

Aktuální problémy pedeutologie

Bc. Michal Mašek

Diplomová práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michal MAŠEK**
Osobní číslo: **H128169**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Aktuální problémy pedeutologie**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na vývoj učitelské profese v historickém kontextu;
- na osobnost učitele jako objekt zájmu pedeutologie;
- na vývoj profesní dráhy učitelů.

Součástí práce bude kvalitativní výzkum zaměřený na zjištění změn v pohledu na učitelskou profesi v průběhu posledních padesáti let.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GLUCHMANOVÁ, M. GLUCHMAN, V. Profesionální etika učitele. Brno: Tribun EU s.r.o., 2009, 235 s. ISBN 978-80-7399-827-1

LAZAROVÁ, B. O práci zkušených učitelů. Brno: Paido, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2

PRŮCHA, J. Učitel-současné poznatky o profesi. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7

SPIPKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6

ŠTVERÁK, V. Dějiny pedagogiky I. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 134 s. ISBN 80-70066-351-0

VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. a kol. Pedagogika pro učitele. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.


Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.**

Katedra sociální pedagogiky


Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2014**

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

MICHAL MAŠEK

.....
Jméno, příjmení studenta



.....
Podpis

V Brně 14.12.2012

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na pedeutologii, jako pedagogickou disciplínu zabývající se učitelskou profesí. Cílem práce je zjistit, jaké problémy jsou v současné době pro pedeutologii nejzávažnější. Teoretická část se věnuje charakteristice pedeutologie jako jedné z pedagogických věd a také učiteli jako předmětu zájmů této disciplíny. V jednotlivých kapitolách představuje historický vývoj učitelské profese od jejich počátků až po současnost, a také osobnosti, které tento vývoj formovaly. Praktická část práce se snaží pomocí kvalitativního výzkumu najít odpověď na otázku, s jakými problémy se současná pedeutologie potýká a které se aktuálně jeví jako nejzávažnější.

Klíčová slova: pedagogická fakulta, pedeutologie, prostředí, sociální pedagogika, škola, učitel, vzdělávání

ABSTRACT

This thesis deals with the pedeutology as an educational discipline which focus in the teaching profession. The main aim is to find out what problems are currently the most serious for pedeutology. The theoretical part deals with the pedeutology as one of pedagogical sciences and also deals with the teacher as a subject of interest in this discipline. The individual chapters describe the historical development of the teaching profession from its beginnings to nowadays, and also personalities that have shaped this development. The practical part of the thesis uses qualitative research to find the answer to the question which problems has got the current pedeutology and which currently seems to be the most serious.

Keywords: college of education, pedeutology, social environment, social pedagogy, school, teacher, education

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D., za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěl poděkovat své manželce Ing. Petře Maškové za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 17. února 2014

.....
Michal Mašek

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CHARAKTERISTIKA PEDEUTOLOGIE	11
1.1 POSTAVENÍ PEDEUTOLOGIE V SYSTÉMU PEDAGOGICKÝCH VĚD.....	11
1.2 PŘEDMĚT A OBLASTI ZÁJMU PEDEUTOLOGIE	13
1.3 VÝZNAMNÉ OSOBNOSTI PEDEUTOLOGIE	18
2 HISTORICKÝ VÝVOJ UČITELSKÉ PROFESE	21
2.1 POČÁTKY VZDĚLÁVÁNÍ A UČITELSKÉ PROFESE.....	21
2.2 VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ A UČITELSKÉ PROFESE OD STŘEDOVĚKU PO OSVÍCENSTVÍ	26
2.3 VÝVOJ VZDĚLÁVÁNÍ A UČITELSKÉ PROFESE OD OSVÍCENSTVÍ PO SOUČASNOST	34
3 VZDĚLÁVÁNÍ A UČITELSKÁ PROFESE V ČESKÝCH ZEMÍCH	44
3.1 VÝVOJ UČITELSKÉ PROFESE V ČESKÝCH ZEMÍCH.....	44
3.2 UČITELSKÉ ÚSTAVY A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V LETECH 1869–1918.....	56
3.3 UČITELSKÉ ÚSTAVY A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ V LETECH 1918–1945.....	64
4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PO ROCE 1945	70
4.1 PEDAGOGICKÉ FAKULTY	70
4.2 VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ A KRAJSKÉ PEDAGOGICKÉ ÚSTAVY	84
4.3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PO ROCE 1989	90
II PRAKTICKÁ ČÁST	94
5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	95
5.1 CÍL VÝZKUMU	95
5.2 VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP	95
5.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU A METODA SBĚRU DAT	96
5.4 STRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S RESPONDENTY.....	97
5.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	113
ZÁVĚR	119
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	121
SEZNAM TABULEK	125

ÚVOD

Učitelství patří k profesím provázejícím lidstvo od počátků jeho existence. Přestože se v jeho počátcích jednalo spíše o předávání dovedností a informací z generace na generaci prostřednictvím ústního podání a „učitelem“ byl nějaký představitel rodu či kmene, základní poslání se nezměnilo. Tím bylo a je prostřednictvím výuky zajistit předání dosavadního poznání a jeho rozšíření o poznání nová a také zajištění socializace nových členů společnosti. Učitelská profese blížící se podobě, jak ji známe dnes, se začala formovat v době vzniku prvních starověkých států. V Mezopotámii, Číně, Egyptě a poté v antickém Řecku a Římě. Prvním, kdo se zabýval vzděláváním učitelů a metodikou vyučování, byl již téměř před dvěma tisíci lety římský řečník a učitel rétoriky Marcus Fabius Quintilianus. V jeho díle *Dvanáct knih o výchově řečníka* jsou shrnuty všechny jeho pedagogické myšlenky, které inspirovaly mnoho dalších významných pedagogů v průběhu následujících staletí až téměř do současné doby.

Ve středověku se učitelská profese dostala plně do područí církve, výuku realizovali téměř výhradně kněží, a to v klášterních nebo katedrálních školách. Cílem této výuky byla zejména příprava duchovních. Významným mezníkem v rozvoji učitelské profese byl příchod osvícenství a humanismu. Velcí humanističtí myslitelé jako J. A. Komenský, J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi přinesli nové myšlenky do systému výchovy a vzdělávání. V této době se spolu se změnami ve společnosti proměňovala i učitelská profese. Zde lze spatřovat základy, na kterých později vznikla sociální pedagogika.

Téma *Aktuální problémy pedeutologie* jsem si pro svou diplomovou práci zvolil především z důvodu jeho souvislosti se sociální pedagogikou. Vliv výchovy a prostředí je z hlediska socializace jedince klíčový. Učitelé vždy představovali základní prvek výchovně vzdělávacího procesu, formovali své žáky nejen předáváním odborných znalostí, ale i svým celkovým přístupem k nim. Z hlediska širšího pohledu byla i je vlastně každá pedagogika sociální. Od učitelů se v průběhu vývoje této profese očekávalo, že budou žáky vyučovat a vychovávat. Později k tomu přibyl ještě rozměr sociální. V posledních dvou desetiletích se, vzhledem k proměnám celé společnosti, od učitelů stále více očekává, že v rámci své práce budou intenzivněji přispívat ke kompenzaci negativních socializačních vlivů, působit preventivně proti sociálně deviantním jevům a kvalitně zvládat řešení krizových situací v rámci školy. Z tohoto důvodu je nezbytné,

aby se učitelé dokázali orientovat v problematice sociální pedagogiky. Také je naopak velmi důležité, aby sociální pedagogika efektivně dokázala pomáhat učitelům v jejich práci. K tomu však sociální pedagogika potřebuje znát dobře učitelskou profesi a problémy, s nimiž se tato profese aktuálně potýká.

