionály a klienty jsou budovány na vzájemné důvěře;
- ☐ profesionálové vyžadují autonomii při posouzení vlastních výkonů;
- ☐ není-li klient spokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy-odborníky;
- ☐ profese počítají s potenciálně zranitelnou pozicí klientů a za tímto účelem vyvinuly závazné **etické a profesionální standardy jednání pro své členy**;
- ☐ profesní standardy bývají formulovány v podobě **kodexu jednání** a jednání dle obecně přijatých standardů je vyžadováno od kolegů v profesionální asociaci nebo prostřednictvím licenčních zkoušek vykonávaných u společníků-profesionálů;
- ☐ profesionálové vytvářejí asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast jejich pravomocí;
- ☐ funkcí profesionálních asociací je chránit autonomii profese;
- ☐ profesionální asociace za účelem vlastního řízení a regulace vyvíjejí rozumně silné formy sebevlády a vzorce pravidel nebo standardů platných pro danou profesi;
- ☐ profesionálové disponují značným vlivem v oblasti požadovaných expertiz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické a týkají se oblastí, pro něž byl profesionál vyškolen či v nich získal licenční zkoušky, což znamená, že profesionálové nemají univerzální licenci na to, aby byli „moudřími rádci“ mimo oblast ohraničenou jejich přípravou;
- ☐ profesionálové činí své služby široce dostupnými, ale nepřipouštějí inzerování nebo shánění klientů;
- ☐ ve vztazích profesionálů a klientů se očekává, že klienti budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.²

Shrme-li uvedená určení, je zřejmé, že profesionalitu si nelze představit bez vysoké úrovně teoretických a odborných znalostí, bez systému nezávislých expertních posouzení potřeb klientů, bez obrany proti diletantům či šarlatánům, bez odborných asociací a bez etického kodexu, který zakládá nezávislé a autonomní posouzení výkonu. Vznik a vývoj profesionálních sdružení a asociací garantuje jak pro profesionály, tak především pro jejich klienty dodržování etického kodexu; je zárukou, že profesionál nikdy nezneužije svých znalostí k tomu, aby své klienty poškodil. Při ostrém nasvícení celého problému je evidentní, že autonomie a etický kodex profese tvoří základ, z něhož je odvozován racionální požadavek, aby chyby či prohřešky profesionálů posuzovali vždy ti, kteří jsou v daném oboru vysoce kompetentní, nikdy ne laici, ale profesionálové vyškolení a kvalifikovaní v dané oblasti.

Přirozenou součástí profesionální autonomie je i obhajoba zájmů příslušníků profese proti zásahům zvnějšku: proti nevhodným požadavkům okolí vzdělávacích institucí, proti mocenským aspiracím politických stran, proti církvím a zájmovým neprofesionálním organizacím, jakož i proti nepřiměřeným a odborně nepodloženým nárokům klientů.

² Uvedené body profesionality jsou parafrází exaktních definic z publikace SCHEIN, E. H., KOMMERS, D. W. Professional Education: Some New Direction. Carnegie Commission on Higher Education. McGraw-Hill Comp. 1972, s. 8–9.

Je také evidentní, že je výrazný rozdíl mezi odborovým hnutím, které bývá vyhazeno pro tzv. zaměstnance, zatímco profesionálové se sdružují v tzv. profesních organizacích.³ Tam, kde neexistují profesionální sdružení, je vývoj profesí regulován tradičními společenskými normami a má výrazně živelný ráz. Tato živelnost vystupuje zvláště výrazně při prosazování tzv. profesních požadavků či při emancipačním úsilí směřujícím ke zlepšení společenského statusu jednotlivých profesí.

Kombinace typických rysů – služební základ, respekt ke společenským hodnotám, monopol a seberegulace – se staly centrálními otázkami utváření role profesí v moderní liberální společnosti. Shoda existuje v tom, že jsou-li monopol a seberegulace uplatňovány nepatřičně, stávají se škodlivými jak pro společnost jako celek, tak pro kvalitu individuálních lidských životů. Závazek k učitelské profesi a ochrana klientů (děti, mladých lidí, ale i jejich rodin) vyžaduje, aby učitel shromáždil mnoho vědomostí důvěrné povahy týkající se jejich života, ale současně je vázán služebním tajemstvím, které mu zakazuje tyto informace zveřejňovat, dávat je k dispozici neprofesionálům či s nimi nešetrně zacházet.

Počet profesí a profesionálů vzrůstá a jejich rozhodování se stalo základem celé řady činností a řízení rozsáhlých technologických komplexů moderní společnosti. Proto se také samotné řízení a etické principy profesí stávají záležitostmi rostoucí důležitosti a dalece ve svých důsledcích překračují oblasti spravované jednotlivými profesionály či jejich skupinami. Monopoly profesionálů musí být vytvářeny pro podporu společnosti, a neslouží-li společnosti dobře, nejsou ani ospravedlnitelné, ani oprávněné.

Je jisté, že jednotlivé profese se postupně adaptovaly na měnící se podmínky modernizující se společnosti. Proces přizpůsobování je nápadný zvláště vzhledem ke specifickým a výrazně byrokratickým strukturám, které se v praxi neobyčejně rozšiřují. Existují obecné trendy, které lze vysledovat při studiu současných profesí (srov. Engel, Hall, 1973):

- ☐ bývalá praxe izolovaných jedinců se proměnila v týmové jednání;
- ☐ užití vědomostí z jednotlivých disciplín bylo a je nahrazováno užíváním vědomostí z odlišných disciplín;
- ☐ původní poplatky za služby se v průběhu let změnily v pevně stanovené mzdy;
- ☐ zájem o vybrané atraktivní klienty a o zvyšování kvality života postupně ztrácely na intenzitě;
- ☐ trvale rostly příležitosti pro evaluaci kolegů;
- ☐ soukromé vztahy mezi profesionály a klienty začaly ztrácet na četnosti a intenzitě.

Evaluace od kolegů a diskrétnost ve vztazích mezi profesionálem a klientem závisí více na tom, zda profesionálové vykonávají svou profesi jako jedinci, nebo jako součást týmu. Obecně však platí, že profesionální etika vyžaduje to, čím by profese a řízení profesionálů měly ideálně být. Formování profesí zahrnuje aspekty sociální, politické a právní filozofie stejně jako individuální etiky. Studium profesionální etiky nemůže automaticky učinit profesionály v žádné skupině etičtějšími, ale může rozvíjet **citlivost pro hodnotové a morální problémy a podporovat jasnější myšlení**, vybavit je některými obecnými

³ Smazání rozdílů mezi zaměstnáním a povoláním bylo typické pro tzv. socialistické země. Také pokusy zakládat jako výraz nespokojenosti se školskými odbory další alternativní odborová hnutí představuje nedorozumění, které nepřináší žádná nová řešení.

přívodními principy, čímž **pomáhají profesionálům lépe porozumět roli a důležitosti profesí v současné společnosti** (Havlík, Koťa, 2002).

Zvláště profesionální etika nabývá na popularitě nejen v důsledku nevhodného či odosobněného zvládání obtížných otázek, ale hlubší důvody mohou představovat i pokusy o položení základů nové popularity a získání nových skupin klientů. Současný zájem o profesionální etiku zpravidla již reflektuje konzumní přístup k životu a potřebu společnosti znovu uvážit roli a řízení profesionálů. Uvažujeme-li o profesionální etice, nevyhneme se zájmům průměrných občanů usilujících o ochranu hodnot liberální společnosti, o právní řízení, o svobodu, o ochranu zdraví, o obranu lidské důstojnosti, o rovnost příležitostí, o dostatečné soukromí a o prosperitu.

1.4 ZVLÁŠTNOSTI UČITELSKÉ PROFESE

Učitelství budí obrovský zájem veřejnosti. Neexistuje zřejmě profese, o níž by bylo sepsáno tolik pojednání a teoretických rozborů, jako je tomu u učitelství. Otázkou však zůstává, nakolik jsou současné popisy učitelství výstižné, zda vůbec postihují jeho podstatu, co pomíjejí a co nekriticky udržují jako tradiční mýty, které se pojí k této profesi.

Jedním z nejvíce rozšířených omylů tvoří **mýtus o nízké prestiži učitelského povolání**. Výzkumy prestiže jednotlivých povolání vykazují poměrně značnou stabilitu v hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se v prestižních žebříčcích od devadesátých let 20. století na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolské učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol. Poté následují všechna ostatní povolání.

Z opakovaných výzkumů je zcela jasně prokazatelné, že veřejnost si nejvíce váží lékařů, učitelů a vědců. Ale tomu nenasvědčují platy, které jsou u těchto prestižních povoláních poměrně nízké. Zastávat prestižní profesi neznamenalo nikdy a nikde automaticky vysoký plat. Spíše naopak: ty profese, které se v jednotlivých zemích nacházejí v nejvyšších platových třídách, nebyvají nikde na prvních místech prestižních žebříčků.

Další problém s prestiží učitelů spočívá v tom, že učitelé sami sebe hluboce podhodnocují. Kdybychom řekli učitelům, aby se pokusili odhadnout, jaké je jejich postavení na prestižní škále jednotlivých povolání, vždy se budou hodnotit daleko níže, než jak je hodnotí veřejnost. Tato typická **tendence k sebepodceňování** je dána nejen intelektuální povahou práce, jejíž výsledky jsou obtížně vykazatelné. Svou roli zde hraje i výše platů, tradiční nedostatečné sebevědomí učitelů, určité recidivy minulosti, kdy existovala i státem vyvolávaná nedůvěra vůči duševní práci, ale i nedokončená profesionalizace a emancipace tohoto povolání.

Další oblíbený mýtus se týká **feminizace** školství. Učitelství není zdaleka jediná profese, do níž ženy v průběhu posledních dvou set let nastoupily. Navíc nástup žen do učitelství lze stopovat od druhé poloviny 19. století, kdy přibývalo žen v učitelském povolání každé desetiletí v absolutních i relativních počtech. Ve 20. století pak feminizaci školství urychlily nejen válečné události, ale i zvýšení možností získat vysokoškolskou kvalifikaci pro ženy a samotná povaha učitelské práce, která je právě pro vzdělané ženy značně přitažlivá. Stále vychází řada příruček o učitelství a učitelích, ale ve skutečnosti v řadě škol již počet žen dalece převyšuje muže a je otázkou, zda by řeč neměla být vedena spíše o povolání učitelky než učitele.

Jedna ze zvláštností učitelské profese vede k otázce, zda je vůbec možné ji srovnávat s jinými profesemi. Zvláště model profesionalizace pobuřuje některé stoupence tradičních přístupů k učitelství tím, že teoretický koncept zavádí nový pojem „klient“. Přitom mnozí ředitelé a učitelé tento termín již v každodenním provozu škol běžně používají. Míni jím v první řadě to, že škola je nucena vycházet vstříc přáním a potřebám veřejnosti – žáků i jejich rodičů, protože je existenčně ekonomicky a politicky závislá na tom, zda děti a mládež budou tu či onu školu navštěvovat, či dokonce vyhledávat. Jádrem jakékoliv profesní etiky je, že klient – v tomto případě dítě, žák či mladý člověk – nesmí být poškozen.

Užití výrazu „klient“ ovšem naznačuje i jisté problémy a specifika učitelství, neboť dítě si nevolí učitele svobodně, ale zvláště počátek školní docházky je dán přinucením ze zákona a vztah učitele a žáka je výrazně asymetrický. Vzniká dokonce i celá řada otázek směřujících k tomu, do jaké míry jsou klienty i rodiče žáka, či dokonce společnost, která klade na učitele určité požadavky a očekávání. Zvláštnosti vztahů mezi učitelem a žákem někdy dobře vystihuje termín **výchovná péče**, který současně naznačuje, proč je tento vztah specifický a proč také přináší větší emocionální satisfakci ženám, nacházejícím zvláště v péči o děti a dospívající mládež své tradiční poslání.

1.4.1 OBECNÉ TRENDY VÝVOJE UČITELSKÉ PROFESE

Obecné civilizační trendy vedoucí k uniformitě a univerzálnosti představovaly zavádění a) povinné školní docházky, b) všeobecné branné povinnosti a c) všeobecného volebního práva pro všechny obyvatele. Zavádění a šíření obecné vzdělanosti lze z těchto tří trendů považovat za nejuniverzálnější. Ch. Dawson rovněž upozornil, že vytváření systému všeobecného školního vzdělání je spjato s vytvářením „rozsáhlého organizačního a řídicího aparátu, jehož vliv a moc se musí rozšiřovat tak dlouho, až obsáhne celou oblast kultury a zahrne všechny formy vzdělávacích institucí od mateřských škol až po univerzity“ (Dawson, 1970).

Od dob osvícenství dochází k rozsáhlé laicizaci vzdělání a odpovědnost za jeho šíření na sebe přebírá stát, který možnosti koncipovat a realizovat vzdělávací programy deleguje na jednotlivé školské instituce. Stát si ponechává v rukou organizaci kontroly vzdělávacích programů a jejich akreditaci.

