

Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech

HANA MUKAŘOVSKÁ

Anotace: Překážky efektivity výchovně vzdělávací práce v etapě našeho totalitního režimu; preference posuzovatelské role učitele vůči žákům. Současné světové trendy role učitele jako facilitátora rozvoje osobnosti každého žáka. Jasně cíle spolupráce učitelů při individualizaci rozvoje osobnosti žáka — předpoklad efektivity práce školy a zvyšování společenské prestiže učitelského povolání.

Klíčová slova: Demokratizace výchovně vzdělávací práce, efektivita, kvalita výchovně vzdělávací práce, role učitele jako posuzovatele, jako facilitátora rozvoje osobnosti žáka, cíle kurikula.

1. PROMĚNY POJETÍ EFEKTIVITY PRÁCE UČITELE U NÁS¹

Proměny se odehrávají na pozadí stále se zrychlujícího a složitějšího proudu souvislostí politických, ekonomických, technických, kulturních v celosvětovém kontextu. Z jeho úplnosti jsme byli po dlouhá léta vytrženi. Zkreslil se náš pohled na společensky aktuální roli učitele. Učitel byl spoután manipulující školskou politikou, byl mu vnucen i manipulující přístup k žákům.

Promítněme si však nejdříve, aspoň ve zcela stručné zkratce, cílové záměry naší poúnorové školské politiky v otázce efektivity práce učitele, abychom ozřejmili, kde jsou nejbolavější místa nízké efektivity. V padesátých letech se u nás požadavek efektivity vyjadřoval její zaměřeností na „trvalé a hluboké vědomosti žáků“², spojované s komunistickou ideovostí. Role učitele se nepřestala chápat v tradičním smyslu.³ Rozdíl ve vědomostním projevu žáků se hodnotily klasifikací⁴, bez ohledu na širší souvislosti a příčiny výkonu žáka.

Role učitele jako zprostředkovatele vědomostí se posunovala nerovnovážně směrem k roli posuzovatele žáka, nikoliv jeho vychovatele. Nepátralo se po možnostech jak pomoci žákovi, kromě pobízení k větší pílí, výstrahy špatnou známkou.

V rámci deklarované demokratizace, učitel, v přednostní roli posuzovatele, byl tak vlastně veden k ohrožení rozvoje žáků, kteří z toho či onoho důvodu neuspěli.

Školní známka se stala v tomto období fetišem, rozhodujícím o budoucím osudu žáka. Stala se proto, obrazně možno říci, předmětem bojů mezi rodiči a školou. Proto učitelé i v dalších etapách volali po direktivním vymezení klasifikačních norem. Byl to vlastně akt jejich sebeobrany. Doporučovala se co nejčastější klasifikace, aby učitel mohl „spravedlivěji“ posoudit žáka. Při neúspěchu žáka, který v postupu školních let nutně narůstal, měl učitel v rukou argument, zdůvodňovaný klasifikačními a hodnotícími normami, že neúspěch žáka je působen malou snahou rodičů napomáhat škole nebo nízkým nadáním dítěte, či jeho leností.

Tento rozpor mezi školou a rodinou nabýval léty na ostrosti. Pozornost všech se tehdy obrátila k problémům učiva, ke kritice jeho množství, teoretického charakteru a vědecké zastaralosti. Byla to oprávněná kritika, ale nemohla zastřít nedemokratické pojetí role učitele, do níž byl učitel vmanipulován celkovou školskou politikou.

Záhy bylo zmařeno plodné úsilí O. Chlupa řešit otázku učiva výzkumem tzv. základního učiva, které by žákům odhalovalo podstatné souvislosti obrazu skutečnosti, bylo by použitelné pro jejich práci a život, a které by si měli osvojit všichni žáci, byť v různé kvalitě⁵. ÚV KSČ tuto práci radikálně zastavilo rozhodnutím o zavedení polytechnické výchovy⁶.