Diplomová práce *Aktuální problémy pedeutologie* se zabývá učitelskou profesí. Cílem práce je vymezit jaké problémy jsou pro pedeutologii v současné době nejzávažnější. V historickém kontextu se snaží představit její vývoj a významné osobnosti, které ho formovaly od jejích počátků až po současnost. V teoretické části nejprve vymezuje pedeutologii jako pedagogickou disciplínu zabývající se učitelskou profesí, dále pak mapuje historický vývoj této profese a zabývá se i současným stavem učitelského vzdělávání. V praktické části se pomocí kvalitativního výzkumu snaží nahlédnout do učitelské profese a definovat, jaké problémy ji aktuálně nejvíce zatěžují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PEDEUTOLOGIE

Těžištěm této kapitoly je představení pedeutologie jako pedagogické disciplíny, jejímž hlavním objektem zájmu je učitel. Ve svých počátcích byla tato disciplína označována jako „nauka o učiteli“. V současné době ji lze charakterizovat spíše jako disciplínu, jež se systematicky zabývá všemi aspekty učitelské profese. Také se pro ni stále častěji používá termín „teorie učitelské profese“. Pedeutologie je v této kapitole představena jako jedna z pedagogických disciplín se zaměřením na její umístění v systému pedagogických věd. V dalších podkapitolách bude také vymezen předmět, oblasti zájmu této pedagogické disciplíny a představeny významné osobnosti, jež se touto disciplínou zabývají.

1.1 Postavení pedeutologie v systému pedagogických věd

Zařadit pedeutologii do systému pedagogických disciplín jako například obecnou pedagogiku, srovnávací pedagogiku, teorii výchovy apod. je jistě možné. K tomuto názoru se přiklání prof. Jan Průcha, který ji řadí mezi *konstituované disciplíny pedagogiky*. Přičemž jako kritérium konstituovanosti disciplíny považuje její stabilitu, historii a rozvinutost. „Rozlišovacím rysem je zejména to, že konstituované disciplíny 1. mají své samostatné vědecké časopisy nebo jiná média; 2. jsou organizovány ve specializovaných vědeckých společnostech; 3. jsou obvykle vyučovány jako obory (předměty) studia na vysokých školách. V případě, že se teprve vytvářejí, jde spíše o problémové okruhy a výzkumná témata, jež všech uvedených atributů dosud plně nedosáhly.“¹Dnešní pedagogická věda v sobě zahrnuje více než 20 disciplín a *pedeutologie* či stále častěji používaná *teorie učitelské profese* v ní má své nezastupitelné místo. V současnosti ztratilo význam i dělení pedagogických disciplín do skupin kmenových a hraničních, „neboť v pedagogice již prakticky neexistuje disciplína, která by více či méně nevyužívala poznatků, metod, názorů z jiných věd.“²

¹ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 24

² PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, s. 17

Jak jsem již uvedl výše, současná pedagogická věda v sobě zahrnuje více jak 20 konstituovaných pedagogických disciplín. Pro lepší orientaci je uveřejňuji v následujícím seznamu, tak jak je řadí prof. J. Průcha v *Pedagogické encyklopedii*³.

- obecná pedagogika
- teorie výchovy
- filozofie výchovy
- historická pedagogika
- srovnávací pedagogika
- obecná didaktika
- speciální didaktika (oborů a předmětů)
- pedagogická psychologie
- sociologie výchovy
- sociální pedagogika
- pedagogická diagnostika a poradenství
- pedagogika volného času
- speciální pedagogika
- ekonomie vzdělávání a školství
- pedagogická evaluace
- pedagogická prognostika
- teorie vzdělávací politiky
- teorie učitelské profese (pedeutologie)
- etnopedagogika
- andragogika
- komeniologie

Kromě disciplín zahrnutých v tomto výčtu se postupně vyvíjejí další odvětví a témata pedagogiky. Vzhledem k tomu, že také využívají poznatky více oborů, lze je členit podle jiných kritérií. Jako příklad bych uvedl členění podle věkové hranice subjektů, jež jsou vzdělávány (předškolní pedagogika, středoškolská pedagogika, gerontopedagogika) nebo podle oblasti edukační reality (rodinná pedagogika, sportovní pedagogika, vojenská pedagogika, náboženská pedagogika). „Existují rovněž klasifikace odlišující aplikované disciplíny pedagogiky od ostatních, většinou označovaných za teoretické nebo základní. Například pedagogická diagnostika, či sociální pedagogika bývají chápány jako aplikované, protože poznatky jimi produkované mají bezprostřední vztah k vzdělávací praxi. Avšak toto rozlišování je dnes také již neopodstatněné. „Aplikovatelnost“ je

³ PRŮCHA, Jan *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 16

posláním celé pedagogické vědy...i když podíl teorie, výzkumu a vztahu k praxi je v jednotlivých disciplínách odlišný“⁴

Vzhledem k tomu, že v současnosti dochází i u ostatních pedagogických disciplín k tomu, že čerpají své poznatky i z jiných věd a stávají se tak více interdisciplinární, jsem přesvědčen, že pedeutologie své pevné místo v systému konstituovaných pedagogických disciplín má. Dle mého názoru je dokonce více interdisciplinární než ostatní pedagogické disciplíny. To především z důvodu měnícího se pojetí pedeutologie, která již nezkoumá pouze normativní požadavky na učitelskou profesi, ale zabývá se pohledem na učitelskou profesi z více úhlů. Kořeny pedeutologie jsou v pedagogice. Pro získávání poznatků o učitelské profesi čerpá pedeutologie i z jiných věd, jako je psychologie, a to především psychologie osobnosti, psychologie práce a také sociální a pedagogické psychologie, dále pak ze sociologie, filozofie, ekonomie a ostatních pedagogických disciplín.

„V zahraniční literatuře tuto oblast vyjadřují pojmy *teacher research* (výzkum učitele), *teacher development* (vývoj učitele), *teacher education* (vzdělávání učitele), *teacher training* (příprava učitele), *teacher thinking* (myšlení učitele), *teacher responsibility* (odpovědnost učitele), *teacher role* (učitelova role), atd. Bohatost pojmů poukazuje na mnohostrannost učitelské profese i na složitost cesty k jejímu porozumění a osvojování. Řada otázek o podstatě této profese, profesní identitě a profesním vzdělávání zůstává ještě otevřená.“⁵

1.2 Předmět a oblasti zájmu pedeutologie

Jak již bylo popsáno v předcházející kapitole, je současná pedeutologie definována jako teorie učitelské profese. Přestože se definování pedeutologie mění a z původní „nauky o učiteli“⁶ je dnes označována jako „teorie učitelské profese... oblast pedagogické vědy zabývající se problematikou podstaty a kvality profese učitelství.“⁷, předmět zájmu zůstává stejný. Učitel je tedy stále hlavním předmětem zájmu pedeutologie. Změnily, nebo spíše rozšířily se oblasti zájmu, které jsou v souvislosti s učitelskou profesí zkoumány.

⁴ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 17

⁵ LUKÁŠOVÁ, Hana. Teorie učitelské profese. In.: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 770

⁶ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 162

⁷ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 770

Vymezení pojmu „učitel“ se věnuje více autorů a zde bych rád některé uvedl. Doc. Vorlíček ho vymezuje takto: „Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.“⁸

V Pedagogickém slovníku je pojem „učitel“ definován podrobněji a vymezuje i jeho primární úkoly ve vzdělávacím procesu. „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu...Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“⁹

Bylo by jistě možné uvést zde ještě mnoho podobných definic různých autorů, které se od sebe ve své podstatě příliš neliší a rozdíly v nich jsou dány spíše dobou, ve které byly formulovány. Přesto bych na tomto místě zařadil ještě jednu definici. „Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.“¹⁰ Tato definice velmi výstižně charakterizuje současné pojetí výchovy a vzdělání, které se neomezuje pouze na vzdělávání a výchovu dětí a mládeže, ale i dospělých. V současné době, kdy dochází rychlému rozvoji vědeckého a technického poznání, se požadavky kladené na člověka rychle mění a zvyšují. Neustále jsou aplikovány nové technologie, postupy a poznatky. Pro udržení tempa s tímto vývojem se celoživotní vzdělávání dospělých stává nezbytným.

Předmětem zájmu pedeutologie je, jak bylo uvedeno výše, učitel. Pedeutologie zkoumá učitele z několika hledisek. Jednou z klíčových oblastí jejího zájmu je příprava budoucích učitelů. Dle mého názoru je tato oblast jednou z nejzásadnějších. Vždyť kvalita přípravy budoucích učitelů se přímo odráží do pozdější praxe těchto učitelů a přeneseně pak do kvality výchovy a vzdělávání jejich budoucích žáků. Tato oblast zájmu pedeutologie čerpá své poznatky především z historie pedagogiky a obecné didaktiky. Znalost historie vzdělávání učitelů dává možnost vyvarovat se toho, co v minulosti bylo neúspěšné a rozvíjet to, co úspěšné bylo. V souvislosti s přípravou budoucích učitelů řeší odborníci zabývající se pedeutologií několik základních otázek.