Samotné učitelské povolání prošlo v této dlouhé etapě třemi směry vývoje, které E. Chalupný (1939) označil jako trend profesionální, zevšeobecnující a parciální. **Trend k profesionalizaci a k osamostatnění profese** značí, že učitelství se postupně vydělovalo jako samostatné povolání. Pedagogové přestali vykonávat činnosti, k nimž vedou své žáky. Učitel například vyučuje výrobní nebo obchodní činnosti, ale sám již není výrobcem nebo obchodníkem. Zvláštní postavení si zachovávají učitelé vysokých škol, kteří spojují vědeckou aktivitu s výchovou mladé generace.

Trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje vede k tomu, že vyučující neučí pouze speciální činnosti nebo předměty, ale připravuje mládež ke společenskému životu po mnoha stránkách. Vedle erudice se tak klade stále větší důraz na socializační působení a na celkové formování osobnosti, jehož cílem je příprava nastupující generace k občanství a ke společenskému životu vůbec.

Trend ke specializaci a k partikulárnímu působení vede k tomu, že se učitelé v pokročilejších kulturních poměrech stýkají se žáky přechodně a na poměrně krátkou dobu v určitých učebních hodinách. Proto se žáci vyšších ročníků vzdělávají u několika učitelů a nelze hovořit o činnosti jednoho pedagoga při formování mladého člověka,

ale o společné a doplňující se činnosti většího počtu vzdělavatelů. Jejich činnost je třeba organizovat a institucí, která tomuto účelu slouží, je škola. K uvedeným třem základním tendencím vývoje můžeme ještě dnes připojit:

- ❑ **Trend k intenzifikaci působení** značí, že se při výrazném snižování počtu žáků v učebně a za rozšiřující se intervence vědy do přípravy učitelů posiluje individuální přístup a hledají se cesty k zefektivnění výchovných a vzdělávacích aktivit.
- ❑ **Trend k demokratizaci učitelské profese** vede k postupnému vyrovnání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství, k vyrovnávání životních podmínek a životního stylu různých typů pedagogů. Prosazuje se stejná dostupnost profesního statutu učitelství pro muže i ženy.

1.5 VOLBA UČITELSTVÍ

O volbě učitelského povolání se říká, že je „sázkou na jistotu“. Každý uchazeč o studium učitelství měl možnost se již jako žák či student v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a utvořit si základní představy o tom, co bude náplní jeho práce. Ví rovněž, v jakých bude žít pracovních podmínkách a jací asi budou jeho budoucí kolegové. V této souvislosti lze uvést, že učitelství nevolí zpravidla „dobrodruzi“, mladí lidé fascinovaní tajemnými záhadami neznámých oblastí života, světa či kosmu a ochotní pro poznání neznámého obětovat veškeré pohodlí a zajištěnost lidské existence.

Vnitřní důvody pro volbu učitelství mohou být velmi rozmanité. Často ji ovlivnil nějaký výborný učitel, s nímž se adept tohoto povolání setkal v průběhu školní docházky a touží se s tímto vzorem či s jeho obrazem identifikovat. Je samozřejmé, že tím není řečeno, proč se pro někoho ten či onen učitel stal vzorem, jaké představy se vzorovým obrazem asocioval či do něj projektoval.

Představa budoucí učitelské dráhy, která se odvíjí od nějakého vzoru, vždy obsahuje něco z autority, vlivu či z možnosti působit na jiné lidské bytosti. Může být podmíněna snahou dosáhnout role toho, kdo byl pro jedince ohrožující, tj. toho, kdo ví lépe než druzí, jak se věci na světě mají. Učitelství vždy představuje práci s idejemi, ale současně je založeno na ovlivňování druhých. Toto ovlivňování je institucionalizováno, což znamená, že každý učitel se ve výkonu své profese může opřít o úřední předpisy a nařízení.

Skutečnost, kterou autoři příruček o profesi učitele neradi přiznávají, je, že **primární autorita** učitele je odvozena z kvalifikačního vysokoškolského diplomu a z úředních předpisů. Od nich se totiž odvíjí základní „právo“ učitele **požadovat po druhé lidské bytosti vůbec nějaký výkon**. Jelikož tento základ profese je výsledkem dlouhé tradice, nemusí si jej učitelé ani žáci jasně uvědomovat. Ale teprve potom lze uvažovat o osobnostních rysech učitelů, které z nich činí bytosti s humánním posláním – o širokém rozhledu, moudrosti, smyslu pro spravedlnost, nezávislosti, smyslu pro humor, vlídnosti, empatii atd. Platí rovněž, že kdykoliv se učitel dostane do bezradné situace, může se vrátit k primárnímu zdroji autority a opřít se o školní předpisy, řády a nařízení. Čím bude učitel horší, tím častěji to také udělá.

Veškeré motivy volby učitelství nejsou vždy uvědomělé. Mnohé z vytváření perspektivního sebeobrazu bývá spíše spjato s představami o společenské pozici a s představami o tom,

jak by jedinec chtěl jednat, než s hlubší analýzou vlastních vnitřních motivů. Při volbě se mohou uplatnit sklony mládeže k idealismu, neboť na prahu života mladí lidé zpravidla nevolí zakulacený měšťácký životní styl. Pro introvertního jedince může být volba podmíněna například vyšší potřebou sociálního styku; mnohé motivy volby mohou být vědomé, jiné zcela nevědomé. Někdo si tvoří představu role vzdělavatele, jiný spíše vychovatele.

Vzhledem k tomu, že učitelé střídají pestré formy působení, může se do volby učitelství promítat představa o vědci a výzkumníkovi, psychoterapeutovi a utěšiteli, modle či milovaném člověku, opatrovníkovi či pěstounovi, ale i o řečníkovi a vypravěči příběhů, dramatickém umělci či klaunovi. Vyloučena není ani role posuzovatele, kritika, soudce, kontrolora či dozorce. Lze přijmout i představu experta, osvětáře, duchovního vůdce, ale i krotitele „malých barbarů“, dozorce či trenéra. Mnohé z těchto rolí obsahují autoritativní prvky. Ty mohou být bezděčně přebírány od učitelů, které jedinec potkal na své životní dráze. Jiné role mohou být naopak založeny na neautoritativních postupech – a jedinec si své budoucí poslání formuluje ve filozofických, mravních či etických kategoriích. Krátce řečeno: to, co si o sobě budoucí učitelé myslí a jak tuto představu artikulují na veřejnosti nebo při přijímacím řízení na vysokou školu, nemusí vyjadřovat to, co je skutečně motivuje.

Učitelství je povolání s poměrně univerzální působností. Lze v něm uspokojovat mnoho nejrozličnějších aspirací a naplňovat mnohé odlišné životní cíle. Volba může vyvěrat i z frustrace některých důležitých základních lidských potřeb, například rodičovských, morálních, mocenských, badatelských, ale i umělecko-estetických. Samotná volba intelektuální práce může vycházet i z potřeby vstoupit do trvalého styku s „věčnými“ idejemi a ideálními hodnotami. V technických oborech může přitahovat obratnost v zacházení s poznatky a výkon poučené praxe. Vstup do „světa idejí“ a umělého prostředí školy může být současně ovlivněn podvědomou touhou ustoupit před tlakem, náročností a složitostí života do institucionalizovaných „věží ze slonoviny“, v nichž vládne určitý rytmus, pravidelnost a elementární řád. Pro jiné může být učitelství ideální pro možnost projevit altruismus a naplňování potřeby pomoci druhým.

Pro mnohé může volba učitelství představovat zakotvení a ustálený životní rytmus v relativně uspořádaném a stabilním organismu školy. Každý budoucí pedagog tuší, že pokud nepropadne příliš grotesknímu podivínství či očividné zchátralosti těla i ducha, bude zastávat povolání chránící jej proti sociálním a ekonomickým otřesům. Sázka na jistotu je současně volbou sociální distance, neboť etický kodex profese jasně stanoví základní pravidla komunikace a sociálního styku. To může pro některé jedince znamenat i určitou zajištěnost proti přílišné angažovanosti v mezilidských vztazích.

Řada učitelů nachází seberealizaci v možnosti **ukázněného sebevyjádření prostřednictvím odborných znalostí**. U učitelství bývá předpokládáno i určité sebezapření. Mnoho stránek již bylo popsáno tím, že učitelé mají být plnohodnotné osobnosti, mlčí se však o tom, že mnohé vlastnosti nemohou a nesmějí projevovat. Spolu s kabátem jsou nuceni ve sborovně odložit veškeré soukromé starosti, únavu, bolesti i obavy. Jsou prostě okolím nuceni vykonávat svou činnost jako zproletarizovaní světci bez nároku na svatost. K profesi učitele patří zkázně, které provází zajištěnost v tomto povolání. Proto také učitelé i učitelky mohou například požadavek změny komunikačních pravidel ze strany žáků, veřejnosti či nadřízených prožívat jako nepřiměřený, nespravedlivý, zatěžující a ohrožující moment. Mohou na některé společnosti či bezprostředním okolím vyžadované změny chování reagovat zvýšenou podrážděností, asertivně či naopak volit některé ustrnulé obranné formy jednání.

Budoucí učitelé se stanou zaměstnanci školy, ale vztah školy a společnosti je něčím více než vztahem jednoho systému k jinému systému. Praktické lidské jednání na rozdíl od vědeckých či technických soustav nelze v plném slova smyslu vtěsnat do krunyře vysvětlujících pojmů. Navíc výchovné i vzdělávací procesy jsou výrazně orientované do budoucnosti, která nemá žádné pevné kontury. Proti tomu stále v myslích lidí přezívá výrazně mechanický pohled na společnost. Udrží se rozdělení na „disciplíny“, „tradiční“, „akumulaci vědění“ nebo „společnou kulturu“, které jsou pokládány za objektivně existující, ale ve skutečnosti jsou do značné míry stvořeny aktuálním veřejným míněním. Fenomenologické proudy upozornily vícekrát na to, že často hovoříme o světě „manipulativních technologií myšlení“, v nichž je celá sociální realita poznamenána mechaničností a predeterminací. Ale v praxi se lze setkat i s odporem a revoltami proti vlastním schémátům myšlení či proti obecným abstraktním systémům. Revolty proti takto interpretovanému světu končí návrhy nových utopií nebo v romantickém individualismu. Proto je obtížné vytvořit takové popisy aktivit učitele, které by bylo možné uchopit jako reálné a konstruktivní možnosti pro aktivní a bytostné zapojení do změn v životě společnosti. Prosazování dialogických forem výuky ovšem ukazuje, že alternativní přístupy jsou realizovatelné. I to vytváří určitý magnet přitahující některé jedince k učitelskému povolání.

Volba učitelství je ovlivňována i představami, s nimiž veřejnost a okolí školy spojuje činnost učitele. Kritéria pro získání místa nejsou nedosažitelná. Pracovní zátěž dobrého učitele přitom bývá poměrně značná. Postavení učitele či učitelky na konci životní dráhy není o mnoho vyšší než na počátku, neboť učitelství není výrazně hierarchicky uspořádaná profese s možností prudké vertikální kariéry. Od učitelů veřejnost očekává seriózní výkon jako od dobrého umělce či řemeslníka, ale málokdy počítá s výrazným veřejným uznáním, se slávou nebo s bohatstvím. Učitelé působí v klidném jasu tiché slávy a odděleně od vřavy a hluku světa v distanci, která je vždy nutná k teoretickému nadhledu.

V dnešních nárocích na učitelství se také objevuje požadavek odpovědnosti a respektu k lidské bytosti. Ukazuje se, že učební aktivity nelze pojímat a popisovat v uzavřených systémech strnulých kategorií, neboť jde o vzájemné setkání pohybů lidských existencí, které v komunikativních aktech zakládají stále znovu a znovu společně žitý svět. A má-li výchova být vskutku humánní záležitostí, pak je třeba říci, že pedagog uvádí dítě a mladé lidi do společně sdíleného světa, v němž člověk jako tvor společenský přebírá odpovědnost za sebe sama i za bytí druhých lidí.

LITERATURA

- DAWSON, Ch. *Krise západní vzdělanosti*. Řím: Křesťanská akademie 1970.
- ENGEL, G. V., HALL, R. H. The Growing Industrialization of the Professions. In: Freidson, E. *Professions and Their Prospects*. Beverly Hill: Sage Publications 1973.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. a kol. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK 1998.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a vzdělání*. 2. vyd. Praha: Portál 2007.
- HAVRÁNEK, J. (ed.) *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Praha: Ústav dějin – Archiv UK – Archiv AV ČR 1996.
- CHALUPNÝ, E. *Sociologie IV. Skladba (statika) II. Nauka o výtvorech a činnostech civilizace*. Praha: Melantrich 1939, s. 122n.
- KOŤA, J. Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In: SVOBODNÝ, P., McCLELAND, Ch., MERL, S., SIEGRIST, H. (ed.) *Professionen im modernen Osteuropa (Professions in Modern Eastern Europe)*. Berlin: Duncker a Humblot 1995.

2. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V ČESKÝCH ZEMÍCH

Růžena Váňová

Klíčová slova: vzdělávání učitelů elementárních škol • vzdělávání učitelů středních škol • preparanda • učitelský ústav • pedagogická škola • pedagogické gymnázium • střední pedagogická škola • pedagogický institut • vzdělávání učitelů na univerzitních fakultách • pedagogický seminář • vysoká škola pedagogická • další vzdělávání učitelů • svépomocné vzdělávání • reformy učitelského vzdělávání

2.1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ELEMENTÁRNÍCH ŠKOL

První známý kodex vzdělávání učitelů elementárních škol v českých zemích pochází z poslední třetiny 18. století. Je součástí Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích z roku 1774, kterým se v celém Rakousku, jak patrně z názvu, zřizovaly uvedené druhy škol. Z rozhodnutí státu, který od této chvíle na sebe přebírá řízení i školských otázek, jsou spolu se systémem lidových škol založeny i instituce pro vzdělávání jejich učitelů, tzv. **preparandy**, a co především: je zformulována představa o požadavcích na učitelovo vzdělání (tzv. pravá zaháňská metoda), ta povýšena na povinnou normu a vytvořen nástroj ověřování její znalosti (zkoušky). Tak byly vytvořeny institucionální a formální předpoklady pro zavedení všeobecné gramotnosti v Rakousku, o kterou především v souvislosti s danou reformou šlo.

Požadavky na učitelovo vzdělání byly později (1775) rozpracovány a vydány pod názvem *Knihy metodní*. V ní se dočteme, že se na učiteli požadovala znalost trivia a náboženství (ta v uvedenou dobu zdaleka nebyla samozřejmostí, jak přesvědčují protokoly o zkouškách konaných v souvislosti s obsazováním volných učitelských míst), eventuálně znalosti z dějepisu, zeměpisu, zemědělství a tzv. industrie, tak jak jim bylo vyučováno na městských hlavních školách, zejména pak znalost vyučovacích postupů a metod, a to jak na úrovni obecných principů, tak – a to především – konkrétních postupů v jednotlivých učebních předmětech. Pět částek (částí) pravé zaháňské (též normální) metody se stalo „desaterem“ učitele triviální, popř. hlavní školy téměř na sto let. První z nich bylo hromadné (zvané též pospolné) vyučování jako nový obecný princip školní praxe. Jeho zavedení bylo nezbytností, reforma totiž počítala s denní školní docházkou všech dětí. Není nezajímavé připomenout, že se tento Komenským formulovaný princip poprvé dostal do všeobecné školní praxe. Druhou částkou (pospolné čtení) bylo dáno najevo, že hromadné vyučování má být používáno zejména při výuce čtení. Třetí částka (katechetická metoda) zdůrazňovala, že děti mají být vhodným dotazováním vedeny k samostatným závěrům, tedy k rozvoji myšlení (jednalo se vlastně o metodu rozhovoru převzatou z vyučování náboženství), čtvrtá (tabelární metoda) vyžadovala od učitele dovednost vypracovat z probraného učiva výťah, který si pak děti měly pamětně osvojit, pátá (písmenkový,

těž slabikovací způsob) sloužila jako opora pamětního učení (učitel měl na tabuli zapsat první písmena slov, která byla určena k pamětnímu osvojení).

„Pojistkou“ osvojení požadovaných dovedností byla procedura obsazování volných učitelských míst. Každý uchazeč se totiž musel prokázat vysvědčením z normální, později i ze vzorné hlavní školy (preparandy). Toto vysvědčení si po vydání tereziánského školního řádu museli opatřit i ti, kteří v té době už vyučovali. Absolvování krátkodobého (tří- až čtyřměsíčního) kurzu otevíraného několikrát do roka nebylo ovšem nezvládnutelné.

Je třeba však připustit, že pro některé učitele bylo přes relativní snadnost nepochybně zátěží (uvědomme si, že počet preparand byl malý a že pro řadu frekventantů to znamenalo bydlení mimo domov), neboť museli načas přerušit provozování řemesla či kostelní službu (v době zavádění školního řádu bylo pro řadu osob „učitelování“ jen vedlejší činností). Příznačné je, že tereziánský školní řád pro jednoduchost uvádí výčet činností, které učitel provozovat nesmí (než těch, které provozovat může). Nicméně není známo, že by se učitelé plnění předepsané povinnosti vzpouzeli.

Existují naopak doklady svědčící o nespokojenosti učitelů s úrovní vlastního vzdělání a o jimi vyvíjených snahách o její zkvalitnění. Tento proces v českých zemích začíná v období národního obrození v souvislosti s tendencí směřující k vytvoření české národní školy (jako školy s českým vyučovacím jazykem a s „českým“ obsahem vzdělání). Z počátku 19. století lze doložit existenci knih pro učitele (metodik), vytvořených samotnými učiteli triviálních škol, které měly za úkol suplovat chybějící učebnice a metodiky jazyků a reálií (viz např. Filcíkův *Přírodopis co kratochvilník školní*, *Malý čtenář*, *Malý písař*, *Malý Čech a Němec* J. V. Svobody, *Listové* J. Formánka atd.).

Je na místě se ptát, proč a jak se mění učitel – zároveň řemeslník, muzikant, chrámový sbormistr, pomocník faráře – v subjekt vlastního vzdělávání. Zdá se, že rozhodující roli zde sehrál kontakt s představiteli národního obrození. Ten totiž postupně u učitelstva vedl k uvědomění si vlastního významu v procesu rekonstituování národa, zároveň však k vědomí, že nedostatečné vzdělání mu nedovoluje uvedený proces náležitě ovlivnit.

Svépomocné snahy nabývají na šíři a důraznosti ve třicátých letech 19. století, kdy se do čela učitelského snažení staví **K. S. Amerling**, lékař a přírodovědec, akademicky vzdělaná osobnost ochotná podniknout kroky k odstranění zmíněných limitů. Význam založení Budče, původně lidovému ústavu, jenž se postupně stal vzdělávací institucí především učitelskou, později Porad pražského učitelstva, učitelského kurzu v Panské ulici, a časopisu *Posel z Budče* nebyl přes množství vydaných publikací dosud náležitě doceněn.

Výsledky učitelského snažení pod vedením obrozenců, zejména K. S. Amerlinga, přesvědčují o tom, že svépomocné aktivity učitelstva měly do určité doby šanci na úspěch jen tehdy, když se do jejich čela postavily osobnosti, schopné a ochotné dát těmto aktivitám konkrétní cíl a volit reálné kroky k jeho naplnění.

Porážka revoluce v roce 1848 ukončila na více než dvacetiletí pokusy učitelů zkvalitnit cestou svépomoci své vzdělání. Metodická tvorba byla zastavena vydáním výnosu o zákazu reálií v triviální škole, k němuž došlo v návaznosti na konkordát z roku 1855. K jisté změně v tomto typu učitelské přípravy došlo cestou úřední: v roce 1849 byla prodloužena docházka do preparand. Vzdělávání učitelů triviálních škol se stalo jednoletým, vzdělávání učitelů škol hlavních dvouletým.

Změny v koncepci učitelského vzdělání nastaly po vydání liberalistických zákonů rakouské vlády z roku 1867. Značné uvolnění státní byrokracie ve školských otázkách pro země Předlitavska slibovala už prosincová ústava. Konkretizaci přinesl tzv. velký říšský

zákon v roce 1869. Změny v učitelském vzdělání byly určeny změnami skutečnými v soustavě elementárních škol. Obecné a měšťanské školy, které nahradily dosavadní školy triviální a hlavní, plnily významnou úlohu v mravní, náboženské a rozumové výchově budoucích občanů rakouského státu, jehož doзору byly opět plně svěřeny. Ve srovnání s předchozím stavem poskytovaly širší okruh vzdělání (byl obohacen o reálie, tělocvik a ruční práce pro dívky), jehož mělo být dosaženo za osm let teď už „pravidelného do školy chování“, tedy povinné školní docházky. Zřízení dvou druhů elementárních škol přitom svědčí o kontinuitě s předchozím vývojem, jinak též o tom, že základní pohled na tzv. lidové školy se zásadně nezměnil. Obecné školy fakticky nahradily školy triviální (byly to školy venkovské), měšťanské hlavní (jak název praví, byly to školy městské). I měšťanské školy byly totiž podle zákona školami obecnými, s tím ovšem, že – ve srovnání s tzv. obyčejnými školami obecnými – byly pokládány za vyšší. Všechny tyto skutečnosti se obrazily v pojetí přípravy učitelů. Vyšší náročnost charakterizovaných škol vedla k vyšší náročnosti institucí vzdělávajících učitele. Projevila se v podmínkách přijetí ke studiu, v délce a v obsahu studia. Zákonem zřízené **učitelské ústavy** původně přijímaly ke studiu pouze absolventy nižší střední školy, a to na základě přijímací zkoušky ze všech předmětů střední školy vyjma cizích jazyků, a byly čtyřleté. Předmětem studia byly učební předměty obecné a měšťanské školy a pedagogika, strukturovaná do teorie výchovy (všeobecné vychovatelství), didaktiky (všeobecné vyučování), dějin pedagogiky a školního zákonodárství s tím, že těžiště přípravy bylo ve speciálních didaktikách, tedy metodikách jednotlivých předmětů obecné a měšťanské školy. Příprava měla praktický charakter. K učitelským ústavům byly připojeny **cvičné školy**, na kterých budoucí učitelé hospitovali a konali výstupy. Vzdělávací program byl jednotný, tedy nediferencovaný pro obecnou a měšťanskou školu. Kvalifikaci pro školu měšťanskou získával uchazeč teprve složením zkoušky způsobilosti pro školu měšťanskou (bylo možno ji složit po absolutoriu učitelského ústavu, po nejméně dvouleté praxi na škole obecné a po složení zkoušky způsobilosti pro školu obecnou), která byla poměrně náročná (příprava na ni byla přitom víceméně soukromou záležitostí uchazeče).

Poprvé v historii vzdělávání učitelů v Rakousku, tedy i u nás, bylo zmíněným zákonem zavedeno **další vzdělávání učitelů**. I když nároky na ně kladené nebyly vysoké (povinná účast všech učitelů okresu na pravidelných okresních učitelských konferencích, účast na speciálních kurzech, pokud na ně byl učitel pozván, studium časopisů a knižní pedagogické literatury), svědčí o přesvědčení zákonodárce o nezbytnosti učitelova permanentního vzdělávání.

Je zřejmé, že ve srovnání s obdobím předchozím se dostávalo po roce 1869 budoucímu učiteli podstatně vyššího vzdělání, a to v odborné instituci do jisté míry srovnatelné se střední školou.¹ Nicméně základní pojetí učitelského vzdělání, stejně jako pojetí lidových škol, se zásadně nezměnilo. Mělo v podstatě řemeslný charakter, tedy podobu praktických návodů, jak učit. Školská legislativa byla daleka toho, aby učitelství pokládala za náročnou činnost, náležitě realizovatelnou pouze na základě solidní znalosti vyučovaného předmětu na straně jedné a na základě znalostí z oborů filozofie, psychologie a pedagogiky na straně druhé.

¹ Zmíněná podobnost se střední školou byla vskutku jen vnější. Absolventi učitelského ústavu, ostatně jako absolventi ostatních odborných škol v té době, neměli oprávnění ke studiu na vysoké škole.

Snahy o změnu uvedeného stavu v pojetí vzdělávání učitelů elementárních škol lze zaznamenat hned od vzniku učitelských ústavů. Jejich nositeli byli sami učitelé a jejich cílem vysokoškolské vzdělání. Touha získat je byla tak silná zejména proto, že vědomosti získané na učitelském ústavu významněji nepřesahující vědomosti úspěšného absolventa měšťanské školy jim nedávaly potřebnou jistotu ve výkonu povolání (svou roli hrálo i to, že se vedle středoškolských profesorů cítili jako nevzdělanci). Učitelům elementárních škol však nešlo jen o zvýšení úrovně znalostí v předmětech, jimž vyučovali, ale i o vědní obory, jejichž ovládnutí vytvářelo předpoklady potřebného nadhledu, odstupu od učební látky a samostatného úsudku, tedy o filozofii, logiku, etiku, sociologii atd. Uvažovat bylo třeba i o otázkách institucionálních.

Místem úvah i prosazování vysokoškolského vzdělání učitelů elementárních škol se staly učitelské spolky a jednoty, které byly postupně zakládány od sedmdesátých let 19. století a které si tuto starost – vedle jiných – daly do programu.

