

PEDAGOGICKÉ FAKULTY Z POHLEDU AKREDITAČNÍ KOMISE VLÁDY

Jiří Mareš, Iva Stuchlíková

Anotace: Přehledová studie přibližuje kontext, v němž od roku 1990 funguje v České republice devět pedagogických fakult. Charakterizuje proměny českého vysokého školství (rozšiřování počtu fakult na tradičních univerzitách, vznik „regionálních“ univerzit, rozdělování pedagogických fakult na další fakulty). Charakterizuje zrod, podobu a činnost Akreditační komise vlády ČR. Pedagogické fakulty za posledních 21 let své existence absolvovaly tři vlny důkladného hodnocení své činnosti. Studie krátce zmiňuje první vlnu hodnocení (1994–1995), která shledala vážné nedostatky v činnosti pedagogických fakult. Druhá vlna hodnocení se odehrála v letech 1998–2000 a konstatovala mírné zlepšení. Studie připomíná Boloňský proces a jeho aplikování na přípravu učitelů v České republice: nestrukturované zůstalo pouze studium učitelství pro 1. stupeň základních škol. Naopak studium učitelství pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy bylo strukturováno na bakalářské studium a navazující magisterské studium. Třetí vlna hodnocení pedagogických fakult započala r. 2008 a probíhá dodnes. Zatím prošlo hodnocením pět z devíti fakult. Studie konstatuje, že se posiluje postavení pedagogických fakult v rámci univerzit, neboť se stávají garanty pedagogicko-psychologické složky přípravy učitelů a začínají rozvíjet oborově-didaktickou část učitelského studia, včetně vědecké činnosti v oborových didaktikách. Přetrvávají však problémy v kvalifikačním růstu učitelů, ve vědecké a publikační aktivitě fakult a v mezifakultní spolupráci uvnitř univerzit.

Klíčová slova: Česká republika, vzdělávání učitelů, pedagogické fakulty, Akreditační komise, hodnocení.

Key words: Czech Republic, teacher education, faculties of education, Accreditation commission, evaluation.

Úvod

Pedagogické fakulty, které působí v České republice, slaví v letošním roce 65. výročí konstituování vysokoškolské přípravy učitelů. Zákonem č. 100 z dubna 1946 bylo tehdy zřízeno 5 českých pedagogických fakult a jedna slovenská pedagogická fakulta. Konkrétně vznikly: Pedagogická fakulta při Univerzitě Karlově v Praze a její pobočky v Plzni a Českých Budějovicích, dále byla zřízena Pedagogická fakulta při Masarykově univerzitě v Brně, při Univerzitě Palackého v Olomouci a při Univerzitě Komenského v Bratislavě. V současné době funguje v České republice devět pedagogických fakult.

Po roce 1989 prošly české vysoké školy (a v jejich rámci pedagogické fakulty) slo-

žitým vývojem, v němž se střídala období obtížná i nadějná. V této studii se budeme věnovat vývoji pedagogických fakult v ČR z pohledu Akreditační komise vlády ČR. Máme výhodu i nevýhodu v tom, že jsme byli přímými účastníky celého dění.

Cíle tohoto přehledu jsou: 1. charakterizovat kontext, v němž pedagogické fakulty v posledních 21 letech fungují, 2. podrobněji analyzovat průběh a výsledky tří vln vnějšího hodnocení, jimiž pedagogické fakulty prošly ze strany Akreditační komise.

Akreditační komise

Institut akreditace vysokých škol byl zaveden zákonem č. 172/1990 Sb., o vysokých školách. Před rokem 1990 žádný takový

institut neexistoval. Nový zákon stanovil, že si vláda České republiky zřizuje Akreditační komisi jako svůj poradní orgán. **Akreditační komise** byla konstituována jako orgán nezávislý na ministerstvech, pod něž spadají vysoké školy (tj. naprostá většina vysokých škol pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy; vojenské vysoké školy pod Ministerstvo obrany; Policejní akademie pod Ministerstvo vnitra), nezávislý na reprezentaci vysokých škol (tj. Radě vysokých škol i na České konferenci rektorů). Zřízena byla k 1. září 1990 nařízením vlády ČR č. 350/90 Sb. jako nezávislé odborné grémium, která má napomáhat při zajišťování kvality vysokých škol a hodnotit kvalitu jejich vzdělávací, vědecké, výzkumné a vývojové činnosti.

Podle V. Vinše (2004) začínala Akreditační komise svoji práci v počátečním období 1990–1992 doslova „na zelené louce“, neboť s tímto typem činnosti nebyly u nás zkušenosti. Musela nejen spustit proces akreditace, ale koncepčně řešit a připravovat podklady pro zahájení akreditace doktorských studijních programů na vysokých školách, vyjadřovat se i ke zřizování regionálních univerzit. Vlastní proces **evaluace skupin fakult** s obdobným odborným zaměřením započal až od r. 1993. První byly hodnoceny fakulty elektrotechnické, pak přírodovědecké, dále chemicko-technologické a čtvrtou skupinou byly právě fakulty pedagogické. Po nich následovaly fakulty ekonomické, právnické, strojní a lékařské.

Organizační podoba Akreditační komise se dodnes v zásadě nezměnila. Komise má 21 členů, které jmenuje vláda ČR. Členství v komisi je neslučitelné s funkcí rektora či děkana; později přibyla neslučitelnost i s funkcí prorektora či ředitele některého z ústavů AV ČR. Akreditační komise má svého předsedu a místopředsedu. Pro svoji hodnotící práci zřizuje stálé pracovní skupiny, které jsou poradním orgánem a mají gesci nad jednot-

livými oblastmi vysokoškolského vzdělávání. Mj. posuzují došlé žádosti o akreditaci a reakreditaci a připravují podklady pro projednání žádostí ve „velké“ Akreditační komisi. Pro podrobné hodnocení činnosti celé vysoké školy, fakulty či poboček vysoké školy zřizuje Akreditační komise tzv. účelové pracovní skupiny. Ty pak (po prostudování detailních podkladových materiálů) vyjíždějí do terénu a prověřují práci vysokých škol a fakult přímo na místě.

