

# ŠEDESÁTILETÍ PEDAGOGICKÝCH FAKULT: HLEDÁNÍ SVĚBYTNOSTI\*

Jiří Mareš

Věnováno prof. PhDr. Jiřímu Kotáskovi, CSc., za tři počiny: 1. za jeho obdivuhodné úsilí prosadit učitelství jako svěbytné vědecké téma, 2. snahu o nápravu věci škol-  
ských, 3. snahu pozvednout fakulty připravující učitele na vyšší úroveň.

**Anotace:** Přehledová studie je zamyšlením nad šedesátiletým vývojem pedagogických fakult v Československu a poté v České republice. Sestává ze tří částí. Nejprve je načrtnut historický kontext: snaha o učitelské vzdělávání za 1. republiky, snahy po skončení 2. světové války, složitá léta padesátá a šedesátá, těžké období normalizace. Studie konstatuje, že v letech 1938, 1948, 1968 byla vývojová kontinuita opakovaně přerušena nejprve zvnějšku a potom též uvnitř země. První část končí shrnutím charakteristik, typických pro fakulty připravující učitele v Československu, zejména pak pro fakulty pedagogické před r. 1989.

Druhá část studie se věnuje období po r. 1989. Popisuje vnější vlivy, které působily na proměnu přípravy učitelů (autonomie vysokých škol, vznik regionálních univerzit, změna způsobu financování vysokých škol, akreditace vysokých škol a fakult, přijetí Boloňské deklarace). Bilancuje též vnitřní vlivy působící na vývoj pedagogických fakult (složitá výchozí personální situace, odstředivé tendence uvnitř fakult, hledání nové podoby oborových didaktik, zavádění neučitelských oborů, složitě psychosociální klima uvnitř fakult). Druhá část končí shrnutím svěbytných rysů pedagogických fakult po r. 1989.

Třetí část přehledové studie se věnuje dalšímu vývoji. Upozorňuje na pět citlivých růstových bodů českých pedagogických fakult: na složitou personální situaci, na podobu a kvalitu doktorských studijních programů, na složitou kvalifikační strukturu učitelských sborů, na problémy s odbornou a studijní literaturou, na zanedbávání rozvoje samostatnosti, odpovědnosti, dovednosti autoregulace jak u studentů učitelství, tak u žáků ve školách.

**Klíčová slova:** pedagogické fakulty, Československo, vzdělávání učitelů, historický kontext, vývoj.

## Úvod

Text, který máte před sebou, není běžnou oslavně-bilancující studií, ani historickým popisem událostí. Pokouší se spojit několik žánrů: historické ohlednutí zachycující kontext, v němž se dění odehrávalo,

analýzu vybraných momentů jednotlivých vývojových etap, kritické zamyšlení nad událostmi a snahami aktérů, jakož i hledání citlivých bodů dalšího vývoje. Těžiště textu je zarámováno lety 1946–2006. Studie uvažuje o složité cestě, kterou za šedesát let prošly

\* Upravená verze přednášky, která byla přednesena na rozšířeném zasedání vědecké rady Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze dne 14. 11. 2006 za účasti představitelů všech pedagogických fakult z České republiky, Slovenské republiky, současných i bývalých pracovníků pražské Pedagogické fakulty UK a hostů.

pedagogické fakulty jak v Československu, tak v jeho nástupnických státech.

Je tedy nejspíše kritickým zamyšlením, nikoli exaktní studií dokládající vše pramenným materiálem. Ta bude – doufám – úkolem odborníků, kteří zpracují novodobé dějiny české a slovenské pedagogiky, zachytí její vzestupy i pády; umístí do proudu dějin hlavní aktéry a posoudí jejich činy. Snad zachytí i každodennost chodu institucí a každodenní práci učitelů v jednotlivých historických obdobích – v jejich konkrétnosti a barevnosti (od jásavých barev přes převažující rudou, poté šedou, až k obtížně definovatelné barevnosti našich dnů).

## HISTORICKÝ KONTEXT

### *Období první republiky*

Je známo, že příprava učitelů pro ten stupeň školy, který dnes odpovídá základní škole, nebyla vždy vysokoškolská. První republika převzala z Rakouska-Uherska učitelské ústavy; učitelé národních škol se tedy vzdělávali na středoškolské úrovni. Jeden z prvních pokusů o změnu tehdejšího stavu se odehrál v r. 1919. Avšak akademický senát UK a učitelé Filozofické fakulty UK odmítli zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol.

Za této situace hledali učitelé jiné, než oficiální cesty. Československá obec učitelská založila r. 1921 v Praze, a později v Brně, soukromou Školu vysokých studií pedagogických. V r. 1929 byla soukromá škola v Praze změněna na dvouletou Pedagogickou fakultu, přejmenovanou v r. 1932 na Pedagogickou akademii. Tato soukromá Pedagogická akademie byla dvouletá a existovala až do konce 1. republiky. Kromě toho fungovaly v Československu jednoleté státní pedagogické akademie v Praze a Brně.

Vedle těchto profesních vzdělávacích snah probíhalo živé dění v pedagogickém terénu.

Připomeňme zde košaté reformní pedagogické hnutí, které se snažilo inovovat a místy i zásadně změnit dosavadní školní praxi. Vzrůstal zájem řadových učitelů o novinky ve světě, přibývalo škol, které ověřovaly novinky v domácích podmínkách. Souhrnně řečeno: za 1. republiky sílilo volání učitelů po hlubší a odbornější pregraduální přípravě. Když nebylo toto volání vyslyšeno, vznikaly vzdělávací instituce mimo tradiční univerzity. Stavěly na nadšení učitelů a dobrovolnosti.

Učitelé středních škol absolvovali pregraduální přípravu na vysokých školách. Konceptce této přípravy ovšem nebyla bez problémů a její dopady byly vážné. Už v r. 1930 upozorňoval Karel Čapek na nevhodnost jednostranné orientace univerzitní přípravy středoškolských profesorů, a jeho slova – bohužel – neztratila na aktuálnosti ani dnes, po třech čtvrtích století. Napsal:

„Každý profesor filozofické fakulty vám ovšem řekne, že posláním jejich učiliště je pěstování věd, a nikoli výchova středoškolských učitelů; že jejich fakulta je univerzita a ne jakési vyšší pedagogium. Nuže, myslím, že bychom se na to divně dívali, kdyby například medicínská fakulta o sobě hlásala, že neslouží a nechce sloužit výchově lékařů, nýbrž čirému pěstění medicínských věd; že jí nic není po tom, jak budou doktoři v praxi léčit. ... Lékařská fakulta nevychová učence, nýbrž praktické lékaře; což nijak nebrání jejím profesorům, aby (alespoň někdy) vedle toho dělali vědu.