Významné podpory ve zmíněném usilování se v této době dostalo učitelstvu od **G. A. Lindnera** (1828–1887), tehdy ředitele učitelského ústavu v Kutné Hoře, uznávaného odborníka v pedagogických otázkách a bojovníka za společenské uznání učitele. G. A. Lindner se pokusil ovlivnit školskou politiku ve zmíněné otázce poukazem na § 42 školského zákona z roku 1869, umožňující budovat při univerzitách a vysokých školách technických pedagogické semináře pro vzdělávání učitelů, a zároveň formuloval – v našich podmínkách vůbec poprvé – svou představu o podstatě učitelství, která se měla stát východiskem pojetí učitelského vzdělávání. Ze známé antinomie mechanik versus umělec s přitakáním druhému dospěl k nezbytnosti vysokoškolského vzdělání v obou zmíněných rovinách, realizovaného na univerzitě nebo na technice. Vědom si neochoty tradičních fakult přijmout mezi sebe vzdělávání národních učitelů v jakékoliv institucionální podobě (na filozofické nebo na nově vzniklé fakultě), doporučoval zřídit samostatnou instituci, avšak v univerzitním městě, a to jako instituci vzdělavatelskou a zároveň badatelskou v oblasti pedagogických a psychologických věd.

Všimněme si, kam se posunulo řešení otázek vzdělávání učitelů národních škol v osmdesátých letech 19. století. Zřízení učitelských ústavů se učitelské vzdělávání reálně významně zkvalitnilo, zavedením dalšího vzdělávání se stalo celoživotním. Přesto podrželo charakter vysloveně praktické přípravy, což bylo v rozporu s představami učitelstva o vlastní společenské roli. Učitelstvo bylo proto stále iniciátorem vlastního vzdělávání, které i nadále mělo charakter sebevzdělávací. Funkci organizačních útvarů z první poloviny 19. století převzaly učitelské jednoty a spolky, časopisy, konference, úroveň jejich sebevzdělávací činnosti však nepřesahovala zaběhlou praxi učitelských ústavů. Cestu ukázal G. A. Lindner formulováním teoretických základů učitelství (v důsledku toho vyslovením požadavku vysokoškolského vzdělání), z nichž vyvodil i koncepci včetně nároku obsahového. Na rozdíl od předchozího uvažování označil učitelské vzdělávání za věc veřejnou (tedy ne soukromou a svépomocnou). Jeho vystoupením započala etapa politického prosazování požadavku vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol, které nabylo na důrazu zejména po vzniku Československé republiky.

Vraťme se však ještě k návrhům. Co se týče otázek institucionálních, i nadále se v duchu Lindnerově uvažovalo o zřizování fakult nového typu, eventuálně o novém druhu vysoké školy. Součástí obou těchto navrhovaných subjektů by byla vědecká činnost, tj. pěstování – moderně řečeno – věd o výchově. Podmínkou studia mělo být absolutorium plnohodnotné střední školy, tedy všeobecně vzdělávací střední školy s maturitou.

Srovnatelnost s ostatními vysokými školami však od počátku zpochybňovala navrhovaná délka studia (zpravidla dva roky).

Co se týče realizace předmětové a pedagogicko-psychologické složky, můžeme – tentokrát na rozdíl od G. A. Lindnera – až do Chlupova vystoupení v roce 1937 pozorovat tendenci institucionálně je oddělit. Pedagogická fakulta (další navrhované názvy: školská fakulta, vysoká škola pedagogická, pedagogická akademie) byla téměř důsledně navrhována jako instituce pouze pro přípravu pedagogickou a psychologickou. V důsledku toho se počítalo s tím, že předmětová příprava budoucích učitelů měšťanských škol bude integrována s přípravou budoucích středoškolských profesorů a že místem její realizace bude filozofická, později i přírodovědecká fakulta (předmětovou přípravu učitelů obecných škol mělo suplovat studium všeobecně vzdělávacích předmětů na střední škole, pedagogicko-psychologickou přípravu měla – stejně jako u dalších kategorií učitelů – zajišťovat pedagogická fakulta). Jde tedy o tendenci nahradit vzdělávání učitelů podle druhů škol vzděláváním podle stupňů škol. O této tendenci přesvědčuje i fakt, že pedagogická fakulta či jinak nazvaná vysoká škola měla zabezpečovat pedagogicko-psychologickou přípravu i pro budoucí středoškolské profesory (ta, jak bude uvedeno dále, byla na uvedených univerzitních fakultách problematická a byla předmětem kritiky pedagogických odborníků).

Chlupovo pojetí vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol z konce první republiky jde proti duchu dosavadních reformních návrhů; strukturou je vlastně pokračováním dosavadní praxe učitelských ústavů (spojení předmětové a pedagogicko-psychologické složky). Mění se však úroveň (vysokoškolská) a přístup. Autor své pojetí zdůvodňuje specifičností cílů tzv. školy lidové (obecná a měšťanská) a přesvědčuje o neslučitelnosti přípravy učitele lidové školy a přípravy středoškolského profesora.² Chlupovo prosazování separátní přípravy učitelů lidových škol lze vysvětlit mj. i tím, že O. Chlup v dané době pochyboval o správnosti myšlenky jednotné školské soustavy.

Jak bylo uvedeno, období první republiky je obdobím politického prosazování požadavku vysokoškolského vzdělání, prosazování bohužel neúspěšného, a v důsledku toho obdobím četných pozoruhodných svépomocných podniků. Ty svým pojetím zprvu rovněž navazovaly na myšlenky Lindnerovy, později obdivuhodně reagovaly na světové pedagogické trendy, zejména na reformní pedagogiku (máme na mysli zejména **Školy vysokých studií pedagogických** v Praze a v Brně a **Soukromou pedagogickou fakultu** v Praze). Sledování vývoje těchto snah přesvědčuje o tom, že učitelstvo bylo iniciátorem a realizátorem i těchto svépomocných podniků,³ avšak i zde platí, že výsledky se dostavily tehdy, stála-li v čele tohoto úsilí akademicky vzdělaná osobnost (osobnosti), vědomá (vědomé) si významu učitelstva pro společenský rozvoj (v návaznosti na snahy Amerlingovy to byl G. A. Lindner, později někteří z nové generace univerzitních profesorů pedagogiky). Pozoruhodně se na tomto snažení podílela univerzita jako vzdělávací a vědecká instituce. Šlo-li

² Podle O. Chlupa je podstatou učitelství lidové školy „obecná národní výchova“, kterou rozumí soustavu výsledků vědeckého poznání svého druhu. Učitel má mít proto „vysoké vzdělání obecné“, jehož znaky jsou „všestrannost, výběr, soustava, vědecký základ a filozofická harmonická vyrovnanost“. Protože toto specifikum není podle O. Chlupa s to poskytnout žádná z existujících vysokých škol, žádá školu novou. V ní by věcná stránka tvořila těžiště, pedagogicko-psychologicko-filozofická stránka by byla pouze její logickou součástí.

³ Přesvědčení o vlastní společenské roli bylo nepochybně stále hnací silou.

o aktivní účast vysokoškolských učitelů na tzv. **univerzitních extenzích**, popularizačních přednáškách organizovaných učitelstvem od počátku devadesátých let, lze zaznamenat pozitivní postoj; šlo-li o stanovisko k požadavku legislativně zakotveného vysokoškolského vzdělání, zjišťujeme zásadní nesouhlas, a to i se vzděláváním realizovaným mimo univerzitu. Příčin tohoto postoje bylo jistě několik, i když jen jedna byla vyslovena explicitně: náklady. Stejný postoj zaujali i středoškolští profesori. Ani oni jako absolventi univerzity nebyli s to připustit myšlenku, že by učitelé vyučující děti stejné věkové skupiny měli mít srovnatelné vzdělání.

Shrňme tedy: vzdělávání učitelů elementárních škol mělo poměrně nízkou úroveň. Poskytovaly ho odborné instituce, které zařazením do školského systému připomínaly střední školy. Obsahově se omezovalo na předměty vyučované na obecné a měšťanské škole, zejména na jejich metodiky, a na obecnější poučení z dějin pedagogiky, školního zákonodárství, teorie výchovy a didaktiky. Mělo výrazně praktický charakter. Absolventi tohoto studia záhy po nástupu do praxe pociťovali jeho nedostatečnost a usilovali o jeho zkvalitnění. Cílem jejich snažení bylo vysokoškolské vzdělání. Platformou prosazování tohoto požadavku se staly zejména učitelské spolky a učitelské sjezdy. Učitelé ve svém úsilí nenalezli pochopení ani u státních úřadů, ani u univerzity, ani u středoškolských profesorů. Neúspěšnost byla příčinou vzniku svépomocných podniků. Vzdělání jimi poskytované bylo na úrovni světové vědy.⁴ Absolutorium svépomocných institucí nemělo ovšem právní dopad například v podobě přiznání vysokoškolské kvalifikace nebo platového zvýhodnění.

2.2 VZDĚLÁVÁNÍ STŘEDOŠKOLSKÝCH PROFESORŮ

Ve vzdělávání středoškolských profesorů byla situace principiálně odlišná. Středoškolští profesori naukových předmětů se tradičně vzdělávali na vysoké škole, do vzniku republiky na **filozofické**, poté i na **přírodovědecké fakultě**. Učitelé hudby, kreslení a tělocviku se vzdělávali různě. Výtvarníci zpravidla na výtvarné akademii, eventuálně na umělecko-průmyslové škole, tělocvikáři ve zvláštních kurzech při filozofické fakultě.⁵ Učitelé kreslení, krasopisu, deskriptivní geometrie a rýsování na reálkách se vzdělávali na **technikách**. Vzdělávání učitelů náboženství podléhalo zvláštním předpisům vydávaným církevními úřady.

Studium bylo ukončeno státní (ne rigorózní!) zkouškou. Byl to tedy stát, kdo stanovoval požadavky na své úředníky a přebíral odpovědnost za jejich plnění (v tomto ohledu se situace principiálně nelišila od situace učitelů národních škol). Zkouška se skládala před zkušební komisí jmenovanou státními úřady. Jejimi členy byli zpravidla univerzitní profesori, mohli v ní však zasedat i pracovníci školské správy.

Studium mělo univerzitní ráz se všemi přednostmi (vysoká úroveň přednášených témat) i nedostatky (nesoustavnost, epizodičnost). Jeho hlavním problémem byl nedostatečný vztah k budoucí profesi. Naprostou převahu mělo totiž studium aprobačních

⁴ Jednalo se o filozofii, psychologii, pedagogiku, tzv. pedologii a aprobační předměty.

⁵ Studium tělocvikářů bylo původně jednooborové, později, od roku 1911, dvouoborové; druhý obor tvořil obvykle cizí jazyk.

předmětů (i metodiky byly dlouho „popelkou“), podíl pedagogiky a psychologie byl nepatrný, až do konce sledovaného období absentovala praxe během studia.

Problematicku budeme sledovat od poloviny 19. století. Je k tomu dobrý důvod. V roce 1849 byla totiž v souvislosti se středoškolskou reformou vydána první norma stanovující požadavky na vzdělání středoškolských profesorů. Jejím vydáním fakticky započala v Rakousku jejich organizovaná příprava. Do té doby byli na místa profesorů přijímáni uchazeči konkurzem před zástupci školské správy. S procesem etatizace školství byl zcela logicky posílen zájem státu o kvalitu těch, kteří připravují početnou skupinu budoucích vysokých státních úředníků.

Jak bylo řečeno, převážnou většinu středoškolských profesorů připravovala v této době filozofická fakulta. Ta však od školního roku 1849/1850 přestala plnit propedeutickou funkci, kterou od založení univerzity ve středověku plnila, a stala se fakultou rovnocennou s ostatními univerzitními fakultami. Kromě tradiční přípravy středoškolských profesorů měla nově pěstovat vědu a připravovat k dosažení doktorátu filozofie. Nicméně i po reformě většina absolventů odcházela učit na gymnázia, a tak byly rozvíjeny zejména ty vědní obory, které se v modifikované podobě vyučovaly na gymnáziu. Typickým znakem fakulty byla mnohooborovost. K pěstovaným oborům patřily vědy filozofické, matematické, přírodní, historické, literární a filologické (orientální, klasické a moderní).

Budoucí středoškolští profesori studovali dva až tři obory. Až do devadesátých let 19. století si většina studentů zapisovala latinu s řečtinou (klasické jazyky i po reformě v roce 1849 představovaly 40 % gymnazijní výuky). K dalším silným kombinacím patřily dějepis–zeměpis a matematika–fyzika, popř. matematika–fyzika–přírodopis. Moderní jazyky se ve sledovanou dobu studovaly omezeně, protože se na gymnáziu takřka nevyučovaly.

V roce 1849 byl vydán tzv. **provizorní zákon**, jehož obsah fakticky tvořil studijní řád. Podle něho se i pro budoucí středoškolské profesory měnil způsob absolvování fakulty. Dosavadní zkoušky z mnoha oborů, mezi nimiž významné místo měly zejména filozofie a klasické jazyky, byly zrušeny a nahrazeny zkouškami pouze ze zapsaných studijních oborů. (Od školního roku 1849/1850 si student mohl přednášky i postupně nově zaváděné semináře volit.) Budoucí středoškolský profesor se po složení předepsaného počtu kolokvií (dílčích zkoušek) mohl přihlásit ke státní zkoušce. Po jejím úspěšném absolvování získal vysvědčení, které ho opravňovalo vyučovat na gymnáziu. Stojí za povšimnutí, že státní zkouška se skládala pouze z oborů studia a že ani přihláška k ní nebyla podmíněna absolvováním studia pedagogiky, dokonce ani filozofie.⁶ V kontextu s cíli fakulty pochopitelná radikálnost změny v pojetí studia jako by zapomínala na to, že klienty fakulty jsou i nadále především středoškolští profesori, pro jejichž praktické působení je kromě znalosti oborů jistý „univerzitní základ“ (filozofie, logika, psychologie, pedagogika) potřebný.

