



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Září 2023

Tři výzvy vysokoškolské přípravy učitelů po roce 1989

Jan Koucký a Martin Zelenka



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova



„Tento výstup lze použít v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

Důvody nedostatku učitelů

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy je od prosince 2020 řešitelem projektu OP VVV (CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016404) s názvem Důvody nenastoupení absolventů pedagogických fakult do profese učitele, který reaguje na problematiku nedostatku učitelů v českém školství.

Cílem projektu je identifikovat zda, do jaké míry a proč absolventi pedagogických fakult a učitelských studijních programů na ostatních fakultách nenastupují k výkonu povolání, na které byli v průběhu svého vzdělávání připravováni. Nebo zda, do jaké míry a proč z profese učitele brzy odcházejí. Zároveň je ovšem cílem projektu identifikovat významné bariéry a faktory, které k nedostatku učitelů vedou, a to na různých úrovních:

- a) na individuální úrovni samotných učitelů či studentů připravujících se na profesní dráhu učitele;
- b) na úrovni vysokých škol a fakult, které studenty ke vstupu do učitelské profese připravují;
- c) na úrovni (především) základních a středních škol jako zaměstnavatelů učitelů;
- d) na úrovni státu zodpovědného (prostřednictvím ministerstva) za zajištění učitelů a péči o ně;
- e) na úrovni společenských předpokladů a podmínek pro výkon učitelského povolání.

Na základě analýz primárních i sekundárních zdrojů informací a dat z kvalitativních a kvantitativních šetření, rešerší zahraniční a domácí literatury a rozborů vybraných vzdělávacích politik budou v rámci projektu navrženy krátkodobé kroky i dlouhodobější opatření a strategie, které:

- 1) vytvoří předpoklady pro to, aby mezi poptávkou a nabídkou učitelů a pedagogických pracovníků na pracovním trhu v budoucnu již nenastávaly podobné výkyvy a nerovnováhy;
- 2) omezí nenastupování příslušných absolventů do povolání učitele a případně přispějí k návratu části těch, kteří již působí v jiných odvětvích a povoláních.

Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po roce 1989

Jan Koucký a Martin Zelenka

Středisko vzdělávací politiky, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Září 2023

Obsah

Úvodem	6
Pedagogické fakulty a regionalizace vysokého školství	8
Boloňská deklaráce a zavádění strukturovaného studia	14
Absolventi vysokých škol s učitelskou kvalifikací	27
Naplňování zákona o pedagogických pracovnících	30
Závěr	32
Literatura	34

Úvodem

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

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

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

Vnější tlaky, jimiž hlavně byly vyvolány, se však současně přímo na půdě pedagogických a dalších fakult připravujících učitele odrážely v prosazování řady důležitých vnitřních změn, za nimiž stály různé interní zájmové skupiny. Pochopitelně tomu nahrávalo, že příprava učitelů i samotný výkon učitelského povolání byly v předcházejících desetiletích pod stálým politickým tlakem a sešňorovány tuhou ideologizací, poznamenány indoktrinací učitelů i studentů a celkově poplatné předchozímu režimu (Mareš, 2006). Po roce 1989 se proto bohužel netěšily příliš vysoké prestiži a jejich pozice byla proto slabší, než tomu bylo například u lékařů, přírodovědců, ale i právníků.

Pro připomenutí uvedeme v chronologickém pořadí alespoň tři z nejvýraznějších výzev a proměn, s nimiž byly pedagogické fakulty¹, ale i další fakulty připravující učitele konfrontovány a s nimiž se musely v posledních desetiletích vyrovnávat. A které měly dopad mimo jiné na počet absolventů studia učitelství a na strukturu a obsah jejich vzdělávání. Zaprvé se jedná o vliv a důsledky, které měly některé systémové, strukturální a institucionální

¹ Často záměrně zmiňujeme právě pedagogické fakulty (vedle tří fakult, které byly součástí univerzit v tradičních univerzitních městech – Praha, Brno a Olomouc – se jednalo o dalších pět tzv. samostatných pedagogických fakult v ostatních tehdejších krajských městech). Je to pochopitelné, neboť na nich byla připravována velká většina učitelů základních a středních škol a na nich jsou také nejplastičtěji vidět všechny problémy a peripetie, kterými v posledních desetiletích příprava učitelů procházela.

proměny celého vysokého školství v 90. letech, především jeho regionalizace a s ní související vznik regionálních univerzit. Vedly totiž k výraznému oslabení pozice pedagogických fakult v krajských městech (*Pedagogické fakulty a regionalizace vysokého školství*). Za druhé jde o důsledky (chtěné i nechtěné), které přineslo naše připojení k Boloňské deklaraci v roce 1998 a následné zavádění strukturovaného vysokoškolského studia. Přineslo totiž zásadní změny do celkového pojetí, struktury, organizace a obsahu přípravy učitelů a dalších pedagogických pracovníků (*Boloňská deklarace a zavádění strukturovaného studia*). Zatřetí ukážeme na některé ne zcela zřejmé a pravděpodobně nezamýšlené souvislosti přijetí a naplňování zákona o pedagogických pracovnících z roku 2004. Nezanedbatelná část kapacity vysokých škol pro přípravu nové generace učitelů byla totiž přesměrována na dodatečně vzdělávání již aktivních, ale formálně nedostatečně kvalifikovaných učitelů na školách (*Naplňování zákona o pedagogických pracovnících*). Uvedené výzvy samozřejmě neprobereme v úplnosti, ale pouze ve stručné zkratce se zaměříme na ty jejich aspekty, které ovlivnily základní téma tohoto článku.

Pedagogické fakulty a regionalizace vysokého školství

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

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

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

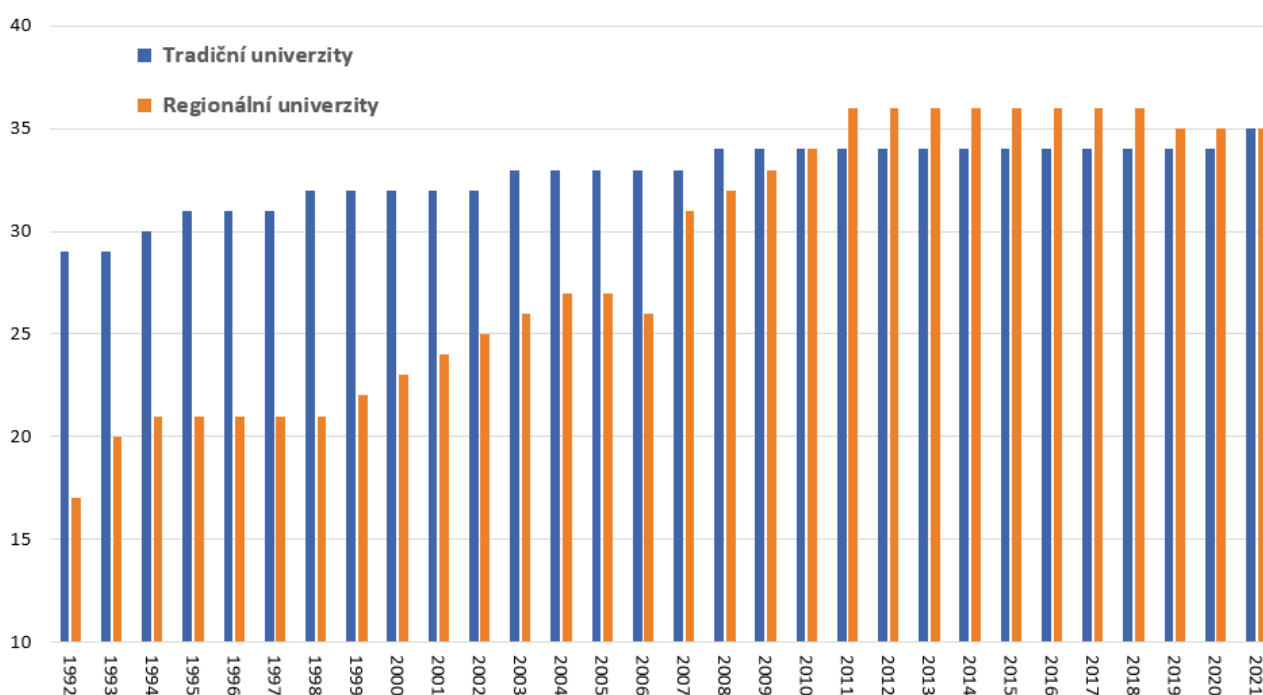
Pro pedagogické fakulty to samozřejmě znamenalo značné ztráty. Přitom odchod některých z nejvýraznějších osobností fakulty nebo celých pracovišť a jejich týmů (kateder či ústavů) mohl pro fakultu znamenat i ztrátu dostatečné odbornosti pro výuku některých aprobací. Tím se samozřejmě deformovala struktura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

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

Institucionální expanze, která probíhala po vzniku a v průběhu téměř dvou desetiletí života nově vznikajících univerzitních center v krajských městech, měla pro dříve samostatné pedagogické fakulty výrazné, a přitom ne právě pozitivní důsledky. Jejich vývoj se tím odlišoval od vývoje pedagogických fakult na tradičních univerzitách. Rozdíly v institucionálním kontextu vývoje pedagogických fakult na tradičních a na nových regionálních univerzitách dokresluje následující graf, který ukazuje vývoj počtu fakult na jedné straně na tradičních univerzitách v Praze, Brně a v Olomouci a na druhé straně na pěti nově založených regionálních univerzitách v tehdejších krajských městech, jejichž vznik byl do větší či menší míry založen právě na tamních pedagogických fakultách.²

Graf I Počet fakult na třech tradičních a na pěti nových regionálních univerzitách

Univerzity v České republice 1992–2021



Zdroj: Výsledky analýzy databáze ÚIV a MŠMT

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

² Údaje v grafu nezahrnují TU Liberec, neboť tamní Fakulta pedagogická vznikla společně s novou Technickou univerzitou v Liberci v roce 1990. Její další vývoj měl proto jiné charakteristiky než tři tradiční či pět regionálních fakult. Navíc neměla nikdy čistě pedagogický profil a v roce 2008 byla také přejmenována na Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci.

Masifikace a regionalizace vysokého školství v ČR

Pro dokreslení stručně zmíníme příklady vývoje dvou konkrétních samostatných pedagogických fakult v krajských městech (Ústí nad Labem a Plzeň), které na institucionální úrovni ilustrují tehdejší průběh masifikace (kvantitativní expanze) a regionalizace (vznik nových univerzit v krajských městech) vysokého školství.

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně (UJEP) v Ústí nad Labem sice již v roce svého vzniku³ (září 1991) vykazala na třech fakultách (pedagogické, sociálně ekonomické a životního prostředí) přes 2 tisíce studentů (2 082), to však jen proto, že část studentů, kteří původně nastoupili na pedagogickou fakultu, byla přerozdělena mezi obě zcela nově založené fakulty. Ještě v roce 1991 ukončilo UJEP celkem 312 absolventů na jediné fakultě, a to pedagogické (všichni v dlouhém magisterském studiu učitelství).

Již o deset let později v roce 2001 je ovšem situace dosti odlišná. Celkově UJEP ukončilo téměř tisíc absolventů (tedy více než trojnásobek), mezi nimiž stále ještě téměř 60 % absolvovalo na pedagogické fakultě a více než čtyři pětiny z nich ukončily studium učitelství.

Posuneme-li se však o dalších deset let, tedy do roku 2011, vidíme další zřetelný posun. Na UJEP již působí 7 fakult (přibyly další čtyři nové fakulty: Filozofická, Přírodovědecká, Strojního inženýrství a Umění a designu) a univerzita sama sebe vidí zcela jinak⁴. Podíl absolventů pedagogické fakulty z celé UJEP nedosahoval již ani 40 % a navíc učitelskou kvalifikaci nezískala ani polovina z nich (pouze 43 %). Tento podíl se však dále snižuje a v současnosti ukončila učitelské SPO již méně než 30 % absolventů pedagogické fakulty.