Od roku 1990 se v čele Akreditační komise vystřídali tři předsedové: prof. RNDr. Jaroslav Kurzweil, DrSc. (1990–2000), prof. RNDr. Miroslav Liška, DrSc. (2000–2006) a prof. PhDr. Vladimíra Dvořáková, CSc. (od r. 2006 dosud).

Pedagogické fakulty oborově spadají především pod **pracovní skupinu pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii**, v jejímž čele se vystřídali také tři předsedové: prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc. (1990–1996), prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc. (1996–2008), prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc. (od r. 2008 dosud). Akreditační materiály z pedagogických fakult však posuzují také členové dalších pracovních skupin Akreditační komise, jimž oborově žádost také přísluší. Výsledné stanovisko k žádosti o akreditaci vzniká dohodou mezi oběma předsedy pracovních skupin.

Proměny kontextu, v němž pedagogické fakulty působí

Máme-li zhodnotit změny, jimiž pedagogické fakulty za 21 let prošly, musíme zdůraznit, že po roce 1990 se výrazně změnila celá síť českých vysokých škol. Rozšířil se počet fakult uvnitř tradičních „kamenných“ univerzit, tj. Univerzity Karlovy v Praze, Masarykovy Univerzity v Brně a Palackého univerzity v Olomouci. Vznikly též nové, „regionální“ univerzity: Technická univer-

zita v Liberci, Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Západočeská univerzita v Plzni, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pardubická univerzita v Pardubicích, Univerzita Hradec Králové v Hradci Králové, Ostravská univerzita v Ostravě, Slezská univerzita v Opavě, Univerzita T. Bati ve Zlíně.

Pedagogické fakulty v osmi městech, tj. v Praze, Ústí nad Labem, Plzni, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Brně, Olomouci a Ostravě, začaly fungovat v novém kontextu. V konkurenci dalších fakult, které se primárně nevěnovaly pregraduální přípravě učitelů, nýbrž přípravě odborníků v různých oborech lidské činnosti. Neměly tedy zájem na rozvíjení pedagogických a psychologických disciplín, na zajišťování pedagogické praxe na školách. Pouze jediná pedagogická fakulta vznikla po roce 1990 nově¹, a to v rámci Technické univerzity Liberec. V současné době nese složitý název Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

Po roce 1990 se na mnoha univerzitách a na pedagogických fakultách samotných začaly projevat „odstředivé“ tendence. Jak při vzniku mnoha „regionálních“ univerzit těsně kolem roku 1990, tak potom při jejich dalším rozvoji to byly právě pedagogické fakulty, z nichž se postupně vydělovala jednotlivá pracoviště (často ta nejlepší) a tvořila základ nových fakult. Zmíňme např. v Ústí nad Labem vznik Fakulty umění a designu, Filozofické fakulty a Přírodovědecké fakulty; v Plzni vznik Filozofické fakulty; v Českých Budějovicích vznik Filozofické fakulty a Přírodovědecké fakulty; v Hradci Králové vznik Fakulty informatiky a managementu, Filozofické fakulty a Přírodovědecké fakulty; v Ostravě vznik Filozofické fakulty, Přírodovědecké fakulty, Fakulty umění. Také na tradičních univerzitách se z pedagogické fakulty vyčlenily další fakulty: v Brně Fakulta spor-

ovních studií, v Olomouci Fakulta tělesné kultury. To vedlo a vede k oslabování pedagogických fakult jak personálně, tak koncepčně. Navíc vydělování pracovišť a konstituování nových fakult nebývá provedeno systémově podle jednoznačné odborné koncepce, neboť do hry vstupují i osobní přání vedoucích pracovníků, vztahy mezi katedrami, osobní přátelství i osobní averze. To vše mívá dopady jak na podobu nově vzniklých fakult, tak na podobu „zbytkové“ pedagogické fakulty. Mělo to a má to i své dlouhodobé důsledky (často negativní) pro míru spolupráce fakult při pregraduální přípravě učitelů v rámci dané univerzity.

První vlna hodnocení pedagogických fakult

Výše jsme zmínili skutečnost, že v letech 1994–1995 proběhla evaluace všech devíti českých pedagogických fakult, na níž se podíleli členové Akreditační komise i další odborníci. Jak hodnocení dopadlo? V mnoha případech byly shledány nedostatky a pedagogické fakulty dostaly dvoutou lůtu k jejich odstranění. Akreditační komise přijala tehdy tyto obecné závěry:

- Učitelé základních škol musí mít vysoceškolské vzdělání, a to na magisterské úrovni.
- Učitelská příprava musí mít čtyři složky: odborně-předmětovou, pedagogicko-psychologickou, praktickou a všeobecného základu. Absence či hypertrofie jedné z nich je riskantní. Fakulta musí splnit akreditační nároky ve všech čtyřech složkách, nikoli jen v odborně-předmětové či pedagogicko-psychologické.
- Na pedagogických fakultách je legitimní připravovat učitele pro 1., 2. i 3. stupeň školy. Konkrétní fakulta může zajišťovat přípravu učitelů pro kterýkoliv stupeň

¹ Nepočítáme-li jejího předchůdce, Pedagogický institut v Liberci.

školy jen tehdy, když splňuje akreditační kritéria.