Uvedená krajnost existovala naštěstí jen krátce – vydáním **definitivního zkušebního řádu** v roce 1856 se „univerzitní základ“ stal znovu součástí přípravy. Zmíněný zkušební řád vymezil požadavky na vzdělání středoškolského profesora včetně studijních kombinací a následné praxe, formy zkoušky, pravidla pro sestavování zkušebních komisí

⁶ Přitom podle reformní směrnice z roku 1805 byl student v posledním, tj. třetím ročníku povinen navštěvovat výklady z pedagogiky, zprvu dokonce oddělené od estetiky – přednášelo se podle učebnice Niemeyera –, později, od roku 1812/1813, spojené s výklady z praktické filozofie.

atd. Je z něho zřejmé, že těžištěm studia byly obory, jimž chtěl absolvent na střední škole vyučovat. Studium bylo dvouoborové, výjimečně tříoborové (zpravidla pro nižší gymnázium). Studovaly se: latina s řečtinou, zeměpis s dějepisem, matematika s fyzikou s možností vyučovat na obou gymnazijních cyklech, přírodopis, matematika a fyzika s možností vyučovat na nižším gymnáziu, filozofická propedeutika spolu s jednou z uvedených dvouoborových kombinací s možností vyučovat na nižším gymnáziu, zemský jazyk s latinou, eventuálně řečtinou s možností vyučovat na celém gymnáziu a latina s řečtinou s možností vyučovat na nižším gymnáziu. Součástí studia byl, jak uvedeno, znovu „univerzitní základ“. Všimněme si, že pedagogika s psychologii nebyly tehdy chápány jako jedna samostatná složka studia (vedle všeobecně vzdělávacích předmětů typu současného univerzitního základu), ale jako součást tohoto základu. Bylo to dáno tím, že v té době neexistovaly jako samostatné vědní obory, ale byly součástí filozofie, eventuálně estetiky. To mělo praktický, pro budoucí učitele ne vždy příznivý důsledek. Vyučoval-li filozofii profesor, mající své vědní těžiště v oborech mimo pedagogiku a psychologii, mohlo se dobře stát, že budoucí středoškolský profesor byl s pedagogikou během studia seznámen minimálně, popřípadě vůbec ne.

Studium se ukončovalo, stejně jako podle studijního řádu z roku 1849, státní zkouškou. Měla tři části: 1. domácí práce z aprobačních předmětů, 2. klauzurní práce z aprobačních předmětů v celkovém rozsahu dvanácti hodin a 3. ústní zkouška. K přihlášce ke státní zkoušce musel uchazeč předložit osvědčení o filozofickém a pedagogickém vzdělání.⁷ Požadovalo se: 1. zvládnutí teoretických principů výchovy a vyučování na základě logiky a psychologie a znalost dějin pedagogiky se zřetelem k dějinám středního školství od 16. století, 2. vypracování domácí písemné práce z pedagogiky a didaktiky (kandidát na ni měl dvanáct týdnů) a 3. tzv. přednáška na zkoušku, tedy praktický výstup na gymnáziu.

Po státní zkoušce byl absolvent povinen absolvovat tzv. **zkušební rok**, tedy roční praxi. Ta byla podmínkou definitivního ustanovení. Stojí za to připomenout, že byla mimo pravomoc univerzity – byla zcela záležitostí státní správy. Zkušební rok byl pro budoucí profesory místem prvního kontaktu s praxí. Byli svěřeni zkušenému kolegovi, u kterého, popř. i u jiných profesorů, měli nejprve půl roku hospitovat, posléze, v druhém pololetí, provádět samostatné výstupy. Součástí této formy praxe byly rozborly hospitovaných a odučených hodin a studium předpisů pro střední školy včetně administrativy.

I když, jak zmíněno, nebyla výuka pedagogiky vždy na potřebné úrovni, fakt jejího zařazení do normy zákonné povahy byl významný a nepochybně přispěl ke stabilizaci učitelské přípravy.

Výuka pedagogiky se patrně postupně zkvalitňovala až od roku 1872 příchodem **Otty Willmanna** (1839–1920), profesora filozofie a pedagogiky, který ji – jak praví univerzitní záznamy – pojal i jako „praktická cvičení“ (její konkrétní podobu neznáme). Tuto formu uplatňoval zřejmě v různé míře, neboť kromě didaktiky se zřetelem k výuce na gymnáziích vyučoval i dějiny pedagogiky, od roku 1878/1879 i psychologii. Jeho pojetí výuky bylo uplatňováno i v **pedagogickém semináři** založeném ve studijním roce 1876/1877.

V roce 1882 byla pedagogická příprava českých profesorů přenesena na českou univerzitu, konkrétně do pedagogického semináře, a byla spojena s jménem Lindnerovým,

⁷ Samotná pedagogika ani filozofie součástí státní zkoušky nebyly.

později se jmény dalších významných osobností – **J. Durdík, F. Drtina, O. Kádner, O. Chlup, V. Příhoda, J. Hendrich** aj.

Dílčí změny v pojetí vzdělávání středoškolských profesorů provedlo rakouské ministerstvo v roce 1884 revizí zkušebního řádu z roku 1856. Reagovalo tak v podstatě na kritiku stavu středního školství, která probíhala od počátku osmdesátých let a která se – logicky – nevyhnula přípravě učitelů. V Čechách tato kritika navázala na stanovisko Lindnerovo vyslovené ve spise *Vysoká škola pedagogická*, v němž G. A. Lindner pro budoucího středoškolského profesora nekompromisně žádal náležité pedagogické vzdělání včetně praxe. Nicméně provedené úpravy byly jen vnější. Prodloužily studium o rok a rozšířily působnost státních zkušebních komisí na reálky. Jistě chvályhodná délka studia byla v roce 1897 opět zkrácena, naštěstí jen o semestr, a i jinak bylo studium středoškolských profesorů usnadněno, zejména novým pojetím státní zkoušky. Počet domácích prací se snížil na jednu,⁸ klauzurní práce se zjednodušily a byla zrušena domácí práce z pedagogiky.⁹ Důvodem „změkčení“ studijních požadavků byl nedostatek kvalifikovaných profesorů na středních školách. Zrušení domácí práce z pedagogiky svědčí o tom, že usnadnění studia nemělo být na úkor předmětů a probace.

K návratu k vyšší kvalitě došlo teprve v roce 1911, opět v souvislosti s reformou středních škol (1908). Další diferenciaci všeobecně vzdělávacího školství (vedle tradičních středních škol gymnázia a reálky byly zavedeny dva nové typy: reálné gymnázium a reformní reálné gymnázium) kladla zvýšené nároky na dostatečný počet náležitě kvalifikovaných učitelů. Provedená změna (šlo vlastně o novou revizi zkušebního řádu z roku 1856) zůstala v platnosti až do konce prvního desetiletí první republiky. Co nového přinesla? Znovuproloužení studia na čtyři roky, zvýšení počtu aprobací, změnu v „univerzitním základu“, v souvislosti se státní zkouškou znovuzavedení domácí písemné práce z každého ze dvou studovaných oborů a klauzurní práce kromě oborů (maximálně čtyř) i z vyučovacího jazyka, nové pojetí zkušebního roku. Kandidát státní zkoušky musel prokázat, že předem složil zkoušku z „univerzitního základu“ (skládala se po pátém semestru a byla komisionální). Obsah „univerzitního základu“ byl zároveň přesně vymezen (filozofie, psychologie, pedagogika, školní hygiena se zřetelem k anatomii a fyziologii, vyučovací jazyk), vymezen byl i obsah pedagogiky: hlavní pojmy a zásady pedagogiky se zřetelem k logice a psychologii, hlavní období dějin pedagogiky od 16. století se zřetelem k vývoji tzv. vyššího školství. Tzv. rozšířený zkušební rok žádal, aby na škole praktikovala skupina studentů, která by kromě praxe (původní záměr zkušebního roku) procházela navíc kurzem prohlubující teoretické výuky. Jednalo se evidentně o pokus překlenout tímto opatřením existující propast mezi teoretickou výukou na fakultě a praxí na škole.¹⁰

Reálná situace prvních let existence ČSR nebyla příznivá pro řešení koncepčních otázek vzdělávání středoškolských profesorů. Hlavním úkolem doby v dané oblasti bylo zajistit středním školám dostatek učitelů. Proto došlo hned v roce 1919 (zákon č. 541) ke zrušení zkušebního roku. Praxe tedy přestala být součástí požadavku na způsobilost středoškolského profesora a fakticky pětiletá příprava se zkrátila na čtyřletou. Patrně

⁸ Druhá byla nahrazena seminární, eventuálně vědeckou prací.

⁹ Byla nahrazena kolokviem z pedagogiky a filozofie, popř. jednosemestrovou návštěvou pedagogického nebo filozofického semináře.

¹⁰ Literatura uvádí, že – až na jediný případ – se toto pojetí zkušebního roku nerealizovalo.

hlavně nedostatek financí vedl o něco později ke kompromisu: v roce 1922 byl vydán ministerský výnos, jímž se zavedl **čekatelský rok**. V něm absolvent čtyřletého studia už – při mírně zkráceném úvazku – normálně vyučoval¹¹ – pochopitelně za nižší plat.¹²

První zásadní změna ve struktuře přípravy středoškolských profesorů v období první republiky nastala až vydáním nového zkušebního řádu (viz ministerský výnos z 8. ledna 1930). Její základní charakteristikou bylo „zpravidlování“ dosud relativně volného způsobu studia. Především byly zavedeny dvě státní zkoušky, a to první po čtvrtém, druhá po osmém semestru. První byla převážně ústní (aprobační předměty, mateřský jazyk), druhá měla klasickou strukturu – domácí práce (z obou aprobačních předmětů), klauzurní práce (dvě až tři), ústní zkouška (ze dvou předmětů). Byl přesně stanoven druh a počet povinností, které před nimi bylo nutno splnit; je vhodné uvést, že značně narostl. Malé a velké předměty byly zrušeny. Požadavky z „univerzitního základu“ se významně zvýšily. Ke každé z obou státnic bylo třeba doložit absolvování výuky a složení zkoušek. K první státnici se požadovalo jednosemestrální studium pedagogiky (tři hodiny týdně) a jednosemestrální studium filozofie (byla to psychologie) a zkoušky (kolokvia) z obou předmětů. K druhé jednosemestrální přednáška z pedagogiky (čtyřhodinová), přednáška z psychologie ve stejné časové dotaci, povinný pedagogický seminář (dvouhodinový), semestr metodiky a opět kolokvium. Jinak se však struktura „univerzitního základu“ změnila. Odpadla školní hygiena, zavedla se občanská nauka.¹³ Pro filology byl jako součást „univerzitního základu“ zaveden srovnávací jazykozpyt. Zkušební rok zrušený v roce 1919 nebyl obnoven.

Tento slabý bod charakterizovaného školního řádu řešil zkušební řád ustanovovací zkoušky profesorské z roku 1934, poslední norma z období první republiky. Podle ní k definitivnímu ustanovení bylo třeba složit zvláštní zkoušku (ustanovovací), která byla podmíněna třemi lety praxe a která měla výrazné pedagogické, a to teoreticko-praktické zaměření. Skládala se totiž z metodiky jednoho aprobačního předmětu, z praktických výstupů z obou aprobačních předmětů a ústních zkoušek z teoretické pedagogiky a didaktiky, dějin pedagogiky, metodik a školských norem. I když i tato zkouška byla mimo dosah univerzity (svým charakterem připomínala značně zkoušku způsobilosti pro školy elementární, zejména pro školu měšťanskou), pro důraz kladený na pedagogickou přípravu je nutno ji hodnotit kladně. Jisté obavy z „receptářství“ však vyvolává absence psychologie.

Přípravu budoucích středoškolských profesorů ve sledovaném období můžeme hodnotit ze dvou aspektů:

1. vyvodit důsledky z charakteru vysokoškolské výuky obecně;
2. posoudit, do jaké míry byli tito budoucí učitelé připravováni na profesi obsahem a pojetím pedagogicko-psychologické výuky včetně aspektu praxe.

¹¹ I když mu škola prokazovala jistou péči už proto, že na konci tohoto roku se měla vyjádřit k tomu, zda uchazeč je či není schopen prakticky vyučovat, kteréžto – samozřejmě kladné – vyjádření požadovala státní školská správa jako jeden z podkladů pro definitivní ustanovení.

¹² Je příznačné, že v období krize se tento čekatelský rok prodlužoval až na několik let.