... Učitelům světuje mládež na sedm nebo osm let; myslím, že to je funkce stejně důležitá jako funkce lékaře. Ale přitom je univerzita nevychová na učitele, nýbrž na klasické filology nebo češtináře nebo matematiky, jako by se rozumělo samo sebou, že kdo se vyučí matematice, dovede jí také učit. ... Duch hnidopištví a učené pedanterie ... začíná se na univerzitách a ne na střední škole. Tím nemluvím proti tomu, aby univerzita byla chrámem vědy; naopak každý z nás by si přál té vědecké produkce ještě víc. Ale přednášet neznamená ještě dělat vědu; to znamená učit a vychovávat; nejenom učit vědě, nýbrž učit učitelství.

Univerzita vychovává své žáky tak, jako by se měli žít germanistikou nebo historií; ve skutečnosti se mají žít učitelstvím. Těch skutečných filologů, fyziků nebo dějinářů vyjde z univerzit malé procento...

Kdyby si univerzitní profesori jednou upřímně řekli, že na své katedře nevychovávají a nemají vychovávat učence svého oboru, nýbrž zajímavé nebo vysoce nudné učitele pro normální kluky, snad by si řekli, že se od nich vedle vědy žádá ještě něco jiného; praktické užití vědy pro výchovu lidí. Dalo by jim zajisté dost práce a přemýšlení, než by na to přišli, co vlastně mají svým posluchačům dávat a od nich žádat; bylo by to aspoň ze začátku daleko *nepohodlnější* než předčítání toho, co už sami napsali, nebo co napsali jiní. Tuto reformu nemůže ovšem provést žádné ministerstvo, nýbrž cosi, čemu bychom řekli duch univerzity.“ (Čapek 1985, s. 451-452.)

Není zde prostor bilancovat období druhé republiky a přípravu učitelů za protektorátu Čechy a Morava. Přejdeme tedy k dalšímu údobí.

### **Poválečné období a změna politického režimu**

Rok 1945 přinesl nejen radost ze znovunabytí svobody, ale také naději, že se dosavadní stav věcí změní k lepšímu. Bylo to období rychlých a relativně snadno uskutečňovaných změn, bez dlouhých administrativních průtahů. Začala se rozšiřovat síť vysokých škol. Připomeňme jen obnovení univerzity v Olomouci, zřízení lékařských fakult v Hradci Králové, v Plzni atd.

V té době vrcholí snaha převést přípravu učitelů na standardní vysokoškolskou úroveň. Už v r. 1945 vyšel dekret prezidenta republiky č. 132, o vzdělávání učitelstva, němž se mj. praví: „Učitelé všech druhů a stupňů škol nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol.“ Příznivou okolností bylo, že v oné převratné době disponovala pedagogika a psychologie řadou výrazných vědeckých osobností, které

byly známy i širší veřejnosti. Byly pro ni zárukou, že nově zřizované fakulty budou mít kvalitní úroveň.

Zákon č.100 z dubna 1946 zřídil pedagogické fakulty při všech univerzitách v Českých zemích a na Slovensku. Od školního roku 1946/47 byla zřízena pedagogická fakulta při Univerzitě Karlově v Praze, jakož i pobočky v Plzni a Českých Budějovicích, dále byla zřízena pedagogická fakulta při Masarykově univerzitě v Brně, při Univerzitě Palackého v Olomouci a při Komenského univerzitě v Bratislavě. Pražská Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy byla slavnostně otevřena 15. listopadu 1946 v Rudolfínu za účasti prezidenta republiky E. Beneše, členů vlády, zástupců Ústavodárného národního shromáždění, představitelů Univerzity Karlovy a dalších vysokých škol. Děkanem nové fakulty se stal prof. O. Chlup.

Nové fakulty nepracovaly ani dva roky a už došlo k zásadní změně politického režimu. Únor 1948 přinesl mnoho změn, přičemž šlo o změny radikální. Některé byly prováděny postupně, jiné velmi rychle. Školství se stalo pro nový režim jedním z klíčových resortů, který bylo nutno vzít „pevně do rukou“, předělat a využít pro „nové úkoly“. Mění se podoba vysokých škol, středních škol, zavádí se koncepce jednotné školy. Na všech vysokých školách a jejich fakultách probíhají personální změny v učitelských sborech, řada učitelů musí odejít mimo školství. Radikálně se proměňuje obsah vysokoškolské přípravy, zavádějí se nové učebnice s novým pojetím jednotlivých oborů, objevují se nové formy studia (viz dálkové studium nebo „přípravky“). Radikálně se mění kritéria pro přijímání studentů na vysoké školy, důsledkem čehož je změna populace studující na vysokých školách. Z vysokých škol mizí svoboda bádání, apolitičnost je proviněním a ideologičnost se stává jedním z hlavních kritérií vědeckosti oboru i osobního kariérního růstu.

## Padesátá a šedesátá léta

V padesátých letech v pedagogice vrcholil orientace na sovětskou pedagogiku. Povinnou se stává kritika buržoazní pedagogiky a spolu s ní také odsuzování pedagogického reformismu první republiky, včetně jeho představitelů.

Klima na vysokých školách se začátkem padesátých let rychle zhoršovalo. Změny a jejich dopady lze sice analyzovat odborně, ale celkový obraz lépe vystihuje básnická zkratka. Vybrali jsme ji z básně J. Zahradníčka Znamení moci, z r. 1950.

