

## K modelům vzdělávání učitelů 1. stupně u nás a ve světě

KAREL RÝDL

Univerzita Pardubice, Fakulta humanitních studií, Studentská 84, 532 10 Pardubice, karel.rydl@upce.cz

**Klíčová slova:** primární vzdělávání, učitel 1. stupně, modely přípravy, souběžný a následný model, trendy, globalizace, individualizace vzdělávání.

**Abstrakt.** Proměny ve vývoji společnosti včetně nových technologií ovlivňují i obsah, funkci a roli primární úrovně vzdělávání (ISCED1). Rozhodujícím faktorem uskutečňování proměny v praxi (i podle strategických dokumentů) je učitel, jeho osobnostní a zejména profesní kvality. Proto je efektivní vzdělávání učitelů nezastupitelným předpokladem budoucí konkurenceschopnosti země a prosperity celé společnosti. Přehled vývojových tendencí v oblasti primárního vzdělávání ve světě. Důraz bude kladen na vývojové trendy v zemích EU s ohledem na vývoj a stav v České republice. Modely vzdělávání učitelů primárního vzdělávacího stupně z hlediska obecných trendů v pregraduální přípravě učitelů v zemích EU a u nás s ohledem na celkový vývoj společnosti a jeho perspektivy. V závěru budou vymezeny hlavní vývojové trendy.

### Úvodem

Stále se zrychlující proměny globalizující se společnosti vyplývající z uplatňování inovačních technologií mají výrazný vliv na životní styl nejen dospělé, ale stále více i dětské populace. Změnám v oblasti role, funkce a tím i cílů a obsahu podléhá i počáteční vzdělávání, podle převodní tabulky označované ISCED1. Úroveň řešení vznikajících problémů v proměně obsahu kurikula, nové formulaci cílů a materiálního zabezpečení je na první pohled v jednotlivých oblastech světa velmi podobné. Jedná se ale o jevovou podobnost, nikoliv podstatovou, protože tu ovlivňuje dosavadní politicko ekonomický a sociálně kulturní vývoj. Téměř každý strategický dokument národní nebo státní povahy hovoří o tom, že rozhodujícím faktorem proměny v oblasti institucionalizované a formalizované výchovy a vzdělávání je učitel, jeho osobnostní a profesní kvality. Málokterý dokument již ale hovoří o tom, jak společnost zabezpečí, aby učitelé mohli její objednávku naplnit. I tak je ale od formulací ještě dlouhá cesta k realizaci. Je to stejné jako u společenských proměn v oblasti hospodářství, politiky a kultury obecně: rozhodující, ale nejdéle trávající je změna způsobu myšlení lidí. Z dosavadního vývoje různých i méně zásadních reforem vyplývá, že nejdůležitějším faktorem, kterým může společnost přispět k naplnění nové role a funkce učitele je, že mu zajistí motivující podmínky pro efektivní vzdělávání. Návratnost je ekonomicky viděno sice dlouhodobá, což značně ztěžuje investiční zájmy státu a zřizovatelů škol, ale zato trvalá, posilující konkurenceschopnost a prosperitu společnosti. Vzdělávání učitelů prvního stupně se tak stalo tématem řady světových i národních konferencí, seminářů, grantových projektů a z nich vyplývajících odborných i populárních publikací. Sami si můžeme snadno odpovědět na otázku, do jaké míry ovlivnila tato obrovská suma odborných a výzkumně podložených poznatků decizní sféru, v jejíž moci je rozhodování politické, byť třeba i bez podpory výsledků expertních šetření a výzkumných závěrů.

### Primární vzdělávací stupeň u nás a ve světě

Zatímco se v průběhu 19. století vytvářely různé koncepce primárního vzdělávání, které se lišily zejména v oblasti kvantitativních údajů (délka a členění vzdělávání, organizace školního roku, návaznost mimoškolních aktivit, počty žáků a učitelů) a jeho cílem bylo zejména poskytnout co možná nejvíce obyvatelům nejen základní gramotnost, ale i základní znalosti o světě a jeho fungování, dochází v průběhu 20. století k výrazné proměně cílů primárního vzdělávání. S prodlužováním povinné školní docházky se cíle o zprostředkování základních znalostí o světě a jeho fungování posouvají do nižšího sekundárního stupně a primárnímu vzdělávání zůstává cíl poskytnutí předpokladů gramotnosti, přičemž se od 80. let v souvislosti s prosazováním se ekonomického pohledu na kvalitu vzdělávání posiluje obsah primárního vzdělávání o nové obsahy. V současné době se výzkum v oblasti primárního vzdělávání orientuje zejména na kvalitativní údaje týkající se fenoménů, které se ještě před několika desetiletími nepovažovaly za důležité, např. připravenost učitelů na jinak připravené žáky (skryté kurikulum, rozdílné zkušenosti, dovednosti a znalosti), psychická odolnost učitelů vůči sociálně patologickým jevům, efektivita učebních strategií a inovačních metod a forem práce, účinnost evaluačních a autoevaluačních procesů a jejich vliv na pojetí kvality. To vše se potom posuzuje z hlediska vlivu na proměny klimatu školy jako jedné z rozhodujících součástí kultury školy.