- Koncepte doktorského studia, složení oborové rady, průběh a výsledky doktorského studia musejí být na pedagogických fakultách zvlášť pečlivě kontrolovány.

Pedagogické fakulty dostaly – poprvé od převratných změn v letech 1989/1990 – vnější zpětnou vazbu: o tom, jak se na ně dívají odborníci.

Změny na českých vysokých školách po r. 1989 měly jeden nepřijemný důsledek. Po letech naprosté uniformity, jednotnosti tvrdě prosazované v období normalizace, nastal překmit do druhého extrému. Rozsáhlá autonomie se dotkla i podoby učitelského vzdělávání. Novými – už svobodně zvolenými – představiteli fakult byla často pedago-

gicko-psychologická část učitelské přípravy výrazně zredukována². Rozsáhlá autonomie vysokých škol a tím i jednotlivých fakult navíc způsobila, že v rámci ČSFR vznikly obrovské rozdíly v podobě pregraduální přípravy učitelů. Při stejném diplomu pro stejný stupeň školy a stejné aprobační předměty absolvovali studenti učitelství podstatně odlišný způsob přípravy (Mareš 2007).

Druhá vlna hodnocení pedagogických fakult

V r. 1998 vstoupil v platnost nový zákon o vysokých školách č. 111/1998 Sb., který zpřísnil nároky na fungování vysokých škol i na práci Akreditační komise. Podívejme se, o kolik se rozšířila její agenda (viz tab. 1).

Tab. 1: **Porovnání činností, které měla za úkol Akreditační komise ve dvou obdobích** (modifikovaně podle Vinš 2004, s. 4)

Náplň činnosti Akreditační komise v období září 1990 až červen 1998	Náplň činnosti Akreditační komise v období červenec 1998 až červen 2008
vyjadřovala se k návrhům na zřízení, sloučení, rozdělení a zrušení vysokých škol a fakult	zřízení, sloučení, splynutí, rozdělení nebo zrušení fakulty už není podmíněno <i>souhlasným</i> stanoviskem AK, nýbrž jen stanoviskem AK; hlavní odpovědnost tedy leží na samotné vysoké škole
---	vyjadřuje se k návrhu na typ vysoké školy (neuniverzitní – univerzitní)
nebyla možnost zřídit soukromou vysokou školu	vydává stanovisko k udělení státního souhlasu pro právnickou osobu, která chce působit jako soukromá vysoká škola
---	v případě závažných nedostatků při uskutečňování studijního programu navrhuje omezení akreditace, spočívající v zákazu přijímat ke studiu daného studijního programu další uchazeče, nebo v pozastavení akreditace, spočívající v zákazu konat státní zkoušky a přiznávat akademické tituly, nebo odnětí akreditace; pomínou-li důvody, navrhuje zrušení omezení akreditace

² Na pedagogických fakultách se negativně projevila předchozí ideologizace pedagogiky, vynucené hledání ideově-výchovných prvků v odborných předmětech, poplatnost kateder pedagogiky a psychologie předchozímu režimu. Pedagogika byla považována za zbytečnou disciplínu, která je odtržena od potřeb reálné praxe.

Pokračování tab. 1

navrhovala odnětí práva vysoké školy nebo fakulty konat habilitační řízení a řízení ke jmenování profesorem, nebo vrácení těchto práv	v případě závažných nedostatků v habilitačním řízení nebo řízení ke jmenování profesorem navrhuje akreditaci pozastavit nebo odejmout; pominou-li důvody, navrhuje zrušení opatření
navrhovala uskutečňování postgraduálního doktorského studia	vydává stanovisko k žádostem o akreditaci doktorských studijních programů
---	vydává stanovisko k žádostem o akreditaci bakalářských a magisterských studijních programů
navrhovala složení konkursních komisí pro obsazení míst vedoucích pedagogických a vědeckých pracovišť vysokých škol (podle zákona č. 216/1993 Sb., jímž se doplňuje zákon o vysokých školách)	---
hodnotila činnost fakult a skupin fakult	hodnotí činnost vysokých škola a kvalitu akreditovaných činností a zveřejňuje výsledky hodnocení vysokých škol
po určité období se vyjadřovala k jednotlivým (především sporným) profesorským jmenovacím řízením	posuzuje další záležitosti týkající se vysokého školství, které jí předloží ministr, a vydává k nim stanovisko; např. vydává předběžné stanovisko k návrhům studijních programů vyšších odborných škol, které aspirují na případné zařazení mezi neuniverzitní veřejné vysoké školy

Nový vysokoškolský zákon přinesl mnoho změn. Ponecháme stranou skutečnost, že umožnil vznik soukromých vysokých škol a neuniverzitních vysokých škol. Pokud jde o veřejné vysoké školy i státní vysoké školy (tj. vojenské a policejní), zákon stanovil, že všechny studijní programy i jejich součásti – studijní obory – musí být *do dvou let* nově akreditovány³.

Akreditační komise proto připravila časový harmonogram akreditací. Vybírala fakulty, které půjdou v prvním sledu a zvolila ty skupiny fakult, které krátce předtím prošly evaluací. Byly to fakulty strojní, právnické, ekonomické, lékařské a pedagogické. Tak se stalo, že pedagogické fakulty krátce po první kontrole musely znovu připravovat další

(a ještě podrobnější) materiály. V letech 1998–2000 prošly druhou akreditací.