### Bylo k zalknutí

Nikoli naráz  
nikoli všichni najednou  
ale nenápadně a tu a tam  
tak jak zněl příkaz dne  
nepozorovaně se rozkládat  
poslední zbytky minulosti se rozkládaly  
staré závazky beztak už mrtvé z nich tiše padaly  
...  
Přátelství přecházela, krajiny samý škrt  
nezadržitelně se smazávaly  
až najednou jim bylo řečeno, že neměli dětství  
že nikdy nebyli mladí, že nikdy nezestárnou  
...  
Bylo to k smíchu a bylo to k pláči  
s tou jejich svobodou  
mysleli, že myslí, mysleli, že mluví, mysleli, že  
jdou  
cokoli a komkoli se jim uráčí

(Zahradníček 1990, s. 107-108)

V padesátých letech se změnami mezinárodních vztahů a společenského klimatu ve státě, kde přibývalo represí, se měnily i názory na fungování jednotlivých resortů a vysokých škol. Vysokoškolský systém přípravy učitelů byl po šesti letech fungování reorganizován. Příprava učitelů 1. stupně byla od r. 1950 koncipována jako středoškolská, budoucí učitelé se vzdělávali na pedagogických gymnáziích, od r. 1953 na pe-

dagogických školách. V červenci roku 1953 byly dosavadní pedagogické fakulty změněny na Vyšší pedagogické školy. O dva měsíce později jsou v Praze, Olomouci a Bratislavě znovu přejmenovány, tentokrát na Vysoké školy pedagogické, v ostatních městech zůstaly Vyšší pedagogické školy.

Za dalších šest let přichází další proměna, mnohem zásadnější. V r. 1959 byla síť institucí připravujících učitele opět reorganizována. Celkem bylo zřízeno 18 pedagogických institutů pro přípravu učitelů 1. a 2. stupně. To sice přiblížilo přípravu učitelů regionálním potřebám, ale přineslo mnohé nevýhody. Tříleté studium učitelství 1. stupně a čtyřleté studium učitelství pro 2. stupeň na pedagogických institutech neodpovídalo standardnímu vysokoškolskému studiu (lišilo se např. od studia učitelství na filozofických a přírodovědeckých fakultách). Nebylo ani dost kvalifikovaných vysokoškolských učitelů na tak velký počet institutů. Proto se „urychloval“ odborný růst vyučujících, zejména těch, kteří spadali do kategorie politicky spolehlivých.

Rozšiřující se potřeba vzdělávání učitelů v praxi vedla v r. 1959 ke zřízení Ústavu pro dálkové studium učitelů. Ten byl ustaven při Univerzitě Karlově jako relativně samostatné pracoviště a záhy získal řadu velmi kvalitních odborníků. V roce 1965 byl přeměněn v Ústav pro učitelské vzdělání na UK.

Tříleté pedagogické instituty fungovaly v Československu teprve pět let a už se ukazovalo, že neplní to, co se od nich očekávalo. Proto byly nejen přejmenovány na Pedagogické fakulty, ale studium učitelství pro základní školy bylo prodlouženo na čtyři roky.

Postupně, především v tradičních univerzitních centrech (spolu s celkovým uvolňováním politického režimu a rozmachem kultury), sílily snahy obnovit kontakty se světem. Projevovalo se to mj. překlady zahraničních

publikací (zmiňme jen výběrově třeba práce W. Klafkiho, J. Piageta), návštěvami významných zahraničních badatelů u nás, účastí našich učitelů na zahraničních konferencích atd. Opět se začal rozvíjet serióznější pedagogický výzkum, stoupala snaha vymanit pedagogiku z ideologického sevření.

### Období „normalizace“

Převážně pozitivní změny, které se odehrály jak v oboru pedagogika, tak na fakultách připravujících učitele koncem šedesátých let, byly ukončeny okupací naší země vojsky Varšavské smlouvy v r. 1968 a „normalizací“, která započala v r. 1969. Zásahy, které přinesla, postihly všechny resorty, všechny vědní obory, celou společnost. Jednou z oblastí, v níž se projeví nejtěživěji, bylo školství. Proběhla radikální personální „očista“ učitelských sborů, a to na všech typech škol. Na vysokých školách pak nejdůkladněji v humanitních oborech. Ti, kdož nesouhlasili se „vstupem vojsk“, ti, kdož byli označeni za „nositele antisocialistických tendencí“, byli zbaveni místa. Avšak nejen to. Byli zbaveni možnosti pracovat ve svém oboru. Nešlo ovšem jen o ně samotné. Nový režim postupoval důkladněji: postih se týkal nejen „nositele pravicových názorů“, ale celé jeho rodiny, včetně dětí. Ty neměly šanci jít dál studovat.

Právě popsané postupy stavěly vysokoškolské učitele (a pochopitelně i všechny další lidi) před těžká osobní dilemata, jak se zachovat. Zda vytrvat ve svém přesvědčení s jasnými existenčními důsledky, nebo deklarovat určité „pomýlení“ a přežít na pracovišti, anebo se „angažovat“, vstoupit do „očištěné“ strany a pracovat na vyšších místech. Bylo to období, kdy docházelo mezi lidmi též k vyřizování osobních účtů i odborných účtů, období, které vynášelo vzhůru kariéristy. Bylo to i období, kdy se někteří lidé pokoušeli zachránit svůj obor za cenu velkých ústupků

a těžce prožívané spolupráce s nově nastupující garniturou.

Vysoké školy obecně, a fakulty připravující učitele zvlášť, prošly znovu radikální proměnou jako po roce 1948. Zvýraznilo se postavení ideové výchovy učitelů a studentů. Tuto složku měly na starost nově zřízené ústavy marxismu-leninismu. Znovu byla zavedena pravidelná ideová školení učitelů, prováděla se periodická komplexní hodnocení učitelů. Pro hlídání personální politiky byla zřízena kádrová oddělení, pro kontrolu personální obměny pracovišť byl vytvořen systém „kádrových rezerv“. Pracovníci se začali dělit na perspektivní a neperspektivní. Nedostatek „spolehlivých“ kvalifikovaných pracovníků byl znovu řešen „zrychleným postupem“.

Opětovně se na fakultách měnila skladba vyučovaných předmětů, opět se měnil obsah předmětů, sepisovaly se nové učebnice, překládaly se učebnice sovětské. Prioritu dostala ideologická hlediska. V pregraduální přípravě učitelů (a pochopitelně též ve školní praxi na nižších typech škol) prosazovala nová garnitura velmi zjednodušené chápání výchovné stránky všech předmětů. To mělo své důsledky pro dlouhé období, dokonce i po r. 1989, kdy vyvstaly problémy s pojetím oboru teorie výchovy a s jeho názvem, který byl do jisté míry zdiskreditován.