To jenom dokumentovalo naprosté nepochopení politických a školských činitelů v hledání rezerv tzv. spojení školy se životem, které mělo zvýšit efektivitu práce školy. Jako rozhodující viděli tito činitelé zásahy do struktury vyučovacích předmětů, do počtu hodin jim přidělených. Didaktické zpracování učiva bylo na nízké úrovni. Nebrala se v úvahu nemožnost realizace polytechnické výchovy v rámci našeho zaostávajícího průmyslu a pokleslé dělnické morálky, narůstající v centrálně plánovaném hospodářství. Učitelé byli školskou politikou odváděni od práce se žákem. Jejich hlas, upozorňující na problémy polytechnické výchovy, nebyl slyšen. Učitel se stal objektem školské politiky a žák objektem práce učitele, práce školy drahou a neefektivní záležitostí.

Uspokojení z práce, hlavní motivační zdroj práce učitele, v němž je koncentrován individuální prožitek uspokojení i společenské ocenění mravní a materiální, nemohli mít v této situaci ani učitelé, ani žáci, ani rodiče, ani společnost. Práce školy byla opakovaně kritizována, ale kritika příčin nedostatků školy, spočívající v nedemokratickém řízení práce škol, byla zcela potlačena.

S uvolněním politického klimatu v šedesátých letech se začala celospolečensky zdůrazňovat úloha člověka jako subjektu, který má možnost zasahovat do vytváření podmínek své práce, stát se partnerem v dialogu o jejích přetváření.

Obnovovaly se kontakty se světem ztracené po roce 1948. Složitou záležitost přeměny lidí z objektů manipulace, za které „myslí“ někdo jiný, v odpovědné subjekty, nebylo možné vyřešit v krátkém období uvolnění ani celospolečensky, ani ve škole.

Ve školách se uskutečnilo ukvapené uvedení didaktické techniky jako jednoho světového trendu ke zvýšení efektivity. Učitelé si s ní však dovedli mini-

málně poradit jak po stránce technické, tak didaktické. Nedošlo k tomu, aby se zajistil příslušný technický personál. Učitel zůstal univerzálním všeu-mělcem, který dělá práce, pro které je kvalifikován i pro které není kvalifi-kován a zdržují ho od jeho výchovného poslání. V tomto smyslu zůstala jeho práce neefektivní, pro společnost ekonomicky náročná, bez žádou-cího efektu pro rozvoj potenciálních schopností všech žáků. To se týkalo celého období po roce 1948.

V sedmdesátých letech, v období normalizace, pod hrozbou ztráty existence se zvýšil tlak na realizaci „komunistické výchovy“.

Docházelo k paradoxnímu jevu. Zdůrazňovala se sice aktivita žáků při vyučování, tvořivost učitelů i žáků, individuální přístup k žákům, ale v rámci direktivního řízení byly tyto cíle nerealizovatelné. Neuznával se po-jem dialogu a tím méně jeho praxe, stejně jako pracovní partnertství.

Aktivita žáků i učitelů zůstávala na úrovni aktivity vnější, nestávala se trvalou potřebou žáka. Byla řízena krok za krokem učitelem. Individuální pří-stup se redukoval víceméně na diskriminující diferenciaci žáků. Tzv. „méně schopní“, kteří nezapadali do průměru, ať z těch či oněch důvodů, byli vřazováni pod patronát schopnějších, měli chodit do doučovacích kroužků, dostávat lehčí úkoly. Učitelé byli utvrzováni školskou politikou v metodách práce, které petrifikovaly rozdělování žáků na schopné a méně schopné.

Neužívalo se metod optimalizujících rozvoj schopností žáků, ať už např. metodu postupné pomoci (Kulič, V.)⁷, metodu zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, L. S.)⁸ a především nejrozmanitějších metod partner-ského vztahu k žákům, které směřují k rozvinutí vnitřní aktivity žá-ka (Helus, Z.)⁹, činí ho účastníkem vlastního sebezdokonalování. Tzv. nadaní žáci byli vřazováni do nejrůznějších soutěží a výborní žáci byli často nuceně vřazeni do více soutěží, aby škola získala vyšší prestiž. V extrémních případech bylo možno říci, že čím lépe učitel či škola vyhovovali oficiálním požadavkům, tím nebezpečnější byli pro skutečný rozvoj osobnosti žáků.