⁸ VORLÍČEK, Chruďoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H Vyšehradská, 2000, s. 118

⁹ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 261

¹⁰ GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1998, s.

Velmi přehledně je formuluje prof. Průcha. „Dnes, kdy se tato příprava realizuje jak u nás, tak většinou i v jiných zemích prostřednictvím vysokoškolského studia, se diskutuje zejména o těchto problémech:

- Co má tvořit obsahovou náplň přípravy učitelů na pedagogických a jiných fakultách?
- Jaká má být optimální proporce mezi pedagogickou složkou přípravy a odbornou složkou přípravy (tj. v jednotlivých předmětech nebo oborech)?
- Jak velký podíl má představovat v přípravě učitelů složka teoretická a složka praktického výcviku?

Tyto problémy se sbíhají do jednoho užitečného řešení. Vytvářejí se koncepce učitelské přípravy.¹¹ Tato koncepce profesní přípravy v sobě zahrnuje složku odborných (aprobačních) předmětů, všeobecných předmětů, složku pedagogicko-psychologickou a praktický výcvik. V současné době, kdy se požadavek celoživotního vzdělávání aplikuje ve stále větším počtu oborů, zatím koncepce dalšího průběžného vzdělávání učitelů chybí. K tomu uvádí doc. Urbánek „Z hlediska koncipování učitelského vzdělávání v České republice je třeba upozornit na dva důležité faktory: prvním je skutečnost, že příprava učitelů probíhá v zásadě jen v jediné přípravné (pregraduální) fázi, na kterou nenavazuje žádná další systematická etapa cílené edukace učitelů. Jinými slovy: v praxi není stále realizován systém dalšího vzdělávání učitelů. Druhou významnou okolností je, že přípravné vzdělávání učitelů je u nás realizováno zejména souběžným modelem přípravy, kdy jsou všechny složky učitelského vzdělávání (oborová, pedagogická, oborově didaktická i praktická) realizovány souběžně.“¹²

Další významnou oblastí, kterou se pedeutologie zabývá, je analýza a popis vývoje profesní dráhy učitelů. Mezi stěžejní otázky této oblasti patří tyto: Jak se učitel v průběhu života vyvíjí profesně? Které vlastnosti odlišují zkušeného učitele od začátečníka? Co způsobuje, že někteří učitelé jsou z práce nadšení a u jiných se projevuje „efekt vyhasínání“? A jestli je vývoj profesní dráhy stejný u mužů i žen? Otázky vztahující se k vývoji profesní dráhy učitelů jsou důležité především z důvodu zájmu odborné i laické veřejnosti o to, zda má určitá etapa profesní dráhy vliv na kvalitu učitelovy práce.¹³

¹¹ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 137

¹² URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005, s. 64

¹³ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2002, s. 201

Vývoj profesní dráhy, ať se jedná o jakýkoliv obor, je proces, který se váže k životnímu cyklu a je možné ho rozdělit do několika fází. „ V případě profesní dráhy učitelů bychom mohli rozlišovat tyto fáze, jež jsou podrobovány empirickým výzkumům:

- volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství);
- profesní start (vstup do povolání);
- profesní adaptace (první roky v povolání);
- profesní vzestup (kariéra);
- profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání);
- profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus.

S tím je spojena i odborná terminologie používaná k označení učitelů nacházejících se v určité fázi profesního vývoje: 1) student učitelství; 2) začínající učitel; 3) zkušený učitel, učitel – expert.¹⁴

Mezi další oblast zájmu pedeutologie patří problematika realizace výuky. Její součástí jsou jednak zkoumání rozdílů v realizaci výuky mezi jednotlivými učiteli a také to, jak probíhá komunikace mezi učitelem a žáky v průběhu vyučování. S touto oblastí také úzce souvisí výzkum typologie učitelů. „Typem se rozumí skupina jedinců, kteří mají společný určitý soubor znaků, jimiž se odlišují od jiné skupiny. Uvnitř daného typu se mohou jeho příslušníci navzájem lišit v ostatních vlastnostech.“¹⁵ Typologie učitelů je disciplína, kterou se zabývalo a zabývá mnoho odborníků. Kompletní výčet všech typologií však není pro tuto práci podstatný a vydal by jistě na samostatnou práci. Pro ilustraci zmíněné problematiky zde uvádím alespoň jedno základní typologické rozlišení.

Vzhledem k tomu, že učitel má ve vzdělávacím procesu dva základní úkoly, a to vychovávat a vzdělávat, patří mezi nejzákladnější rozdělení podle švýcarského psychologa Ch. Caselmana. Vzhledem k tomu, že nebývá jednoduché sloučit optimálně vzdělávací a výchovnou složku, Caselmann „ rozlišil dva základní typy učitelů – učitele zaměřeného na obor („logotrop“) a učitele zaměřeného na žáka („paidotrop“). Logotrop se snaží vzbudit zájem o obor a co nejvíce z něj předat žákům...Paidotrop se zajímá spíše o žáky než o obor, snaží se přiblížit žákům, porozumět jim a pomoci...Oba typy učitelů v krajních podobách vedou k nežádoucím výsledkům.“¹⁶

¹⁴ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2002, s.202

¹⁵ VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H Vyšehradská, 2000, s. 124

¹⁶ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 265

Další oblastí, které věnuje pedeutologie pozornost, je oblast týkající se profesní kompetence učitele. Profesní kompetence je chápána jako celková schopnost k úspěšnému vykonávání profese. Jejími součástmi jsou znalosti, dovednosti, hodnoty, osobní charakteristiky a postoje. Profesní kompetence jsou vyjádřeny na základě analýzy učitelových rolí a vyjádřeny v termínech klíčových odpovědností učitele v procesu výchovy a vzdělávání. Je definováno 6 základních oblastí odpovědnosti učitele. Patří mezi ně: 1) Znalosti a porozumění, a to jak předmětové tak znalosti vývojových zákonitostí, procesů učení, učitelských rolí atd.; 2) Plánování celého vyučování i dílčích činností; 3) Vyučovací strategie a metody zpracování učiva umožňující smysluplné učení; 4) Třídní management; 5) Hodnocení učebních aktivit žáků, celkového pokroku v učení i v osobnostním rozvoji; 6) Další profesní rozvoj učitele, reflexe vlastní práce a vlastní sebezdokonalování.¹⁷

V souvislosti s profesní kompetencí je nezbytné se zmínit o profesní identitě učitele. Profesní identita představuje proces uvědomování si vlastní profesionality a také podstaty profese. To znamená, nakolik si jedinec sám sebe uvědomuje v roli učitele, vlastní iniciativa při přebírání odpovědnosti, přiměřená sebekontrola a vysoká angažovanost v jednání.¹⁸

Upevňování profesní identity je proces, který je spjat s profesním vývojem učitele a je to proces stálý. Pro jeho úspěšný průběh je nutná jak přiměřená sebekontrola, tak schopnost sebereflexe.

Cílem tohoto stručného výčtu oblastí zájmu pedeutologie bylo uvedení čtenáře do základní problematiky této pedagogické disciplíny. V případě hlubšího zájmu o některou z nich uvádím v následující kapitole výčet významných autorů a děl zabývajících se touto problematikou.

¹⁷ SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 25-26

¹⁸ LUKÁŠOVÁ, Hana. Teorie učitelské profese. In.: PRŮCHA, Jan *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 772

1.3 Významné osobnosti pedeutologie

V následující podkapitole bych rád představil významné osobnosti zabývající se pedeutologií a jejich stěžejní práce k tomuto tématu. Vzhledem k rozsahu a zaměření této práce uvádím zde především tuzemské autory.

Na prvním místě bych uvedl prof. PhDr. Jana Průchu, DrSc., který je zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu, patří mezi přední odborníky v oblasti pedagogického výzkumu a teorie.¹⁹ Prof. Průcha je autorem řady prací týkajících se učitele a učitelské profese. Mezi nejznámější patří: *Učitel – současné poznatky o profesi*, *Moderní pedagogika* a také po šedesáti letech první, souborné encyklopedie pedagogiky, *Pedagogické encyklopedie*, na jejímž zpracování se podílelo více než sto pedagogických odborníků.