Pedagogickým fakultám bylo uděleno právo připravovat též učitele pro střední školy. Formálně byla spojena tato příprava s učitelstvím pro 2. stupeň základní školy, takže se mluvilo o učitelství pro 5.–12. ročník.

Zásadně se změnila kritéria pro přijímání studentů na vysoké školy. Přednost dostávali uchazeči z dělnicko-rolnických rodin. Uchazeči z rodin „vyškrtnutých“ a „vyloučených“ osob, z rodin těch, kteří se „nevyrovnali z náboženskou otázkou“, dostávali takový posudek ze střední školy, že prakticky neměli šanci se na vysoké školy dostat, byť by byl jejich prospěch sebelepší. Zvlášť pečlivě

bylo sledováno přijímací řízení na fakulty připravující učitele. Tak se opět proměnila skladba vysokoškolských studentů a tedy i skladba těch, kteří po absolvování fakulty jako učitelé odcházeli do škol.

### **Shrnutí historické části**

V období první republiky, během 2. světové války a těsně po ní se projevovala snaha o skutečně vysokoškolskou přípravu učitelů 1. a 2. stupně, která vyvrcholila konstituováním pedagogických fakult v r. 1946. Souběžně stoupalo úsilí o kvalitní a systematické další vzdělávání učitelů v praxi, které vyvrcholilo zákonem z r. 1968. Zde bylo vzorem postgraduální vzdělávání lékařů.

V letech 1938, 1948, 1968 byla vývojová kontinuita opakovaně přerušena nejprve zvnějšku a potom též uvnitř země, uvnitř vysokých škol a fakult.

Opětovně docházelo buď k odstraňování nekonformních lidí z předních funkcí nebo z vysokých škol vůbec, anebo k „lámání“ výrazných osobností oboru, aby spolupracovaly s novým režimem. To vše mělo hluboký odborný i morální dopad na fungování fakult připravujících učitele. Obdobné procesy probíhaly též na nižších stupních škol, takže školství zažilo několik „čistek“ po sobě.

Také pedagogika jako svébytný obor zažila tyto proměny. Přetrvávaly problémy se skutečně vědeckým výzkumem v pedagogice a s výzkumem učitelství zvláště. Profesionální výzkumná základna byla relativně úzká. Objevovaly se problémy se zaměřením výzkumu, neboť vládnoucí garnitura výzkumná témata pečlivě kontrolovala. Také spolupráce badatelů uvnitř republiky a spolupráce se zahraničím nebyla – až na výjimečná období – příliš rozsáhlá a funkční.

Fakulty připravující učitele, zejména fakulty pedagogické, se vyznačovaly svébytnými charakteristikami:

- šíří a různorodostí studovaných oborů
- nedostatkem vysoce kvalifikovaných učitelů
- problémy s identitou; zůstávala stále otevřená otázka, co vlastně jsme: odborníci nebo učitelé?
- nedostatkem kvalifikovaných pracovníků, kteří by se zabývali seriózní vědeckou prací
- absencí výrazných osobností; při změnách režimu bývaly prvními, kdo musel odejít
- vázaností na školskou politiku KSČ a podléhání zvýšenému stranickému „dozoru“
- u regionálních fakult k tomu přistupovala podřízenost lokálním orgánům a výrazné ovlivňování práce pedagogických fakult
- jistou tendencí „nedráždit“ okolí, přizpůsobit se změnám režimu, což sice zajišťovalo přežití, ale v rámci univerzit zase dráždilo pracovníky jiných typů fakult
- tendencí uzavírat se spíše do sebe, nespolupracovat s jinými fakultami
- neochotou jiných fakult přijímat je jako rovnocenné partnery, jako plnohodnotnou součást univerzity.

### **SITUACE PO ROCE 1989**

Sametová revoluce oživila naděje většiny lidí na změnu poměrů a „nápravu věcí lidských“. Byla provázána mnoha očekáváními, jež ovšem měla různorodou povahu podle toho, kdo se jimi obíral.

Většina učitelů pedagogických fakult si uvědomovala, že nastává šance na změnu instituce samotné, na změnu jejího zaměření i na změnu způsobu práce. Očekávala též, že z fakult odejdou ti, kdož nejhrolivěji prosazovali „normalizaci“ a donutili řadu kvalitních pracovníků z fakult odejít. Ti, kteří byli za „normalizace“ nuceni opustit fakulty, zase očekávali, že budou rehabilitováni, budou se moci vrátit na vysoké školy a pokračovat

v práci. Mnozí z nich po návratu zjistili, že se jejich instituce podstatně proměnila a delší přerыв v odborné práci se jen obtížně dohání.

Univerzity byly zmiřány snahami jednotlivých fakult o změny různé povahy; obecně se očekávaly spíše radikálnější změny. Regionální pedagogické fakulty očekávaly svoji proměnu nejen obsahovou, ale též institucionální. Nastával čas pro první dělení pedagogických fakult a vznik regionálních univerzit.

V očekávání byla též učitelská veřejnost. Ta si přála změnu školského systému, reformu školství, ale nebyla jednotná v tom, jak by reforma měla vypadat, kdo by ji měl provést a jakými kroky by měla být uskutečněna. Pokud jde o přípravu budoucích učitelů na fakultách, učitelé v terénu si přáli, aby pregraduální příprava byla praktičtější, nacvičovala též dovednosti a zahrnovala i alternativní pedagogické směry.

Laická veřejnost si sice přála určité reformy stávající podoby školství, ale netrvala na radikálních krocích. Zajímal se o alternativní školy, o domácí vyučování, o zahraniční zkušenosti.

Rok 1990 změnou politického režimu odstartoval závažnou proměnu vysokých škol a fakult, v pořadí již čtvrtou. Zatímco tři předchozí proměny se vyznačovaly pohybem od relativní svobody k nesvobodě, tentokrát šlo o opačný pohyb: od nesvobody k relativní svobodě. Opět proběhly změny institucionální, obsahové, personální a další. Jejich charakter i jejich dopady však měly jinou kvalitu, neboť se uskutečňovaly ve společnosti, která se snažila o návrat k demokratičnosti.