Při posuzování podkladů z pedagogických fakult se přímo v Akreditační komisi objevily rozdílné názory. Týkaly se např. otázky, zda mají mít pedagogické fakulty oprávnění zajišťovat přípravu učitelů také pro střední školy, či zda jsou oborové didaktiky vědnicmi obory a mají-li mít vůbec své doktorské studijní programy. V účelové pracovní skupině i v Akreditační komisi se objevovaly také postoje typu: na prvním místě musí být na všech fakultách českých vysokých škol odbornost a vědecká činnost, teprve na druhém místě učitelství. Protože většina kateder pedagogických fakult nespňuje nároky na vysokou odbornost a rozsáhlou

³ Šlo řádově o tisíce studijních oborů. Pro představu čtenářů: v říjnu 2011 obsahuje seznam akreditovaných studijních oborů ve všech formách studia na všech českých vysokých školách (včetně výuky v cizím jazyce) 8 300 oborů.

vědeckou činnost, vyčleňme tyto fakulty jako specifickou skupinu, která svou úrovní není srovnatelná s běžnými univerzitními fakultami. Tato krajní stanoviska nakonec neuspěla.

Podařilo se však prosadit tři důležité teze:

- a) je třeba definovat obecné standardní požadavky na uskutečňování přípravy učitelů pro střední školy; pokud je kterákoli fakulta splní, může obdržet akreditaci; není možné určitou skupinu fakult dopředu vyřazovat;
- b) pedagogické fakulty nemohou být univerzitami v malém vydání; musí uskutečňovat pregraduální přípravu jen v těch studijních oborech, pro které mají kvalifikační, vědecké, technické a prostorové předpoklady; v oborech, které tyto předpoklady nesplňují, studium dojde ke skončení;
- c) v rámci univerzity musí pedagogické fakulty při pregraduální přípravě učitelů vstoupit do promyšlené a funkční mezifakultní spolupráce; není účelné, aby si každá fakulta zřizovala své pedagogicko-psychologické pracoviště.

Nakonec účelová pracovní skupina pro akreditaci pedagogických fakult dospěla k těmto obecným závěrům:

Pozitivní zjištění:

- I přes ekonomické obtíže se zlepšuje prostorové a materiální zajištění výuky i pracovní prostředí pro učitele a další zaměstnance fakult; je to však výsledek snažení jednotlivých fakult či univerzit, nikoli výsledek promyšlené koncepční práce resortu školství.
- Zlepšilo se zajištění výuky literaturou, zkvalitnily se knihovnické služby, fungování studoven a pokroky lze zaznamenat v ediční praxi fakult.
- Od r. 1995 se zlepšila personální práce na fakultách, zvýšily se nároky na pedagogické pracovníky.

- Oproti r. 1995 se zlepšila koncepční práce vedení fakult, k jednotlivým oborům se přistupuje diferencovaně; fakulty mnohem pečlivěji zvažují své možnosti a neváhají přistupovat k různějším opatřením.
- Oproti r. 1995 se zvýšil zájem vedení fakult o ty katedry, které zápasí s problémy a projevila se snaha jim pomoci.
- Oproti r. 1995 se zlepšila výzkumná činnost na fakultách, výrazně stoupl počet získaných grantů a prosazuje se snaha získávat náročnějších granty, včetně mezinárodních.
- Zintenzivnily se mezinárodní styky fakult jak v oblasti výuky, tak výzkumu.
- Prohloubila se spolupráce mezi pedagogickými fakultami navzájem, především na úrovni děkanů, zástupců kateder pedagogiky a kateder psychologie.
- Zvýšil se počet učitelů, kteří skončili nebo dokončují doktorandské studium.

Přetrvávající problémy:

- Obtížně se pro katedry získávají mladí perspektivní pracovníci a obtížně se je daří na katedrách udržet.
- Přes dílčí zlepšení se celkově nedaří zlepšit věkové a kvalifikační složení učitelských sborů na fakultách (zejména v kategoriích docentů a profesorů); varující je především vysoký věkový průměr nejkvalifikovanějších učitelů fakult.
- Zajištění přednáškové činnosti převážně docenty a profesory je v některých oborech nízké.
- Publikační činnost pracovníků fakult se zlepšila převážně v kvantitě, méně už v kvalitě; bude třeba zvýšit počet prací publikovaných v těch domácích časopisech, kde probíhá náročné recenzní řízení a v zahraničních časopisech, rozšířit publikování kvalitních monografií v renomovaných nakladatelstvích.

- Knihovnické služby a ediční praxe se zlepšily především lokálně; je třeba učinit další krok a zlepšit spolupráci v širším měřítku. Zejména to platí v ediční činnosti, kterou je výhodné koordinovat.
- Na většině fakult není systematicky evidován citační ohlas prací, publikovaných pracovníky fakulty.
- Na mnoha fakultách se nedostatečně využívá možností vnitrouniverzitní spolupráce.
- Na mnoha katedrách nejsou zřetelně definováni garanti dílčích oborů, kteří by nejen zajišťovali výkon dílčího oboru, ale byli v něm i prokazatelně vědecky činní.
- Za uplynulé období se fakultám příliš nedařilo získat souhlas k otevření dalších oborů doktorandského studia, což povede (podle znění nového vysokoškolského zákona) k dalšímu zúžení počtu oborů, v nichž mohou zájemci na českých pedagogických fakultách získat vědeckopedagogický titul docent nebo profesor.

V tomto období došlo k výrazným změnám celého vysokoškolského systému České republiky. V souladu s celoevropským trendem, pro nějž se ujal souhrnné označení Boloňský proces, procházela naprostá většina studijních programů na českých vysokých školách postupnou strukturalizací na bakalářské studium a navazující magisterské studium. Jen výjimečně se podařilo udržet nestrukturované magisterské studium. Tento proces zasáhl i pregraduální učitelskou přípravu.