Dalším z autorů zabývajících se učitelskou profesí je prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., a to především v publikacích: *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*, *Profesionalizácia učitel'ského vzdelávania*, dále jako spoluautor publikace *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Na ní se podílely doc. PhDr. Milena Kurelová, CSc., a prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc. Doc. PhDr. Milena Kurelová se problematikou učitelské profese zabývá mimo jiné v publikacích: *Učitel'ská profese v teorii a v praxi: aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti* a *Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska řízení vyučovacího procesu*.

Problematikou přípravy budoucích učitelů se zabývá několik autorů. Zde bych v první řadě uvedl prof. PhDr. Hanu Lukášovou, CSc., která se tímto tématem zabývá v pracích: *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*, *Využití teorie pedagogického rozhodování v přípravě studentů učitelství* a *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Kromě těchto publikací se výše uvedenou problematikou zabývá v příspěvcích v několika pedagogických sbornících. Namátkou bych uvedl její článek *Otazníky k profesionalizaci učitel'ského vzdělávání* uveřejněný ve sborníku referátů odborného semináře *Profesionalizace učitel'ského vzdělávání*, 23–24. ledna 2008 v Ostravě.²⁰

¹⁹ <http://www.kosmas.cz/knihy/151149/pedagogicka-encyklopedie/> dostupné 15. 9. 2013

²⁰ <http://pdf.osu.cz/index.php?idc=13290/> dostupné 23. 9. 2013

Dalším z autorů zabývajícím se problematikou vzdělávání učitelů je prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., a to především v těchto pracích: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace* a jako spoluautor v *Cestách k učitelské profesi*, kde se zabývá mimo jiné sebemonitorováním pedagogických dovedností studentů a předpoklady rozvoje těchto dovedností.

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., se problematikou učitelské profese zabývá v několika publikacích. Problematickou vzdělávání učitelů základních a mateřských škol v *Přípravě učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*, kde se společně s PhDr. Helenou Hejlovou, Ph.D., zabývá změnami přípravy učitelů základních a mateřských škol u nás i na Slovensku, a to na jednotlivých pedagogických fakultách. Mezi další publikace této autorky patří: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě* a *Kvalita učitele a profesní standard*.

Profesními kompetencemi učitele se podrobně zabývá doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D., a to hned v několika monografiích: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* a *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*.

Vymezení učitelské profese, stanovení základního okruhu problémů, se kterými se nyní potýká, a také její perspektivy do budoucnosti shrnuje doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., v publikaci: *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Mimo to publikuje články s tematikou učitelkého vzdělávání, pedeutologie, vzdělávací politiky a metodologie pedagogického výzkumu v odborných pedagogických časopisech a sbornících.²¹

Problematickou začínajících učitelů se zabývá prof. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc., v publikaci: *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Přípravě budoucích učitelů a rozvoji jejich profesních kompetencí pak v publikaci: *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků na jednotlivých úrovních vzdělávání: Kooperace, participace, konsekvence*.

Na závěr této podkapitoly bych se ještě rád zmínil o významné slovenské autorce zabývajícím se pedeutologií, a to o prof. PhDr. Bronislavě Kasáčové, CSc. Prof. Kasáčová se

²¹http://userweb.pedf.cuni.cz/uvrv/index.php?option=com_content&view=article&id=82%3Apetr-urbanek&catid=36&Itemid=54/
dostupné 23. 6. 2013

zabývá učitelskou přípravou a profesním rozvojem učitele, a to v publikacích: *Učitel. Profesia a príprava, Učiteľská profesia v trendoch teorie a praxe, Reflexivná výučba a reflexia v príprave učiteľa* a dalších.²²

Vzhledem k rozsahu této práce není samozřejmě možné vyjmenovat všechny, kteří se učitelskou profesí zabývají. Cílem této podkapitoly bylo seznámit čtenáře s významnými autory a jejich pracemi zabývajícími se pedeutologií. Doufám však, že tento přehled poskytne čtenáři informace o základní literatuře vztahující se k dané problematice.

²² <https://www.pdf.umb.sk/bkasacova/> dostupné 23. 9. 2013

2 HISTORICKÝ VÝVOJ UČITELSKÉ PROFESY

V této kapitole se práce věnuje pohledu na historický vývoj vzdělávání a učitelství profese. V historickém přehledu představí vývoj vzdělávání od jeho počátků až po současnost. Dále seznámí čtenáře s významnými osobnostmi, jejichž myšlenky vývoj vzdělávání a učitelství profese formovaly a určovaly směr dalšího vývoje.

2.1 Počátky vzdělávání a učitelství profese

Učitelství profese patří mezi obory, které provází lidstvo od jeho počátků. Výuka, nebo spíše předávání vědomostí, dovedností a zkušeností z generace na generaci, byla jistě významnou hybnou silou formující vývoj lidstva. Tato činnost byla zpočátku vykonávána kmenovými vůdci, šamany nebo nejstaršími členy rodů. Významným mezníkem v rozvoji vzdělávání přinesl však až vznik písma.

Podle archeologických nálezů v oblasti řek Eufrat a Tigris jsou doloženy existence škol již na počátku 3. tisíciletí př. n. l. Podle dochovaných záznamů psaných klínovým písmem na hliněných tabulkách bylo zjištěno, jak tehdejší vzdělávání vypadalo. „Školy navštěvovali jen potomci příslušníků nejvyšších společenských vrstev a zde se připravovali na profesionální dráhu („kultura písařů“). Studium trvalo dlouhá léta. Budoucí písaři se učili dvěma jazykům (sumerštině a akkadštině) ale také filozofii, teologii, historii a politice, přírodním vědám, matematice, hudbě a mnoha dalším předmětům.“²³ Tato stará kultura poskytuje svědectví o tom, jak důležitou roli již v této době vzdělání hrálo.

Rozvoj vzdělávání je doložen přibližně ve stejnou dobu také ve starém Egyptě. I zde byla společnost rozvrstvena a úplného vzdělání se dostávalo pouze nejvyšším vrstvám, jež představovali kněží a vladaři, ostatním se dostávalo vzdělání nižšího. „Základním cílem výchovy bylo vštípit mládeži úctu k pravdě a řádu, učít ji sebeovládání a schopnosti umět se podřídit celku...Pozornost byla věnována též rozvoji myšlení žáků. Za účinné

²³ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 7

prostředky byly považovány tělesné tresty. Ve velkých městech byly zřizovány vyšší školy, kde se učilo zejména náboženství, filosofii, matematice, medicíně a architektuře.²⁴

Vysokou úroveň výchovy a vzdělávání lze doložit také v Číně, kde byla zpočátku 1. tisíciletí př. n. l. kodifikována mužská výchova v souboru šesti umění, mezi něž patřily kromě praktických dovedností, jako byla střelba z luku, řízení vozu a znalosti obřadů také čtení, psaní, počty, matematika a hudba. „V pozdějším období existují v Číně tři základní pedagogické směry: *konfucianismus* (v němž je kladen důraz zejména na jednotu poznání a ctnosti, na cvičení paměti a duševní koncentrace), *škola mohistů* (pozornost je věnována vědeckému vzdělání, které je založeno na logice a zkušenosti) a *škola taoismu* (zdůrazňuje se intuitivní poznávání pravdy na základě pohroužení se do sebe sama).“²⁵ V souvislosti se vzděláváním v Číně nelze nezmínit Konfucia,²⁶ který jako jeden z prvních formuloval myšlenky z oblasti teorie výchovy.