V souvislosti s ekonomicko politickou strategií EU je škole doslova diktována nová funkce, totiž funkce pouhého prvního kroku z hlediska celoživotního vzdělávání, což má velký vliv na sledování didaktické a metodické proměny na straně jedné a sociálně osobnostního rozvoje dětí na straně druhé, obojí ale s cílem nedeaktivovat děti od učení a poznávání. Na druhé straně se stále více zdůrazňuje důležitost 1. stupně pro utváření

sociálně osobnostního profilu dětí, což je vyjádřeno v souboru 39 klíčových kompetencí, rozdělených do 6 skupin, jejichž funkcí je formulace ideálního cíle pro výchovné a vzdělávací procesy. Tak se ve všech zemích OECD rychle proměňují cíle poznatkové do roviny prostředků pro nově formulované s obsahem osobnostně sociálním. Tím je vyjadřován zájem na nové strategii rozvinutých zemí, totiž na rozvoji lidských zdrojů.

V oblasti organizační a didakticko-metodické se projevuje zcela zásadní proměna v tom, že se ustupuje od manipulativního přístupu k žákům, kteří jsou vedeni k získání poznatků a zkušeností v míře společných pro všechny stejně, a prosazuje se snaha po uplatňování postupů, které umožní poznávat a rozvíjet každé dítě podle jeho možností. Hovoří se potom o individualizaci, která je v řadě zemí korigována rámcovou inkluzí, jež by měla zajistit sociální podmínky rozvíjejícím se individualitám. Proces individualizace potom umožňuje stále širší autonomii dětí na získávání společných poznatků a hlavně jejich aktivní participaci na vlastním učení.

### **Modely vzdělávání učitelů**

Z hlediska míry poznání a akceptace výše uvedených trendů by se potom měla kontinuálně proměňovat i pregraduální a postgraduální příprava učitelů prvního stupně. V této souvislosti se ukazuje ve všech zemích EU a OECD značný zájem na efektivní proměně obsahu a cílů přípravy učitelů, přičemž většina opatření zůstává v rovině proklamační. Příčiny tohoto jevu jsou asi následující:

- systém zatím, i když mnohdy setrvačností, funguje uspokojivě, nebrzdí společenský rozvoj ani ekonomický růst a investice se proto stále odkládají,
- veřejnost je velmi málo informována o aktuálních potřebách přípravy učitelů (na VŠ) a vnímá je stále jako velmi perspektivní,
- proměna přípravy je záležitostí odbornou a v podmínkách autonomizovaných univerzit se jedná výlučně o jejich vlastní vnitřní rozhodnutí,
- systémové změny v přípravě nejsou nutné, protože je to otázka jednotlivců – zájemců o toto povolání,
- cíle a existenční potřeby pedagogických fakult se míjejí s potřebami veřejnosti.

Druhým problémem je, že ani v zemích EU není příprava sjednocena do relativně si velmi blízkých insitucionálních a obsahových struktur. Ve většině zemí je příprava realizována v neuniverzitním sektoru (Rakousko, Maďarsko, Nizozemí, Portugalsko, Itálie) a jeho kvalita je vzhledem k potřebám praxe mnohem efektivnější než v řadě zemí s univerzitní přípravou učitelů (Německo, Česko, Slovensko, Slovinsko). Je zajímavé např. v souvislosti s tzv. boloňským procesem, že jeho tlak na strukturované studijní programy, iniciovaly země, které mají přípravu učitelů pro primární stupeň organizovanou nikoliv na univerzitách a jejich zájmem bylo povýšit institucionálně jejich učitele. Že to bude vytvářet řadu problémů v zemích, kde příprava učitelů dosahuje z hlediska organizačního magisterské úrovně.

Jako konkrétní příklady jsem vybral inspirační projekty realizované na univerzitách v Anglii, Walesu a Francii. Organizace učitelského vzdělání v Anglii a Walesu prošla za posledních 40 let několika významnějšími reformami. Hledání nejvhodnějšího institucionálního rámce pro učitelské vzdělání je ve školské politice Anglie a Walesu stále vysoce aktuálním problémem.

Koncem 80. let 20. století bylo prosazeno několik rozsáhlých reforem v organizaci vzdělávání, které se týkaly zvláště aplikace tržních principů a soutěže na poli vzdělávání a mezi jeho jednotlivými poskytovateli. Reformy zahrnovaly posun ke školnímu managementu s těžištěm ve školách samotných, s cílem posílit místní řízení a iniciativu, ale zároveň mělo být v tak diverzifikovaném systému prosazeno národní kurikulum jako záruka alespoň minimálního společného standardu. Pokud jde o učitelskou přípravu, bylo financování školení učitelů při současném vykonávání jejich povolání na školách na počátku 90. let převedeno z místních vzdělávacích úřadů (*LEA - local educational authorities*) do škol samotných, aby tak byly školy vybaveny mocným nástrojem pro rozvoj vlastního systému personálního řízení a osobnostního rozvoje jednotlivých učitelů.

Následkem toho bylo do praxe uváděno mnoho postupů a způsobů, které měly zajistit, aby se příprava učitelů odehrávala v rámci spolupráce mezi univerzitami a školami. V roce 1984 stanovila Rada pro akreditaci učitelského vzdělávání (*CATE – Council for Accreditation of Teacher Education*) závazná kritéria pro počáteční plány praxe učitelů, v nichž byl stanoven povinný počet týdnů, jež měli učitelé strávit na školách. Práce přímo ve škole a spolupráce se školami se rovněž staly hlavním bodem, na něž se zaměřovalo externí kvalitativní hodnocení, jak je patrné z dokumentů pro hodnocení počátečního vzdělávání středoškolských učitelů vypracovaných Úřadem pro vzdělávací standardy (*OFSTED - Office for Standards in Education*) v roce 1993. Na tomto základě byla koncem 80. let vytvořena řada tzv. inovačních projektů pro spolupráci mezi školami, institucemi vysokého školství a místních vzdělávacích úřadů (*LEA*), které se týkaly počátečního vzdělávání učitelů i jejich doškolování při současném výkonu povolání.