¹³ Důvody k zavedení občanské nauky nepochybně byly, v oblasti elementárních škol byla tato otázka řešena podstatně dříve. Jisté rozpaky jsou nad tím, že se to stalo na úkor školní hygieny.

ad 1. Výuka na fakultě neměla charakter ucelených systematických kurzů, ale vybraných, často velmi úzkých témat. To v principu umožňovala akademická svoboda. Vysokoškolský učitel chápal přednášku jako formu prezentace výsledků vlastní vědecké činnosti a málo dbal na to, že jeho posluchači jsou ve své většině budoucí učitelé, jejichž úkolem na střední škole bude prezentace uceleného učiva. Požadavky státních zkoušek však vycházely z požadavků budoucí praxe. Nezřídka tak docházelo k tomu, že nejen kandidáti zkoušky, ale i examinátoři vyhledávali před zkouškou středoškolské učebnice. Student nebyl na fakultě připravován jako učitel, ale jako vědec; při studiu oborů se mezi adepty vědy směřujícími k rigorózní zkoušce a kandidáty profesury završujícími své studium státní zkouškou nerozlišovalo. Příznivým důsledkem jinak nepříznivého pojetí univerzitní učitelské přípravy byla vědecká činnost mnohých středoškolských profesorů.

ad 2. Ani výuka pedagogiky neměla podobu soustavných kurzů. A co hlavně: byly to rovněž převážně přednášky. Většina přednášek byla navíc stále pojímána historicky a směřovala tak spíše do rovin filozofujících než instrumentálních. Se vznikem seminářů jako organizačních útvarů se pozvolna začal rozvíjet seminář i jako forma výuky, svou povahou byl však rovněž spíš přípravou vědeckou (referáty, písemné práce, rozbor pedagogických děl) než školní, didaktickou. Po vzniku republiky se toto studium stalo masovým, což vedlo k snížení jeho efektivnosti. A tak i když v průběhu první republiky byli studenti seznamováni s nejnovějšími poznatky z pedagogiky a psychologie a s pedagogickým děním v zahraničí, šlo spíše o inspiraci, eventuálně motivování, nikoli však o vytváření vztahu k profesi či o vybavení instrumenty k promyšlenému pedagogickému jednání. Nicméně prezentace nejnovějšího světového dění pedagogické myšlení budoucích středoškolských profesorů nesporně ovlivnila, jak lze doložit publikacemi, zejména časopiseckými. Specifický problém představovala pedagogická praxe. Ta sice byla do roku 1919 součástí přípravy (zkušební rok měl charakter praktického čtvrtého ročníku studia), avšak součástí velmi volnou, bez možnosti řízené sebereflexe a následného formování studenta v kontextu teorie (student měl v době praxe už ukončené studium). Kandidát profesury byl svěřen zkušenému, leč teorií zpravidla jen málo poznamenanému praktikovi. Oficiální změna z roku 1911 (rozšířený zkušební rok) se před válkou nestačila prosadit, Drtinův návrh z let 1912 a 1918 (posunutí praxe až do druhého semestru zkušebního roku, přičemž první semestr by měl charakter teoreticko-praktický, kde by vedle hospitací studovali studenti teorii vážící se k fakultní výuce a k praxi, na níž by participovali i zkušení středoškolské učitelé) nebyl akceptován. Naopak po zavedení čekatelského roku byl budoucí profesor zbaven přípravné praxe téměř úplně. Hendrichova jednání s cílem získat povolení k návštěvě škol byla sice nakonec úspěšná, ale až na konci třicátých let, takže praxi učitelské přípravy už nikterak neovlivnila.

Charakterizované problémy pociťovali především učitelé z praxe, tedy středoškolské profesoři, ale i jejich vysokoškolské učitelé (i ti praxi střední školy dobře znali, neboť se ze středoškolských profesorů rekrutovali). A tak není divu, že právě tyto dvě skupiny učitelů začaly rozvíjet snahy o reformu učitelské přípravy. Platformou pro jednání byly jednak profesorské spolky, ale i sjezdy, a to republikové i mezinárodní. Vysokoškolské učitelé vnášeli do jednání nové teoretické impulzy i zkušenosti ze zahraničních cest. Reformní snažení lze pozorovat po celé dvacetiletí první republiky.

Přání změn v učitelské přípravě bylo takřka všeobecné (podle ankety z let 1919–1921 s ní nebylo spokojeno 85,5 % dotázaných). Největší stesky byly na odrůzenost od středoškolské praxe (poznatková neucelenost, nedostatek metodického zřetele v předmětech aprobační). Tato skutečnost vedla dokonce k volání po pevných učebních plánech a osnovách vysokoškolské výuky. Vlastní zkušeností, studiem teorie i zahraničními cestami inspirované uvažování o cíli střední školy (výchova místo jednostranné přípravy na vysokoškolské studium) hledalo oporu v pedagogické a psychologické teorii, avšak jinak pojaté, než jak nabízela současná univerzitní výuka. Citelně byl vnímán i nedostatek praxe.

Avšak názory na postavení pedagogiky v učitelské přípravě nebyly jednotné, a to nejen u nás, ale ani ve světovém měřítku. Projevilo se to zřetelně při přípravách na mezinárodní sjezd profesorů, který se konal v roce 1924 v Praze, jehož hlavním tématem byla právě pedagogická příprava, i při vlastních sjezdových jednáních. Anketa, která konání sjezdu u nás předcházela, zdaleka nevyzněla jednoznačně. Totéž lze říci i o stanovisku k Chlupovu pojetí, které O. Chlup jako hlavní sjezdový řečník přednesl nejprve v Ústředním spolku československých profesorů za účasti univerzitních profesorů. V následné diskusi se totiž zformovaly dva zcela protichůdné proudy. Totéž lze říci i o sjezdovém jednání, kde se proti pedagogice vyslovili zejména Francouzi poukazem na učitelovu intuici jako na nezbytný předpoklad úspěšné pedagogické činnosti a zbytečnost pedagogické teorie. Chlupovo stanovisko na sjezdu významně podpořil vlastně pouze A. Vaňura, známý středoškolský profesor, jenž ve svém koreferátu konkretizoval Chlupovy myšlenky, a jeho kolegové V. Čížek a P. Veitz.

Seznamme se blíže s Chlupovým pojetím. Především: pedagogickou přípravu O. Chlup pokládá za nezbytnou. Rozumí jí totiž, co od poloviny 19. století vydávané zkušební řády, tedy „univerzitní základ“. Jednoduše řečeno, „pedagogikou“ je mu vše, co je teoretickým východiskem učitelské profese (mimo aprobační předměty). Zařazuje sem filozofii, sociologii, etiku (chápe ji jako praktickou filozofii), estetiku a filozofii umění, dále pak vědy přírodní a „duchové“, tj. fyziologii, biologii, psychologii, pedometrii, pedagogii, školní hygienu a anatomii.¹⁴ Zařazení každého oboru náležitě zdůvodňuje. Mimochodem: filozofii a sociologii potřebuje znát učitel proto, aby byl s to průběžně provádět revizi vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů „s ohledem na cíle a potřeby praktické výchovy na střední škole“ (!), tedy aby uměl posoudit, co je „vědění hodno a co má výchovnou hodnotu“. Požadavek nesporně aktuální. Etika má být učiteli teoretickým východiskem k výchově inteligence „proniknuté více společnými zájmy vzájemnosti nežli zájmy pouze individuálními“. Je nesporné, že východiskem uvedeného pojetí je mu výchovný úkol školy střední, jenž později precizně zformuloval ve své *Středoškolské didaktice*. O. Chlup ve svém vystoupení však nejen pedagogiku obhajuje, ale zároveň podrobuje přísné kritice způsob její současné výuky. Odmítá jednostrannou teoretičnost, encyklopedičnost, místo toho žádá praktická cvičení ve vybavených laboratořích, cvičné školy („Student roste tím, co sám tvoří, ne tím, co se naučí z paměti!“), vybavené knihovny, dostatečný počet vysokoškolských učitelů. Nesporně podnětný návrh pro ty, kteří chtějí slyšet. Ne náhodou na závěr svého vystoupení učinil O. Chlup poznámku o postavení pedagogiky na univerzitě. Jak bylo uvedeno, Chlupův návrh byl podpořen poměrně málo (i když se zčásti promítl do sjezdové rezoluce). A tak se ani nelze divit, že ve skutečnosti se nezměnilo nic.

¹⁴ Pedagogikou v užším smyslu rozumí didaktiku, metodiku a školní organizaci.

Podobný osud stihl Návrh na úpravu filozofického a pedagogického studia a pedagogických zkoušek kandidátů profesury středních škol z roku 1927 vypracovaný komisí pro reformu vzdělání profesorů středních škol pod vedením profesora B. Bydžovského, přestože šlo o návrh vytvořený z podnětu ministra školství dr. Markoviče.¹⁵ Návrh se snažil uvést v život Chlupovo pojetí pedagogického studia. Mnoho pozornosti věnoval praktické přípravě (doporučoval v podstatě Drtinovo pojetí z prvního desetiletí 20. století), navrhoval zavést cvičné školy a zkoušku praktické způsobilosti.

Ve třicátých letech lze zaznamenat reakce na reformu studia z roku 1930, posléze na zavedení zkoušky způsobilosti z roku 1934. Poslední zásadnější návrh na úpravu studia profesorů v první republice vznikl v roce 1935. Významně se na něm podíleli psychologové (Stejskal, Šeracký). Nesporně využili idejí Chlupových (učitelé je nezbytná důkladná znalost psychologie), neboť učinili z psychologie těžiště učitelovy přípravy (i pedagogika se dostala do „psychologického pozadí“). Jejich návrh je pozoruhodný i tím, že veškerou pedagogicko-psychologickou přípravu zařazuje až do posledního studijního roku po ukončení výuky aprobačních předmětů (reagovali tak mj. nepochybně na námitky, že příprava ke zkouškám z pedagogiky a psychologie zdržuje studenty od studia oborů). Návrh je velkorysý strukturou předmětů, jejich časovou dotací i pojetím zkoušek (ze všech předmětů). Anketa k návrhu skončila – jak jinak u středoškolských profesorů! – kompromisem. Dospěla k názoru zachovat studium pedagogiky a psychologie během čtyřletí, praxi doporučila zkrátit na jeden semestr, příznivě se vyjádřila k zavedení cvičné školy. Avšak na realizaci opět nedošlo, tentokrát – bohužel – i z jiných než ekonomických či stavovských důvodů. A tak nelze než souhlasit s J. Valentou, že čas a úsilí věnované reformám mělo jediný efekt: uvědomování si role střední školy a tříbení názorů na podstatu učitelství.

Nicméně provedme bilanci reformních tendencí: východiskem snah bylo ujasnění funkce „univerzitního základu“ v učitelské přípravě (O. Chlup). Jejím důsledkem bylo přesvědčení o nutnosti toto studium kvantitativně posílit a kvalitativně změnit ve prospěch praktických činností, a to už během univerzitní výuky (laboratorní a jiná cvičení navazující na teoretickou výuku). Praxe na školách se měla stát součástí přípravy, měla se konat v cvičných školách k tomuto účelu zvlášť vybraných a měla být propojena s teorií. Praktická zkouška měla být součástí státní zkoušky. Na konci sledovaného období vznikl reformní návrh, ve kterém těžištěm učitelovy profesní přípravy byla psychologie.

2.3 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE

Dosud jsme sledovali vývoj vzdělávání učitelů elementárních škol a vývoj vzdělávání středoškolských profesorů odděleně. Vzhledem k tomu, že po druhé světové válce dochází nejprve k styčným bodům, posléze k jisté formě propojení těchto dvou typů učitelského studia, je důvod oddělené sledování vývoje opustit. Specifičnost vývoje vztahů učitelského a „profesorského“ studia nás zároveň vedla k rozhodnutí dát přednost problémovému přístupu. Chronologii uplatňujeme až v rámci zvolených problémů (vzdělávání učitelů a univerzita; vztahy mezi vzděláváním učitelů základních škol a středoškolských

¹⁵ A nebo právě proto? Ministr Markovič byl sociální demokrat.

profesorů; obsah, struktura a délka studia). Terminologická poznámka: Pro učitele prvního a druhého stupně jednotné školské soustavy zavedené v roce 1948 užíváme souhrnné označení „učitelé základních škol“.

Po druhé světové válce nastává v učitelském vzdělávání mnoho změn. V období 1945–1989 došlo k pěti zásadním reformám (nepočítáme do nich dílčí změny, které byly provedeny v jejich rámci nebo v mezidobích), jimiž se měnily stupeň přípravy (vysokoškolský, středoškolský), vzájemný poměr vzdělávání učitelů základních a středních škol, poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky, organizace a délka studia, studijní obory, instituce.