Na rozdíl od Ústí nad Labem, v Plzni byl vznik regionální univerzity razantnější a rychlejší. Především proto, že v západočeském krajském městě bylo historicky vytvořené silné zázemí pro vznik takové instituce. Kromě samostatné pedagogické fakulty⁵ totiž v Plzni působila poměrně velká a kvalitní Vysoká škola strojní a elektrotechnická (VŠSE) se čtyřmi fakultami (strojní, elektrotechnickou, aplikovaných věd a ekonomickou). A právě spojením VŠSE a Pedagogické fakulty vznikla rovněž v září 1991 Západočeská univerzita v Plzni (ZČU).

Nová univerzita měla tedy již při svém vzniku pět fakult, ale z hlediska počtu studentů byla pedagogická fakulta zdaleka největší. Na počátku 90. let na ní studovalo kolem 40 % ze všech studentů ZČU a největší fakultou ZČU zůstala až do roku 2008. V roce 1993 ovšem vznikla jako šestá Právnická fakulta, ze sedmé Fakulty humanitních studií (založené 1999) se v roce 2005 stala Fakulta filozofická a v roce 2008 byla založena Fakulta zdravotnických studií. Z Ústavu umění a designu se v roce 2013 stala Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara, zatím nejmladší devátá fakulta ZČU. Přestože ještě na počátku 90. let ukončila na pedagogické fakultě své magisterské studium učitelství téměř polovina všech absolventů ZČU. V roce 2001 absolvovalo pedagogickou fakultu jich již jen čtvrtina absolventů ZČU. O dalších deset let později to byla pětina; navíc jen zhruba polovina z nich získala také učitelskou kvalifikaci.

3 Již v roce 1954 byla v Ústí nad Labem založena Vyšší pedagogická škola, která se pět let na to změnila na Pedagogický institut a v roce 1964 na samostatnou Pedagogickou fakultu. Na jejím základě pak byla v roce 1991 založena Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

4 Jak při příležitosti oslav výročí založení UJEP uvedl její rektor: „Dlouho se o univerzitě v Ústí nad Labem mluvilo jen jako o „pajďáku“. Nyní máme osm fakult a UJEP se stala přirozeným centrem vědecko-výzkumných, uměleckých, a pochopitelně také vzdělávacích aktivit v kraji. Zároveň si klade za cíl stát se jedním z hlavních aktérů při transformaci našeho kraje z uhlénoho na kreativní“.

5 V roce 1948 byla v Plzni založena pobočka Pedagogické fakulty pražské Univerzity Karlovy, která od roku 1953 působila jako samostatná Vyšší pedagogická škola. Ta se později přeměnila v Pedagogický institut a od roku 1964 se stala samostatnou Pedagogickou fakultou.

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

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

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

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

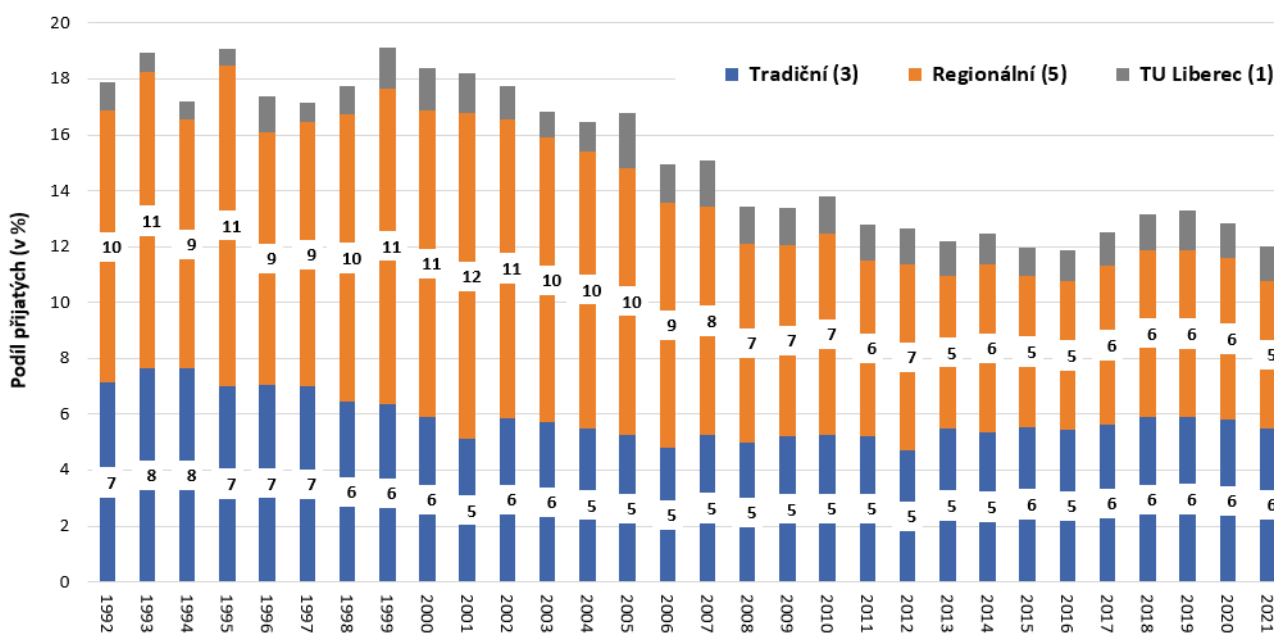
Tradiční univerzitní pedagogické fakulty bývaly sice převážně fakultami připravujícími učitele, vedle toho však nabízely rovněž studium různých dalších pedagogických, avšak neučitelských oborů, a měly také výraznější podíl vědecké a výzkumné činnosti. Na rozdíl od nich regionální pedagogické fakulty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

Následující graf ukazuje podíl nově přijatých studentů na pedagogické fakulty tradičních univerzit a nových regionálních univerzit a zvláště i na libereckou pedagogickou fakultu. Údaje v grafu dokreslují, jak se regionální pedagogické fakulty v rámci svých nových univerzit do určité míry postupně „ztrácejí“ (číselný údaj uvedený v jed-

notlivých sloupečcích uvádí v procentech podíl přijatých v každé z obou skupin pedagogických fakult ze všech přijatých na vysoké školy).

Graf 2 Studenti pedagogických fakult tradičních a regionálních univerzit

Podíl přijatých na pedagogické fakulty ze všech přijatých na vysoké školy v ČR (v %)



Zdroj: Výsledky analýzy databáze ÚIV a MŠMT

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

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

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

Závěrem této části můžeme tedy shrnout, že regionalizace českého vysokého školství měla za následek značné oslabení postavení regionálních pedagogických fakult, které se proměnily ze samostatných vysokoškolských

institucí na jednu ze součástí vícefakultních univerzit. Často to doprovázel odchod významných pracovníků a kvalitních odborníků na nově vznikající nepedagogické fakulty, snižující se podíl studentů i absolventů a s tím spojený úbytek zdrojů. Navíc se proměnilo oborové zaměření fakult, které začaly ve větší míře nabízet i neučitelské obory (blíže v následující části) a současně s tím docházelo k posilování oborové profilace přípravy učitelů (na úkor pedagogicko-psychologické složky), a to paradoxně přes zrušení nebo oslabení některých fakultních oborových pracovišť.

Boloňská deklaráce a zavádění strukturovaného studia

Boloňský proces, který byl zahájen po přijetí Boloňské deklaráce v roce 1998, měl zavést systém akademických titulů, které jsou srozumitelné a mezinárodně srovnatelné, podporovat mobilitu studentů, učitelů a výzkumných pracovníků, zajistit vysokou kvalitu výuky a začlenit do vysokoškolského vzdělávání evropský rozměr. Díky němu se v evropských zemích podařilo vytvořit systém národních vysokoškolských systémů s poměrně harmonizovanou architekturou studia řešenou ve třech stupních – bakalářském, magisterském a doktorském (Bc, Mgr/Ing, PhDr). Vytvořily se společné standardy a metodické postupy pro zabezpečování kvality, stejně jako zastřešující rámec kvalifikací. Jeho zásadním důsledkem byl přechod většiny českých vysokých škol z dvojstupňového vysokoškolského vzdělávání, který zahrnoval dlouhé magisterské a doktorské studium, na třístupňové, v němž dlouhé magisterské studium nahradily dva kratší cykly studia – bakalářský a navazující magisterský – následované třetím cyklem doktorského studia.

Důsledky Boloňského procesu a zavedení strukturovaného studia si podrobněji ukážeme především na příkladu pedagogických fakult. Nicméně vývoj na těchto fakultách je nejprve nutné zasadit do celkového kontextu kvantitativního a strukturálního vývoje českého vysokého školství a pedagogických studijních programů a oborů. Zaměříme se především na počty absolventů vysokých škol a vysokoškolských programů a oborů⁶.

Podíl vysokoškoláků v populaci byl u nás oproti jiným rozvinutým zemím tradičně poměrně nízký. Na začátku 21. století byl absolventem vysoké školy pouze zhruba každý devátý obyvatel České republiky. Od té doby ovšem české vysoké školství prošlo masivním kvantitativním růstem. Zásadní vliv mělo výrazné zvyšování podílu přijímaných mladých lidí na vysokou školu během druhé poloviny 90. let minulého století a zejména v prvním desetiletí 21. století. To následně vedlo k tomu, že zatímco ještě v roce 2003 absolvovalo vysokou školu zhruba 16 % z populačního ročníku, o deset let později to bylo již přes 40 %. Navíc v té době vysokou školu absolvovaly převážně ještě populačně poměrně silné ročníky narozené na přelomu 70. a 80. let 20. století. Společně s rychlým zvyšováním podílu vysokoškoláků v populaci to vedlo k masivnímu růstu absolutního počtu studentů i absolventů vysokých škol.

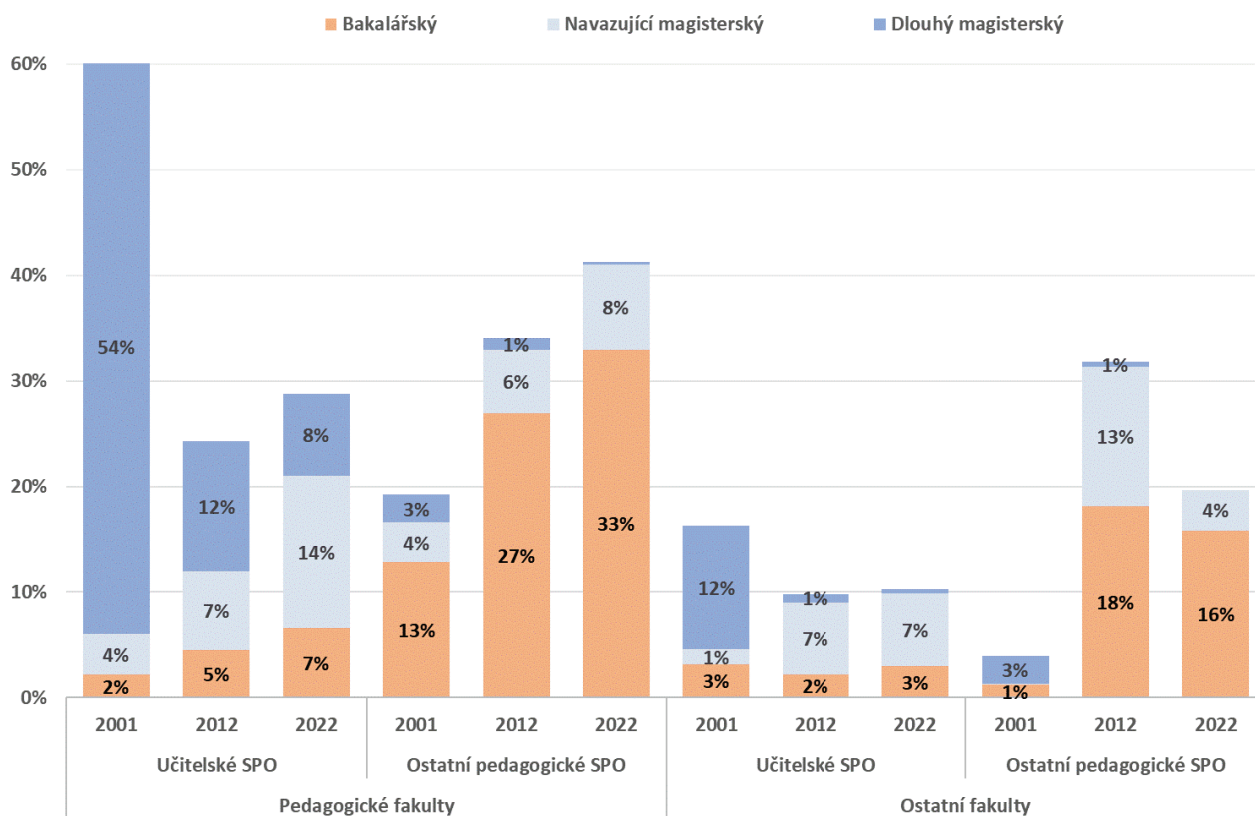
Na konci první dekády 21. století se však dynamický růst podílu přijímaných na vysoké školy zastavil, a proto se posléze mírně pod hranicí 40 % ustálil také podíl absolventů z populačního ročníku. Během druhého desetiletí 21. století však zároveň s tím začínají absolvovat populačně výrazně slábnoucí ročníky narozené v 90. letech. Důsledkem synergie obou těchto trendů je tedy značný a dlouhotrvající pokles počtu absolventů vysokých škol, který právě v současnosti dosahuje nejnižších hodnot.⁷