### **Projekty „učitelský elév“ a „licenciováný učitel“**

Od roku 1989 byly pro počáteční vzdělávání učitelů uvedeny do praxe různé projekty, které zdůrazňovaly důležitost „spolupráce“ mezi školami a univerzitami. Jedním z těchto projektů byla iniciativa nazvaná „učitelský

elév“ (*Articled Teacher*), která se objevila v roce 1999 a která vyzývala školy, místní vzdělávací úřady a vysoké školství, aby reagovaly na nabídku financování vzdělávacích kurzů pro učitele ze strany státního Oddělení vzdělání a vědy (*Department of Education and Science- DES*). Celkovým cílem projektu bylo posílení zkušeností s prací „v terénu“ a školení učitelů v předmětech a oborech, kde existoval nedostatek učitelů. Vláda předpokládala, že tento projekt bude inspirovat zejména netradiční uchazeče o učitelské povolání.

Projekt přicházel s alternativním přístupem k tradičnímu kurzu pro PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) a obsahoval maximálně možný dvouletý program. Stejně jako studenti tradičního PGCE, i „učitelští elévové“ museli mít předchozí vysokoškolské vzdělání. Očekávalo se, že stráví 80 % času ve školách, kde by byli školeni převážně učiteli nebo lektory ze školících institucí, a 20 % ve vysokoškolských vzdělávacích institucích. Během tohoto období měli být „učitelští elévové“ výpomocnými členy školního personálu. Tento program upřednostňoval předměty jako matematika, přírodní vědy, moderní jazyky, kde se projevoval velký nedostatek učitelů, a byl koncipován pro přípravu učitelů primárních i středních škol. Měl zajistit získání standardní učitelské kvalifikace.

Od roku 1990 dále vzniklo 16 asociací zahrnujících místní vzdělávací instituce a vzdělávací instituce vysokého školství s maximálním možným počtem v každé z nich.

Hodnocení projektu „učitelský elév“, provedené OFSTED v roce 1993, ukázalo následující nedostatky. Mnoho asociací bylo založeno vzdělávacími institucemi vysokého školství společně s místními vzdělávacími institucemi. Škola byla obvykle zaangažována až na pozdějším stupni s cílem, aby naplnila své vlastní specifické personální potřeby. Nicméně větší díl podpory dostávali „učitelští elévové“ přímo od personálu příslušné školy, prostřednictvím „mentora“, s nímž byli v úzkém kontaktu. Těmto „mentorům“, kteří tvořili součást projektu „učitelský elév“, byla obvykle poskytována podpora ze strany vzdělávacích institucí vysokého školství ve formě příručky, jež jim byla představena na společných úvodních setkáních. Většina asociací však neposkytovala speciální školení pro „mentory“. Podíl místních vzdělávacích institucí byl rovněž omezen. Bylo zde mnoho praktických problémů, mezi nimi např. velké množství času stráveného cestováním mezi školami a vysokoškolskými institucemi, které oslabovaly počáteční záměr plné integrace učitelských elévů mezi studenty kurzů PGCE. Projekt netrval ani 3 roky a v roce 1993 byl zastaven.

Druhý projekt „licenciovaný učitel“ byl představen také v roce 1990 a vycházel z reformního ruchu konce 80. let. Byl založen na smluvní spolupráci zahrnující původně nekvalifikované učitele, kteří byli získáváni školami nebo místními vzdělávacími úřady, aby zaplnili volná místa. Tito učitelé pobývali v určité škole po celou dobu svého školení a byli doslova trénováni přímo v průběhu vlastního výkonu povolání. Původně byl projekt zamýšlen jak pro základní, tak pro střední školy, ale nakonec zůstal omezen pouze na učitele středních škol.

Projekt „licenciovaný učitel“ byl vytvořen s cílem vyrovnávacího vzdělání pro učitele vyškolené v zahraničí a též proto, aby uchazeči byli povzbuzováni k přechodu na učitelskou profesi a opuštění původní profese. Projekt však nevedl ke kvalifikaci na úrovni vysokoškolského vzdělání. Licenciovaní učitelé strávili v rámci programu dva roky jako učitelé ve spolupráci a s podporou přiděleného „mentora“. Každý týden strávili jeden den buď na univerzitě nebo na nějaké škole teoretickým studiem. Licenciovaný učitel získal sice oprávnění učit na školách, ale po dvou letech praxe se tyto učitelé museli podrobit hodnocení, aby mohli získat status kvalifikovaného učitele (*Qualified Teacher Status - QTS*). Zda se na procesu přípravy učitele podílela instituce vysokého školství, bylo ponecháno na uvážení místního vzdělávacího úřadu nebo školy. Vzhledem k tomu, že příprava licenciovaných učitelů nevyžadovala účast vysokoškolských institucí, nenesl tento projekt s sebou žádné standardní požadavky pro vstup do učitelství.

Evaluace projektu „licenciovaný učitel“ byla provedena Inspektorátem Jeho veličenstva (*Her Majesty's Inspectorate - HMI*). Výsledky ukázaly, že mnoho licenciovaných učitelů se v praxi setkávali s řadou obtížemi. Z těch licenciovaných učitelů, jejichž učitelské výstupy byly podle referencí velmi slabé, bylo mnoho „zapsaných“ ve školách, které byly považovány pro přípravu učitelů jako nedostatečné. Jen velmi málo škol bylo schopno poskytnout licenciovaným učitelům dobře strukturovanou průpravu a tato průprava ne vždy vedla k naplnění potřeb stanovených pro různé kategorie licenciovaných učitelů. Ve skutečnosti byli učitelé rekrutováni podle volných míst, s kterými měla škola problémy je obsadit. Místní vzdělávací úřady se sice zavázaly, že nabídnou licenciovaným učitelům možnost průpravy, ale častěji se stávalo, že když bylo prostřednictvím LEAs požadováno, aby učitelé během své přípravy zároveň docházeli na nějakou vysokoškolskou instituci, v praxi to znamenalo, že licenciovaný učitel byl přidělen do již existujícího kurzu. Vzhledem k rozdílným potřebám licenciovaných učitelů byl tento fakt považován za „poskytující méně než dostačující podmínky“ pro přípravu kandidátů učitelství, kteří potřebovali vzdělávání a vyškolení s individualizovaným přístupem.