Velkou brzdou pro práci učitelů se stávali především ti inspektoři, kteří tě-žiště své práce viděli v ideové bdělosti. Bylo smutné vidět vyučovací hodiny nebo jejich videozáznamy, které měly učitele poučit o tom, jak pracovat se složkami komunistické výchovy, uplatnit je pokud možno všechny v jedné vy-učovací nebo třídnické hodině.

Společenská role učitele, jak si ji totalitní režim vynutil, nemohla být efektivní. Prestiž učitele se nemohla vytvářet přirozeným způsobem. Záplava vyznamenávání učitelů byla slepou uličkou, nevedoucí ke zvýšení efektivty.

Ve třídách zůstávalo čím dále tím více dětí, které s postu-pem do vyšších ročníků ztratily možnost sledovat vyučování (Mukařovská, H.)¹⁰. Prohlédly lživost komunistické ideovosti. Tato skutečnost je morálně a psychicky devastovala. Tvořil se tak reservoár potenciálních asociálních živlů, už ve škole vytlačovaných na okraj společnosti. Převaha posuzovatelské role učitele nad pouze deklarovanou rolí vy-chovatelskou devalvovala námahu učitele.

Tato lidská devastace společnosti byla přirozeně ekonomicky náklad-

ná. Politická regulace klasifikace u dětí politicky významných rodičů situaci jen zhoršovala.

I z této stručné analýzy vysvítá, že orientovat se jednostranně na zvyšování učitelských platů bez změny role učitelů (a především bez vtažení učitelů do procesu této přeměny jako subjektů a partnerů rozhodování), nemůže se zvýšit efektivita vzhledem k rozvíjení potenciálních schopností všech žáků, nemůže se zvýšit prestiž učitele, ani se nemůže uvést odměňování učitelů do souladu s vývojovými trendy společnosti otvírající se znovu světu.

2. SVĚTOVÉ TRENDY VE ZVYŠOVÁNÍ EFEKTIVITY PRÁCE ŠKOLY

Efektivita a kvalita je otázka číslo jedna ve světové školské politice, v pedagogické teorii a především ve školské praxi. Ve špičkových průmyslově vyspělých zemích, které mimochodem často krátí rozpočty na školství, je pozornost jednoznačně zaměřena především na demokratizaci procesu vzdělávání, na právo všech bez rozdílu nadání, jeho individuální specifiky, bez rozdílu kultury, v níž dítě vyrůstá, rozdílu rasy, pohlaví atd., získat vzdělání, které mu umožní začlenit se do společnosti tím, že soustavně pomáhá každému dítěti dosáhnout plného rozvoje schopností.

Ani bohaté společnosti si nemohou nadále dovolovat luxus, aby mládež byla především podrobována hodnocení eliminujícího charakteru, které brzdí rozvoj schopností. Tak např. „Office of Educational Leadership“ USA ve státě Minnesota v roce 1990 mezi plánovanými a uskutečňovanými body změn uvádí: „Zapomenutá polovina mládeže musí uspět.“¹¹ I v jiných amerických státech se učitelům nabízejí takové metody práce, které umožňují pomoci každému dítěti bez rozdílu. Rází se heslo „To improve not to prove“ („Zlepšovat, ne jen posuzovat“). Hodnocení je tedy zpětnovazební systém pro zlepšování.

Pro zvýšení efektivity vzdělání, snížení ekonomické náročnosti musíme i my přistoupit k řešení otázky těch, kteří v našich třídách a školách stojí stranou výchovně vzdělávacího procesu, protože ztratili možnost sledovat vyučování. Řešení je daleko složitější než volání po snížení počtu žáků na učitele. To je jen jedna stránka problému.

Demokratizace vzdělání jako současný světový trend je tedy něco jiného než to, co se u nás rozumělo zavedením jednotné školy.

Je to trend společnosti, která si uvědomuje internacionální souvislosti života na zemi, nebezpečnost eliminace části populace z možnosti plného rozvoje, z možnosti dosáhnout citové zralosti, celkové socializace, schopnosti řešit problémy, samostatně přistupovat k problémům a zároveň při tom spolupracovat s ostatními, nést odpovědnost za svoji práci a svůj vlastní rozvoj, pomáhat jiným v jejich růstu atd.