Boloňský proces a strukturování učitelského studia

V době, kdy Česká republika podepsala Boloňskou deklaraci, se rozproučila velká diskuse o možnosti či dokonce nutnosti strukturovat jednotlivé studijní programy a obory na část bakalářkou, navazující magisterskou a doktorskou.

Obecnou diskusi ukončila další novela vysokoškolského zákona, v níž bylo strukturování studia uzákoněno jako povinné, a pouze ve výjimečných případech se povolovalo studium nestrukturované. Mezi tyto výjimky se dostalo lékařské studium a právnické studium.

O konkrétní podobě pregraduální **učitelské přípravy** se rozhořely velké spory na mnoha úrovních: v odborné učitelské veřejnosti, v Radě vysokých škol, v České konferenci rektorů, v Akreditační komisi vlády, na odboru vysokých škol MŠMT. Bylo uspořádáno několik diskusních seminářů, dokonce až na úrovni senátu Parlamentu ČR.

Ve hře bylo několik variant – od udržení dosavadní podoby nestrukturovaného magisterského studia (v řadě případů čtyřletého) až po zredukování studia učitelství pro základní školy do podoby tříletého bakalářského studia. Vysoké školy předkládaly různé varianty řešení. Např. Masarykova univerzita přišla jako první s bakalářským studiem pedagogického asistentství, na něž navazovalo dvouleté studium učitelství.

Právě v období, kdy se připravovalo strukturované studium učitelství, vznikly obsáhlé diskuse o tom, jaký rozsah a jakou podobu by měly mít jednotlivé složky pregraduální učitelské přípravy. Proto tehdejší náměstek pro vysoké školy doc. RNDr. P. Kolář, CSc., ustavil odborné grémium, které mělo dát určité doporučení. V grémiu pracovali náměstci ministryně školství P. Buzkové, poradce ministryně, zástupci Rady vysokých škol, České konference rektorů, Akreditační komise vlády, odborníci na učitelské vzdělávání, zástupci Asociace děkanů pedagogických fakult. Po mnohaměsíční práci vznikl dokument Koncepce pregraduální přípravy učitelství, který má charakter doporučení (Mareš et al. 2005). Snažil se celý problém řešit variantně a dával vysokým školám určitý prostor pro manévrování podle místních podmínek.

Nakonec se povedlo prosadit toto řešení: strukturování učitelství pro střední školy bude bráno jako standardní záležitost; učitelství pro 2. stupeň ZŠ bude strukturováno různými způsoby a bude se ověřovat, zda je strukturování vhodné; učitelství pro 1. stupeň ZŠ bude mít podobu pětiletého nestrukturovaného magisterského studia.

Třetí vlna hodnocení pedagogických fakult

Od roku 2008 se prosazuje nový přístup k hodnocení českých vysokých škol. Základem je **institucionální hodnocení**, tedy hodnocení instituce jako celku v jednom časovém bodě. To je rozdíl od dosavadní praxe, kdy se postupně akreditovaly a reakreditovaly jednotlivé studijní programy a obory v různém čase, tedy ve velkém časovém rozpětí. Ztrácel se tím obraz celku i pohled na míru provázanosti jeho jednotlivých částí. Institucionální hodnocení v zásadě propojuje hodnocení vysokoškolské instituce s vydáním stanoviska k platnosti akreditace studijních programů a studijních oborů, které má daná instituce akreditovány. U menších vysokých škol se hodnotí vysoká škola jako celek, u velkých univerzit pak zase velké fakulty jako celek, se všemi svými studijními programy a obory.

V akreditačním procesu se objevily dva nové momenty. První byl obecný a týkal se **garantování studijního programu**. Novela zákona o vysokých školách zavedla s účinností od 1. 7. 2010 termín *garant* studijního programu. V § 60 odst. 5 zákona o vysokých školách je stanoveno, že garantovat kvalitu a rozvoj studijního programu uskutečňovaného danou vysokou školou nebo její součástí může pouze profesor či docent, který je akademickým pracovníkem dané vysoké školy. Akreditační komise se pro posuzování kvality personálního zabezpečení studijního programu usnesla na zásadách, které musí garant programu splňovat.

Garant studijního programu musí být akademickým pracovníkem příslušné vysoké školy (resp. součástí vysoké školy) s uzavřeným pracovním úvazkem 1,0 (tj. 40 hodin týdně). Případný další pracovní úvazek na jiné instituci nesmí přesáhnout 0,5 (tj. 20 hodin týdně). Týká se i případného dalšího působení na zahraničních vysokých školách, včetně vysokých škol na Slovensku.

Profesor nebo docent může být garantem pouze jednoho bakalářského, magisterské a doktorského programu. Za garanta studijního programu může být považován jen ten profesor nebo docent, který byl habilitován nebo jmenován v oboru, jehož kvalitu a rozvoj má garantovat, nebo v oboru blízkém. Garant musí mít odpovídající publikační činnost za posledních pět let, která obsahově souvisí s garantovaným studijním programem.

Pro přehled o profesorech a docentech v České republice, kteří mohou být garanty programu, byl nově vytvořen celostátní registr profesorů a docentů (včetně jejich odbornosti a úvazků na různých fakultách a vysokých školách).

Pracovní skupina pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii konkretizovala požadavky na garanta studijních programů učitelství různých stupňů škol takto:

Bakalářská a navazující magisterská část učitelského studia musí mít (vedle garanta aprobačního oboru podle požadavků pro jednotlivé studijní programy) garanta pedagogicko-psychologické části studijního programu. Garant za pedagogicko-psychologickou část může být společný pro všechny studijní programy a obory pregraduální přípravy učitelů na příslušné součásti vysoké školy (na příslušné fakultě). Stejnou garanci pedagogicko-psychologické části studia musí mít obory se zaměřením na vzdělání, které jsou zařazeny v nepedagogických programech (např. Učitelství fyziky pro střední školy zařazeno ve studijním programu Fyzika). V případě dlouhodobé a smluvně ošetřené mezifakultní spolupráce mohou být garanti pedagogicko-psychologických částí společní pro více fakult téže vysoké školy. Ustanovení garanta musí být doplněno adekvátním personálním zajištěním výuky jak v pedagogické, tak psychologické části programu.