Oba projekty nepožadovali od těch, kdo se školili pro učitelské povolání, aby trávili čas své přípravy na několika různých školách a tak obohatili svoji praktickou zkušenost širším záběrem institucí a přehledem o nich. To bylo pocíťováno jako další nedostatek v podmínkách, které projekty poskytovaly.

## **Představení počáteční učiteléské přípravy zaměřené na potřeby školy (School-centred Initial Teacher training - SCITT)**

Od počátku 90. let bylo, pokud jde o počáteční učiteléskou přípravu, představeno více radikálnějších reforem, které byly formalizovány zákonem (*Education Act*) z roku 1994. Cílem této reformy bylo podporovat centralizaci „moci“ v rukou státu a přesunout řízení přípravy učitelů z institucí vysokého školství do škol, učinit přípravu učitelů praktičtější a zaměřit ji více na schopnosti vyučovat a učit se. V roce 1992 ohlásil státní tajemník pro věci vzdělávání (*Secretary of State for Education*), že 80% počáteční učiteléské přípravy by se mělo odehrávat přímo ve školách.

Reforma bylo doprovázená radikální transformací kompetentních státních orgánů zodpovědných za počáteční učiteléskou přípravu. Byl založen Úřad učiteléského vzdělání (*Teacher Training Agency - TTA*), jenž převzal odpovědnost za rozdělování finančních prostředků pro vzdělávání učitelů a pro velkou část výzkumu na poli výchovy a vzdělání v Anglii a Walesu. Tento úřad byl též pověřen monitorováním a řízením počáteční přípravy učitelů. V rámci této reformy byla zrušena Rada pro akreditaci vzdělávání učitelů, profesionální orgán sestávající převážně ze školitelů učitelů. Úřad učiteléského vzdělávání dodnes akredituje instituce připravující učitele, určuje počty přijatých studentů a řídí centrální financování počáteční přípravy učitelů.

Tyto reformy byly pochopitelně velmi kritizovány univerzitním sektorem, který vyvíjel velkou snahu obhájit svůj ztrácející se podíl na počáteční přípravě učitelů prostřednictvím svých odborných institucí, orgánů i jednotlivých odborníků.

Projekt SCITT nabízí asociacím (spolkům) škol možnost vzít řízení počáteční učiteléské přípravy financované přímo z Úřadu učiteléského vzdělání plně do svých rukou. Stejně jako u projektu „licenciováný učitel“, ani zde není žádný požadavek na zahrnutí vysokoškolského vzdělání do přípravy učitelů, třebaže školy jsou podporovány v tom, aby tak činily. Školy mohou být jakéhokoliv typu, elementární i střední. Nicméně první skupina šesti společenství škol, která vznikla v roce 1993, nezahrnovala žádnou elementární školu.

Zásady, na nichž byl založen tento projekt, vycházely ze zásad vytyčených v projektech „učiteléský elév“ a „licenciováný učitel“, neboť společenství škol byla zodpovědná za průběh kurzů, za nábor studentů a jejich hodnocení, včetně udělování titulu QTS úspěšným studentům. Kurzy však musely splňovat kritéria příslušných dokumentů vydávaných pro přípravu učitelů státním Oddělením pro výchovu a vzdělání (*Department of Education*). V roce 1993 dostala společenství škol jednotnou sazbu ve výši 4000 Lstg. na každého studenta připravujícího se na učitelství. Od roku 1994 mohla nová společenství, která se přihlásila do projektu, žádat počáteční sumy na zahájení nových kurzů ve výši až 15000 Lstg.

V září 1993 bylo schváleno Oddělením pro výchovu a vzdělání šest společenství škol, jejichž prostřednictvím byla zahájena příprava prvních 150 učitelů. Další tři společenství zahájila program vytyčený projektem SCITT v lednu 1994.

Společenství v různé míře využívají vysokoškolských institucí, konzultantů a poradců z místních vzdělávacích úřadů a inspektorů, kteří asistují při projektování kurzů a zajištění jejich kvality. Pět z těchto společenství nabídlo kurz vedoucí k certifikátu Postgraduate Certificate in Education (PGCE) uvedený v platnost některou institucí vysokoškolského vzdělávání. Šesté společenství nabídlo kurz vedoucí k získání vlastní kvalifikace s QTS. Pokud jde o regulaci a kontrolu kvality studentů, dvě z prvních společenství spoléhala na zkušené tutorů z vysokých škol jako na moderátory, kteří pravidelně navštěvovali školy, pozorovali studenty při výuce a četli jejich úlohy. Role předmětových „mentorů“ se ukázala jako mnohem rozsáhlejší než ta, kterou zaujímal mentorů v předchozích projektech. Např. byli angažováni v pomoci studentům s přípravou písemných úloh a jejich známkování, což dříve vykonávali tutorů z vysokých škol.

Na každém společenství - sestávajícím se ze tří až osmi škol - bylo požadováno, aby zvolilo vedoucí školu, která bude přebírat a koordinovat vládní financování. Tyto finanční zdroje byly řízeny koordinátorem (obvykle pracujícím na částečný úvazek) působícím na vedoucí škole. Koordinátor byl odpovědný za přípravu celkové nabídky, řízení financí a komunikaci s předmětovými mentory ve školách.