V tomto smyslu přistupují školští, političtí, vědečtí pracovníci k praktickým změnám. Především se mění pojetí práce učitele, jeho profesionální role. Zkoumají se perspektivy jeho uplatnění v rámci měnících se poměrů pracovních příležitostí. Z hlediska světových trendů v tržním hospodářství vzrůstá

nedostatek učitelů. Na trhu práce učitelskému povolání ostře konkurují průmyslové podniky. Přesto se žádá profesionální kvalita učitele.

Role učitele a její pojetí se mění v tom slova smyslu, že učitel přestává být distributorem vědomostí, který se orientuje na posuzování žákovského výkonu, aniž by byl nucen stále zvyšovat svoji kvalifikaci ve směru dovednosti rozšiřovat demokratizaci vzdělávání žáků. Stává se facilitátorem (usnadňovatelem) rozvoje osobnosti žáka.

Dále učitel přestává být izolovaně pracujícím jednotlivcem svého předmětu. Učitel je připravován tak, aby uměl pracovat týmově, aby se do popředí dostala spolupráce pedagogického sboru, který pouze jako celek může zajistit změny práce školy, změny přístupu k žákům, individualizaci vyučování, změny postoje učitelů k dalšímu vzdělávání, vyvolat vnitřní potřebu učitelů dále se vzdělávat. Jejich vzdělávání je spjato s řízením školy ke změně. Učitelé se podílejí na vytváření příznivých podmínek pro svoji práci, aby dosáhli společně výsledků v práci se žáky, které jim přinesou osobní uspokojení i společenské uznání¹².

V celosvětových trendech se ovšem zdůrazňuje nejen spolupráce učitelů uvnitř školy, ale i spolupráce s rodiči a dalšími organizacemi. Jde ovšem o něco zcela jiného, než čemu my jsme zvyklí. Spolupráce se rozvíjí na základě jasně formulovaných cílů v tzv. kurikulu.¹³ A právě tyto jasně formulované cíle naší školy chybí. Např. britská školská reforma z r. 1988 přinesla v tomto směru zásadní krok kupředu, i když reforma sama je učiteli přijímána negativně. To je však z důvodů, které se týkají prudkého obratu od britského decentralizovaného školství k centralizaci, i když odlišné od centralizace na jakou jsme my byli zvyklí. Učitele tento zvrat zatěžuje i tím, že narůstá v jejich zemi multikulturalismus, daný vzrůstající imigrací z asijských rozvojových států. Kladné je to, že „National Curriculum“ vyjadřuje jasně cíle očekávaného výkonu žáků, a to nejen úzce vědomostního, ale i socializačního charakteru. Uvedu pro názornost kratičký příklad z tohoto kurikula, kde jsou uváděny cíle, které žáci mají možnost zvládat na různé úrovni.

V tomto případě jde o 2. úroveň v tzv. prvním klíčovém stadiu (do 7 let věku žáka). V oblasti mluvení a naslouchání anglickému jazyku se žádá: „reagovat vhodně na několik komplikovanějších učitelových instrukcí a dát jednoduché instrukce. Příklad: Provést tři za sebou následující akce jako: Napiš, které místo ve třídě se nejlépe, podle tvého mínění, hodí pro pěstování květin. Zjisti, co si myslí ostatní u tvého stolku a zkus se s nimi dohodnout, které místo je nejlepší“.¹⁴

Škola zajišťuje, aby cíle byly jasné celému pedagogickému sboru, žákům, rodičům a dalším mimoškolním organizacím. Žákům je dána možnost plnit je ve vlastním tempu. Klíčová stadia kontroly jsou v 7, 11, 14 a 16 letech. Rodiče bývají přizváni i k účasti na výuce, takže jsem např. zastihla maminku ve vyučovací době, pracující se dětmi v oblasti biologie. Při jasnosti cílů se všichni zúčastnění mohou dohodnout na společném postupu.