Kořeny podoby naší i evropské pedagogiky však lze spatřovat ve starém Řecku a Římě. „Počátky řecké vzdělanosti sahají hluboko do 3. tisíciletí př. n. l., do doby egejských civilizací (mínójské a mykénské), jejichž největším přínosem je vytvoření prvních systémů písma na evropském kontinentu. Po zániku mykénské civilizace pod náporom řeckých kmenů – Dorů kolem roku 1200 př. n. l. dochází přibližně o 3 století později k novému rozmachu řecké kultury.“²⁷ Ten představoval vznik městských států, ve kterých dochází k nastolování částečně demokratického zřízení, kdy je účast na řízení obce svěřována širším vrstvám svobodného obyvatelstva. Z účasti na politickém životě ale byly tehdy kromě otroků vyloučeny i ženy. Výchova a vzdělávání byly v městských státech orientovány racionálně s ohledem na praktické potřeby a byly určeny pouze svobodným občanům. Vyšší vzdělání však bylo určeno pouze společenské elitě. V řecké výchově lze sledovat dva od sebe se odlišující výchovné systémy, a to především obsahem a cíli výchovy. Jednalo se o systém spartský a athénský.

Spartský systém výchovy soustřeďoval chlapce od sedmi do osmnácti let ve výchovných zařízeních, kde těžiště výuky bylo tělesné cvičení a vojenský výcvik. „Hudba, zpěv a tanec měly za úkol dodávat této výchově potřebnou bojovou náladu. Čtení a psaní bylo omezeno na minimum. Morálně-politická výchova se cílevědomě snažila vštípit mládeži představy

²⁴ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 8

²⁵ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 8

²⁶ Konfucius (KCHUNG Fu-c' - 551 – 479 př. n. l.) - jeden z nejslavnějších a nejvlivnějších čínských myslitelů. Zabýval se mimo jiné otázkami mravní dokonalosti člověka. Dospěl k názoru, že mravnost není vrozená vlastnost, ale musí být v člověku vypěstována výchovou a učením (OURODA, Karel. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003, s. 6)

²⁷ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 10

o hrdinství a vlasteneckých povinnostech. Jako vzor sebeovládání byl uváděn chlapec, který si raději nechal rozdrásat vnitřnosti liškou ukrytou pod šatem, než aby přiznal krádež.²⁸ Jak je z výše uvedeného patrné, šlo o systém jednostranně zaměřený, ve kterém tělesná příprava výrazně dominovala nad přípravou duševní.

Athénský výchovný systém byl vyváženější a také volnější. Pozornost byla věnována jak stránce duševní tak i tělesné. Snažila se realizovat ideál *kalokagathie*, který v sobě slučoval jak fyzickou zdatnost tak rozumovou i mravní vyspělost. „Zprvu byla výchova záležitostí rodiny, především otce. Rodiče rovněž mohli vybírat učitele pro své děti. Athénský stát si ponechával jen vrchní dozor nad celým systémem výchovy.“²⁹ Systém vzdělávání vypadal následovně, chlapci mezi 7. – 14. rokem věku navštěvovali *elementární* školu, kde byli vyučováni tělocvičným disciplínám, čtení, psaní, počtům, hudbě, tanci a zpěvu. Tyto elementární školy existovali i v dalších obcích mimo Athény. Později byly v Athénách státem zřizovány *gymnázia*, kde byli připravováni chlapci ve věku 15. – 17. let. Zde si však mohli dovolit studium pouze chlapci ze zámožnějších rodin. Vyučovala se zde gramatika, matematika, astronomie a muzika. Završení výchovného procesu probíhalo v efébií „aby se během dvou let připravili po stránce teoretické i praktické na vojenskou službu.“³⁰

Systém vědění byl v Řecku členěn na sedm hlavních disciplín. Mezi tyto disciplíny patřila gramatika, rétorika, dialektika, matematika, fyzika, astronomie a múzika. Tyto umění bývají označována, zejména později ve středověku jako „svobodná umění“. „Přívlastek „svobodná“ vyjadřoval, že jejich studiu se věnovali lidé svobodní od povinnosti manuálně pracovat.“³¹

Pojetí výchovy v antickém Řecku bylo předmětem zájmu mnoha filozofů a lze říci, že zde dochází také k rozvoji teoretické stránky výchovy. Soukromí učitelé, *sofisté* (jednalo se o společenství potulných filozofů) věnovali velkou pozornost přírodním vědám a jejich praktické aplikaci v řemeslech, námořní plavě a obchodu. Vytvořili také soubor zahrnující v sobě tři základní studijní obory, a to dialektiku, rétoriku a gramatiku.³² „Sofisté byli často nezaslouženě zlehčováni jako „obchodníci s moudrostí“, kterou přizpůsobovali vkusu a potřebám svých zákazníků. I když se netajili tím, že vyučování

²⁸ CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984, s. 20

²⁹ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 11

³⁰ CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984, s. 21

³¹ CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984, s. 21

³² JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 12

moudrosti je prostředkem jejich obživy, úroveň mnohých z nich byla pozoruhodná a jejich vklad do dějin filozofie a vědy je nesporný.³³

Významným antickým filozofem zabývajícím se otázkami výchovy člověka byl Sokrates (470–399 př. n. l.). Byl kritikem a oponentem sofistů, zdůrazňoval rozvoj mravní stránky osobnosti. Při vyučování používal metodu dialogu, jejíž pomocí vedl žáky k řešení problémů vlastním rozumem.³⁴

Sokratovým žákem a pokračovatelem byl Platon (427–346 př. n. l.). Na rozdíl od Sokrata, který své učení šířil pouze ústně, byl velmi literárně plodný a zanechal bohatý odkaz. Z mnoha jeho význačných děl se zde zmíním o jednom a to o díle *Ústava (Politeiá)*. V něm Platon popisuje svůj pedagogický systém. „Platon spatřuje ve výchově prostředek k zachování a upevnění ideálního státu, založeného na privilegovaném postavení filozofů a strážců. V *Ústavě* líčí ideu dokonalého státu vedeného vládci – filozofy k ideji dobra, spravedlnosti a krásy. Kalokagathia a harmonie neboli eurytmie člověka, jeho těla a ducha, státu a božství mají posvěcovat vyšší vzdělání.“³⁵

Jako posledního z filozofů zabývajících se otázkami výchovy v Řecku uvedu žáka Platonova a jednoho z největších myslitelů starověku Aristotela (384–322 př. n. l.). Aristoteles, podle mnohých nejuniverzálnější učenec a myslitel starověku, se kromě filozofie, přírodovědy, estetiky, etiky a politiky velmi intenzivně zabýval i otázkami vzdělávání a výchovy. Stanovil tři základní složky výchovy, a to výchovu tělesnou, mravní a rozumovou. Jako cíl výchovy viděl morální a rozumový rozvoj jedince. Své pedagogické názory formuloval ve spisech *Politika* a *Etika Nikomachova*. Aristoteles byl také zakladatelem první „vysoké školy“, ve které byly přednášky spojeny s vědeckým výzkumem. V jeho Lykeionu (název školy, již roku 355 př. n. l. v Athénách založil) byla systematická výuka spojena s vědeckým bádáním tak, jak je tomu na současných univerzitách. Lze tedy konstatovat, že počátky současné vysokoškolské pedagogiky sahají až k Aristotelovi.³⁶

Vzhledem k rozsahu práce není samozřejmě možné představit všechny významné osobnosti vývoje pedagogiky. Mým cílem je vytvořit čtenáři alespoň rámcový obraz o nejvýznačnějších osobnostech, které se spolupodílely na vývoji učitelského vzdělávání.