Evaluační zpráva projektu vedla k závěru, že projekt SCITT byl schopen „produkovat“ kompetentně připravené učitele. Nicméně první rok odhalil řadu těžkostí, zejména v managementu a logickém rozvržení kurzů, školení tutorů a předmětových mentorů za cílem zvýšit jejich naděje a očekávání od vystupování studentů, dále v opatřeních pro zajištění kvality, v podmínkách souvisejících s literaturou a knihovnami a v procesu výběru studentů. Dřívější studenti SCITT, jejichž malý vzorek byl sledován jako skupina nově kvalifikovaných učitelů, se též vyjadřovali o své přípravě pochvalně a ze dvou třetin měli studenti dojem, že příprava byla dobrá nebo velmi dobrá, a ve stejném smyslu se vyjadřovala i velká většina jejich ředitelů.

Další výzkumná studie ukázala, že školy, jež byly součástí společenství zapojených do SCITT v 1. kole chodu projektu, byly obzvláště dynamickými institucemi, vykazujícími ochotu být v popředí výchovných a vzdělávacích inovací. Dalším zjištěním bylo všeobecné mínění mezi všemi mentory o nedostatečném množství času, který na studenty měli. Ještě více pociťovali nedostatek času mentorů, kteří se skutečně hluboce věnovali a angažovali ve vedení a hodnocení studentů. Mentorů SCITT rovněž hovořili pro opětovné zapojení vysokoškolských institucí do učiteléské přípravy, a ti mentorů, kterým se tohoto v prvním roce dostávalo v malé míře, uvítali s nadšením zvýšený podíl vysokoškolského vzdělání ve druhém roce chodu projektu.

Správci školních projektů se zase shodli v tom, že školy obvykle finančně strádaly, když byl zvážen odhad jak hmotných nákladů, tak nehmotného úsilí a námahy, které byly do této práce vloženy. Osoby, s nimiž byl proveden rozhovor, vnímali poplatky, které školy dostávaly, jako nedostačující na to, aby jimi mohlo být kompenzováno veškeré množství času věnované studentům i role mentora samotná, která přesahovala do jejich mimopracovní doby.

Z výše uvedených zjištění lze usoudit, že projekt SCITT byl a je úspěšný, ale jeho dobré fungování lze očekávat pouze na omezeném základě a jako alternativní možnost k odborné učitelské přípravě vedené institucemi vysokého školství. Hlavními zjištěnými problémy byly neadekvátní zdroje získané od Úřadu učitelského vzdělání a nedostatečné množství času, který mentoři studentům učitelství věnovali. To možná platilo ještě více pro primární školy, které se tak dalece do projektu nezapojily. Průzkum vedený pověřeným orgánem pro Principy fungování vysokých škol a institucí vysokoškolského vzdělání ukázal, že z 1202 ředitelů elementárních škol si jen 1 % přálo mít větší podíl a odpovědnost za intelektuální a pedagogický rozvoj osobnosti budoucích učitelů.

Aby příprava učitelů na školách a spolupráce mezi školami byla realizovatelná a efektivní, bude potřeba institucionalizovat přípravu mentorů, obdařit ji všeobecně uznávanou kvalifikací a poskytnout pro ni odpovídající množství času. Nelze očekávat, že nadšení jednotlivců vydrží dlouho, a čas mentorování je potřeba využívat adekvátním způsobem, což znamená, že je třeba, aby mentoři mohli být osvobozeni od části jejich učitelského úvazku.

### Aktuální reforma učitelského vzdělání ve Francii

Příprava učitelů elementárních škol („*instituteurs*“), byla organizována od konce 19. století v *écoles normales*, které neměly naprosto žádné spojení s univerzitami. Pro přípravu učitelů středních škol a pro učitele vyšších stupňů elementárních škol, byly ustanoveny speciální národní vyšší instituty, jenž byly opět lokalizovány mimo univerzitu a vyrostly při „*lycées*“. Příprava, tradičně poskytovaná centry pro přípravu učitelů, obsahovala z velké části všeobecné vzdělání a přesně vymezenou didaktickou přípravu. Uchazeči o učitelství na elementárních školách byli do center posíláni zpočátku se vzděláním ne větším, než byl certifikát absolventa elementární školy. Požadavky na jejich přijímání byly postupně zvýšeny na nižší a vyšší středoškolskou úroveň, a v poslední době je již vyžadován univerzitní titul.

Od 90. let začala univerzita zpravidla vzdělávat všechny budoucí francouzské učitele po dobu alespoň 3 let, a to jak učitele elementárních, tak i středních škol. Ti, kdo se připravovali pro učitelství elementárních škol, nejdříve obdrželi univerzitní titul a potom přešli do vzdělávacích center, kde získali učitelskou didaktickou přípravu, zahrnující též všeobecné vzdělání. Ti, kdo se připravovali na učitelství pro střední školy získali titul na univerzitě nebo jiné vysokoškolské instituci, jako např. „*grandes écoles*“ nebo „*École normale supérieure*“ a pokoušeli se udělat CAPES nebo „*agrégation*“, zaměřovali se tedy na znalost předmětu. Potom bylo požadováno, aby vykonávali odbornou práci v regionálním pedagogickém centru (CPR - „*Centre pédagogique régional*“), které bylo naprosto oddělené od práce pedagogických oddělení (kateder) na univerzitě. Takže odborná učitelská příprava a školení při současném vykonávání učitelského povolání bylo naprosto oddělené od univerzit.