⁶ K analýze kvantitativního a strukturálního vývoje počtu absolventů českých vysokých škol využíváme údaje získané z databáze tzv. Sdružené informace matrik studentů (SIMS), která jsou pro naše účely nejvhodnější. Data SIMS zahrnují mimo jiné informaci o roku absolvování a absolvované vysoké škole, o fakultě, o studijním programu a oboru.

⁷ Kvantitativním a strukturálním vývojem absolventů (nejen) pedagogických studijních programů a studijních oborů se podrobně věnuje studie „Vývoj počtu nových potenciálních pedagogických pracovníků a učitelů x“.

Graf 3 Absolventi pedagogických SPO podle oborového zaměření, typu vzdělání a fakulty

Česká republika v letech 2001, 2012 a 2022



Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT

V absolutních číslech došlo k strmému růstu zejména mezi roky 2001 a 2012, kdy se počet absolventů vysokých škol během deseti let zvýšil ze zhruba 29 na téměř 92 tisíc⁸. Poté však začal opět poměrně rychle klesat, takže o deset let později v roce 2022 absolvovalo vysokou školu již jen necelých 57 tisíc studentů. Vývoj počtu absolventů pedagogických studijních programů a oborů⁹ podle očekávání do značné míry kopíruje vývoj celkového počtu absolventů, najdeme zde však i některé odlišnosti. V letech 2001 a 2002 absolvovalo pedagogické SPO ani ne 5,5 tisíce absolventů. Poté, obdobně, jako u ostatních vysokoškolských oborů, došlo k značnému růstu. Jeho vrchol přišel v roce 2011, s téměř 14 tisíci absolventy. Poté však došlo opět k poklesu až na méně než 8 tisíc absolventů. Navíc k růstu mnohem více přispěli absolventi bakalářského studia, jejichž počty se zvýšily více než sedmkrát (šlo o zřetelně vyšší tempo růstu, než v celém vysokém školství). Počty absolventů magisterských

8 V úvahu přitom bereme pouze absolventy bakalářského a magisterského studia, což ovšem zároveň znamená, že se jeden absolvent může v ukazatelích objevit (a často také objevuje) dvakrát.

9 Všechny studijní programy a studijní obory (SPO) jsme rozřídili do tří základních skupin: učitelské SPO, ostatní pedagogické SPO (souhrnně pak obě skupiny označujeme jako pedagogické SPO) a ostatní (tj. nepedagogické) SPO. Podrobné vysvětlení metodiky tohoto rozřídění, stejně jako problematiky studijních programů a studijních oborů uvádíme ve studii „Vývoj počtu nových potenciálních pedagogických pracovníků a učitelů“.

SPO se však zvýšily jen zhruba o polovinu. To je samozřejmě také zvýšení, avšak ve stejném období bylo tempo růstu počtu magistrů v celém vysokém školství téměř dvojnásobné.

Nedocházelo však jen k výrazným kvantitativním změnám, zásadně se proměnila i struktura absolventů pedagogických SPO. Podrobně to ukazuje Graf 3, který ve třech bodech (roky 2001, 2012 a 2022) znázorňuje strukturu absolventů všech pedagogických SPO. A to tak, že součet všech hodnot uvedených ve všech sloupcích pro každý ze tří srovnávaných roků se rovná 100 % (u hodnot nižších než 1 % popisku v grafu neuvádíme). Absolventi pedagogických SPO jsou v grafu rozdělení podle jejich oborového zaměření (učitelské a ostatní pedagogické SPO), podle typu vzdělání (bakalářské, navazující magisterské a dlouhé magisterské) a podle absolvované fakulty (pedagogické fakulty a ostatní fakulty připravující učitele)¹⁰. Na výsledky uvedené v grafu se tedy můžeme podívat ve třech řezech.

Z hlediska oborového zaměření tvořili v roce 2001 absolventi učitelských SPO více než tři čtvrtiny (77 %) ze všech absolventů pedagogických SPO. Na pedagogických fakultách jich absolvovalo 60,5 % z celku a na ostatních fakultách připravujících učitele dalších 16,5 %. Ostatní pedagogické SPO ukončilo pouze 23 % absolventů, mezi nimiž s 19 % výrazně převládaly absolventi pedagogických fakult.

Zavádění strukturovaného studia se teprve rozbíhalo, takže z hlediska typu vzdělání stále ještě výrazně převládalo dlouhé magisterské studium, které ukončilo 72 % ze všech absolventů pedagogických SPO. V rámci učitelských SPO ukončilo toto studium více než 86 % absolventů, v rámci ostatních pedagogických SPO to ovšem bylo jen 23 %, především proto, že mezi absolventy pedagogických fakult již byli výrazně zastoupeni bakaláři.

Na pedagogických fakultách tehdy absolvovaly čtyři pětiny (79 %) z absolventů učitelských SPO. Proto také téměř 54 % ze všech absolventů pedagogických SPO absolvovalo dlouhé magisterské studium učitelství na pedagogických fakultách. Na pedagogických fakultách ovšem studium ukončily také více než čtyři pětiny (83 %) absolventů ostatních pedagogických SPO.

Krátce po roce 2001 započal i na pedagogických fakultách proces přeměny studijních programů na strukturované studium, kdy dlouhé magisterské studium bylo nahrazováno bakalářským a na ně navazujícím magisterským studiem. Dlužno říct, že zavádění strukturovaného studia nebylo na pedagogických fakultách přivítáno s nadšením a stalo se předmětem řady diskusí především o tom jakou podobu má v případě studia učitelství mít jeho bakalářská část a jakou navazující magisterská část (Mareš, Beneš, 2013). Proti zavádění strukturovaného studia vystoupila například i Asociace děkanů pedagogických fakult (ADPF) a řada dalších subjektů. Přes značný odpor se však pouze v případě učitelství pro I. stupeň základní školy umožnilo, aby zůstalo zachováno dlouhé pětileté magisterské studium. Hlavním důvodem pro to bylo, že se studium skládá z 12 až 19 předmětů, které je obtížné rozdělit na dvě části. Všechny ostatní učitelské studijní programy byly postupně rozděleny na dvě části – bakalářskou a navazující magisterskou (Bendl, Voňková, Zvírotsky, 2013).

¹⁰ Graf tedy úmyslně opomíjí absolventy jiných než pedagogických SPO. Ti totiž na jiných než pedagogických fakultách přirozeně tvoří naprostou většinu (dlouhodobě zhruba 95 %). V mnohem menší míře se vyskytují na pedagogických fakultách. Jejich podíl se zde v čase spíše snižuje, v roce 2001 jich bylo 10 %, v roce 2012 ještě 8 % a v roce 2022 již pouze 7 %.

Bouřlivé diskuse nakonec vedly ke vzniku stanoviska a doporučení společného grémia¹¹ MŠMT, Akreditační komise a Rady vysokých škol, nazvanému Koncepte pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol (Koncepte, 2004).

Koncepte samozřejmě respektovala znění nového školského zákona (1998) i zásadní teze Bílé knihy o vzdělávání (2000) v tom smyslu, že plně kvalifikovaný učitel základní školy a učitel střední školy je magistr (znění zákona). Všude tam, kde je to věcně proveditelné a funkční, se mělo přejít ke strukturovanému studiu, přičemž strukturování učitelství pro střední školy bude bráno jako standardní záležitost, učitelství pro 2. stupeň základní školy bude strukturováno různými způsoby, jejichž vhodnost se bude ověřovat; učitelství pro 1. stupeň ZŠ bude mít podobu pětiletého nestrukturovaného magisterského studia.

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

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

Zajímavý výzkum zabývající se názory akademických pracovníků a studentů na tuto strukturaci byl uskutečněn v letech 2006 a 2011 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Ten ukázal, že názory akademických pracovníků na přechod na strukturované studium učitelství je silně negativní. Jak v roce 2006, tak v roce 2011 ho preferovalo jen 11,5 % z nich¹². Naopak mezi studenty (byli dotazováni jen v roce 2011) bylo dvoustupňové studium preferováno ve více než 67 % případů¹³, jejich názory byly tedy zcela odlišné (Bendl, Voňková, Zvírotsky, 2013).

¹¹ V grémiu byli zastoupeni mimo jiné v té době bezesporu nejvýznamnější odborníci na danou problematiku: profesoři Jiří Kotásek, Jiří Mareš a Zdeněk Helus.

¹² Jako hlavní důvody uváděli, že dvoustupňový systém není vhodný pro přípravu učitelů, jelikož příprava v oblasti pedagogických věd, psychologie a didaktiky předmětů není od počátku studia propojena s přípravou v předmětech. (Bendl, Voňková, Zvírotsky, 2013)

¹³ Důvod obliby strukturovaného studia u studentů spočíval zejména v možnosti získat bakalářský titul po třech letech studia a poté mít možnost změnit obor studia. To také bylo jedním z hlavních argumentů jeho zastánců (Bendl, Voňková, Zvírotsky, 2013)

Určitě by bylo zajímavé vědět, jak se v obou skupinách tyto názory proměnily za dalších deset let fungování dvoustupňového studia.

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

V důsledku uvedených změn se o jedenáct let později v roce 2012 postupný přechod na strukturované studium již výrazně projevil ve složení absolventů. Z absolventů pedagogických SPO představovali absolventi studia učitelství již jen 34 % (oproti 77 % v roce 2001) a absolventi dlouhého magisterského studia tvořili dokonce pouhých 15 % (oproti 72 % v roce 2001). Obě změny spolu samozřejmě úzce souvisí. Jelikož většina bakalářských SPO již nebyla učitelská¹⁴, došlo k výraznému navýšení podílu absolventů neučitelských pedagogických SPO a to z 23 % na téměř dvě třetiny (66 %). Pokud vezmeme v úvahu pouze absolventy učitelských SPO, v magisterském studiu z nich sice ještě absolvovaly téměř dvě pětiny (38 %), i tak se však za deset let jednalo o pokles téměř o 48 procentních bodů (oproti 86 % v roce 2001). Změny proběhly také na úkor pedagogických fakult, jejichž podíl na absolventech všech pedagogických SPO se snížil ze 80 % na pouhých 58 %.