Podobně se pracuje i v některých státech USA. Výrazné je to např. v Minnesotě. Popisuje se model školy, kde jsou jasné vyznačeny očekávané výsledky, cíle a je dovoleno každému studentovi postupovat k nim vlastním tem-

pem.¹⁵ Zdůrazňují se přitom myšlenkové operace vyššího stupně, dále mezi-
předmětové učení a větší účast okolní komunity na práci školy. To znamená
i na vyučování, např. s pomocí různých odborníků z praxe. Prosazuje se tzv.
týmové vyučování, aby byl umožněn maximální individuální pří-
stup. To je jedna z nejzajímavějších a pro nás naprosto neobvyklých metod.
Tým má zahrnovat přibližně 150–160 studentů podle věkových skupin, vždy
po dvou letech: 5–7, 7–9 atd. Je to základ pro vytváření školní, ne tedy třídní
(ročníkové) komunity školy. Tým má jednoho vedoucího učitele a 4–5 dalších
učitelů, připojeni jsou cca 2 mimoškolní odborníci, rodiče a někdo ze sociál-
ních služeb¹⁶. Ředitel školy a vedoucí všech týmů školy plus zástupce škol-
ských úřadů, tvoří vedoucí tým školy. Základní týmy slouží jako primární
kontaktní místo pro každého z dané skupiny studentů. Žáci se cítí být sou-
částí školní komunity s individuálním vztahem k různým učitelům, ke komuni-
tě mimo školu, různým pomůckám a zdrojům, které komunita může poskyto-
vat. Učitelé jsou odpovědné za rozvoj každého jednotlivého stu-
denta. Týmy soustavně sledují pokrok každého žáka. To nemůže zajistit
škola sama, ale ve spolupráci s ostatními organizacemi mimo školu. S nimi se
uzavírají kontrakty.

Pochopitelně je důležitá otázka hodnocení výsledků práce. Je oproti na-
ším zvyklostem usnadněna tím, že v kurikulu jsou vytýčené jasné cíle výkonu
žáků, a to nejen vědomostního (faktografického) charakteru, ale rovněž myš-
lenkových operací, široká škála projevů socializační zralosti, včetně komuni-
kativních dovedností, seberefektivních, sebeřídících, kooperativních atd.
Technika hodnocení se zaměřuje na to, aby bylo možno sledovat individuální
rozvoj žáka v dlouhodobém procesu.

Hodnocení se zásadně přesunuje především do kompetence školy,
stejně jako odpovědnost za efektivitu atd. Proto se užívá dnes výrazu School
site-based management (místní řízení školy), School-based teacher education
(INSET) (další vzdělávání), Staff development (rozvoj celého pedagogického
sboru). Vše založeno na práci konkrétní školy. Přitom se však klade důraz i na
centrální řízení, aby celostátní zájmy USA se promítly do škol. Jsou však vy-
jádřeny na základě partnerské dohody v „Education Policy Seminars“ (seminá-
ře školské politiky), které pracují v jednotlivých státech. Každá škola je pak
přizpůsobuje svým konkrétním podmínkám. V tom se liší způsob řízení
a vzdělávání učitelů od našeho bývalého centralistického direktivního řízení.

Je zřejmé, že světové trendy dnes spějí k upravování rovnováhy mezi
centrálním a místním řízením na základě vzájemné participace. State
Education Policy Seminars sdružují semináře 35 států USA, kde se partner-
ským způsobem dohodují změny ke zvyšování efektivity škol, práce učitelů
apod. Jsou zajišťovány centrální školskou komisí států a Institutem pro škol-
ské řízení.

Je ještě mnoho zajímavého, co by bylo možno říci o světových trendech
zvyšování efektivity učitelé práce tak, aby stát dostával ze škol sku-
tečně plně rozvinuté osobnosti, s návyky vysoké odpovědnosti za svoji
práci, schopné dalšího vlastního autoreglativního rozvoje i kooperativního
vztahu k ostatním.

Znovu připomínám, že se celosvětově zmenšují finanční zdroje pro oblast školství. Proto se vyžaduje stále větší zúčtovatelnost a učitelé hledají nové metody efektivní práce. Školy jsou čím dál tím více odpovědné za pokrok studentů a práci s rodiči. Rodiče mají možnost volby školy, která vykazuje větší výkonnost a úspěch. Z toho důvodu vzniká i stále se zvyšující potřeba dalšího vzdělávání, a to vzdělávání celého pedagogického sboru zaměřeného ke společné dohodnuté změně pedagogické práce školy. To je však rozsáhlé téma, vyžadující zvláštní stať.