Druhým důležitým momentem bylo důsledně rozpracování **standardních požadavků**, které musí **po oborové stránce** splňovat žádost o akreditaci studijního programu či studijního oboru, aby mohla být schválena. Nastavily se tak jednotné požadavky pro všechny uchazeče o akreditaci v daném oboru.

Pracovní skupina pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii upozornila fakulty připravující učitele, že při rozdílné délce platnosti akreditací bakalářské a magisterské části strukturovaných programů učitelství dochází k tomu, že při reakreditacích žadatelé předkládají k akreditaci jen jednu část strukturovaného programu učitelství. Má-li být žádost rychle a zodpovědně posouzena, potřebuje pracovní skupina (vedle vlastní žádosti popisující daný obor) mít také ucelenou informaci o koncepci učitelských strukturovaných programů na příslušné fakultě, resp. univerzitě.

Proto pracovní skupina pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii konkretizovala požadavky na žádosti o strukturované studium takto:

V žádosti o akreditaci je třeba uvést stručnou *aktuální* informaci o struktuře studia v bakalářské části studia a v navazujícím magisterském studiu: jak jsou v jednotlivých stupních zastoupeny jednotlivé části přípravy: oborová, pedagogicko-psychologická, všeobecná část; jaká je návaznost v pedagogicko-psychologické části programu mezi Bc. a NMgr. stupněm (studijní plány a anotace předmětů); při žádostech o NMgr. obory požaduje také informaci o tom, jaké jsou vstupní požadavky v pedagogicko-psychologické části přípravy a jakou formou je ověřujete; jak jsou v obou částech přípravy zastoupeny praxe.

Protože dosud chybí profesní standardy učitelství, je nezbytné, aby se pracovní skupina při akreditaci dílčí části učitelského studia zabývala celým jeho pojetím. Vychází přitom z *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*, kterou připravilo grémium MŠMT pod vedením J. Mareše (2005) – viz tab. 2. Profílce pedagogicko-psychologické části přípravy musí být obsažena v **povinných předmětech**, není možné, aby tato složka přípravy byla ponechána na volbě studenta. Potom by vysoká škola **negarantovala** odpovídající rozsah a obsah této přípravy.

Tab. 2: **Minimální požadavky na základní složky pregraduální učitelské přípravy**

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

Praktické zkušenosti ukázaly, že většine pedagogických fakult nečiní problém dodržet orientační standardy pedagogicko-psychologické části studia. Řada odborných, nepedagogických fakult, které připravují učitele pro střední školy, však musela svou koncepci studia při reakreditacích upravit a tuto část přípravy posílit.

Problémem zůstává, že **strukturování učitelského studia** bylo v podstatě prosazeno shora. Nebylo bráno jako experiment, jehož průběh a výsledky je třeba (jako každý jiný experiment) seriózně ověřit. Projevilo se to např. při akreditaci učitelských programů z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Fakulta připravila dvě varianty: strukturované a nestrukturované studium, s tím, že by se od počátku srovnávalo, jak si studenti povedou, v čem jsou výhody a nevýhody každé varianty a co jim dvě odlišné podoby studia dají. Žádost o nestrukturované studium byla v Akreditační komisi těsným poměrem hlasů zamítnuta, neboť by se prý jednalo o precedens a brzy by přišly další žádosti o nestrukturované studium.

Zdá se však, že nyní už dozrál čas k serióznímu zhodnocení výhod a nevýhod strukturovaného studia právě u učitelství a je zapotřebí navrhnout varianty dalšího postupu.

V posledních letech se výrazně změnil k lepšímu původně rezervovaný postoj Akreditační komise k **oborovým didaktikám** jako vědním oborům. Na přelomu let 2009–2010 proběhlo hodnocení doktorských studijních programů, které spadaly pod oborové didaktiky přírodních věd. Účelová pracovní skupina po návštěvě fakult konstatovala velké rozdíly mezi pracovišti a značné rozdíly mezi jednotlivými oborovými didaktikami. Proto formulovala některá obecná doporučení (Zpráva, 2010):

- Oborová didaktika není volným konglomerátem oboru na jedné straně a věd

o výchově a vzdělávání na druhé straně. Musí být prorážením obojího, což vytváří novou kvalitu.

- Cílem doktorských studijních programů v oblasti oborových didaktik je rozvoj oborově didaktického výzkumu, zkvalitňování a proměna výuky oborových didaktik na fakultách připravujících učitele.
- Expertní oborově didaktické poznání musí být budováno způsobem, který je obvyklý v jiných vědních disciplínách. Musí vycházet z kritické analýzy stávajících teoretických východisek a musí být rozšiřováno systematickým empirickým ověřováním předpokladů, jež z nich vycházejí.
- Je nepřijatelné soustředit se na vývoj metodických postupů výuky bez teoretické analýzy oborové, kurikulární, didaktické či pedagogicko-psychologické.
- Obdobně nepřijatelná je náhrada kritického empirického zkoumání za kontrolovatelných podmínek jednoduchým „vyzkoušením“ navrženého metodického postupu u malé skupiny studentů.
- Disertační práce musejí vycházet ze zevrubného studia řešení dané problematiky nikoli jen v národním, ale v *mezinárodním* kontextu a měly by být svědectvím o promyšlené volbě empirického studia daného jevu.