Obdobné trendy probíhaly i během dalších deseti let, přestože již zdaleka ne tak výrazné. Do roku 2022 se mírně navýšil podíl absolventů učitelských SPO z 34 % na 39 %, takže obdobně poklesl podíl absolventů neučitelských pedagogických SPO. Zato podíl absolventů dlouhého magisterského studia dále klesal, a to až pod 9 %¹⁵. Absolventů bakalářských pedagogických SPO je již 58 % a absolventů navazujícího magisterského studia je přes 33 %. Znovu narostl podíl absolvujících na pedagogických fakultách, konkrétně na 70 % v roce 2022 (v roce 2001 jich ovšem bylo 80 % a v roce 2012 jen 58 %). Týkalo se to však zejména absolventů neučitelských pedagogických SPO, v případě absolventů učitelských SPO došlo jen k mírnému navýšení ve prospěch pedagogických fakult.

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

Na základě důkladné obsahové analýzy všech neučitelských pedagogických SPO obsažených v databázi SIMS jsme jejich oborovou strukturu roztrídili do šesti hlavních skupin. V dalších analýzách pracujeme ovšem s následujícími:

¹⁴ Nebo alespoň ne ve smyslu, že by jejich absolventi získali učitelskou kvalifikaci. Část bakalářských studijních programů slouží zejména jako předstupeň dalšího navazujícího magisterského učitelského studia

¹⁵ V průběhu let proběhlo několik neúspěšných pokusů o získání nové akreditace pětiletého magisterského studia pro jiný učitelský studijní obor, než je učitelství pro 1. stupeň základní školy. Nakonec se to povedlo v roce 2013 Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, která získala akreditaci ke studiu učitelství pro 2. stupeň základní školy s různou předmětovou specializací. (Bendl, Voňková, Zvířotský, 2013)

dující osmiskupinovou klasifikací, neboť jsme do ní zahrnuli také učitelské SPO¹⁶ a nepedagogické SPO¹⁷, které nabízejí pedagogické fakulty:

1. učitelské SPO
2. „předmět¹⁸“ se zaměřením na vzdělávání
3. pedagogické asistentství
4. specializace v pedagogice
5. pedagogika, andragogika, vychovatelství
6. speciální pedagogika
7. sociální pedagogika
8. nepedagogické SPO.

Jsou to právě skupiny pedagogických SPO 2) a 3), které vznikaly jako reakce fakult na nutnost přejít na strukturované studium. Zatímco pedagogické asistentství mělo představovat předstupeň pro navazující studium učitelství pro základní školy, „předmět“ se zaměřením na vzdělávání měl být předstupněm pro následné studium učitelství pro střední školy¹⁹. U dalších čtyř skupin SPO můžeme vzhledem k jejich zaměření předpokládat, že neměly primárně vést k přechodu do navazujícího magisterského učitelského studia.

Graf 4 ukazuje vývoj počtů absolventů bakalářského studia na pedagogických fakultách tříděných do výše popsaných osmi skupin. Celkový vývoj znovu připomíná výrazný nárůst počtu absolventů a posléze opět jejich výrazný pokles. Ačkoliv rychlý kvantitativní růst začal již kolem roku 2004, přechod na strukturované studium se v oborové struktuře začíná zřetelněji projevovat až zhruba od roku 2008, kdy se začínají objevovat ve větší míře absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání a pedagogického asistentství. Zatímco absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání se postupně stali mezi bakaláři na pedagogických fakultách dominantní skupinou a v roce 2022 měli podíl téměř 43 %, absolventi pedagogického asistentství měli mezi roky 2007 až 2018 zhruba 8 % podíl a poté se jejich počty i podíl prudce snížily. Za touto změnou stojí především změna na Masarykově univerzitě, kde dlouhodobě početně silné studijní obory pedagogického asistentství byly nahrazeny studijními obory „předmět“ se zaměřením na vzdělávání. Ty tak nakonec zůstaly na pedagogických fakultách prakticky jako jediné, které představují předstupeň pro navazující magisterské studium učitelství.

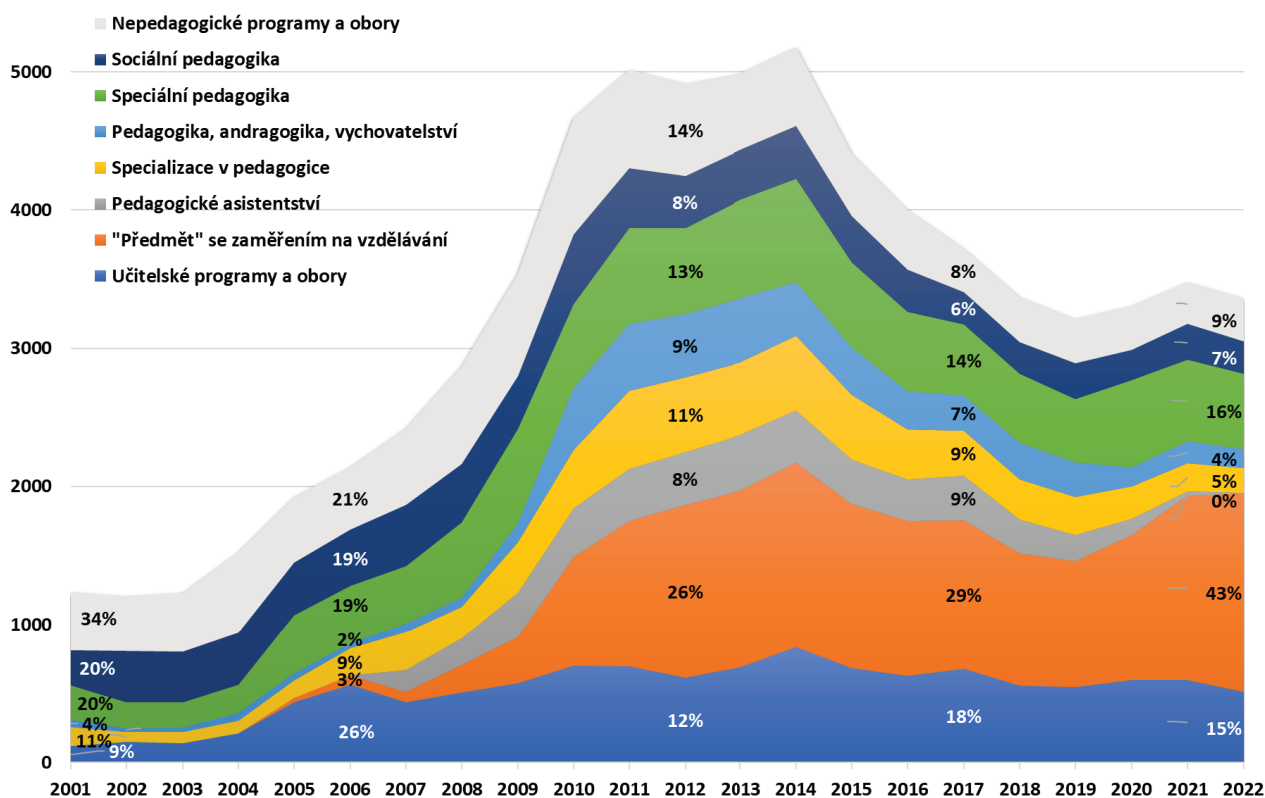
¹⁶ V případě absolventů bakalářského studia se jedná zejména (od roku 2008 pak výhradně) o učitelství odborných předmětů, učitelství praktického vyučování a odborného výcviku a o učitelství pro mateřské školy, přičemž jasně největší podíl představuje učitelství pro mateřské školy. V případě absolventů dlouhého i navazujícího studia se jedná zejména o učitelství pro základní školy, učitelství pro střední školy a učitelství konkrétních předmětů a různé kombinace těchto tří možností.

¹⁷ Jedná se například o studium filologie, psychologie, nebo sociální práce.

¹⁸ Tedy například český jazyk, matematika, historie atd.

¹⁹ Zatímco studijní obory s názvem „předmět“ se zaměřením na vzdělávání se postupně staly součástí studijní nabídky všech pedagogických fakult a začaly sloužit i jako předstupeň pro následné studium učitelství pro základní školy s předmětovou specializací, pedagogické asistentství se dlouhodobě vyskytovalo jen na třech pedagogických fakultách (na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzitě Palackého v Olomouci a zdaleka v největší míře na Masarykově univerzitě v Brně).

Graf 4 Absolventi bakalářských studijních programů pedagogických fakult podle oborového zaměření SPO



Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT

Pozn.: Obrázek graficky znázorňuje absolutní počty absolventů. Uvedené procentní hodnoty se však vztahují k podílu dané kategorie na celkovém počtu absolventů v daném roce.

V každém případě však můžeme konstatovat, že podíl absolventů, kteří ukončili buď učitelství SPO, nebo takový SPO, který obecně slouží jako předstupeň k dalšímu studiu učitelství, se postupně opět zvyšoval z 9 % v roce 2001 na 46 % v roce 2012 a až na 58 % v roce 2022.

V podrobném pohledu jsme tedy ukázali, jak se změnila oborová struktura bakalářského studia na pedagogických fakultách. Hlavním důvodem pro to je, abychom mohli co nejlépe posoudit, jaká část absolventů je studiem pedagogické fakulty připravována na učitelství povolání. Je totiž zcela zřejmé, že podstatná část absolventů bakalářského studia pokračuje v navazujícím magisterském studiu.

Výsledky analýzy²⁰ ukazuje Graf 5, který zachycuje vývoj počtu a struktury (typu vzdělání a oborového za-

²⁰ V analýze jsme vycházeli ze tří předpokladů, které sice realitu přechodů z bakalářského do navazujícího magisterského studia poněkud zjednodušují, avšak pro tuto analýzu jsou nezbytné. Jedná se především o zanedbání případného salda migrujících studentů mezi různými SPO. Za prvé totiž vycházíme

měření SPO) těch absolventů bakalářského a magisterského studia na pedagogických fakultách, kteří již dále ve studiu nepokračují.

Spodní tři sekce grafu znázorňují absolventy učitelských magisterských i bakalářských SPO. Zatímco jejich počty až do roku 2010 mírně rostly, jejich podíl z celkového počtu absolventů pedagogických fakult poměrně rychle klesal. Zatímco v letech 2001 až 2003 jich byly téměř tři čtvrtiny, v roce 2014 jich byla dokonce méně než polovina. Poté došlo opět k jistému růstu, takže v posledních pěti letech je tento podíl poměrně stabilní, ovšem stále jen na úrovni okolo 60 % všech absolventů pedagogických fakult.