Ještě je nutno dodat, že v evropském školském kontextu se užívá mnoho dalších metod individualizace a zvyšování efektivity vyučování i učení zaměřených k demokratizaci rozvoje potencionálních schopností každého jednotlivce. O německém a rakouském kontextu je u nás známo mezi odborníky poměrně nejvíce. Připomenu proto dánské experimenty demokratické, o nichž jsem se spolu s dalšími zmiňovala v *Socialistické škole* (30, 1989–90, č. 3).

Žák může např. sám zvolit způsob jak vyjádřit vyučovací látku, jejíž znalost má prokázat: naučně, výtvarně nebo jinými uměleckými prostředky, literárně atd. Nebo žáci mohou sami formulovat, co by z daného tématu chtěli vědět z hlediska své vlastní zvědavosti a potřeb. Učitel se ptá, proč kladou onu otázku, aby mohl lépe porozumět někdy neobratně vyjádřenému dětskému dotazu.

Otázka platů učitelů a jejich mezinárodní srovnání je velmi složitá záležitost. Vždy záleží na všech dalších souvislostech a nelze srovnávat jenom jeden jev bez sociální, kulturní a ekonomické spojitosti. Nám se ani nezdá o těch obtížích, s nimiž se potýkají dnes učitelé bývalých koloniálních velmocí, jimž ve třídě sedí děti imigrantů z nejrůznějších asijských, afrických i dalších zemí. V otázce platů je důležité, zdůrazňuje se v mezinárodním porovnávání v materiálech OECD (organizace pro pedagogický a kulturní rozvoj), všimnout si i problému rozpětí mezi platy začínajících učitelů a platovým stropem. Jak rychle lze v průběhu kariéry dosáhnout stropu. Je-li to příliš rychlé, pak učitel ztrácí motivaci pro setrvání v učitelském povolání, jako je tomu např. právě v Británii.¹

Otázka platů se bude čím dále tím více spojovat s otázkou efektivnosti učitelské práce. V tomto směru je poučné již zmíněné vzdělávání a rozvíjení celého učitelského sboru, kdy v dalším vzdělávání se připraví vedoucí tým konkrétních škol na zavedení předpokladů pro změny práce školy a celý pedagogický sbor je zainteresován na zvyšování efektivnosti práce. Ta je kontrolovatelná, protože všem jsou jasné konkrétní výkonové cíle. To je však samostatná obsáhlá kapitola, která bude zpracována mimo rámec problematiky tohoto článku. Je to však podle mého názoru nejúčinnější možnost jak provést obrat ke zvýšení prestiže učitelského povolání, k pocitu uspokojení z učitelské práce, ke kontrolovatelnému zvýšení efektivnosti pedagogické práce. Je to ovšem cesta dlouhodobá, tak jako ostatně přeměna celého našeho společenského systému. Musí však být započata okamžitě, postupovat rychle, i když s dlouhodobou perspektivou. O tom, jak s ní začínáme, budeme informovat postupně.

3. ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

Světové školství, přes uznávaný význam vzdělávání, se musí stále uskrovnovat, a proto hledá cesty ke zvýšení efektivity práce, aby uspokojilo individuální i společenské potřeby rozvoje. Škola i učitelé si musí být vědomi tzv. zúčtovatelnosti své práce.

Učitelé jsou vtahováni do řízení školství, škol, do určování potřeb svého vzdělávání.

Vytváří se rovnováha mezi centrálním řízením a lokálním i konkrétním řízením jednotlivých škol.

Vyšší efektivity práce školy a učitelů se dosahuje především změnou role učitele jako činitele usnadňujícího rozvoj schopností žáka, pomáhajícího žákovi dosáhnout mentální, citové a morální zralosti, schopnosti sebezdokonalování.

Klade se důraz na týmovou práci učitelů, na zapojení mimoškolních činitelů do spolupráce k realizaci jasně formulovaných cílů.