³³ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, s. 20

³⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 23

³⁵ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 25

³⁶ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, s. 63-71

Významné podněty pro příští vývoj pedagogiky poskytla výchova a vzdělávání v antickém Římě. Římská pedagogika navázala na ideje klasické řecké pedagogiky a z mnoha římských filozofů a řečníků byl nejvýznamnější pedagogickou osobností Marcus Fabius Quintilianus (asi 35–95 n. l.)³⁷

Quintilianus kladl nejvyšší důraz na osobnost vzdělaného a vyzrálého učitele, který má být náročný k žákům a současně přihlížet k jejich individuálním vlastnostem. Svým chováním má být žákům příkladem, má být trpělivý a nemá vyžadovat plnění úkolů, které převyšují síly žáků. Také požadoval rovnost učitelů různých škol. Školskou výchovu rozdělil na stupeň elementární, vyšší literární a stupeň praktický řečnický. Za základ vzdělání považoval kromě řečtiny také hudbu a matematiku. Zaměřoval se na výchovu řečníka, který měl mít dobrou výslovnost, bohatý sloh a vysokou úroveň myšlení. Cílem vzdělání byl podle Quintiliana dokonalý řečník. Kromě těchto požadavků na učitele a cíl výchovy zabýval se také otázkami metodiky vyučování. Všechny tyto své pedagogické myšlenky shrnul ve spise *Dvanáct knih o výchově řečníka*.³⁸

Výchova a vzdělávání, se na konci starověku stala doménou církve. Největší zásluhu o formování církevní dogmatiky a také otázek souvisejících s výchovou mají sv. Jeroným a sv. Augustin. Sv. Jeroným (Sofronius Eusebius Hieronymus (331–420?)) byl papežským tajemníkem, který se při své teologické činnosti působil jako vychovatel dětí zbožných žen. Vykládal jim písmo a dával výchovné rady, doporučoval odříkání a obracení mysli k nadzemskému světu. Sv. Augustin (Aurelius Augustinus (354–430)) založil v Hipponu první klášter pro výchovu kněžích, se kterými žil podle společných pravidel. Ty se později staly základem řádu augustiniánů i jiných řádů. Do vzdělávání kněží zařazoval výuku Písma i tzv. svobodných umění, trivia a kvadrivia. Ve svém spise *Dvanáct knih o Obci boží* stanovuje jako cíl výchovy příklon obráceného křesťana k Bohu. Augustin představoval prostředníka mezi antickým a moderním myšlením. Byl tvůrcem prvního filosoficko-teologického systému křesťanství, který ovlivnil i pozdější filozofy. Jako hlavní rys učitele zdůrazňoval jeho radostnou životní orientaci.³⁹

³⁷ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 14

³⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 37-38

³⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 42-43

2.2 Vývoj vzdělávání a učitelské profese od středověku po osvícenství

Za počátek středověku lze považovat rok 476, kdy došlo k sesazení posledního západořímského císaře Romula Augustula a kdy se vlády nad Itálií zmocnili germánští barbaři. V roce 529 zřídil Benedikt z Nursie na hoře Monte Cassino poblíž Neapole klášter a při něm i školu. Zdejší benediktini se svým heslem *Ora et labora* (modli se a pracuj) se stali vzorem pro augustiniány, cisterciáky, premonstráty a další řády. Členové řádu se kromě tělesné práce věnovali opisování knih, teologii a scholastice. Mniši také učili rolníky polním pracím, zpracování kovu, vlny a plátna. Zabývali se také stavbou domů a obchodem. Někteří z nich byli také poradci vládců.⁴⁰

Významným mužem, jehož pedagogické myšlenky ovlivnily vývoj učitelské profese, byl Alcuin z Yorku (735–804 n. l.). Alcuin vystudoval klášterní školu v anglickém Yorku, který byl zároveň arcibiskupským sídlem. Později na této škole také sám vyučoval. V roce 781 byl yorským arcibiskupem vyslán do Říma, kde se setkal s Karlem Velikým (francý král a první středověký římský císař (742–814 n. l.) – pozn. autora). Byl pozván do Cách (město nacházející v severozápadním Německu – pozn. autora) ke Karlovu dvoru, aby se ujal vedení temnější dvorské školy, kde vyučoval i samotného Karla Velikého. Alcuin se staral o rozšiřování vzdělanosti v celé tehdejší Karlově říši a většinu císařských opatření v oblasti vzdělávání sám připravoval. V roce 796 mu byla svěřena klášterní škola ve francouzském Toursu, kterou pozvedl na úroveň vysoké školy. Tato škola se stala přípravkou pro učitele, šířitele vědy i pro budoucí opaty a biskupy.⁴¹

Alcuin rozčlenil vyučování na tři hlavní stupně, a to elementární, artistický a teologický. Elementární obsahoval čtení, psaní, počítání, učení modlitbám a zpěvu. Základem artistického stupně byla výuka gramatiky a rétoriky. Předmětem teologického stupně byla bible. „Obecně lze říci, že Alcuinovi šlo o to, spojit křesťanský obsah s klasickou formou. Věnoval proto velkou pozornost budování knihoven a jejich obohacování rukopisy, které se pilně přepisovaly a krásně zdobily. Školy, jejichž zřízení podněcoval, byly různého zaměření. Na vyšších školách v klášteřích a biskupských sídlech byli vzděláváni kněží a státní úředníci...z Alcuinova podnětu vznikaly i školy pro vzdělávání učitelů. Pokud jde o metodickou stránku pedagogického působení Alcuinova,

⁴⁰ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 24-25

⁴¹ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, s. 180-181

je třeba vyzvednout jeho schopnost psychologické analýzy některých duševních procesů, zvláště pak vnímání, paměti a obrazivosti.⁴²

Na počátku středověku se jedinými výchovnými ústavami staly církevní školy, a to školy klášterní, katedrální a farní. Klášterní školy vznikaly od šestého století a zprvu v nich byli vychováváni pouze chlapci zasvěcení mnišskému životu. „Později přicházejí za vzděláním i mladí feudálové. Klášterní výchova se pak dělí na dvě oddělení: schola interna pro mnichy a schola externa pro mladé feudály...Učení bylo převážně pamětné a vyučovací jazyk latinský. Nejschopnější byli vyučováni triviu (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadriviu (aritmetika, geometrie, astronomie a musika), tj. sedmeru svobodných umění, což spolu s náboženstvím tvořilo obsah středověkého vzdělání.“⁴³

Biskupové zakládali při svých sídlech školy katedrální sloužící pro výchovu a vzdělávání světských kněží. Jejich vzdělávací zaměření nebylo vždy zcela stejné. Katedrální škola v Paříži byla významná svými filozofickými studii. V belgickém Lutychu byla zase katedrální škola proslulá svými literárními studii. Na ní studoval i náš kronikář Kosmas. Kněze a kanovníky, kteří zde vyučovali, řídil magister scholarum, později byl také nazýván scholasticus, církevnímu zpěvu vyučoval cantor. K provádění výuky byli mnohdy přibráni také laičtí učitelé, kteří kromě výuky také přísluhovali v kostele. Kromě těchto dvou typů škol byly po roce 1215 na základě nařízení papeže Innocence III. při každém kostele zřízeny školy farní. V těchto školách výuka sestávala převážně z náboženství, popřípadě čtení a psaní.⁴⁴

Na středověkou vzdělanost měla zásadní vliv scholastická filozofie. Tu lze rozčlenit do tří období. Scholastika raná (9. – 12. stol.) se vyznačovala vytvořením učební metody, která se nazývala *sic et non* (ano a ne), kdy řešení bylo vyvozeno z protikladů. Scholastika vrcholná (12. – 14. stol.) která se opírala o autoritu Písma, učení církevních otců a také filozofii Aristotelovu, která však byla upravená pro církevní potřeby. Scholastika pozdní (14. – 16. stol.) pak usilovala o to, aby církve uznala rozumové poznání.⁴⁵

Dominikánský mnich Tomáš Akvinský (1225–1274) byl zřejmě nejvýraznějším představitelem středověké scholastiky, který „provedl systematickou syntézu křesťanské

⁴² CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, s. 183

⁴³ RIEDL, Miroslav. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 12

⁴⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 47-48

⁴⁵ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s. 63-64

teologie s Aristotelovým učením svými dvěma souhrnnými díly *Summa contra gentiles* (Summa proti pohanům) a *Summa theologiae* (Summa teologická) ⁴⁶.