### **Vnější vlivy po r. 1989**

Vnější rámec pro novou podobu a fungování vysokých škol dal nový zákon o vysokých školách, který vznikl po dlouhých diskusích. Umožnil vznik nových vysokých

škol a obecně dal vysokým školám rozsáhlou autonomii.

Obdobně, jako tomu bylo po r. 1945, začaly vznikat nové fakulty a dokonce nové univerzity. V řadě případů se základem nových univerzit v regionech staly dosavadní pedagogické fakulty; jejich části se začaly osamostatňovat. Pedagogické fakulty se v některých případech staly „zbytkovými“ fakultami.

Rozsáhlá autonomie se dotkla i podoby učitelského vzdělávání. Na pedagogických fakultách (a dalších fakultách připravujících učitele) se negativně projevila předchozí ideologizace pedagogiky, vynucené hledání ideově-výchovných prvků v odborných předmětech, poplatnost kateder pedagogiky a psychologie předchozímu režimu. Novým, už svobodně zvoleným vedením fakult byla často pedagogicko-psychologická část učitelské přípravy výrazně zredukována. Rozsáhlá autonomie vysokých škol a jednotlivých fakult navíc způsobila, že v rámci ČSFR vznikly obrovské rozdíly v podobě pregraduální přípravy učitelů. Při stejném diplomu pro stejný stupeň školy absolvovali studenti učitelství podstatně odlišný způsob přípravy.

Ve srovnání s vyspělými zeměmi zaostávalo Československo v mnoha oblastech, mj. podílem vysokoškoláků v celkové populaci. Vedení státu i ministerstva školství se rozhodla zvýšit počet studentů na vysokých školách. Jednou z cest bylo zakládání nových univerzit, druhou finanční pobídka. V době, kdy byl náměstkem ministra školství, mládeže a tělovýchovy ing. Koucký, prosadil změnu financování vysokých škol především podle počtu studentů. Vysoké školy obecně a učitelské fakulty zvláště na to zareagovaly dvěma způsoby: začaly přijímat stále více studentů a začaly zřizovat ve větší míře také neučitelské obory.

„Kapitační platba“ byla v počátečním období účinným prostředkem, jak zvýšit počet



vysokoškoláků v celé republice. V současné době jde už o kontraproduktivní pravidlo. Nutí totiž fakulty preferovat kvantitu před kvalitou, neboť čím víc mají studentů, tím více dostanou peněz. Pedagogické důsledky jsou nasnadě. Fakulty dávají větší prostor přednáškám pro stovky studentů před semináři; na seminářích a praktických cvičeních bývají neúnosně početné skupiny. Dominují pasivní formy výuky před aktivními. Omezují se praxe, neboť je obtížné zajišťovat praxe pro velké počty osob. Zvyšují se počty studentů kombinované formy studia, neboť tam je počet kontaktních hodin s vyučujícím (oproti prezenční formě studia) výrazně nižší.

Zmíňovali jsme již, že se na pedagogických fakultách ve stále výraznější podobě začínají objevovat neučitelské obory. Důvody, které vedou představitele pedagogických fakult k této strategii, jsou různé. Některé jsou pro fakultu příznivé, jiné jsou spíše hrozbou: mít úvazky pro specialisty a udržet je na fakultě; v rámci regionu získat pro fakultu i jiné studenty; zvýšit konkurenceschopnost fakulty v rámci univerzity; připravit si „trojského koně“ k přebudování fakulty na nepedagogickou.

Vysokoškolský zákon mj. zřídil Akreditační komisi vlády, která má bdít nad kvalitou práce vysokých škol. V 90. letech se tak dělo převážně jediným postupem: Akreditační komise vybrala skupinu fakult, zřídila účelovou pracovní skupinu, vyžádala si podkladové materiály z fakult, prostudovala je a skutečnosti ověřila na místě. Hodnotila hlavní činnosti fakult a jejich personální i technické zabezpečení. V letech 1994–1995 proběhla evaluace všech českých pedagogic-

kých fakult. V řadě případů byly shledány nedostatky a fakulty dostaly dvouletou lhůtu k jejich odstranění. Akreditační komise vlády ČR přijala tehdy tyto obecné závěry:

- Učitelé základních škol musí mít vysokoškolské 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 kterýkoli stupeň školy jen tehdy, když splňuje akreditační kritéria.
- Koncepce doktorského studia, složení oborové rady, průběh a výsledky doktorského studia musejí být na pedagogických fakultách zvlášť pečlivě kontrolovány.

V r. 1998 vstoupila v platnost novela zákona o vysokých školách, která zpřísnila nároky na fungování vysokých škol i na práci Akreditační komise. Stanovila, že všechny studijní programy i jejich součásti – studijní obory – musí být do dvou let nově akreditovány. Tak se stalo, že pedagogické fakulty krátce po první kontrole musely znovu připravovat další (ještě podrobnější) materiály a projít v letech 1997–1998 novou akreditací.<sup>11</sup>

Při posuzování podkladů z pedagogických fakult se přímo v Akreditační komisi objevily rozdílné názory. Týkaly se např. oprávnění pedagogických fakult zajišťovat přípravu učitelů také pro střední školy, oprávněnost existence doktorských studijních programů v oborových didaktikách apod. Objevovaly se postoje typu: měřme všem fakultám stejně

<sup>11</sup> Podrobnosti o výsledcích hodnocení pedagogických fakult v r. 1998 naleznete v materiálech Akreditační komise vlády na webu MŠMT (vzdělávání – vysoké školství – Akreditační komise – archiv – hodnocení vysokých škol – zprávy z hodnocení a přijatá doporučení – univerzitní vysoké školy – hodnocení pedagogických fakult).



a proto na prvním místě musí být odbornost a vědecká činnost, teprve na druhém učitelství. Vyčleňme pedagogické fakulty jako specifickou skupinu, která není svou nižší úrovní srovnatelná s běžnými univerzitními fakultami atd. Tato krajní stanoviska se nakonec neprosadila.