Akreditační komise – aby podpořila rozvoj oborových didaktik – zřídila v r. 2010 samostatnou pracovní skupinu pro oborové didaktiky. Její členové zatím reprezentují didaktiku matematiky, fyziky, biologie, dějepisu, občanské výchovy, cizích jazyků, výtvarné výchovy a počítá se s jejím rozšířením. Pracovní skupina se důkladně zabývá jak koncepčními otázkami (např. Janík; Stuchlíková 2010), tak aplikačními otázkami.

Počínaje rokem 2008 se rozběhlo **institucionální hodnocení** vysokých škol a fakult.

Zatím prošlo institucionálním hodnocením pět pedagogických fakult z devíti: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem (hodnocení proběhlo v říjnu 2008), Pedagogická fakulta UP Olomouc (v prosinci 2009), Fakulta pedagogická ZČU v Plzni (v prosinci 2009), Pedagogická fakulta UK v Praze (v březnu 2011), Pedagogická fakulta MU v Brně (v březnu 2011).

Hodnotící závěry a doporučení jsou v mnohém společné:

- pedagogické fakulty by se na svých univerzitách měly stát garanty pedagogicko-psychologické složky učitelství, ať je tato příprava realizována na kterékoli fakultě univerzity; měly by ovlivňovat podobu pedagogicko-psychologické složky přípravy, podobu praxí i státních závěrečných zkoušek u učitelství oborů
- pedagogické fakulty by měly – v rámci spolupráce s ostatními fakultami – zkvalitňovat úroveň oborových didaktik v učitelství
- univerzita by měla smluvně ošetřit tyto důležité typy spolupráce mezi svými fakultami
- pedagogické fakulty by měly optimalizovat svou strukturu vyučovaných studijních oborů s ohledem na kvalitu personálního i technického vybavení fakulty i s ohledem na dlouhodobou koncepci fakulty tak, aby nedocházelo k nežádoucím duplicitám a tříštění sil
- pedagogické fakulty by měly v rozumném rozsahu posilovat kombinované formy studia učitelství
- s ohledem na optimální strukturu studijních oborů by pedagogické fakulty měly optimalizovat strukturu kateder a jejich personální obsazení
- pedagogické fakulty by měly analyzovat zatížení těch kateder, které se podílejí na zajištění pedagogicko-psychologické části učitelství jak na vlastní

fakultě, tak příp. na dalších fakultách univerzity; měly by optimalizovat jejich personální obsazení a sledovat vytížení jednotlivých pracovníků v rámci katedry

- zásadní pro stabilitu pedagogických fakult a pro zajištění vysoké kvality vzdělávacích činností je důraz na kvalitní odbornou a vědeckou činnost, srovnatelnou s ostatními fakultami univerzity a s evropskými měřítky kvality
- zásadním pro rozvoj pedagogických fakult je kvalitní pedagogicko-psychologický výzkum a publikování výsledků tohoto výzkumu v renomovaných časopisech
- rozvoj oborových didaktik jako vědních disciplín musí být jedním z profilujících okruhů vědecké práce na pedagogických fakultách
- mnohé pedagogické fakulty zvažují akreditování nestrukturovaného magisterského studia učitelství; bude však třeba pečlivě vyhodnotit přínosy a rizika zavedení nestrukturovaného studia učitelství. Akreditační komise má pochybnosti o tom, že by bylo účelné směřovat strukturované a nestrukturované studium.

Závěry

Od roku 1990 prošly české pedagogické fakulty nelehkým vývojem. Začínaly jako fakulty, jejichž postavení bylo normalizačním obdobím velmi zproblematizováno. Extenzivní vývoj univerzit po r. 1990, zejména zakládání nových a nových fakult, jejich podobu a fungování výrazně oslabilo. Proto první vlna hodnocení pedagogických fakult zjistila vážné nedostatky v jejich činnosti.

Druhá vlna hodnocení již konstatovala mírné zlepšení. Do snah o zkvalitnění pedagogické i výzkumné práce pedagogických fakult přišel nový a nevyzkoušený úkol: strukturovat pregraduální přípravu učitelů. Ten si vyžádal nemálo času a sil. Je to úkol s otevřeným koncem.

Třetí vlna hodnocení – koncipovaná už jako institucionální hodnocení – započala v r. 2008 a stále ještě probíhá. Akreditační komise podpořila pedagogické fakulty ve dvou důležitých aspektech: bere je jako hlavní garanty pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy na univerzitách a podporuje rozvoj oborových didaktik. Pedagogické fakulty, které byly po r. 1990 (po odstěpení „perspektivních“ pracovišť) na univerzitách brány jako trpěný outsider, se tedy propracovávají do postavení, které jim věcně náleží, což je výrazná změna k lepšímu. Je to pro ně rozvojová šance a současně odpovědnost za podobu učitelské přípravy.

Právě proto, že naše studie je studií bilančujících, nikoli oslavnou, je třeba zmínit i určité problémy, které na mnoha pedagogických fakultách přetrvávají. Daly by se shrnout takto:

- nedaří se zlepšit věkově a kvalifikační složení učitelských sborů na fakultách (zejména v kategoriích docentů a profesorů)

- z celkového pohledu došlo pouze k dílčímu zlepšení ve vědecké činnosti; zatím existují jen výrazná dvě centra pedagogického výzkumu, kterým se daří dosáhnout mezinárodní úrovně – Praha a Brno
- publikační činnost pracovníků fakult se zlepšila převážně v kvantitě, méně už v kvalitě; je třeba vést pracovníky k tomu, aby publikovali v těch domácích časopisech, kde probíhá náročná recenzní řízení a v zahraničních časopisech, a aby publikovali kvalitní monografie v renomovaných nakladatelstvích
- bude třeba lépe propracovat mezifakultní spolupráci uvnitř univerzit.