Změnou zásadního významu bylo bezesporu zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů národních, tj. obecných a měštanských škol. Došlo k němu zřízením **pedagogických fakult**, což se stalo nejprve dekretem prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 o vzdělání učitelstva,¹⁶ poté zákonem z 9. dubna 1946. Na pedagogických fakultách kromě učitelů obecných a měštanských škol studovali i učitelky mateřských škol (což byl velký úspěch, neboť mateřské školy byly zařazeny do školského systému až školským zákonem z roku 1948, tedy o dva roky později), ale i středoškolští profesori těch oborů, které se nestudovaly na filozofických a přírodovědeckých fakultách. Podle vládního nařízení ze dne 27. srpna 1946, Prozatímního studijního řádu pedagogických fakult (Výnos MŠO z 16. IX. 1946 č. A-185 120-V) a Prozatímního zkušebního řádu pedagogických fakult (Výnos MŠO z 19. IX. 1946, č. A-185 139-V) měli studovat na pedagogických fakultách všichni středoškolští profesori (tj. i ti, kteří aprobační předměty studovali na jiných fakultách) „pedagogické vědy a jim pomocné obory“.

2.3.1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ A UNIVERZITA

Vznikem nové fakulty byl přirozeně nastartován proces jejího začleňování do tradiční univerzitní struktury. I když osobnosti děkanů a profesorského sboru pedagogických fakult (na pražské to byli např. O. Chlup, Z. Nejedlý, J. Charvát, F. Vodička, V. Tardy aj.) skýtalý často záruku náležitě úrovně vysokoškolské výuky i rozvoje vědy, nedalo se očekávat, že vztah tradičních fakult k novým fakultám bude vřelý. Pedagogické fakulty byly „nechtěnými dětmi univerzit“, ne však proto, že to byly „fakulty vynucené zdola“, jak kdesi napsala J. Popelová, ale právě naopak proto, že vznikly na základě politického rozhodnutí, tedy shora, a to bez konzultací s univerzitními hodnostáři a s představiteli fakult do té doby zajišťujících učitelské vzdělání. Je třeba si uvědomit, že filozofické a přírodovědecké fakulty byly zřízením pedagogických fakult existenčně ohroženy, protože pedagogické fakulty převzaly podstatnou část jejich vzdělávacího úkolu: vzdělávání učitelů nižších středních škol a studium oboru pedagogika.¹⁷ Přesto tradiční fakulty neodmítly pedagogickým fakultám pomoc, když k ní byly ministerstvem školství vyzvány. Lze doložit, že pracovníci mnohých oborů na pedagogických fakultách přednášeli, a tím fakticky zajišťovali jejich chod. V situaci nutnosti stále dokazovat svou odbornou náležitost byly v roce 1950 pedagogické fakulty postaveny před úkol realizovat dálkové

¹⁶ Jedná se o jeden z tzv. Benešových dekretů.

¹⁷ Počítalo se s tím, že pedagogické fakulty budou realizovat i pedagogicko-psychologickou přípravu učitelů všech stupňů, tedy i středoškolských profesorů, ale k tomu nakonec nedošlo.

studium učitelů v činné službě. Vysoké počty studujících nebylo možno zvládnout silami pracovníků pedagogických fakult, takže se na výuce podíleli i učitelé škol třetího stupně a „jiní pracovníci“. Toto a politický tlak v podobě požadavku „vytvořit podmínky dálkově studujícím“ snižovalo úroveň nedávno zřízených fakult a nahrávalo jejich odpůrcům. Úroveň pedagogických fakult klesala proti vůli jejich zakladatelů „díky“ necitlivým politicko-administrativním zásahům shora. Nelze se divit, že osobnosti, které profesor Chlup získal ke spolupráci, začaly postupně odcházet. Boj o prestiž postupně ztrácel argumenty, stravoval síly a ukázal se jako marný.

Než pedagogické fakulty stačily za složitých společensko-politických podmínek najít svou tvář, byly zrušeny. Protest O. Chlupa na ÚV KSČ nebyl vyslyšen. Se zrušením pedagogických fakult došlo zároveň k radikálnímu zásahu do veškerého učitelského vzdělávání, který byl zcela v rozporu s duchem tradice: bylo vyňato z univerzity. Vzdělávání středoškolských profesorů bylo přeneseno na nově zřízené **vysoké školy pedagogické**. Filozofickým a přírodovědeckým fakultám byla napříště ponechána jen příprava odborníků v pěstovaných oborech.¹⁸ Vedle vysokých škol pedagogických byly zřízeny dva další typy pedagogických škol: **pedagogické školy** (nahradily dosavadní **pedagogická gymnázia** existující od roku 1950) pro vzdělávání učitelek mateřských škol a učitelů prvního stupně nově zřízených osmiletých a jedenáctiletých středních škol a **vyšší pedagogické školy** pro vzdělávání učitelů druhého stupně uvedených škol. Ve vztahu ke středoškolským profesorům byla uvedeným zákonem porušena staletá tradice. Protože zákon ve svém důsledku výrazně redukoval činnost fakult, tradičně vzdělávání středoškolských profesorů zajišťujících, bylo zřejmé, že nemůže mít dlouhé trvání. Vskutku už na počátku roku 1955 vyhlásil náměstek ministra školství F. Kahuda, že ministerstvo počítá se změnami v koncepci učitelského vzdělání.

K zamýšlené změně došlo v roce 1959. Příprava středoškolských profesorů se vrátila na tradiční univerzitní fakulty a byla zavedena i na nově zřízené **fakulty matematicko-fyzikální a tělesné výchovy a sportu**. Příprava učitelů nižších stupňů však zůstala od univerzity oddělena – i když byla opět povýšena na vysokoškolskou úroveň. Nově zřízené **pedagogické instituty** (všechny typy pedagogických škol byly zrušeny), kterým byla svěřena příprava učitelů prvního a druhého stupně, byly však institucemi krajskými (původně byl v každém kraji jeden). Kraji byly řízeny nejen po stránce ekonomické, ale i co se týče přijímání a rozmisťování studentů a absolventů. Po stránce kurikulární a vědecké byly řízeny ministerstvem školství. Tyto „vysoké školy svého druhu“, jak byly označeny, těžko mohly navázat na tradici pedagogických fakult z roku 1946. Obtížná byla situace zejména v profesorských sborech. Chyběly osobnosti. Po zrušení Vysoké školy pedagogické v Praze odešla například zhruba polovina pracovníků na univerzitní fakulty a na nově zřízený Ústav pro dálkové studium učitelů na UK.

Zmíněná situace se výrazněji nezlepšila ani po **znovuzřízení pedagogických fakult** v roce 1964, neboť většina z nich vznikla z pedagogických institutů. A tak se propast mezi pedagogickou fakultou a ostatními univerzitními fakultami ve srovnání s obdobím po roce 1946 ještě prohloubila. Věcně však nedocházelo k problémům, neboť kompetence univerzitních fakult v učitelském vzdělání byly rozděleny: pedagogické fakulty zabezpečovaly vzdělání učitelů prvního a druhého stupně, ostatní univerzitní fakulty

¹⁸ Stalo se to zákonem z roku 1953, který zároveň měnil školskou soustavu.

pověřené učitelským vzděláváním zajišťovaly vzdělávání středoškolských profesorů. Napětí nastalo až po roce 1976, kdy v důsledku zavedení modelu sjednocené přípravy učitelů pro druhý stupeň základní školy a pro školy střední byl pedagogickým fakultám svěřen úkol připravovat i středoškolské profesory a ostatním univerzitním fakultám pověřeným přípravou učitelů připravovat i učitele pro druhý stupeň základní školy. Z vytvořené konkurence¹⁹ vycházely pedagogické fakulty málokdy jako vítězové. Proto některé z nich po roce 1989 spontánně v devadesátých letech na základě výsledků rozhodnutí akreditační komise přestaly vzdělávat středoškolské profesory a omezily svůj vzdělávací program na vzdělávání učitelů základních škol (první a druhý stupeň). Srovnání se zahraničím však ukazuje, že roli outsiderů v rámci univerzity hrají pedagogické fakulty či jinak nazvané vysokoškolské instituce pro vzdělávání učitelů téměř všude a že příčiny nejsou historické, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale že vycházejí z rozšířeného názoru na jejich podstatu: pedagogické fakulty nejsou chápány jako instituce vědu vytvářející, ale pouze zprostředkující. Vyvrátit tento názor není snadné pro toho, kdo zapomněl, že tyto instituce nevznikly jenom za účelem vzdělávání učitelů, ale i jako instituce pro rozvíjení věd, a to pedagogických a psychologických. Nejde přitom o pedagogiku a psychologii jenom jako o tzv. čisté vědy, ale o pedagogiku a psychologii v pojetí jednotlivých vyučovaných oborů, tedy o tzv. oborové didaktiky, z nichž mnohé byly už před řadou let povýšeny na vědní obory. Pedagogické fakulty mají tuto svou vědní specifickou, a patří tedy právem mezi univerzitní fakulty. Jde jen o to, aby si této specifickosti byly vědomy a v ní hledaly řešení příslušnosti k univerzitě.

2.3.2 VZTAHY MEZI VZDĚLÁVÁNÍM UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL A STŘEDOŠKOLSKÝCH PROFESORŮ

Z první části této kapitoly je zřejmé, že až do začátku druhé světové války probíhalo vzdělávání učitelů základních a středních škol paralelně. Dualismus ve vzdělávání učitelů byl odvozen z dualismu školské soustavy, který měl své historické, stavovské i politické příčiny. Po vzniku jednotné školské soustavy a nahrazení osmiletých středních škol čtyřletými tento jev zanikl a začal se prosazovat princip vzdělávání učitelů podle stupňů škol. Budoucí středoškolské profesory začali být na tradičních fakultách připravováni na pedagogické působení jen na čtyřletých gymnáziích či později jinak nazývaných školách třetího stupně, pedagogické fakulty (nehledíme-li k některým výjimkám) se ujal přípravy učitelů škol prvního a druhého stupně, přičemž se jednalo o dva samostatné vzdělávací programy. Ke sblížení došlo v úrovni poskytovaného vzdělání – ve všech případech byla vysokoškolská, byť na jiné instituci. K posílení tendence vzdělávání učitelů podle stupňů škol došlo zmíněným zákonem v roce 1953, kdy vznikly tři samostatné instituce různého stupně (středoškolská, vyšší středoškolská, vysokoškolská) pro tři různé stupně škol. Princip vysokoškolského vzdělávání pro všechno učitelstvo byl opuštěn. „Půlnávratem“ se stal rok 1959, návratem rok 1964. Podle našeho názoru stále zasluhuje pozornost model z roku 1976 spojující studium učitelství pro druhý a třetí stupeň, a to zejména s ohledem na nastalé změny v naší školské soustavě.

¹⁹ Mnohé obory studované na pedagogických fakultách se studovaly i na filozofických, přírodovědeckých, matematicko-fyzikálních fakultách a na fakultách tělesné výchovy a sportu.

2.3.3 OBSAH, STRUKTURA A DÉLKA STUDIA

Pro srovnání s předválečným vývojem není nezajímavé sledovat, k jakým změnám v učitelském vzdělání došlo ve sledovaných aspektech v poválečném období. Co se týče učitelů škol na úrovni základního vzdělání, konstatovali jsme před válkou nedostatečné vzdělání ve vyučovaných předmětech a „receptářství“ v oblasti pedagogicko-psychologické. Pedagogická fakulta slibovala v tomto smyslu výraznou změnu. Zavedení vysokoškolského vzdělání v délce tří let pro učitele obecných a měšťanských škol (pro učitele obecných škol bylo přechodně zkráceno na dva roky) skýtalo záruku dobrých znalostí ve vyučovaných předmětech i dobrou průpravu pedagogickou a psychologickou.²⁰ Filozofické a pedagogicko-psychologické obory vytvářely potřebnou nadstavbu a mohly vést k rozvoji myšlení a pedagogické tvořivosti. Pedagogická praxe, kterou všichni posluchači konali na fakultních školách, obohacovala profesní přípravu především budoucích středoškolských profesorů (do této doby v jejich vzdělávacím programu nebyla).

Bohužel, záhy došlo ke změně. Pedagogická gymnázia, na která už v roce 1950 přešla příprava učitelek mateřských škol a učitelů prvního stupně, byla do značné míry srovnatelná s učitelskými ústavami, neboť vzdělávací program tvořily všeobecně vzdělávací předměty střední školy a pedagogika, jejíž součástí byla i psychologie a pedagogická praxe. Pedagogické školy, které je v roce 1953 nahradily, sice udržovaly středoškolskou úroveň, avšak byly školami vskutku odbornými.²¹ Od počátku problematické byly vyšší pedagogické školy určené zákonem z roku 1953 učitelům druhého stupně. Byly dvouleté (příprava se tedy zkracovala o rok), studium bylo dvou- až tříoborové, značná pozornost byla věnována praxi. Lze konstatovat, že úroveň přípravy učitelů pro školy v rámci povinné školní docházky se v období 1950–1959 značně snížila. Vyznačovala se praktikismem příslovečným pro učitelské ústavy. Jinak tomu bylo na vysokých školách pedagogických. Na ně přešly profesorské sbory zrušených pedagogických fakult. Oborové studium si zachovalo dobrou úroveň, značně byly rozpracovány otázky vztahu teorie a praxe, k jejichž řešení se setkávali pracovníci kateder pedagogiky, psychologie a oborů.