V 80. letech trpělo školní vzdělávání ve Francii chronickým nedostatkem adekvátně připravených učitelů v určitých regionech a v určitých oblastech předmětů. Tento nedostatek byl způsoben do velké míry relativně neatraktivními podmínkami pro učitelské povolání. Příprava učitelů jak pro střední školy, tak pro elementární školy se též z mnoha důvodů stala neadekvátní. Vstupní požadavky na přípravu učitelů elementárních škol byly povýšeny na úroveň vysokoškolského titulu a poměrně rigidní struktura center učitelské přípravy se ukázala pro tuto novou klientelu budoucích učitelů jako velmi nákladná a neadekvátní. Byla zde pevně daná dichotomie v podmínkách přípravy učitelů středních škol, kde za předmětovou přípravu byly odpovědné univerzity a CPR nabízela doplňková jednoroční praktika na školách.

Následně bylo v rámci celkové reformy statutu učitele rozhodnuto, že příprava učitelů bude sjednocena a bude spadat pouze pod jedinou instituci, a to pod tzv. Univerzitní instituty pro učitelskou přípravu (*Instituts universitaires de formation de maitres - IUFM*). Od roku 1990 bylo zřízeno 29 institutů, které zahrnovaly dříve existující *école normale*, CPR a 6 „*École normale nationales d'apprentissage*“, z nichž poslední uvedená instituce poskytovala profesionální přípravu budoucích učitelů vyššího stupně odborných středních škol. IUFM byla předána odpovědnost nejen za počáteční přípravu učitelů do úrovně středních škol, ale též za další (permanentní) vzdělávání učitelů a aplikovaný pedagogický výzkum.

Založení IUFM bylo doprovázeno reformou statutu a zaměstnaneckých podmínek učitelů. Pro elementární školy byl vytvořen nový sbor „*professeur des écoles*“. Bylo též rozhodnuto, že ti studenti (budoucí učitelé), kteří uspěli v národním konkurzu („*concours*“), budou během druhého roku své přípravy pobírat plat a bude jim udělen předběžný statut státního zaměstnance.

IUFM připravovaly učitele plně po dobu dvou let s možností ukončení celé přípravy tzv. „*Licence*“ (tříleté studium) nebo „*Maitrise*“ (čtyřleté studium). Obojí studium zajišťovaly univerzity. Ti, kdo již uspěli při „*agrégation*“, mohli nastoupit přímo do 2. ročníku. Důvodem je to, že první rok přípravy je koncipován jako

příprava na „*concours*“, která je z velké části zaměřena na znalosti příslušného aprobačního předmětu. Během tohoto roku je odborné pedagogické přípravě věnováno jen velmi málo času, který je „využit“ pouze pro stručný úvod do didaktiky daného předmětu a počáteční období hospitačních náslechnů ve třídách. Ti, kdo uspěli při „*concours*“, nastupují do 2. ročníku, který je již více směřován k pedagogické a psychologické přípravě. Zahrnuje několik celků, které studentovi umožňují dosáhnout učitelské způsobilosti pod dohledem zkušených praktiků. V závěrečné zprávě musí každý student podat své reflexe a zkušenosti, které získal během plnění tohoto prvního učitelského úvazku. Na konci 2. roku studia skládají studenti závěrečnou zkoušku a je vyhodnocena jejich způsobilost vykonávat učitelské povolání.

IUFM byly založeny, aby poskytovaly institucionální rámec pro koordinovanou profesionalizaci učitelů. Jedním ze strategických kroků, které byly provedeny, bylo jejich napojení na univerzity, přičemž jim byl současně ponechána autonomie a jejich vlastní struktura a organizace řízení. Idea jejich napojení na univerzity nebyla v jejich statutu jasně definována, a zůstává jen na vedení IUFM, jaké obsahové a strukturální podmínky a možnosti si pro spolupráci s univerzitami vyjednají. Výsledkem obvykle je, že otázky např. společné organizace učitelské přípravy, řízení přesunu studentů z univerzity na IUFM, společný pedagogický výzkum nebo výměna a sdílení univerzitního personálu jsou ponechány na uvážení obou stran. Nicméně se při hodnocení dosavadní praxe zdá, že mezi oběma institucemi probíhá značná míra spolupráce.

Založení IUFM nebylo univerzity zpočátku vždy příliš vřele vítáno. Univerzity byly již tradičně odpovědné za přípravu na CAPES, zvláště pokud jde o humanitní směry studia, a vedoucí univerzitních kateder nebyli pro to, aby byl tento prestižní úkol přenechán nově zřizovaným IUFM. Důsledkem potom byla velmi váhavá a neochotná počáteční spolupráce mezi oběma institucemi.

Zpočátku se předpokládalo, že IUFM budou zahrnovat jak univerzitní personál, tak i zkušený personál se školní praxí. Bylo rozhodnuto, že univerzity umožní některým zkušeným zaměstnancům vést čtyřleté speciálně zaměřené kurzy učitelské přípravy. Od tzv. *directeurs d'études (DETU)* se očekávalo, že si podrží své výzkumné aktivity a současně budou odpovědní i za speciální kurzy učitelské přípravy. Toto ustanovení se však ukázalo problematickým, neboť pracovní zátěž DETU daná množstvím administrativy velmi těžko umožňovala souběžné působení ve výzkumu. Následkem toho je v současnosti stále méně a méně dobrovolníků z univerzit, kteří by byli ochotni přijmout takovéto postavení na IUFM. Celkově se ukazuje, že univerzitní experti mají v učitelské přípravě poskytované IUFM jen malý vliv. To je způsobeno rovněž jejich relativně malým týdenním pracovním úvazkem. V roce 1995 tvořili univerzitní „*directeurs d'études*“, profesori a lektori méně než čtvrtinu celkového počtu školícího personálu na IUFM (přičemž nebyli započítáváni školní mentori). Zbýlé tři čtvrtiny byly tvořeny především školním personálem a malým počtem inspektorů. Univerzitní personál je ovšem angažován především v přípravě středoškolských učitelů. Nicméně spolupráce vysokoškolského personálu a lidí s praxí ze škol je hodnocena jako jedna ze silných stránek IUFM, ale zároveň vede k řadě problémů týkajících se integrace vyučovacích bloků a kurzů, které často zůstávají roztroušené a nekoordinované.