Nakonec účelová pracovní skupina dospěla k těmto obecným závěrům:

### **Pozitivní zjištění**

- I přes ekonomické obtíže se zlepšuje prostorově a materiálně 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, 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 ráznějším 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 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.
- Publikáční činnost pracovníků fakult se zlepšila převážně v kvantitě, méně už v kvalitě; bude třeba zvýšit počet prací publikovaných v těch domácích časopisech, kde probíhá náročná recenzní řízení, a v zahraničních časopisech, 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 výuku dílčího oboru, ale byli v něm 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 se mohou zájemci na českých pedagogických fakultách získat vědecko-pedagogický titul docent nebo profesor.

V době, kdy Česká republika podepsala Boloňskou deklaraci, se opět rozproudila diskuse o možnosti či nutnosti strukturovat jednotlivé studijní programy a obory na část bakalářskou, navazující magisterskou a doktorskou. Diskusi omezovala další novela vysokoškolského zákona, v níž bylo strukturování studia uzákoněno a pouze ve výjimečných případech se povoluje studium nestrukturované. Mezi tyto výjimky se dostalo lékařské studium a právníké

studium. O 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 oboru vysokých škol MŠMT. Bylo uspořádáno několik diskusních seminářů, dokonce až na úrovni Senátu Parlamentu ČR. Ve hře bylo několik variant: od udržení dosavadní podoby, až po zredukování studia učitelství pro základní školy do podoby tříletého bakalářského studia. Vysoké školy předkládaly různé varianty řešení. Nakonec se povedlo prosadit řešení následující: 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.

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 náměstek pro vysoké školy doc. RNDr. P. Kolář, CSc., ustavil odborné grémium, které mělo dát určité doporučení. V grémiu pracovali náměstci ministryně školství, 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.*<sup>\*\*\*</sup> Snaží se celý problém řešit variantně a dává vysokým školám určitý prostor pro manévrování podle místních podmínek.

## Vnitřní vlivy po r. 1989

Pedagogické fakulty však nebyly jen pod tlakem vnějších vlivů. Po r. 1989 se přímo na jejich půdě odehrávaly důležité děje.

Zmiňovali jsme již nedobrou pověst, kterou během „normalizace“ získaly na vysokých školách společenskovědní obory a jejich představitelé. Promítlo se to výrazně i do postavení oborů typu pedagogika, filozofie (a částečně i psychologie) na pedagogických fakultách. K tomu obvykle přistupoval personální aspekt: kdo v době „normalizace“ na dané fakultě reprezentoval daný obor (např. pedagogiku), jak se stavěl k jiným oborům a katedrám, co ve výuce prosazoval, čím se výzkumně zabýval, jaké texty psal.

Na pedagogických fakultách se po r. 1990 začaly projevovat odstředivé tendence. Vznikaly z nich nové fakulty (např. v Ostravě fakulty přírodovědecká a filozofická, v Olomouci Fakulta tělesné kultury, v Brně Fakulta sportovních studií; v Ostravě a Ústí nad Labem umělecky zaměřené fakulty, v Hradci Králové Fakulta humanitních studií). Tyto tendence pokračují do dnešních dnů např. v Ústí nad Labem, v Českých Budějovicích, v Plzni a připravují se i jinde.

Odstředivé tendence byly výrazné i v menším měřítku. Kdysi násilně spojené katedry pedagogiky a katedry psychologie se na většině fakult po r. 1990 rozdělily na samostatná pracoviště, která chtěla jít vlastní cestou. Spolupráce se navazovala zprvu obtížně, tím spíše, že na řadě fakult pedagogové při hledání nového obsahu některých disciplín sahali i po psychologických tématech a vyučovali je nepříliš dobře.

Svou novou podobu rovněž hledaly oborové didaktiky. Akreditační komise vlády jim

<sup>\*\*\*</sup> Plné znění dokumentu je zájemcům k dispozici na webových stránkách MŠMT (vzdělávání – vysoké školství – pro odborníky – studijní programy – koncepce pregraduální přípravy učitelství pro ZŠ a SŠ).

jejich situaci neulehčovala, neboť zpočátku uznávala jejich kvalitu jen v několika málo oborech, např. v matematice, výtvarné výchově, hudební výchově, tělesné výchově. Problémy byly i na pedagogických fakultách samých. Během „normalizace“ většina pracovníků v oborových didaktikách ztratila kontakt s vývojem svého didaktického oboru ve vyspělých zemích. Setrvala na tématech, výzkumných metodách a vyučovacích schématech již zastaralých. Tím vším se zhoršovalo postavení oborových didaktik nejen na pedagogických fakultách, ale na univerzitách vůbec. Opět se používal bonmot, který tvrdí: kdo obor umí, ten ho dělá; kdo ho neumí, ten ho vyučuje; kdo ho neumí ani vyučovat, ten radí, jak se má vyučovat.

Na pedagogických fakultách se rovněž prosazovala tendence zvýrazňovat ve studiu učitelství především oborovou, neučitelskou stránku učitelském přípravě. Představitelé kateder i fakult k tomu vedly různorodé motivy, např. posílit obor v kontextu fakulty a univerzity, vyhovět nárokům odborných pracovních skupin AK, založit neučitelský obor (o důvodech jsme se zmiňovali výše), připravit si půdu k oddělení pracoviště od pedagogické fakulty: umělecké obory, přírodovědné obory, lingvistické obory, historické obory, tělovýchovné obory.

Na pedagogických fakultách panuje po r. 1990 složité **psychosociální klima**. Co ho utváří? S určitým zjednodušením by se jeho složky daly shrnout do těchto bodů:

- nejistota z budoucnosti: jak bude fakulta nakonec vypadat a v jakém kontextu bude fungovat
- přetíženost pracovníků velkým rozsahem přímé výuky, který se blíží učitelským úvazkům na středních školách
- relativně menší nároky na odbornou úroveň pracovníků oproti jiným fakultám; objevují se argumenty typu: pro nás to stačí, co by ještě chtěli, podívejte se kolem sebe...
- tendence zaujímat obrannou pozici vůči okolí;

objevují se argumenty typu: nechápou nás, neberou v úvahu naše specifika, chtějí nás zlikvidovat

- tendence udržet co nejširší spektrum oborů, bez ohledu na to, zda fakulta má pro to předpoklady: ať už personální, prostorové, materiální, finanční (jsme přece „univerzitou v malém“)
- tendence příliš nespolupracovat v rámci univerzity; objevují se argumenty typu: mohli by nám něco „sebrat“; mohlo by se ukázat, že pro ně nejsme partneři
- tendence příliš nespolupracovat s školským terémem; objevují se argumenty typu: je příliš konzervativní; je příliš radikální; požaduje omezení teorie.