K zásadní strukturální změně v učitelském studiu došlo zřízením pedagogických institutů. Svým způsobem byla oživena idea společné přípravy učitelů elementárních a vyšších (obecných a měšťanských) škol známá z období učitelských ústavů. První dva ročníky studovali učitelé obou stupňů společně.²² Učitelé prvního stupně se specializovali v rámci jednoletého dalšího studia (výuka se konala pouze v zimním semestru, letní semestr byl věnován praxi a přípravě na státní zkoušku), učitelé druhého stupně studovali další dva roky v tříoborovém studiu. Podobnost s učitelskými ústavami dokládá i fakt, že se počítalo s tím, že se učitelé druhého stupně budou rekrutovat z učitelů prvního stupně dalším

²⁰ Učitelé obecných škol – kromě „výchov“, mateřského a ruského jazyka a dějepisu – studovali široce pojatou problematiku dítěte mladšího školního věku a primární školy a předměty filozofické, estetické, pedagogické a psychologické, učitelé škol měšťanských dva až tři obory a pedagogiku – didaktiku a teorii výchovy – včetně dějin.

²¹ V učebním plánu figurovaly jako samostatné předměty psychologie, pedagogika, dějiny pedagogiky, pedagogická praxe, logika, školní hygiena a metodiky „výchov“.

²² Kromě marxismu a pedagogických a psychologických oborů, včetně praxe, to byly předměty nově zaváděné ZDŠ s metodikami.

dálkovým studiem a že interní forma přípravy učitelů druhého stupně postupně zanikne. Toto původní pojetí učitelského vzdělávání na pedagogických institutech nemělo dlouhého trvání, neboť se záhy ukázalo, že integrovaná příprava odporuje potřebné specializaci. Po třech letech došlo ke změně, která však nebyla návratem k důsledné specializaci, ale kompromisem mezi specializovaným a integrovaným pojetím: učitelství pro první stupeň se stalo „jedním oborem“ ve dvouoborovém studiu, kde druhý obor tvořil jeden z předmětů druhého stupně (RJ, ČJ, D, Z, Př, Hv, Tv, Vv). Vedle toho existovalo i oborové studium pro druhý stupeň, nově – na rozdíl od roku 1959 – jen dvouoborové. Přestože studium bylo deklarováno jako čtyřleté, bylo ve skutečnosti tříleté, neboť po třetím ročníku se konala první část státní zkoušky uzavírající teoretické studium, po níž následovala jednoletá praxe uzavíraná druhou částí státnice – obhajobou diplomové práce. Tato forma do značné míry připomíná německou formu přípravy s dlouholetou tradicí (teoretické studium a referendariát), eventuálně návrhy na reformu profesorského studia z období první republiky. Poměr pedagogicko-psychologické a oborové složky byl zhruba 1 : 2. Přes jistou problematickost zůstala zmíněná struktura zachována řadu let. Ke zrušení řízené roční praxe pojaté jako součást studia došlo až ve školním roce 1967/1968, tedy čtyři roky po znovuzřízení pedagogických fakult.²³ Po jejím zrušení – celková délka studia zůstala zachována – došlo k významnému posílení pedagogicko-psychologické složky, neboť zkušenosti z praxe ukazovaly na nedostatečnou připravenost absolventů na roli vychovatele. Co se týče oborové a pedagogicko-psychologické složky, jazyčky vah nabraly tendenci k vyrovnávání. Učitelství prvního stupně ve spojení s jedním předmětem druhého stupně zůstalo zachováno až do školního roku 1970/1971, tedy plných osm let. Zrušeno bylo poté, co byl zjištěn odliv kvalitních učitelů z prvního stupně. Od roku 1976 se v souvislosti se změnami v pojetí školy prvního stupně změnilo i pojetí přípravy učitelů tohoto stupně. Jeho podstatou bylo zavedení prohloubené přípravy v oblasti výchov (tělesná, hudební, výtvarná, pracovní).

Strukturní změna z roku 1976 (spojení přípravy pro druhý a třetí stupeň) platí fakticky dosud s tím, že některým pedagogickým fakultám bylo rozhodnutím akreditační komise odebráno studium učitelů pro třetí stupeň. Srovnání tohoto modelu – který, jak bylo zmíněno, se jeví dosud jako perspektivní – se stavem před druhou světovou válkou je na místě. Je třeba si uvědomit, že bývalý středoškolský profesor sice většinou vyučoval i na nižší střední škole odpovídající druhému stupni dnešní základní školy, že však do této školy chodil jen vybraný zlomek populace, a to ponejvíce dětí nadaných a motivovaných, jejichž studijní předpoklady jim umožňovaly vyrovnat se s učebními nároky i ne právě pedagogicky zdatných profesorů. V roce 1976 se však jednalo o veškerou populaci ve věku 11–14 (15) let, ze strany učitelů tedy o náležitou pedagogickou zdatnost. Zaváděná reforma proto významně posilovala pedagogicko-psychologickou složku a ve svém důsledku vedla ke snížení podílu složky oborové. Na „učitelských fakultách“, které neměly vlastní katedru pedagogiky, byla výuka pedagogických a psychologických disciplín zajišťována jinými fakultami (pedagogickou na matematicko-fyzikální, filozofickou na přírodovědecké). Posílení pedagogiky a psychologie vyvolalo u studentů (ale i některých oborových učitelů) obavu o náležitost oborové přípravy a vedlo k projevům nesouhlasu i averze vůči pedagogice. Příčinou odmítání pedagogiky byla i její ideologizace²⁴ a přílišná teoretičnost.

²³ Řízená praxe totiž pomáhala řešit nedostatek učitelů.

²⁴ Viz např. název jednoho z předmětů: teorie a praxe komunistické výchovy.

Určujícím faktorem vývoje vzdělávání učitelů základních škol po druhé světové válce byly požadavky praxe. Jedním z jejich hlavních projevů byl nedostatek učitelů, který vznikl v souvislosti se zavedením nové školské soustavy a s poválečným rozvojem populace. Ten byl hlavním argumentem pro zrušení pedagogických fakult, které z řady důvodů (neexistence tradice, některé okolnosti vzniku) měly málo posluchačů a nebyly s to požadavkům praxe vyhovět, a dále pro znovuzavedení vzdělávání na středoškolské úrovni. Tato skutečnost se vztahovala především na učitele prvního stupně. Pro učitele druhého stupně se našlo kompromisní řešení v podobě vyšší pedagogické školy, které naštěstí netrvalo dlouho (1953–1959). Způsob obnovení vysokoškolské přípravy rovněž přesvědčuje o nutnosti operativního řešení, které bylo spatřováno v jisté formě decentralizace. Řada změn ve způsobech řešení vztahu teoretického vzdělávání a praxe včetně poměrně dlouhotrvajícího úzkého propojení vzdělávání učitelů pro oba stupně školy svědčí rovněž o tom, že rozhodujícím činitelem úprav byl nedostatek učitelů. Tento problém byl vyřešen až na začátku sedmdesátých let, a teprve tehdy vznikly podmínky pro koncepční řešení, jejichž projevem ve vzdělávání učitelů prvního stupně bylo osamostatnění a prodloužení přípravy a zavedení specializace, ve vzdělávání učitelů druhého stupně rovněž důsledné osamostatnění přípravy a přiměřený poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky. Z hlediska koncepčního se vzdělávání učitelů základních škol na počátku sedmdesátých let stabilizovalo.²⁵ Nezapomeňme ovšem, že toto období bylo zároveň obdobím násilné ideologizace školství i učitelského vzdělávání s cílem indoktrinace socialistických idejí, obdobím odchodu řady významných osobností i z pedagogických fakult, takže pochválená koncepční stabilizace neměla podmínky k náležitému rozvoji.

Vzdělávání středoškolských profesorů rovněž prodělávalo důsledky ekonomických a politických změn. Bylo obnoveny s obnovením studia na vysokých školách v roce 1945 a do roku 1948 pokračovalo v duchu předválečných tradic. Po zřízení pedagogických fakult byly prostřednictvím pedagogicko-psychologické složky přípravy navázány kontakty se studiem učitelů základních škol.²⁶ Od školního roku 1948/1949 byl zaveden nový studijní řád, který odstraňoval akademický liberalismus. Podle něho se studenti hned v prvním ročníku měli rozhodnout pro učitelskou či neučitelskou studijní větev. Studium bylo čtyřleté (později prodloužené na pět let), dvouoborové (druhý předmět se dočasně studoval jen tři roky a neuzavíral se státní zkouškou). Pedagogika a psychologie se podle tohoto studijního řádu staly součástí tzv. společného základu. Co se týče koncepce a struktury studia, bylo ve srovnání se studiem učitelů základních škol stabilizované. Po většinu sledovaného období však bylo tvrdě stíženo důsledky politických zvratů a ideologického tlaku.

Vývoj učitelského vzdělávání po druhé světové válce v ČSR byl – na rozdíl od vývoje předválečného – diskontinuálním procesem. Učitelské vzdělání bylo během sledované-

²⁵ Předmětem podrobnějšího zkoumání by mělo být, zda šlo v této době o realizaci tendencí ze šedesátých let, či o tendence nově vzniklé.

²⁶ Je nezbytné učinit předmětem historického zkoumání realizaci této složky studia. Je totiž jisté, že na Filozofické fakultě UK byla obnovena činnost pedagogického semináře pod vedením J. Hendricha. Členy semináře byli V. Příhoda a J. V. Klíma. Seminář fungoval do školního roku 1950/1951, kdy byl v důsledku vydání nového vysokoškolského zákona spolu s ostatními semináři zrušen. V roce 1954 byla zřízena katedra pedagogiky, která se po návratu studia středoškolských profesorů (1959) na univerzitu ujala jejich pedagogicko-psychologické přípravy.

ho čtyřicetiletí několikrát po krátké době radikálně změněno, aniž by byl ponechán čas ověření účinnosti existujícího pojetí. Svědčí to o tom, že chyběla koncepce, jež by byla vypracována na základě analýzy populačního vývoje a analýzy početního stavu učitelstva včetně kvalifikace na straně jedné a představy o pojetí školské soustavy včetně kurikula na straně druhé. Realizované změny byly reakcí na momentální potřeby praxe. Proces má znaky nepromyšlenosti, uspěchanosti a politického tlaku, ale i zájmu vládnoucí strany vrátit vzdělávání učitelů základních škol na vysoké školy (byla to svým způsobem prestižní politická záležitost) a propojit ho se vzděláváním středoškolských profesorů. To vysvětluje jinak zcela nepochopitelné a bezprecedentní – naštěstí dočasné – vyčlenění vzdělávání středoškolských profesorů z univerzity. Změny měly charakter politických rozhodnutí a prováděly se většinou bez účasti odborníků a bez znalosti názorů učitelské veřejnosti.

Odhlédneme-li od politických souvislostí a porovnáme vývoj vzdělávání učitelů tří zmíněných stupňů škol, můžeme konstatovat, že vzdělávání učitelů prvního a třetího stupně bylo relativně samostatné a – přes uvedené peripetie – relativně stabilní. Značnou nesamostatnost a nestabilitu prokazuje naproti tomu vzdělávání učitelů stupně druhého. Je to patrně důsledek ne zcela jasného pojetí tohoto stupně školy, jenž se rekrutoval jednak ze školy měšťanské, jednak z nižšího stupně školy střední.

Současná situace v učitelském vzdělávání v České republice odráží liberální atmosféru popřevratového školství. Každá instituce vzdělávající učitele má v podstatě své vlastní pojetí učitelské přípravy, společný je pouze legislativně daný rámec: vysokoškolský charakter (pouze učitelky mateřských škol nemají předepsané vysokoškolské vzdělání) a základní obsahové vymezení (aprobační předměty, pedagogika, psychologie, oborové didaktiky a pedagogická praxe).

Učitelství pro primární školy (první stupeň základní školy) zůstalo výsadou pedagogických fakult. Prosadily se v něm pedocentrické tendence a činnostní orientace. Učitelství nižších sekundárních škol (druhý stupeň ZŠ a nižší gymnázia) se realizuje na všech pedagogických fakultách a na některých dalších „učitelských fakultách“ (rozuměj univerzitních fakultách realizujících i učitelství). Existuje buď jako samostatné učitelské studium (např. matematicko-fyzikální fakulta), nebo ve spojení s učitelstvím pro vyšší sekundární školy (např. pedagogická fakulta). Tvoří ho aprobační předměty, univerzitní základ a pedagogicko-psychologické disciplíny. Existuje jako studium dvouoborové. Učitelství vyšších sekundárních škol tradičně realizují filozofické a přírodovědecké fakulty. Má podobnou strukturu jako učitelství nižších sekundárních škol. I ono je většinou dvouoborové. Na Filozofické fakultě UK se studuje učitelství v rámci navazujícího magisterského studia nebo v rámci celoživotního vzdělávání. Podobně jako ve studiu učitelství pro primární školy i ve studiu učitelství pro vyšší stupně škol se ve vzdělávání učitelů vcelku úspěšně prosazuje široce pojatý zřetel na žáka a na rozvoj odborných a pedagogických kompetencí učitele.