Žákům se umožňuje pracovat podle vlastního tempa, hodnocení se provádí jako průběžná zpětná vazba (formativní funkce hodnocení) a v delším časovém odstupu (cca dvouletém) se kontroluje dosažení klíčových cílů; to je vlastně kontrola demokratizace vzdělávání.

Vyžaduje se profesionální kvalita práce učitele a hlavně učitelského sboru, v němž učitelé nepracují jako izolovaní jedinci.

Další vzdělávání se spojuje s praxí změny pedagogické práce školy, se zvyšováním její efektivity, takže se stává vnitřní potřebou každého učitele.

Otázka výše platu se stále více spojuje s efektivitou učitelské práce.

Učitelé výzkumně sledují zvyšování efektivity své práce ve škole, na které pracují (pod vedením odborníků).

POZNÁMKY A LITERATURA

K problematice efektivity výchovně vzdělávací práce viz publikaci Skalková, J., Bacík, F. a kol.: *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování* Praha, Academia 1988.

Viz L. Štoll na X. sjezdu KSČ; byla to však pouhá deklarace, učitele svazoval celý systém řízení, věcné i časové požadavky tematických celků v osnovách atd.

Ačkoliv šlo o jednotnou školu, učitelé nebyli pro vnitřní demokratizaci vybaveni ani svým vzděláním, ani podmínkami práce.

Chronicky se opakoval důraz na klasifikační řády, posilující posuzovatelskou roli učitele.

Chlup, O.: *Několik statí k základnímu učivu*. Praha, SPN 1958.

Materiály z XI. sjezdu KSČ a články v pedagogickém tisku, například: „Při výrobní práci žáci přicházejí mezi dělníky a poznávají jejich život na pracovišti. Nabývají skutečně komunistický poměr k práci i pracovní ukázněnost...“. Trajer, J.: *Spojení vyučování s produktivní prací*. In: Pedagogika, IX, č. 1, 1959, s. 32.

Kulič, V.: *Chybva a učení*. Praha 1971, s. 128.

Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN 1976, s. 313.

Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha, SPN 1979.

Mukařovská, H.: *Účinnost a zdokonalování průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků*. Učitelské vzdělávání, Zprávy ÚUVPP 1988, čís. 2, s. 184.
State Plan, Office of Educational Leadership. St. Paul, Minnesota, 1990.
Minnesota Educational Effectiveness Program. Minnesota Department of Education 1989.
An Introduction to the National Curriculum. The National Curriculum Council and Curriculum Council for Wales in association with the Open University, 1988.
English in the National Curriculum. London — Her Majesty's Stationary Office, 1989, s. 3.
Vision for a Restructured School. A Resource Document Prepared by the Minnesota Education Policy Seminar, 1989.
 Tamtéž.

HANA MUKAŘOVSKÁ

TRANSFORMATIONS OF THE TEACHERS' ROLES, THEIR EFFECTIVITY, PRESTIGE AND THE REWARD FOR THEIR WORK IN THE WORLD'S TRENDS

In the first part of her contribution the author recapitulates the doubtful searching after the educational work effectivity in the period from the fifties up to the nineties in our country. The teacher's role was above all that of an evaluator of his learners' performances, that of a manipulator of their communist consciousness. The more carefully he or she stuck to the official demands concerning the increasing of his or her work effectivity, the more he or she damaged the pupils.

In the other part of her article the author characterises the world's trends in efforts to acquire a high degree of the educational work quality and effectivity which at the time present leads into a broad stream of democratization. This time the question is by far not that of a traditional democratization of the

access to education but the real question is how to democratize the course of the education itself — as such. The teacher acquires the role of a facilitator who makes the complex process of developing the learners' personality easier for them. He interchanges the manipulative attitude for the partner's one, co-operating with the rest of the staff members, the parents and other institutions at the same time. This co-operation is enabled by a clear formulation of the key-goals in the curriculum. The key-stadiums for the learners' performances are designated within the space of time of several years. There is room for exploiting most different methods of helping the pupils so that all learners are able to reach the key-demands by their own tempo, though on different levels.

Došlo do redakce: 18. 3. 1991

Autor: Prof. dr. HANA MUKAŘOVSKÁ, Pevnostní 18, 160 00 Praha 6