## Shrnutí úvah o „svěbytnosti“

Pedagogické fakulty se vyznačují některými specifickými charakteristikami, které je do jisté míry odlišují od jiných fakult:

- soužití různorodých oborů (to mají i filozofické fakulty), ale oborů velmi odlišných svým charakterem od exaktních až po umělecké; společným jmenovatelem většiny oborů na těchto fakultách je učitelství
- soužití se někdy mění v „žítí vedle sebe“, v nevyužití potenciálu skrytého ve vzájemném obohacování, ve vzájemné spolupráci; tam, kde se to daří (což dokládaly některé obhájené výzkumné záměry), toto soužití přináší užitek všem; soužití oborů s různorodou kvalitou; vedle vynikajících jsou i obory průměrné a podprůměrné a ty se také podílejí na „pověsti“ fakulty; vždy může někdo zvenku říci pochybovačně: podívejte se – a tomu vy říkáte vysoká škola?
- permanentní hledání identity oboru i fakulty jako instituce se někdy řeší jen formálně, tj. změnou názvu katedry, fakulty; pracovníci pedagogických fakult se občas až stydí říci, kde pracují

- touhou být uznávány po odborné stránce a současně obavou z nepřijímání jinými institucemi (fakultami, univerzitami, ústavy AV ČR); odtud plynou specifické zvládací strategie, které spočívají v tom, že fakulty mají tendenci vstupovat do podniků bez většího rizika, bez zvýšených nároků; motivací bývá snaha vyhnout se neúspěchu, nikoli podávat vysoké výkony, soutěžit s nejlepšími, rozvíjet se odborně
- udržují vzdělanost v regionech: zajišťují, že školy budou mít své učitele, neboť z jiných krajů jich přichází málo; v některých regionech tyto fakulty supluje absencí určitých vysokých škol a fakult; tím, že bývají „univerzitou v univerzitě“, mají nejen tendenci kvantitativně růst, ale současně se dělit; tato tendence není zvládnuta regionálně, ani celostátně (probíhá často živelně, s dlouhodobými nepříznivými dopady)
- psychosociální klima některých regionálních pedagogických fakult a některých regionálních kateder mívá poněkud dál ke skutečnému vysokoškolskému klimatu, což nepříznivě ovlivňuje i nově příchozí pracovníky.

Na fakultách připravujících učitele – tedy nejen na pedagogických fakultách – zůstávají otevřené některé naléhavé otázky. Připomeneme jen výběrově tyto:

- na fakultě se připravují odborníci, kteří mají nejen ovládat svůj aplikační obor, ale mají ho „předávat dál“, mají pro něj nadchnout děti a dospívající; naučili se je motivovat?
- na fakultě se připravují pracovníci pro „pomáhající profese“; když odcházejí do praxe umějí pomáhat potřebným, nebo dokáží jen popovídat o tom, co by asi dělali, kdyby...?
- na fakultě se připravují odborníci, kteří

by měli být nositeli nových myšlenek, nových přístupů; naučili jsme budoucí učitele rozpoznat, co je použitelné v kterém kontextu? Naučili jsme je dovednosti získávat lidi, probojovávat cestu novým myšlenkám, nezmalomyslnět, neutíkat z boje?

- garance dalšího vzdělávání v oboru: učitelé v praxi mají k pedagogickým fakultám nejednoznačný vztah (a *vice versa*): vědí, že by se měli podílet na dalším vzdělávání a současně se toho obávají.

Tolik alespoň stručně k tématu, které má název *hledání svébytnosti pedagogických fakult*. Začali jsme minulostí a dospěli jsme do současnosti. Zbývá ještě nahlédnout do budoucnosti. Úvahy o možných citlivých bodech rozvoje pedagogických fakult obsahuje třetí oddíl naší studie.

## CITLIVÉ RŮSTOVÉ BODY FAKULT

Pedagogické fakulty stojí před otázkou, jak postupovat dál, jak se rozvíjet. V dalším textu se budeme věnovat tématům, která jsme nazvali *citlivé růstové body*. Především na nich závisí, zda k rozvoji fakulty skutečně dojde.

**Personální situace.** Na vysokých školách obecně, a na pedagogických fakultách mnohem výrazněji, dochází ke stárnutí učitelských sborů. Mladých pracovníků přichází na fakulty relativně málo, přetrvávají problémy se získáváním odborníků a vytvářením vhodného klimatu na pracovištích. Vynořují se závažné personální otázky: Mají to být vlastní absolventi? Mají mít (alespoň krátkodobou) zkušenost s výukou na tom stupni školy, pro který budou připravovat budoucí učitele? Mají přicházet spíše z jiných typů fakult a přinášet jiné pohledy? Mají přicházet ze středních škol? Co udělat, abychom nově příchozím (zejména mladým) nevzali ideály a udrželi je na vysoké škole?

**Doktorské studium.** Vědecká a umělecká příprava vysokoškolských učitelů v mnohém závisí na kvalitě doktorského studia. Ne ve všech oborech mají pedagogické fakulty právo školit doktorandy, v řadě případů musí vysílat své nejlepší pracovníky na jiné fakulty. Pokud zůstaneme v rámci pedagogických fakult, dá se říci, že kvalita doktorského studia je různorodá, závisí na oboru. Hlubší analýza již obhájených prací navozuje občas otázky: Jde skutečně o přípravu na *vědeckou práci* a ne o formální splnění požadavků na platové zařazení? Nároky na doktorské práce? Kde nakonec zakotví úspěšní absolventi?