Přejeme pedagogickým fakultám do dalšího období, aby – ve spolupráci se svými univerzitami a s Akreditační komisí vlády – tyto obtíže postupně odstranily a staly se respektovanými fakultami českých vysokých škol.

Literatura:

- JANÍK, T.; STUHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu. *Scientia in Educatione*. 2010, vol. 1, no. 1, s. 5-32. ISSN 1804-7106. Dostupné na: <<http://www.scied.cz/Default.aspx?PorZobr=1&PolozkaID=122&ClanekID=333>>.
- MAREŠ, J. Akreditační komise vysokých škol v ČR. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, s. 909-912. ISBN 978-80-7367-2.
- MAREŠ, J. Šedesátiletí pedagogických fakult: Hledání svébytnosti. *Pedagogika*. 2007, roč. 57, č. 4, s. 312-325. ISSN 0031-3815.
- MAREŠ, J., et al. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. Praha : MŠMT, 2005, 7 s. Dostupné na: <<http://aplikace.msmt.cz/AK/koncepce1.htm>>.
- VINŠ, V. *Hodnocení Akreditační komisí (Zpráva z řešení výzkumného projektu LS 0316 Hodnocení kvality vysoké školy)*. Praha : MŠMT – odbor vysokých škol, 2004, 22 s. Dostupné na: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/148_hodnoceni_kvality_vs.pdf>.
- Zpráva Akreditační komise o hodnocení doktorských studijních programů z oblasti oborových didaktik přírodních věd*. Praha : Akreditační komise, duben 2010, 12 s. Dostupné na: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/231_hodnoceni_dsp_didaktiky_2010.pdf>.
- Zpráva Akreditační komise o hodnocení Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem*. Praha : Akreditační komise, listopad 2008, 42 s. Dostupné na: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/141_hodnoceni_ujep_2008.pdf>.
- Zpráva Akreditační komise o hodnocení Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. Praha : Akreditační komise, leden 2010, 8 s. Dostupné na: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/144_hodnoceni_pedf_up_2010.pdf>.

Zpráva Akreditační komise o hodnocení Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Praha : Akreditační komise, leden 2010, 8 s. Dostupné na: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/145_hodnoceni_fped_zu_2010.pdf>.

Zpráva Akreditační komise o hodnocení Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Praha : Akreditační komise, duben 2011, 7 s. Dostupné na: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/273/hodnoceni_PedF_MU_2011.pdf>.

Zpráva Akreditační komise o hodnocení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha : Akreditační komise, duben 2011, 6 s. Dostupné na: <http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/272/hodnoceni_PedF_UK_2011.pdf>.

ZAJÍMAVÉ ČTENÍ O PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI VE ŠKOLE

Řeč školy. Studia paedagogica. 2011, roč. 16, č. 1. ISSN 1803-7437.

Právě vydané monotematické číslo časopisu *Studia paedagogica* je nazváno Řeč školy. Editorům (Roman Švaříček a Klára Šedová z Ústavu pedagogických věd FF MU, kde také časopis vychází), se podařilo sestavit číslo, v němž se všechny příspěvky v prezentovaných rubrikách přímo váží k tématu pedagogické komunikace ve škole. A je to čtení v řadě ohledů velmi podnětné.

Tak nejdříve Roman Švaříček nabízí v rozsáhlé studii analýzu funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na 2. stupni základní školy. Zuzana Makovská pak seznamuje se žákovskými strategiemi při hledání odpovědi na učitelovy otázky. Christoph Wulf a jeho kolegové píší o komunikačních praktikách v rámci kultury školy, konkrétně o uplatňování kultury uznání a respektu. Mocenské konstelace ve výukové komunikaci jsou tématem textu Kláry Šedové (celý tento text je již dnes dostupný na nových webových stránkách časopisu). O smělosti a ostýchavosti u žáků gymnázií na Slovensku pojednává Peter Gavora. Bernd Hackl a Sandra Hummel se zabývají tématem, které se vyskytuje poměrně zřídka – řečí těla ve výuce. Až potud jde o empiricky založené texty. Teoreticko-přehledový ráz mají pak další dvě sdělení – Zuzana Petrová si všímá interiorizačních a participačních aspektů pedagogické komunikace v přístupech inspirovaných Vygotským a Tomáš Svatoš rekapituluje některé aktivity v oblasti pedagogické interakce a komunikace, které jsou spojené s kategoriálním systémem Flanderse.

Studentské práce, které mají tradiční rubriku v časopise, tentokrát tvoří dva texty. Nejdříve Jarmila Bradová uveřejňuje studii o variacích prostorového uspořádání školní třídy a o jejich vlivu na pedagogickou komunikaci. Lucie Vaňurová si všímá genderově stereotypních vzorců chování v pedagogické komunikaci na 2. stupni základních škol.

Recenze tvoří ohlédnutí za Průchovou publikací *Dítě v procesu osvojování jazyka* a kritický pohled na Čapkův spis o třídním a školním klimatu.

Myslím, že šanci zaujmout čtenáře má každý ze zařazených textů. Snad nejvýraznější šanci mají ty, které vycházejí ze solidně postavených empirických výzkumů, jejichž výsledky mnohdy významně obohacují odborný diskurz k tématu pedagogické, resp. výukové komunikace ve škole. Jde o svazek, který by neměl uniknout zájemcům o tradiční téma, nahlížené tentokrát v řadě případů pozoruhodným způsobem.

(laz)