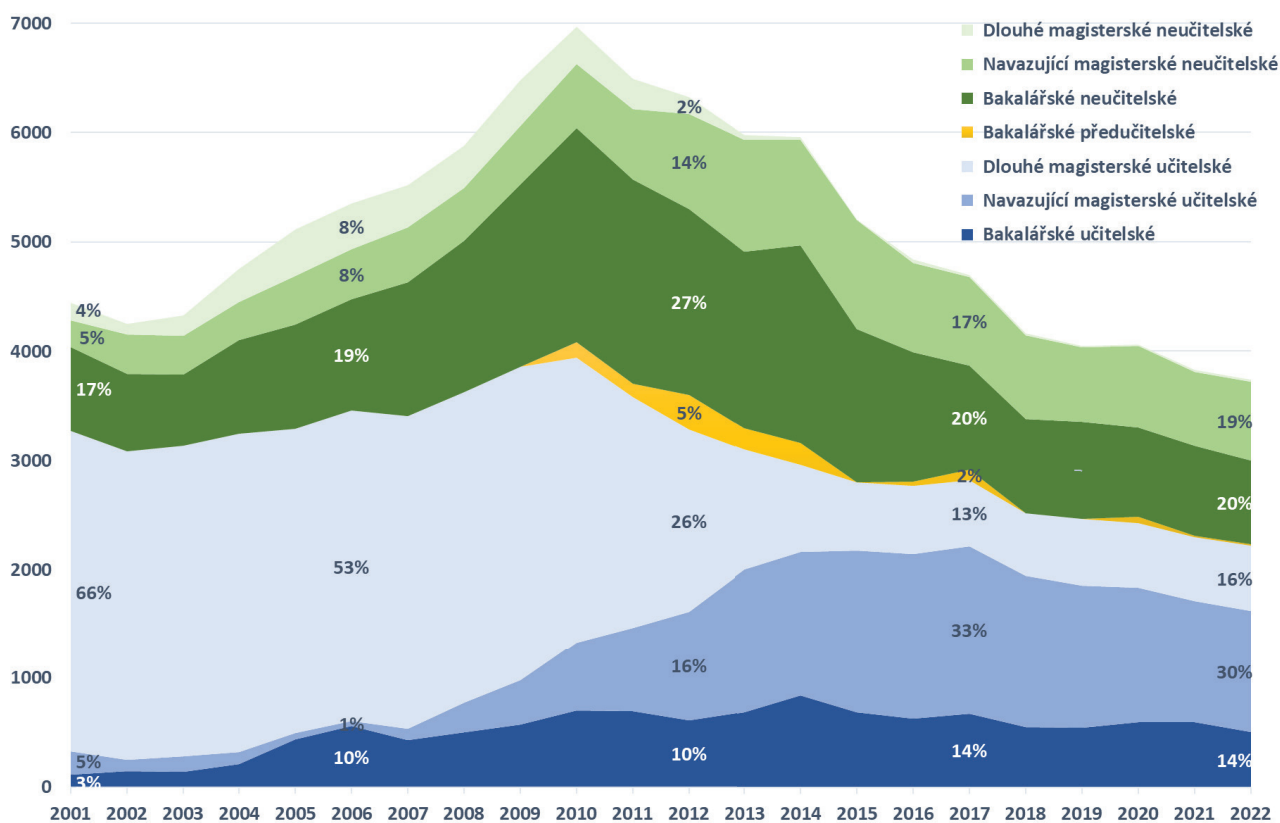
Prostřední část grafu znázorňuje absolventy, jejichž SPO jsme souhrnně nazvali bakalářské předučitelské. Jedná se o absolventy, kteří studovali SPO, u něhož se sice předpokládá absolvování navazujícího magisterského učitelského studia, avšak toto další studium již neabsolvovali. Takovýto absolventi se výrazněji vyskytovali zejména v „zavádějících“ letech 2009 až 2014. Maxima bylo dosaženo v roce 2012, kdy téměř čtvrtina absolventů bakalářského předučitelského studia následně neabsolvovala úspěšně navazující magisterské studium. V uvedeném roce 2012 činil podíl těchto absolventů ze všech dále nestudujících absolventů pedagogických fakult 5 %. Po roce 2014 se však takovýto absolventi vyskytují jen ve velmi malé míře. Nastala tedy situace, kdy prakticky všichni, kteří absolvovali předučitelské bakalářské studium výše uvedených, následně absolvovali i navazující magisterské studium. Pokud vycházíme ze tří zjednodušujících předpokladů, zdá se, že rozdělení dlouhého magisterského studia učitelství na jeho bakalářskou a navazující magisterskou část se v realitě časem stalo spíše jen formálním v tom smyslu, že jen minimum absolventů předučitelského studia končí na trhu práce s bakalářským titulem. Zároveň je však třeba poznamenat, že skutečný stav věcí by mohla odhalit až podrobná a poměrně komplikovaná analýza vzdělávacích cest a přechodů mezi bakalářským a magisterským studiem. Nemůžeme totiž vyloučit, že určitá část absolventů bakalářských předučitelských SPO ve skutečnosti ve studiu dále nepokračuje a v navazujícím magisterském studiu je nahrazují absolventi ostatních bakalářských SPO.

Horní tři sekce grafu dohromady znázorňují absolventy neučitelských SPO na pedagogických fakultách. Jejich podíl se postupně zvyšoval z 26 % v roce 2001 až na 47 % v roce 2014, v posledních letech se však ustálil spíše okolo 40 %. Z nich připadá asi polovina (z celku zhruba 20 %) na absolventy bakalářských²¹ neučitelských SPO. Řada pedagogických neučitelských odborných kvalifikací (např. vychovatel, nebo pedagog volného času) totiž nevyžaduje magisterskou úroveň vzdělání, proto není překvapivé, že podíl bakalářů je u pedagogických neučitelských SPO zásadně vyšší než v případě učitelských SPO.

z předpokladu, že všichni absolventi bakalářského studia na pedagogických fakultách, kteří dále ve studiu pokračovali, tak činili opět na pedagogické fakultě a zároveň na pedagogické fakultě nepřišel nikdo studovat navazující magisterské studium z jiných fakult. Za druhé předpokládáme, že všichni pokračující absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání a pedagogické asistentství dále studovali v navazujícím magisterském studiu učitelské SPO a všichni absolventi bakalářského studia ostatních neučitelských SPO dále studovali v navazujícím magisterském studiu neučitelské SPO. Za třetí pak vycházíme z toho, že standardní doba navazujícího magisterského studia je dva roky a srovnáváme tedy počty absolventů bakalářského studia v roce T s počty absolventů navazujícího magisterského studia v roce T+2. Hlavním důsledkem ustanovení těchto předpokladů je, že můžeme jednodušeji odečíst počty absolventů navazujícího magisterského studia od počtu absolventů bakalářského studia a díky tomu odhadnout, kolik absolventů pedagogických fakult vstupuje na trh práce a zejména v jaké struktuře.

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

Graf 5 Struktura dále nestudujících absolventů pedagogických fakult podle typu vzdělání a oborového zaměření SPO



Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT

Pozn.: Obrázek graficky znázorňuje skutečné počty absolventů pedagogických fakult. Uvedené hodnoty v procentech se vztahují k podílu dané kategorie na celkovém počtu dále nestudujících absolventů v daném roce.

Je tak vidět, že přechod na strukturované studium měl zcela odlišné důsledky pro učitelské SPO na jedné straně a pro ostatní pedagogické SPO na straně druhé. Zatímco v prvním případě nakonec vedl tento přechod jen k pouhému rozdělení učitelského dlouhého magisterského studia na dvě části, u ostatních pedagogických SPO jsou absolventi bakalářského studia vstupující rovnou na trh práce již dlouhodobě pevnou součástí systému. Přestože se tedy výrazně zvyšoval celkový počet absolventů pedagogických SPO, z rozhodující části to bylo díky strukturaci studia; počet absolventů učitelských SPO opouštějící vysoké školy se zvyšoval jen velmi pozvolna.

Změny v oborové struktuře absolventů pedagogických fakult mají přirozeně vliv na to, jaká část z absolventů pak skutečně vykonává učitelské povolání. To však není jednoduché určit, protože jen málokterá data obsahují jak detailní informaci o vystudovaném SPO, tak vykonávaném povolání nebo ekonomické aktivitě²². Poměrně

²² Tj., zda je absolvent zaměstnaný, nezaměstnaný, nebo ekonomicky neaktivní.

ojedinělou výjimkou jsou výsledky šetření Absolvent 2018²³, které na celostátní úrovni jako jediné nabízí možnost podrobně roztrdit absolventy pedagogických fakult (a dalších fakult připravujících učitele) podle absolvovaného SPO a zároveň obsahuje dostatečně podrobnou informaci o vykonávaném povolání nebo ekonomickém statusu.

V datovém souboru z tohoto šetření můžeme všechny absolventy bakalářského a magisterského studia rozdělit do výše popsaných osmi oborových skupin, ovšem s tím, že v případě magisterského studia je těchto skupin pouze šest²⁴.

Zároveň můžeme absolventy roztrdit podle jejich postavení na trhu práce nebo ekonomické aktivity. V dotazníku Absolvent 2018 jsme povolání zjišťovali prostřednictvím Klasifikace zaměstnání CZ-ISCO (více viz ČSÚ, 2021a). Jedná se o českou verzi Mezinárodní klasifikace povolání ISCO-08. Naším cílem bylo na základě této klasifikace a s pomocí klasifikace ekonomických činností CZ-NACE (více viz ČSÚ, 2021b) vytvořit jednoduchou klasifikaci pedagogických povolání. Tato klasifikace má čtyři kategorie:

- 1 – učitelská povolání (včetně řídicích pracovníků ve vzdělávání)
- 2 – ostatní pedagogická povolání
- 3 – povolání v oblasti sociální práce²⁵
- 4 – ostatní povolání

Při vytváření klasifikace jsme vycházeli z kategorií definovaných v zákoně o pedagogických pracovních, ne-držíme se ho však striktně. Výsledné rozřazení jednotlivých kategorií (na čtvrté úrovni CZ-ISCO) je uvedeno v příloze. Pátou kategorií tvoří absolventi, kteří nepracují. Sem patří jak nezaměstnaní, tak ekonomicky neaktivní. Zhruba jedna čtvrtina nepracujících je nezaměstnaná, zbylé tři čtvrtiny jsou ekonomicky neaktivní. Vzhledem k tomu, že se až na naprosté výjimky jedná o populaci v produktivním věku (navíc asi 70 % je mladší než 30 let), jen minimální část je tvořena důchodci. Menší část je tvořena studujícími²⁶. Dominantní podíl ekonomicky neaktivních tak připadá na ženy na mateřské a rodičovské dovolené²⁷.

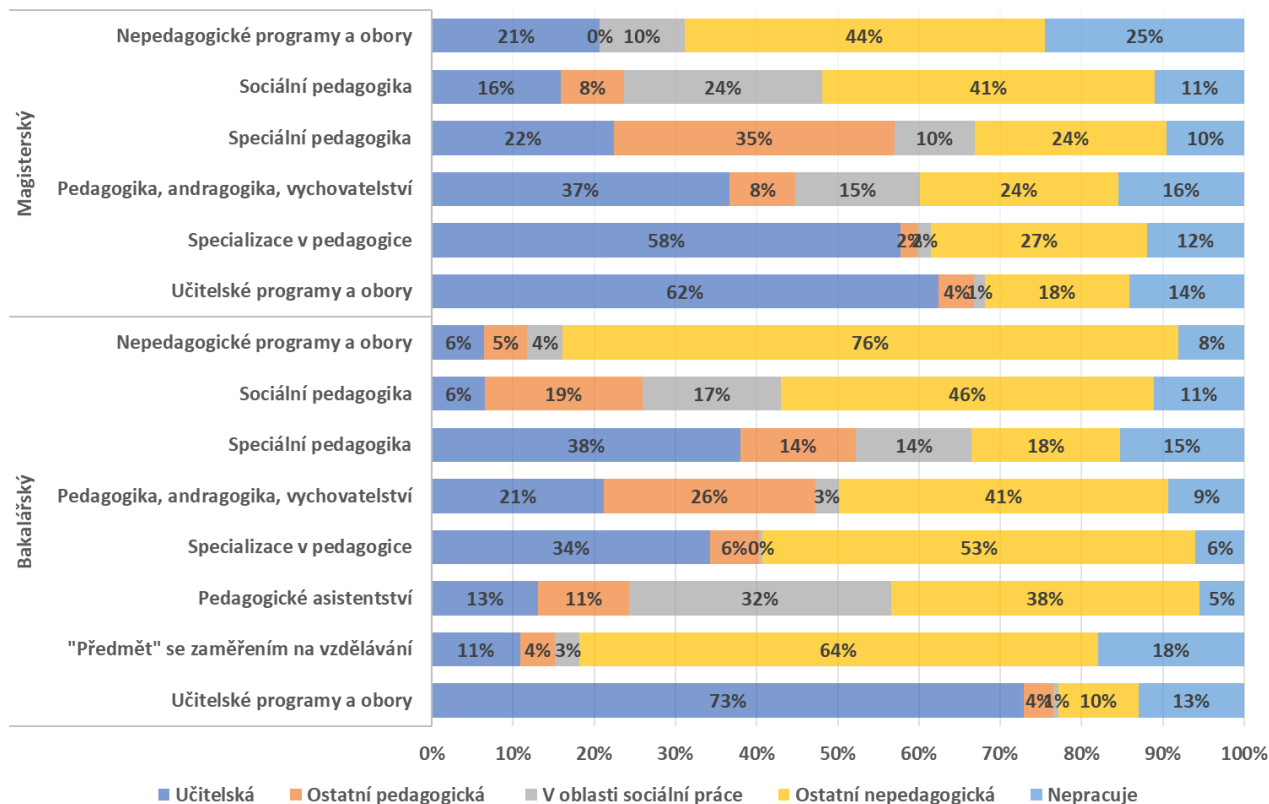
23 Šetření Absolvent 2018 pro MŠMT realizovalo společně SVP PedF UK a CSVŠ v letech 2018 až 2019. Dotazování absolventů proběhlo mezi říjnem a prosincem 2018. Šetření se zúčastnilo celkem 37 vysokých škol – 23 veřejných a 14 soukromých – celkový soubor čítá 21 166 vyplněných dotazníků. Cílovou skupinou byli absolventi vysokých škol z let 2013–2017 (1 až 5 let po získání diplomu), kteří již nestudovali další studijní program vedoucí k získání akademického titulu. V souboru je 3 795 absolventů pedagogických SPO, z nichž je 1 639 absolventů učitelských SPO a 2 156 absolventů neučitelských pedagogických SPO. Více o šetření viz (Zelenka, Sedláček, Šmídová, Lounek, Ryška, Koucký, 2019).