IUFM též začaly vyvíjet úsilí v oblasti výzkumu, třebaže toto úsilí bylo relativně skromné. Mnoho stálých zaměstnanců je angažováno ve výzkumných pracích nutných k získání titulů PhD nebo DEA (*Diplome d'études approfondies*). DEA zahrnuje 4. rok akademického studia a je jedním ze vstupních požadavků pro následné doktorské studium. V roce 1995 bylo vedeno 84 výzkumných projektů společně s Národním institutem pro pedagogický výzkum (*INRP*), které se týkaly především rozvíjení oborových didaktik. Byla rovněž ustanovena řada výzkumných sítí spojujících univerzity a IUFM. Z hlediska běžné praxe je pro zaměstnance IUFM stále obtížné začlenit se do již vytvořených týmů na univerzitách nebo státních výzkumných organizací. Je to dáno tím, že množství univerzitních učitelů, kteří jsou stálými zaměstnanci IUFM, zůstalo poměrně nízké. Stálí neuniverzitní zaměstnanci IUFM také trpí velkou pracovní zátěží spojenou s vyučováním. Výsledkem toho je, že výzkumu byla během prvních čtyř let existence dáována poměrně malá důležitost a bylo by potřeba jej systematizovat a zastřešit národní výzkumnou politikou zaměřenou na řešení praktických aspektů vzdělávání.

Zdá se, že je postupně více vyvíjeno úsilí na koordinaci a harmonizaci vyučovacích podmínek v oblasti obsahu konkrétních předmětů, s ohledem na přípravu na CAPES při univerzitách. To je často těžký úkol, jelikož vstupní profily studentů 1. ročníků se ukázaly značně heterogenními: někteří studenti nastupují s minimem tříletého studia na vysoké škole, zatímco jiní již mají titul PhD. V některých oborech přetrvává nejednoznačnost ve studijních podmínkách poskytnutých v prvním roce na IUFM a v existující oborové přípravě zajišťované univerzitou, a to zejména tam, kde je univerzita již tradičně odpovědná za přípravu na národní „*concours*“, CAPES nebo „*agrégation*“. Patrně by příslušné role jak IUFM, tak univerzity bylo zapotřebí z tohoto pohledu jasněji definovat i z hlediska hlubší koordinace řízení mezi univerzitami, IUFM a Ministerstvem výchovy, vzdělávání a výzkumu.

Lze konstatovat, že spojení IUFM a univerzity s sebou nese velký potenciál, pokud jde o více koordinované podmínky učitelské přípravy, lepší management přechodu studentů a vedení společného výzkumu mezi oběma institucemi. Tento potenciál skutečně existuje, ale zdá se, že je nerovnoměrně využíván a jeho plné rozvinutí závisí spíše na aktivitě, dynamice a dobré vůli konkrétních jednotlivců. Skutečnost, že IUFM vykazují značnou autonomii vzhledem k univerzitám, jim též umožňuje vytvořit snadněji privilegované vztahy s dalšími dvěma důležitými partnery v profesionální oblasti jejich učitelské přípravy, totiž regionálními vzdělávacími

úřady, tzv. „*rectorats*“, a školami. Vzhledem k potenciální možné užší spolupráci s univerzitami se tato míra autonomie již ukazuje jako značná překážka.

Založení IUFM bylo doprovázeno řadou předčasných hodnocení ze strany různých orgánů a institucí. Později vedla externí evaluaci *Mission scientifique et technique* Ministerstva výchovy a vzdělání a Francouzská národní komise pro evaluaci (*Comité national d'évaluation - CNE*), která vydala v roce 1996 zprávy o třech IUFM: v Caen, Grenoblu a Lyonu.

Tato evaluační zpráva uzavírá konstatováním, že IUFM přispěly k rozvoji profesionální identity mezi absolventy učitelské přípravy a to prostřednictvím postupného uvedení do didaktiky daného oboru a prvního kontaktu se školní realitou. Součástí kurikula 1. ročníku jsou tzv. *internships* a po nich jsou studenti ve 2. ročníku systematictěji vystavováni školní realitě, kterou musí reflektovat. Nicméně první rok učitelské přípravy je převážně věnován přípravě v oblasti učiva daného předmětu, aby studenti získali tzv. „tvrdou znalost“ svého oboru, která je testována při „*concours*“. Evaluační zpráva o IUFM v Caen zmiňuje obzvláště skutečnost, že v podmínkách přípravy učitelů byla sledována nejednoznačnost pokud jde o relativní váhu a integraci obou komponentů na úkor profesní přípravy, alespoň během prvního roku studia.

Evaluace od *Mission scientifique* také prohlašuje, že IUFM v současné době připravují a vytvářejí souvislejší učební cíle a kurikula (*plan de formation*). Vzhledem k tomu, že neexistuje profil s dobře definovanými schopnostmi a znalostmi pro středoškolské učitele, který by byl všeobecně odsouhlasen, ukázal se tento úkol někdy velmi obtížným (pozn. *profil de compétences* byl nedávno vytvořen, validován a publikován pro učitele primárních škol - *professeurs des écoles*). Navíc profesní příprava, jak se zdá, je občas založena na individuální interpretaci personálu IUFM více než na programu pro učitelskou přípravu, který by byl všeobecně odsouhlasen těmi, kdo mají být získáváni, připravováni, zaměstnáváni a hodnoceni.