Specifickým problémem zůstávají v České republice oborové didaktiky. I když se v poslední době rezervovaný postoj Akreditační komise mění, skutečností je, že mnoho doktorských disertačních prací z oborových didaktik je zatím „zastřešeno“ oborovou radou doktorského studia *pedagogika*. Akreditační komise chápe vzniklou situaci jako přechodnou, jako kratší „překlenovací období“. Fakulty musí intenzivněji pracovat na kvalitně zajištěném *samostatném* doktorském studiu oborových didaktik, a to především v tradičních univerzitních centrech.

**Kvalifikační situace.** Pedagogické fakulty mají relativně málo docentů a profesorů obecně, a v produktivním věku zvláště. Je to způsobeno třemi okolnostmi: malým počtem oprávnění konat habilitační a jmenovací řízení, nevelkou vstřícností jiných fakult, stoupajícími požadavky na uchazeče o habilitační a profesorské jmenovací řízení. Druhá a třetí okolnost platí ovšem pro všechny univerzitní fakulty a uchazeči z pedagogických fakult tak vstupují do soutěže, v níž by pravidla měla platit pro všechny stejně. Problémy se stoupajícími nároky a obtížností – v řadě případů i nemožností získávat vědecko-pedagogické hodnoty (např. v oborových didaktikách) – řeší někteří pracovníci pedagogických fakult tím, že se ucházejí o titul na sloven-

ských pedagogických fakultách. Těchto případů přibývá. Akreditační komise sleduje tento jev se smíšenými pocity. Formálně se vědecko-pedagogické hodnoty získané na Slovensku uznávají v České republice, avšak překotný rozvoj regionálních vysokých škol na Slovensku přináší i případy, kdy nároky na uchazeče jsou nižší, než je běžné u nás.

**Odborná a studijní literatura.** Publikáční činnost pracovníků pedagogických fakult kvantitativně stoupá, kvalitativní parametry se však za tímto nárůstem opožďují. Kolik špičkových odborných pedagogicko-psychologických publikací napsali a vydali v předních českých nakladatelstvích pracovníci pedagogických fakult a kolik pracovníci jiných fakult? V celostátních nakladatelstvích typu Portál, Grada, Paidó, Karolinum se objevuje z těchto fakult relativně málo prací, většina odborných publikací vychází v regionálních sbornících a regionálních nakladatelstvích. K výjimkám z poslední doby patří např. práce Z. Heluse, V. Švece, M. Hejného, F. Kuřiny, J. Maňáka, M. Vítkové, B. Krause, E. Walterové, I. Stuchlíkové, V. Spilkové, J. Slavíka, V. Pokorné, D. Mocné, T. Janíka, Pražské skupiny školní etnografie aj.

Studijní literatura (zejména pak z pedagogiky a psychologie) zůstává na pedagogických fakultách nedořešeným problémem. Přestože existuje řada velmi dobrých celostátních učebnic (za všechny jmenujme publikace J. Průchy, který ovšem není pracovníkem pedagogické fakulty), stále se objevují a používají lokální skripta. Ta leckdy příliš zjednodušují danou problematiku a nezachycují nejnovější poznatky.

V pedagogice a psychologii se někdy nerozlišuje mezi typem publikace, jejími adresáty a způsoby využívání textu. Ve vyspělých zemích je běžné, že existuje jeden text pro učitele v praxi, druhý pro studenty oboru, třetí pro vědecké pracovníky. Zatím publikace v sobě spojují dva, někdy i tři

různorodé účely a není divu, že nevyhovují ani jedné skupině uživatelů.

**Nové akcenty v pregraduální přípravě učitelů.** Vysokoškolská učitelé by měli své studenty-budoucí učitele naučit relativně novým dovednostem: jak naučit žáky základních a středních škol nikoli jen obsahu vyučovacích předmětů, ale též způsobu, jak se tomuto obsahu učit. Tedy vhodné strategii při učení se určitému předmětu. V odborné terminologii jde o téma „meta-učení“, rozvíjení dovednosti se učit (Mareš 1998). Vždyť poznatky získané ve škole zastarávají a jediní se budou muset učit po celý život.

Odtud plyne i druhý, neméně důležitý úkol. Žáci a studenti jsou na školách pod dohledem učitelů, kteří řídí jejich učení zvnějšku. Důležitým úkolem učitelů je vést žáky a studenty postupně k samostatnosti, k přebírání odpovědnosti za průběh a výsledky svého učení. Žáci se musí naučit, jak mají *sami řídit* své učení. Odborně řečeno, jde o přechod od vnější regulace k autoregulaci učení (Boekaerts 1999, Boekaerts;

Corno 2005). V. Kulič to vyjádřil pregnančně: nejlepší vnější řízení je to, které postupně likviduje samo sebe ve prospěch autoregulace (Kulič 1992). Tomu všemu by se měli naučit i budoucí učitelé, neboť tyto úkoly si dosavadní školní praxe nekladla vůbec, nebo je nepovažovala za velmi důležité.

## Závěr

Formálním podnětem pro zamýšlení nad proměnami pedagogických fakult bylo zakulacené výročí jejich konstituování. Ukazuje se, že v šedesátiletém období tyto fakulty prošly nelehkým proměnami. Snažili jsme se – alespoň v náznaku – připomenout některé důležité momenty tohoto vývoje.

Domníváme se, že bilancování by mělo být součástí pohybu vpřed. V této studii jsme se soustředili především na problémy, které tento pohyb komplikují, nebo mu přímo brání. Pozitivní stránky jsme zmiňovali spíše okrajově, neboť ty bývají prezentovány častěji a jsou zainteresované veřejnosti tedy známější.

## Literatura:

- BOEKAERTS, M. Self-Regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 1999, vol. 31, s. 445-457. ISSN 0883-0355.
- BOEKAERTS, M.; CORNO, L. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: an International Review*, 2005, vol. 54, no. 2, s. 199-231.
- ČAPEK, K. Reforma školy. In *O umění a kultuře II. Spisy XVIII*. Praha : Čs. spisovatel, 1985, s. 450-452.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha : Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 239 s. ISBN 80-7178-246-7.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha : SPN, 1988, 308 s.
- ŠTVERÁK, V.; ČADSKÁ, M. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha : Karolinum, 1999, 98 s.
- ZAHRADNÍČEK, J. *Rouška Veroničina. La Saletta. Znamení moci*. Praha : Vyšehrad, 1990. 160 s. ISBN 80-7021-047-8.