24 V magisterském studiu logicky nejsou dvě skupiny patřící mezi „předučitelké“ SPO.

25 Kategorii povolání v oblasti sociální práce vyčleňujeme samostatně zejména proto, že se jedná o skupinu povolání, kde absolventi některých SPO na pedagogických fakultách pracují velmi často. I když tato povolání považujeme za nepedagogická, řada absolventů v nich nachází uplatnění a jsou pro ně kvalifikováni.

26 Cílová populace v šetření byli absolventi, kteří již po absolvování dotazovaného studia dále úspěšně neabsolvovali další studium na vysoké škole. Jeden rok po absolvování tedy mohl být respondent studentem buď studia, které poté neukončil úspěšně, nebo jiného než vysokoškolského studia.

27 Blíže viz (Koucký & Zelenka 2023a), podrobněji pak také (Koucký & Zelenka 2023b).

Graf 6 Absolventi pedagogických fakult 1 až 5 let po absolvování podle typu vzdělání a oborového zaměření SPO, podle jejich povolání a ekonomické aktivity

Zdroj: Výsledky analýzy databáze šetření Absolvent 2018

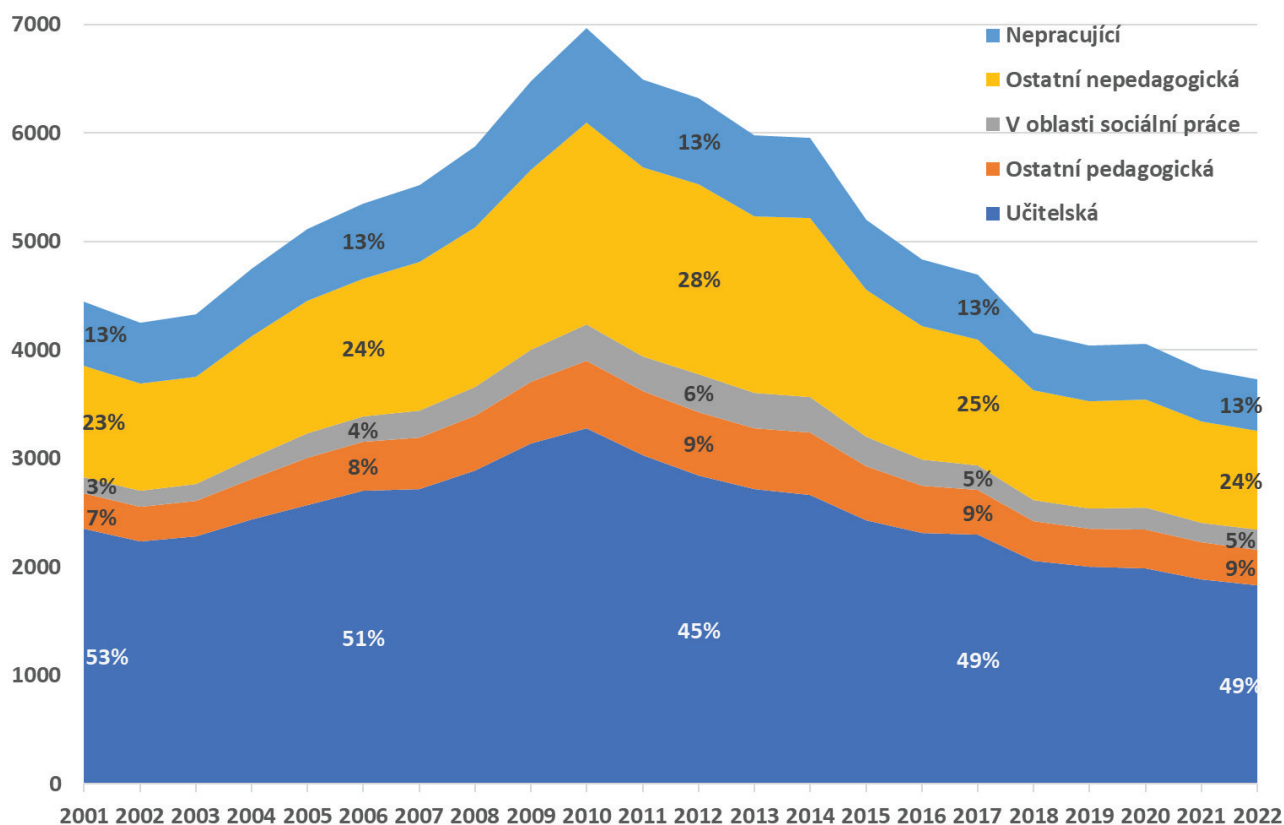
Graf 6 ukazuje naprosto zásadní rozdíly mezi jednotlivými skupinami absolventů pedagogických fakult. Zejména mezi absolventy bakalářského studia jsou rozdíly obrovské. Na jedné straně jsou absolventi učitelství SPO (jedná se zejména o učitelství pro mateřské školy), z nichž téměř tři čtvrtiny pracují v učitelství povoláních, na druhé straně pak absolventy sociální pedagogiky, nebo nepedagogických SPO, kteří vykonávají učitelství povolání jen v 6 % případů. Zajímavý pohled je na absolventy tzv. předučitelství SPO, kteří – byť absolvovali studium, které mělo eventuálně vést k učitelství kvalifikaci – vykonávají učitelství povolání jen velmi zřídka. Zatímco absolventi pedagogického asistentství si nacházejí velmi často uplatnění v oblasti sociální práce, absolventi „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání, kterých je podstatně více (jak ukazuje Graf 4), velmi často končí v ostatních nepedagogických povoláních. Je tedy vidět, že minimálně z pohledu uplatnění na trhu práce, se nezdá být vytvoření bakalářských předučitelství SPO příliš smysluplné. I v případě absolventů ostatních pedagogických SPO můžeme pozorovat (s výjimkou absolventů speciální pedagogiky), že práce v nepedagogických povoláních je velmi častým jevem, nikdy to však není v takové míře, jako u absolventů „předmětů“ se zaměřením na vzdělávání.

Absolventi magisterského studia pracují mimo pedagogické povolání ztateně méně často. Výjimku logicky představují absolventi nepedagogických SPO a také sociální pedagogiky, kteří končí v nepedagogických povola-

láních ve více než 40 % případů. Nejčastěji pracují v učitelstevských povoláních celkem pochopitelně absolventi učitelstevských SPO. Do jisté míry se jim přibližují absolventi specializací v pedagogice, kteří si zřejmě často doplňují kvalifikaci studiem DPS²⁸.

Pokud však absolventi pedagogických fakult nevykonávají učitelstevská nebo jiná pedagogická povolání, ještě to nutně neznamená, že ve svém zaměstnání neuplatňují obor svého vzdělání. V šetření Absolvent 2018 dostali respondenti otázku na to, zda považují svůj obor studia za vhodný pro vykonávání svého povolání. Pracují-li absolventi učitelstevských SPO v učitelstevských povoláních, pak jich téměř 100 % uvádí, že jejich obor studia je vhodný. V případě neučitelstevských pedagogických SPO je vysoká shoda (více než 95 %), pokud pracují v ostatních peda-

Graf 7 Absolventi pedagogických fakult, odhad jejich ekonomické aktivity a povolání (modelový propočet)



Zdroj: Výsledky analýzy databáze šetření Absolvent 2018 a databáze SIMS, MŠMT a modelová projekce SVP PedF UK

Pozn. Obrázek graficky znázorňuje skutečné počty nestudujících absolventů a modelový propočet jejich uplatnění. Hodnoty v procentech se vztahují k podílu dané kategorie absolventů (podle jejich ekonomické aktivity a povolání) na celkovém počtu dále nestudujících absolventů v daném roce.

²⁸ Zároveň je však třeba podotknout, že těchto absolventů je nesrovnatelně méně než absolventů učitelství. Například ve vzorku šetření Absolvent 2018 jich bylo jen asi 50, zatímco absolventů učitelství téměř 950.

gogických povoláních a v oblasti sociální práce. Pokud však absolventi pedagogické fakulty pracují v ostatních nepedagogických povoláních, považuje obor svého vzdělání za vhodný jen asi 40 % z nich. Tato hodnota ukazuje na to, že určitá část absolventů pedagogických fakult se domnívá, že dokáže dobře využít svoje vzdělání i pokud nepracuje v povolání, na které jsou absolventi pedagogických fakult primárně připravováni. Na druhou stranu je však podíl takových absolventů nesrovnatelně nižší, než pokud v pedagogických povoláních nebo v povoláních v oblasti sociální práce pracují.

Šetření Absolvent 2018 umožňuje podrobněji se podívat, jakým způsobem se uplatňují absolventi různých pedagogických SPO na trhu práce. Tuto strukturu uplatnění (Graf 6) lze ve zjednodušené podobě modelově následně aplikovat na strukturu absolventů zpracovanou na základě údajů ze SIMS (Graf 5). Jedná se samozřejmě o modelový propočet založený na předpokladu, že struktura uplatnění zůstává relativně stále taková, jak jej zachytilo šetření Absolvent 2018. Díky tomu však můžeme analyzovat, jak přechod na strukturované studium a s tím provázené změny v typové a oborové struktuře absolventů pedagogických fakult proměnil podíl absolventů pracujících v prvních letech po absolvování v učitelských a v dalších pedagogických povoláních.

Výsledky takové modelové analýzy ukazuje Graf 7. Je z něj zřejmé, že na základě tohoto modelového propočtu poměrně značný růst celkového počtu absolventů pedagogických fakult (ve studiu již dále nepokračujících) mezi roky 2001 až 2010, byl provázen strukturálními posuny (v typové a oborové struktuře absolventů), které vedly k pouze pozvolnému zvyšování počtu absolventů vykonávajících práci učitele. Proto se samozřejmě také snižoval jejich podíl ze všech absolventů. Snižování tohoto podílu pokračovalo až do roku 2014, kdy ze všech absolventů pedagogických fakult pracovalo v učitelském povolání jen 45 % absolventů tedy o celých osm procentních bodů méně, než ještě v roce 2003. Jak ukázaly již předchozí rozbory, následně začalo docházet přeci jen k určitému příznivému obratu, takže v roce 2022 vykonávalo – podle tohoto modelového propočtu – práci učitele kolem 49 % absolventů pedagogických fakult.