Tomáš Akvinský rozvíjel pedagogickou teorii vztahující se k učitelům především ve stati *De Magistro* (O učitelích). Učitelovo působení zde přirovnával k činnosti lékaře. Tak jako lékař dosahuje uzdravení člověka prostřednictvím přírody, tak učitel uvádí v činnost vlastní rozum žáků. Stejně jak příroda v člověku sama překonává stav nemoci a lékař jí v tom jen pomáhá, tak i přirozená schopnost člověka získávání poznatků a zkušeností je jeho vnitřním učitelem. Vnější učitel jí v tom pouze vede a podporuje. ⁴⁷

V průběhu 12. století dochází ke vzniku prvních evropských univerzit, které měly plnit náročnější a více vědecké úkoly, než byly schopny zvládat školy klášterní a katedrální. Jejich vznik byl podmíněn rozvojem politicko-hospodářského života v Evropě. „První evropské univerzity vznikají z iniciativy církve jako samostatné korporace s vlastní správou, jměním a soudní jurisdikcí. Nazývají se studium generale, studium somele nebo pouze studium na rozdíl od škol nižších které zahrnovaly jen vymezený okruh věd...Žáci byli nejrůznějšího věku a často se svými učiteli volně migrovali z místa na místo. Tato mezinárodní, latinským jazykem spojená akademická obec se spravovala svými vlastními zákony a předpisy. Jelikož na univerzitách byly přednášeny různé obory, nazývali se tyto školy universitas = spojení (věd).“ ⁴⁸

Ve 13. století dochází v souvislosti s rozmachem obchodu a řemesel ke vzniku škol cechovních (pro řemeslníky) a škol kupeckých (pro kupecká družstva – gildy). Tyto školy vznikaly vedle již existujících církevních škol. O jejich fungování se staraly cechy a gildy společně s městskou samosprávou. Platy učitelů zajišťovali rodiče žáků. Na konci středověku existovaly kromě univerzit tři typy škol. Nejnižším typem byly školy městské, na nichž probíhala výuka v mateřském jazyce a učilo se zde abecedě, čtení a psaní. Souběžně s nimi existovaly také soukromé školy, zvané školy pokoutní. Na nich vyučovali také národním jazykem řemeslníci a později i učitelé měšťanských škol. Druhým typem byly školy partikulární, kde probíhala výuka v latinském jazyce. Jako učitelé zde působili bakaláři a mistři fakulty artistické. Třetím typem zůstávaly školy klášterní a katedrální, ze kterých bylo možno postoupit na univerzitu. ⁴⁹

⁴⁶ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 54

⁴⁷ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, s. 243-244

⁴⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 61-62

⁴⁹ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 34-36

Ve 14. – 16. století přinesly změnu v středověkém systému výchovy a vzdělávání myšlenky renesance a humanismu. Vzniká nový postoj k životu, pro který je charakteristický především optimismus, důvěra v člověka a snaha o všestranný rozvoj jeho osobnosti. „Toto osvobození evropského člověka vymaňujícího se ze středověkého supranaturalismu se zejména v oblasti umění označuje jako renesance (*renascor* = znovu se rodím), osvobození lidské bytosti v oblasti kulturní a školské bývá nazýváno humanismus (*humanus* = lidský). Obě tato hnutí představují vědomý, systematický návrat k ideálům antické minulosti, a to spíše v podobě metody než jednotného systému.“⁵⁰

Renesanční pedagogika se opírala o antické vzory a především o Quintiliana. Vystupovala proti scholastické výchově a zdůrazňovala požadavek na všestranný rozvoj osobnosti, odmítala tělesné tresty a snažila se o omezení vlivu církve na výchovu. Její snahou byla výchova harmonicky rozvinuté osobnosti, kde kladla důraz jak na rozvoj složky rozumové tak tělesné, mravní, estetické a pracovní. Kromě toho přinesla renesanční pedagogika nový postoj k učení, k žákům a také k metodice práce učitele.

Vittorino da Feltre (1378–1446) patří k nejvýznamnějším představitelům renesanční pedagogiky. Vytvořil výchovnou instituci zvanou „Dům radosti“, která se nacházela v krásném přírodním prostředí mimo město. Uplatňoval zde nové výchovné principy a využíval také výchovného působení prostředí. Byl odpůrcem tělesných trestů, poprvé zavedl tzv. žakovskou samosprávu. Hlavní obsah vzdělávání viděl ve studiu klasických jazyků a literatury. Zavedl nové metody čtení, psaní učil pomocí pohyblivých písmen, počítání pak prostřednictvím her, geometrii vyučoval zároveň s rýsováním a měřením ploch a objemů.⁵¹

Dalším z významných představitelů renesanční pedagogiky byl Desiderius Erasmus Rotterdamský (1466–1536). Tento profesor řečtiny a teologie z Cambridge ve svém díle „Pojednání o výchově“ podával konkrétní návrhy na výchovné působení a metody výchovy a vzdělávání. V tomto díle jsou patrné vlivy antických pedagogů a také Quintiliana, kterého považoval za nejlepšího didaktika i metodika. Prosazoval, aby vyučování bylo zajímavé, snadné a také přiměřené věku žáků. Za nejdůležitější předměty pokládal řečtinu a latinu a také odmítal tělesné tresty. Nechápal však význam mateřského

⁵⁰ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 75

⁵¹ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 45

jazyka a tělesné výchovy pro harmonický rozvoj osobnosti. Pro učitele požadoval vyšší vzdělání a také zvýšení jejich platů.⁵²

Vzhledem k rozsahu a účelu této práce není možné se věnovat všem skvělým filozofům a pedagogům, kteří formovali vývoj renesanční pedagogiky. Přesto bych se ještě rád zmínil o nejvýznačnějším španělském filozofovi a pedagogovi, osobním příteli Erasma Rotterdamského a také člověku, na nějž se pro jeho pedagogickou moudrost odvolává i J. A. Komenský. Juan Luis Vives (1492–1540) patřil mezi největší humanisty své doby. Byl kritikem scholastické filozofie a zabýval se také osobností učitele. „Vives se při oceňování významu osobnosti učitele řídil příkladem Marka Fabia Quintiliana. Ve svých spisech o výchově a vzdělávání se snažil o vytvoření systému na základě mravně náboženském. Káral tehdejší úpadek věd, způsobený podle něho nejen špatnými vlastnostmi učenců, ale i válkami a nesprávným výkladem Aristotela, od něhož je třeba se vrátit k přírodě a k člověku, který má žít ve věčném míru.“⁵³

Ideje renesančních myslitelů našly své částečné uplatnění v reformační a také protireformační pedagogice. Cílem reformačního hnutí je ukončení světského panování církve, kdy státu má být navráceno panství ve věcech světských a církve se má vrátit k bibli. Z hlediska pedagogiky a učitelské profese je nezbytné, zmínit se o dvou významných mužích, jejichž pedagogické myšlenky významně ovlivnily vývoj výchovy a vzdělávání. Byli jimi otec německé reformace, profesor teologie na univerzitě ve Wittenbergu Martin Luther a jeho spolupracovník, také profesor vittenberské university Filip Melanchton.

Martin Luther (1483–1546) byl hlavním představitelem německé reformace. V počátcích své pedagogické činnosti projevoval velký zájem o elementární školy a rozvoj vzdělávání v mateřském jazyce. U Luthera se poprvé objevuje náznak principu všeobecné vzdělávací povinnosti. Podle jeho názoru má stát povinnost provozovat školy a nutit podané, aby do nich posílali své děti, chlapce i dívky. Nebyl však příznivcem humanistické vzdělanosti. Obsah vyučování má tvořit čtení, psaní, počítání, náboženství a církevní zpěv. Školy mají být vedeny v národním a náboženském duchu. Později pod vlivem svého spolupracovníka Filipa Melanchtona usiluje o zřizování reformačních gymnázií, kde by vyučovacím jazykem byla latina.⁵⁴

⁵² BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 45

⁵³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 79

⁵⁴ RIEDL, Miroslav. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 23

Filip Melanchton (1497–1560), humanista, vynikající filolog, profesor vittenberské university a nejbližší Lutherův spolupracovník vynikl v oblasti reformačního pedagogického myšlení hned svou úvodní řečí, kterou pronesl jako nastávající učitel řečtiny na universitě ve Wittenbergu. V této řeči, kterou nazval *De corrigendis adulescentiae studiis* (O reformě studií), odsoudil scholastické studie a ocenil význam studií humanistických. V obsahu výuky přidal k sedmeru svobodných umění výuku řečtiny, latiny, hebrejštiny, geografie a historie. Svým úmyslem sloučit vědu s evangeliem zahajuje Melanchton dějiny německé reformační pedagogiky. Za jeho snahy o reformu školství byl již svými současníky obdařen přídomek *praeceptor Germaniae* (učitel Německa). Roku 1528 vypracoval tzv. Normální saský školní řád. Tento humanisticky, na papeži a církvi nezávisle vypracovaný návrh sloužil jako vzor podobných reformačních školních řádů. Zřídil také soukromé pedagogium pro vyšší studium učitelů, pro které vytvořil mnoho učebnic jazykové a přírodovědné povahy. Ročně míval kolem 2000 žáků, mezi které patřili významní němečtí humanističtí učitelé a školští reformátoři.⁵⁵