Další zjištěný problém se týkal integrace vnitřní přípravy s *internships* ve školách, jedním zaměřeným na náslechy (1. rok) a další dva na supervidovanou a nezávislou praxi (2. rok). Od roku 1990 jsou IUFM zváni úřady „*rectorats*“ ke spolupráci se sítěmi škol. Takovéto sítě se zdají být úspěšněji sestaveny z primárních škol než ze středních škol. Počet uchazečů o učitelství pro středoškolskou úroveň má tendenci se rok od roku měnit. Proto umístění studentů pro tuto úroveň na střední školy bývá po každém roce obtížné.

IUFM se podařilo v letech 1991 až 1995 přitáhnout skutečně překvapivý počet kandidátů a zdvojnásobit počet přijatých kandidátů. Tento úspěch je zcela jistě částečně dán postupným zavedením dalších doplňkových směrů přípravy, atraktivnějšími termíny přípravy a zaměstnání a rostoucím počtem zaměstnaných absolventů vysokých škol. To, že IUFM poskytly nabídku souvislé přípravy a pomohly zvýšit profesionální prestiž, jistě také přispělo ke zvýšení počtu uchazečů. Celkově se ale stále ukazuje, že přetrvává značná tradiční rozpolcenost mezi veřejností vysoce ceněnou odbornou „akademickou“ přípravou oborovou na univerzitách a méně veřejností uznávanou přípravou praktickou, ke které má stále mnoho univerzitních zaměstnanců velmi neprofesionální vztah.

### Závěrem

Na základě sledování minulých a současných trendů v oblasti přípravy učitelů primárního stupně je možné se pokusit syntetizovat následující obecné tendence:

1. V souvislosti s prosazováním koncepce celoživotního vzdělávání se věnuje školnímu vzdělávání relativně stále menší pozornost, což se projevuje i míře finančního zajištění.
2. Rovnoměrně jsou země rozděleny podle podpory tzv. souběžného (příprava odborná i pedagogická ve stejném čase) nebo tzv. následného modelu přípravy učitelů (pedagogická příprava následuje za přípravou odbornou).
3. V zemích, kde je příprava učitelů organizována univerzitami, je inovační program prosazován hlavně v oblasti teoretických předmětů, přičemž praktickému „výcviku“ je věnována stále menší pozornost, protože se nejedná o vědeckou disciplínu.
4. V zemích, kde je příprava učitelů organizována neuniverzitními vysokými školami, se projevuje v reformách výrazný tlak na prohloubení všeobecné teoretické úrovně ovšem při zachování míry praktického výcviku. Celkově se projevuje trend zvyšování úrovně přípravy učitelů jejím přesouváním z oblasti středního školství do vysokého.
5. Ve skandinávských zemích se projevuje trend velmi přísného předvýběru uchazečů o studium učitelství pro 1. stupeň, ve středoevropských zemích je výběr podřízen kvalifikačním zkouškám, které mnohdy zjišťují zcela odlišné motivace a dovednosti.
6. V oblasti profesionalizace se klade zvýšený důraz na personalistická východiska a na konstruktivistický přístup učitelů ke kurikulu a žákům.
7. Velmi obtížně se ve všech zemích OECD prosazují do kurikula přípravy učitelů primárního stupně nová témata psychologická a sociálně pedagogická, včetně multikulturních a sociálně patologických aspektů.
8. Na univerzitách je odmítáno začleňovat vše, co nepřispívá k zvýšení vědeckosti a prestiže podle obecně prosazených kritérií kvality stále velmi tradičně členěných a organizovaných fakult.

9. Na základě zvyšujícího se tlaku škol a rodičů se značná část přípravy v inovačních tématech uskutečňuje až v postgraduální přípravě, které je věnována stále větší pozornost i ze strany učitelů, protože je toto vzdělávání propojeno s úrovní platu..
10. Stále více se zejména v zahraničí věnuje značná pozornost k odborné i materiální podpoře malých a neúplných škol, v nichž se v mnohem menší míře projevují sociálně patologické a negativní jevy mezi dětmi a učiteli.
11. Stále více se příprava učitelů primárního stupně zkvalitňuje z hlediska tzv. humanizační proměny výchovy a vzdělávání ve smyslu orientace na dítě nikoliv na učivo nebo instituci.
12. Čím méně rozvinutá země, tím větší podíl mužů na 1. stupni a naopak. Feminizace školství je tedy produktem industrializace.

### **Literatura**

- Analýza vzdělávací politiky. Praha, ÚIV MŠMT ČE a OECD 2002  
České školství v mezinárodním srovnání. Praha, ÚIV MŠMT ČR a OECD 2002  
České školství v mezinárodním srovnání. Praha, ÚIV MŠMT ČR a OECD 2004  
KASÁČOVÁ, B. 2002: Učitel, profesia a příprava. Acta Universitatis Matthiae Belii, Banská Bystrica  
KOSOVÁ, B. 1996: Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ. MC, Banská Bystrica  
KOSOVÁ, B. 2003: Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní. Rokus, Prešov  
LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. (ed.) 2004: Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě. PedF OU, Ostrava  
Pohled na školství v ukazatelích OECD. Praha, ÚIV MŠMT ČR 1996  
SPILKOVÁ, V. A KOL. 2005: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Portál, Praha