Na konci této části považujeme za potřebné alespoň stručně rekapitulovat její nejdůležitější závěry.

Na pozadí kvantitativní expanze celého českého vysokého školství v první dekádě nového století došlo i ke zvyšování celkového počtu absolventů pedagogických SPO. Avšak v rozhodující míře se tak stalo díky strukturaci studia (rozdělení studia na bakalářské a magisterské) a s ní související typovou i oborovou proměnou struktury absolventů. Podíl absolventů učitelských SPO opouštějící vysoké školy se ve skutečnosti snižoval (až do roku 2014) a jejich absolutní počet se zvyšoval jen velmi pozvolně. Samozřejmě to mělo negativní dopad na podíl absolventů, kteří nastupovali do učitelských povolání.

Další negativní vývoj přineslo následující desetiletí. Vedly k tomu různé příčiny: pokles odpovídající demografické kohorty, zahájení regulace počtu studentů českých vysokých škol a pokračující pokles podílu absolventů pedagogických i učitelských SPO z celku absolventů vysokých škol. V každém případě se po roce 2010 nejen podíl, ale i počet absolventů učitelských SPO začal rychle snižovat. Jestliže kolem roku 2010 jich ze škol odcházelo téměř 5 tisíc, pak již v roce 2019 jejich počet klesl pod 3 tisíce, tedy o 40 %.

Absolventi vysokých škol s učitelskou kvalifikací

Předchozí analýzy ukázaly, jak se vyvíjel počet absolventů s učitelskou kvalifikací především na pedagogických fakultách. Nicméně, kvalifikaci učitele lze získat také absolvováním učitelského studia na dalších fakultách, ale i jinými způsoby. Hlavní (standardní) cestu sice nepochybně představuje absolvování vysokoškolského²⁹ učitelského studijního programu či studijního oboru na devíti pedagogických fakultách³⁰ nebo dalších fakultách připravujících učitele³¹. Avšak další (alternativní) cestou je absolvování magisterského neučitelského studijního programu doplněného odpovídajícím způsobem zaměřeným doplňujícím pedagogickým studiem (zkráceně DPS, dříve označovaným jako tzv. pedagogické minimum) v rámci kurzu celoživotního vzdělávání (zkráceně CŽV)³².

Zmapování vývoje celkového počtu všech absolventů vysokých škol, kteří získávají učitelskou kvalifikaci, není ovšem vůbec jednoduché. Panují v tom totiž značné nejasnosti, a to jak ve státní správě, tak i v odborné veřejnosti. Souhrnné údaje o počtech absolventů, kteří každoročně získávají učitelskou kvalifikaci, bohužel neexistují. Pokusíme se je proto z dostupných zdrojů rekonstruovat či co nejlépe odhadnout. Tedy alespoň počty těch absolventů, kteří učitelskou kvalifikaci získávají uvedenými nejvýznamnějšími a nejčastějšími cestami³³.

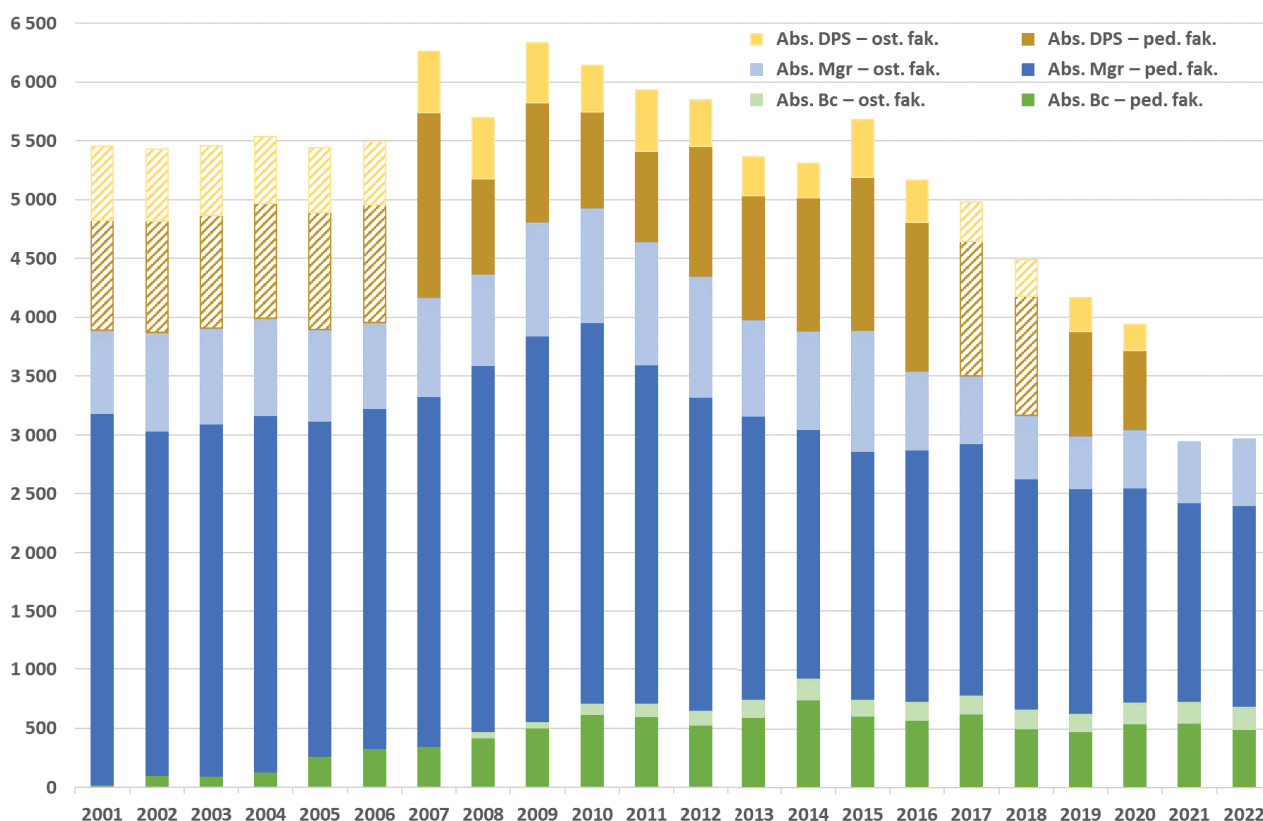
29 Pro získání učitelské kvalifikace je ve většině případů potřeba magisterská úroveň vzdělání. Výjimku tvoří kvalifikace učitele mateřské školy a učitele praktického vyučování a odborného výcviku, kde postačuje bakalářská úroveň, případně i nižší než vysokoškolská úroveň vzdělání (zákon č. 563/2004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

30 Jedná se o pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Masarykovy univerzity, Univerzity Palackého v Olomouci, Ostravské univerzity, Univerzity Hradec Králové a Západočeské univerzity v Plzni a o Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci.

31 V posledních 20 letech bylo učitelství možné studovat také na jiných než pedagogických fakultách, zejména na těch vysokých školách / univerzitách, které již pedagogickou fakultu mají (výjimkou je Technická univerzita v Liberci, naopak prim v tomto ohledu hraje Masarykova univerzita). Učitelství se absolvovalo především na filozofických a humanitních fakultách, na přírodovědeckých fakultách, na různých institucích spadajících pod celoškolská pracoviště a na tělovýchovných a sportovních fakultách. Mimo to je však možné učitelství studovat na dalších devíti vysokých školách, přestože počty jejich absolventů jsou většinou již podstatně nižší. O něco více absolventů učitelství vychází z pěti z nich: z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, z Mendelovy univerzity, z České zemědělské univerzity v Praze, z Českého vysokého učení technického v Praze a v letech 2008 až 2015 také ze soukromé Univerzity Jana Amose Komenského v Praze.

32 Kvalifikaci učitele nebo pedagogického pracovníka absolvováním doplňujícího pedagogického studia šlo v letech 2019 a 2020 získat na 7 pedagogických fakultách a 27 dalších fakultách, celoškolských pracovištích nebo soukromých vysokých školách. Nejvíce absolventů takové studium ukončilo na pedagogických fakultách Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Ostravské univerzity a Univerzity Hradec Králové.

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

Graf 8 Počty absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci, 2001–2022

Zdroj: Výsledky analýzy databáze SIMS, MŠMT. V letech 2001 až 2006 a 2017 až 2018 nejsou údaje o počtech absolventů DPS dostupné. V obrázku znázorněné počty (šrafované) jsou tudíž jejich odhadem. Za roky 2021 a 2022 tyto údaje časem dostupné budou, proto odhady neuvádíme, ale doplníme je, jakmile se k nim dostaneme.

Mezi dostupné zdroje údajů patří zaprvé již výše podrobně analyzovaná data o počtech absolventů vysokých škol z databáze SIMS a zadruhé údaje o počtech absolventů doplňujícího pedagogického studia (DPS). Data o DPS lze získat ze dvou zdrojů. Prvním zdrojem jsou údaje ze Statistické ročenky školství (MŠMT, 2022a), která však pokrývá pouze roky 2007 až 2016. Druhým zdrojem jsou údaje o účastnících a absolventech programů celoživotního vzdělávání nebo vzdělávání v mezinárodně uznávaných kurzech (MŠMT, 2022b). Tyto údaje jsou dostupné za roky 2019 a 2020³⁴.

Za roky 2001 až 2006 však údaje o počtech absolventů DPS nejsou k dispozici vůbec a můžeme tedy jen spekulovat, že mohly být podobné těm, které známe z let 2007 až 2016 a pohybovat se tedy zhruba v rozmezí

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

od 1,5 do 2 tisíců absolventů ročně. Údaje z jiných databází však naznačují, že ve skutečnosti šlo spíše o nižší hodnoty, neboť podíl DPS (dříve pedagogické minimum) se v delším vývoji spíše mírně zvyšoval. Počty absolventů, kteří získali učitelskou kvalifikaci díky absolvování bakalářského³⁵ nebo magisterského učitelského SPO se do roku 2006 pohybovaly okolo 4 tisíc ročně. Proto můžeme předpokládat, že dohromady v tomto období získávalo učitelskou kvalifikaci ročně zhruba 5 až 6 tisíc absolventů.

Mezi roky 2007 až 2016 máme údaje jak o absolventech vysokoškolského studia, tak o absolventech DPS. Druhé nejvyšší hodnoty bylo dosaženo v roce 2007, kdy zejména díky dvěma tisícům absolventů DPS získalo učitelskou kvalifikaci necelých 6,3 tisíce osob. Tato hranice byla překročena v roce 2009, kdy absolvovalo nejvíce absolventů učitelského magisterského studia. Až do roku 2012 se celkové roční počty udělených nových učitelských kvalifikací pohybovaly nad hranicí 5,8 tisíce. Od roku 2013 nebo ještě spíše od roku 2015, kdy se jednorázově zvýšily – pravděpodobně v souvislosti s desetiletou lhůtou určenou zákonem o pedagogických pracovnících – jak počty absolventů magisterského studia, tak počty absolventů DPS, však začalo docházet k jejich postupnému poklesu. Poslední údaje pro obě cesty získávání učitelské kvalifikace máme za rok 2020, kdy byly vykázány za všechny sledované roky vůbec nejnižší počty jak absolventů magisterského studia (s výjimkou let 2021 a 2022, za které však chybí údaje o DPS), tak absolventů DPS. Dohromady je tedy údaj o necelých 4 tisících absolventech obou cest vedoucích k učitelské kvalifikaci v roce 2020 dosud vůbec nejnižším úplným údajem za celé rekonstruované období.

V souladu s celkovým vývojem českého vysokého školství do roku 2011 došlo sice do určité míry k výraznému růstu počtu absolventů také v pedagogických SPO; růst však převládal v neučitelských SPO a naopak výrazně slabší byl v případě absolventů učitelských SPO. Jak jsme uvedli již dříve, rychlé zmenšování velikosti příslušných populačních ročníků a další faktory pak v posledních letech vedly k poměrně zřetelnému poklesu počtu absolventů, kteří získávají učitelskou kvalifikaci – a to i když uvažujeme nejen absolventy vysokoškolského učitelského studia na pedagogických fakultách a dalších fakultách připravujících učitele, ale také absolventy doplňujícího pedagogického studia (DPS).

³⁵ V souladu se zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb lze získat příslušnou odbornou kvalifikaci absolvováním bakalářských studijních oborů učitelství pro mateřské školy a učitelství praktického vyučování a odborného výcviku.

Naplnování zákona o pedagogických pracovnících

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

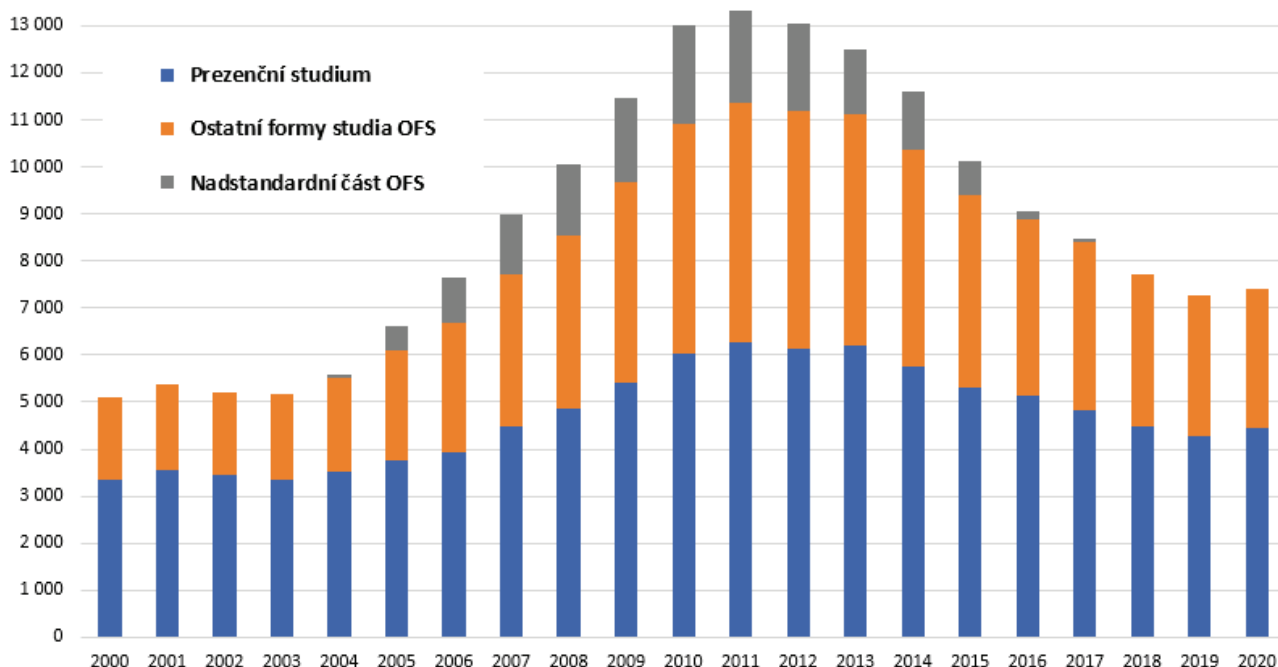
Z obav, že školy o stále ještě nedostatečně kvalifikované učitele mohou přijít, byla ještě v roce 2014 schválena novela zákona, která kvalifikační podmínky celkem rozumně změkčovala, aby alespoň někteří učitelé bez původně požadované kvalifikace mohli na školách dál učit jako kvalifikovaní. Novela nabyla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

Více než deset let, po které se pedagogické a další fakulty vzdělávající učitele věnovaly dodatečnému kvalifikačnímu vzdělávání učitelů z praxe, pro ně v každém případě představovaly nepředpokládanou (nadstandardní) zátěž, která přirozeně omezila jejich kapacitu pro přípravu nových kohort učitelů. Mezi formami tohoto studia pochopitelně převládaly buď ostatní formy studia (OFS) na vysoké škole, jako je například distanční nebo kombinované studium (dříve studium při zaměstnání), anebo doplňující pedagogické studium (DPS, dříve označované jako pedagogické minimum). Rozsah této dočasné nadstandardní zátěže vzdělávání v ostatních formách studia jsme na základě dostupných dat a dalších informací zpětně modelově rekonstruovali (pomocí regresního modelu), ovšem pouze pro absolventy vysokoškolských učitelských SPO (tedy nikoli pro DPS), jak ukazuje Graf 9.

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

Graf 9 Absolventi pedagogických SPO podle formy studia

Počty absolventů vysokých škol v ČR 2000–2020



Zdroj: Výsledky analýzy databáze MŠMT

54 %. Odpovídala tomu rovněž skutečnost, že v tomto období ukončil studium pedagogických SPO mnohem větší podíl absolventů ve věku nad 40 let. V jiných skupinách oborů vysokoškolského studia se přitom nic tak viditelného neodehrálo.

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

Závěr

Pedagogické fakulty, ale i další fakulty připravující učitele čelily od roku 1990 třem výrazným výzvám, jejichž dopady na přípravu učitelů především základních a středních škol jsme se pokusili analyzovat. V chronologickém pořadí šlo o regionalizaci vysokého školství a vznik nových univerzit (především v 90. letech), zavádění strukturovaného studia jako důsledku přijetí a implementace Boloňské deklarace (po roce 2000) a naplňování kvalifikačních požadavků nového zákona o pedagogických pracovnících (po roce 2004).

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

Do vývoje českého vysokého školství zasáhlo po roce 2000 výrazně rovněž naše přistoupení k tzv. Boloňské deklaraci a následný přechod na strukturované vysokoškolské studium. Analýza vývoje počtu a struktury absolventů ukazuje, že tento přechod byl na pedagogických fakultách a obecně v pedagogických studijních programech a oborech provázen několika spolu navzájem souvisejícími procesy, které měly vliv na přípravu učitelů.

Navyšování počtu absolventů směřujících na trh práce se týkalo zejména absolventů neučitelských studijních programů a oborů, kteří si však – pokud chtějí vykonávat povolání učitele – musí doplnit vzdělání a kvalifikaci ještě například v doplňujícím pedagogickém studiu (DPS). Jen částečně je zvyšování počtu absolventů neučitelského studia možné vysvětlit zvýšenou poptávkou po povoláních, jako jsou například sociální nebo speciální pedagogové. V každém případě se jen podstatně pomaleji zvyšovaly také počty absolventů učitelských studijních programů a oborů.

Ve výsledku se tak ukazuje, že masifikace českého vysokého školství se v počtu absolventů nově získávajících učitelskou kvalifikaci odrazila jen v omezeném a krátkodobém růstu (v letech 2007–2012). A to i když počítáme dohromady absolventy pedagogických fakult, ostatních fakult připravujících učitele i absolventy doplňujícího pedagogického studia (DPS). V posledních zhruba deseti letech navíc – především díky demografickým změnám – dochází naopak k jejich dalšímu výraznému poklesu.

Zákon o pedagogických pracovnících z roku 2004 uložil nedostatečně kvalifikovaným učitelům, aby do deseti let alespoň zahájili studium vedoucí k doplnění požadované kvalifikace. Na fakulty vzdělávající učitele byl vyvíjen

tlak, aby těmto učitelům nabídly vhodné vzdělávací programy. Fakultám to přirozeně ubralo nezanedbatelnou část kapacity pro přípravu nových učitelů. Nejednalo se však o nové učitele, ale „jen“ o doplňování kvalifikace těch, kteří již na školách nějakou dobu pracovali. Průvodním jevem bylo výrazné zvýšení podílů distančních nebo kombinovaných forem studia i podstatné zvýšení věku absolventů pedagogických oborů. V letech 2008 až 2014 byl díky tomu podíl absolventů ostatních forem studia dokonce vyšší než podíl absolventů prezenčního studia. Obdobné tendence se prosadily i v doplňujícím pedagogickém studiu (DPS). Celkově na pracovní trh, a tedy ani do samotného školství proto nepřicházelo ani zdaleka tolik nových učitelů, jak by odpovídalo zvyšujícímu se počtu absolventů. Zvýšené počty absolventů učitelského studia tak lze do jisté míry považovat pouze za fiktivní.

Je zřejmé, že v průběhu třiceti let po roce 1989 ovlivnila přípravu učitelů, studium pedagogických studijních programů a oborů (SPO) vůbec a pedagogické fakulty zejména řada zásadních vnějších vlivů, se kterými se musely někdy více a někdy méně úspěšně vyrovnat. Některé zaváděné změny významně omezily potřebné zvyšování počtu nově kvalifikovaných učitelů, a to dokonce i v období celkového výrazného zvyšování počtu studentů a absolventů českých vysokých škol (masifikace vysokého školství).

V posledních letech naštěstí dochází ke změně tohoto nepříznivého trendu a relativní podíly přijímaných na studium pedagogických oborů se zvyšují. Vysoké školy ovšem zároveň čelí další výzvě, neboť současně absolvují populačně velice slabé ročníky. Přestože obě tendence působí proti sobě, některé údaje o přijatých studentech v posledních letech přeci jen naznačují, že se pozvolna zvyšuje nejen podíl studentů pedagogických fakult a učitelských SPO, ale že v následujících letech také začnou absolvovat populačně silnější ročníky. Možný optimismus však musíme tlumit, neboť není vůbec jasné, zda to bude stačit na pokrytí dynamicky se měnící poptávky po učitelích, spojené s odchodem silných starších ročníků do důchodu. Zvláště, když dosud nikdo není schopen říct, kolik učitelů vlastně bude v příštích letech zapotřebí.

Literatura

Bendl, S., Voňková, H., & Zvírotsky, M. (2013). Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic. *Pedagogická orientace*, 23(6), 767–785.

Česko. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190.

Koucký, J. (2020). *Důvody nedostatku učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky

Koucký J. & Zelenka, M. (2023a). [Co dělají absolventi pedagogických oborů? Profesionální mobilita učitelů a dalších pedagogických pracovníků](#). *Pedagogická orientace*, 33(1), 139–169.

Koucký J. & Zelenka, M. (2023b). *Co dělají absolventi pedagogických oborů? Fakta a mýty o profesní mobilitě učitelů a pedagogických pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Středisko vzdělávací politiky

Koucký J. & Zelenka, M. (2023c). [Tři výzvy vysokoškolské přípravě učitelů po roce 1989](#). *Pedagogická orientace*, 33(1), 87–114.

Mareš, J. (2007). Šedesátiletí pedagogických fakult: hledání svébytnosti. *Pedagogika*, 57(4), 312–325.

Mareš, J., & Beneš, J. (2013). Proměny studia učitelství na pedagogických fakultách v ČR v letech 2000–2012 dané Boloňským procesem. *Pedagogika*, 63(4), 427–450.

MŠMT, AK ČR a RVŠ (2004). *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*.

MŠMT (2022a). Tab. F5.2: Vysoké školy – celoživotní vzdělávání – absolventi (úspěšně ukončená studia) – podle zřizovatele. *Statistická ročenka školství* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2022-17-11].

MŠMT (2022b). *Data o účastnících a absolventech programů celoživotního vzdělávání nebo vzdělávání v mezinárodně uznávaných kursech*.

Zelenka M., Sedláček, J., Šmídová, M., Lounek, V., Ryška, R., Koucký J. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření Absolvent 2018*. Praha: CSVŠ MŠMT.

Zelenka, M. (2021). *Učí nebo neučí? Přejít absolventů pedagogických programů, oborů a fakult do pedagogických povolání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Zelenka, M. (2023). *Vývoj počtu nových potenciálních pedagogických pracovníků a učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