Z renesančních podnětů vzešla také pedagogika protireformační. Nejvýraznější oporou v protireformačním úsilí katolické církve se stal nový církevní řád Tovaryšstvo Ježíšovo, jehož zakladatelem byl španělský šlechtic a důstojník Ignác z Loyoly (1491–1556). Jezuitský řád vystupoval tvrdě proti reformačnímu hnutí. Jezuité se zaměřili na kázání, zpověď a školy z důvodu jejich přesvědčení o neomezené moci výchovy. Postupně vybudovali po celé tehdejší katolické Evropě síť škol, tzv. kolejí. Ty poskytovaly mládeži vyšší a střední vzdělání. Vyučovacím jazykem byla latina, mateřský jazyk se směl používat pouze v nejnižších třídách, později bylo jeho používání trestáno. Organizace a obsah výuky stanovil školní řád z roku 1599, který byl pro členy řádu přísně závazný. Obsah výuky tvořila latina, teologie a sedmero svobodných umění. Velkou pozornost věnovali jezuité didaktickým otázkám, a to hlavně plánování výuky, opakování a způsobu realizace vyučování. Učivo bylo pečlivě rozplánováno na měsíce, týdny i dny, každá hodina byla propracovaná metodicky, bylo zařazováno pravidelné opakování a procvičování učiva. K pevnějšímu osvojování učiva byly používány názorné pomůcky. Cílem výuky byla výchova vzdělaných, ale až fanaticky poslušných stoupenců oddaných katolické církvi.⁵⁶

Pedagogické názory renesance, které se opíraly o odkaz antiky, ale nevytvořily žádný ucelený pedagogický systém. Jistě přinesly mnoho cenných myšlenek a podnětů,

⁵⁵ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 96

⁵⁶ RIEDL, Miroslav. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 24-25

ale vytvořit ucelený pedagogický systém dokázali až velcí myslitelé v 17. a 18. století. První pedagogický systém v novodobé evropské pedagogice vypracoval Jan Amos Komenský.

Jan Amos Komenský (1592–1670) vynikající český myslitel světového formátu, teolog, polyhistor a pedagog svým dílem položil základy novodobé pedagogiky. Ve světové pedagogické literatuře je Komenský nejčastěji citovaným autorem. Jeho odkazem se nejen u nás, ale i v zahraničí zabývá konstituovaná pedagogická disciplína komenologie. „Komenologie je vědní obor, směr bádání, který se zabývá zkoumáním života, činnosti, díla a působení J. A. Komenského. Jejím předním úkolem je vyhledávat, zpracovávat a vydávat prameny, které vypovídají nejen o osobě Komenského, ale i o společenství, v němž se pohyboval, a o okruhu osob, s nimiž se stýkal... Jinou oblast bádání pak představuje vztah Komenského k různým zemím, konfesím, filozofickým směrům i jednotlivým osobám a studiu jeho duchovního odkazu v nejširším slova smyslu.“⁵⁷

Jsem si vědom, že shrnout osobu a dílo J. A. Komenského do několika odstavců je velmi těžké. Obzvláště, když se jeho osobou dílem zabývá celá samostatná vědní disciplína. Přesto se pokusím podat alespoň několik informací, které jsou v souvislosti s jeho osobou a dílem podstatné pro tuto diplomovou práci. V této podkapitole se pokusím charakterizovat význam Komenského v měřítku světovém, v následující kapitole potom v měřítku českých zemí.

Jan Amos Komenský (1592–1670) se narodil 28. března 1592 na Uherskobrodsku. Studoval na německých univerzitách v Herbornu a Heidelbergu, po návratu do vlasti v roce 1614 působil nejprve jako učitel na bratrské škole v Přerově, později v letech 1618–1621 ve Fulneku. Porážka českých stavů na Bílé hoře přinesla období perzekuce všeho českého. Komenský byl nucen opustit Fulnek a skrývat se na různých místech severní Moravy, později našel útočiště v Brandýse nad Orlicí, na panství Karla staršího ze Žerotína. V roce 1628 byl nucen opustit vlast a odchází do exilu do polského Lešna. Zde působil jako učitel, později jako správce bratrského gymnázia až do roku 1641. Zde také vznikají první česky psané pedagogické spisy, a to *Didaktika*, *Informatorium školy mateřské* a *Navržení krátké* (úvod do četby *Didaktiky*). Když zjišťuje, že návrat do vlasti není možný, překládá

⁵⁷ BENEŠ, Jiří. Komenologie. In.: PRŮCHA, Jan *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 681

Didaktiku do latiny a vydává ji pod názvem *Didactica magna* (Velká didaktika). Píše také slavnou učebnici latiny *Janua linguarum reserata* (Brána jazyků otevřena).⁵⁸

V letech 1641–1642 navštívil Komenský Anglii. Měl zde v úmyslu vyložit v londýnském parlamentu své myšlenky pansofie neboli vševědy. Vzhledem k revolučním událostem však byl nucen Anglii předčasně opustit. „Komenský navrhoval zřídit i didaktickou kolej jako školu škol (akademii), na které by učenci společně zkoumali základy věd, šířili světlo moudrosti a prospívali lidstvu užitečnými vynálezy. V tomto duchu vytvořil pro Anglii reformní spis *Via Lucis* (Cesta světla), vydaný až v roce 1668 spolu s dalšími návrhy na pansofické knihy... Pouze cestou pansofie dojde podle Komenského lidstvo spásy, neboť zmizí nevědomost, a tím i možnost válek. Vláda bude náležet sboru mudrců a bude zavedena nová společná řeč místo obtížné latiny.“⁵⁹

V roce 1642 přijel Komenský na základě pozvání švédského kancléře Oxenstierny do Stockholmu. Zde kancléř pověřil Komenského reformou švédského školství, a především úkolem napsat učebnice pro základní a latinské školy. Z tohoto důvodu odmítl nabídku z Francie od kardinála Richelie, který ho zval do Paříže, kde se měla zřizovat pansofická škola podle Komenského zásad. Později však svého rozhodnutí litoval, myšlenky na pansofii ho rozptylovaly od tvorby učebnic a kancléř nebyl spokojen. Když učebnice nakonec dokončil, Švédové již měli své vlastní. Ve Švédsku vzniká jeho spis věnující se výuce jazyků *Methodus linguarum novissima* (Metoda jazyků nejnovější). V roce 1648 se vrací zpět do Lešna jako nově zvolený biskup českobratrské církve. Je však zklamán Vestfálským mírem, kdy Švédsko nechává za tučné výkupné české země v područí habsburské monarchie. Proto se na jaře 1650 v *Kšaftu umírající matky Jednoty bratrské* loučí se svou církví i vlastí.⁶⁰

V letech 1650–1654 pobývá Komenský na panství knížete Zikmunda Rákócziho v Blatném Potoku v Uhrách, kde zřizuje trojtřídní latinskou školu. Kromě vedení školy zde také dokončil svůj významný spis *Schola pansophica* (Škola vševědná), ve kterém objasnil svůj plán sedmitřídní pansofické školy. V roce 1653 sepsal zjednodušenou jazykovou učebnici *Orbis sensualium pictus* (Svět v obrazech). Ta měla sloužit hlavně k učení latině, to mělo být usnadněno připojeným překladem do mateřské řeči. V roce 1654 se pro nedbalost žáků i učitelů škola v Blatném Potoku rozpadá a Komenský se vrací znovu

⁵⁸ RIEDL, Miroslav. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 26-27

⁵⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 121

⁶⁰ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 55-56

do Lešna. Zde se během svého pobytu v letech 1654–1656 věnuje tvorbě svého nejvýznačnějšího díla *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Obecná porada o nápravě věcí lidských). V něm se kromě reformy vědění objevuje i návrh reformy „věcí lidských“ v podobě změny světa prostřednictvím výchovy. V roce 1656 v důsledku bojů mezi Švédy a Poláky shořel v Lešně všechn Komenského majetek včetně rukopisů jeho děl. Komenský proto odchází do Amsterdamu, kde strávil poslední léta svého života. V letech 1657–1658 vydává s podporou amsterodamského senátu sbírku svých 43 didaktických spisů s názvem *Opera didactica omnia*, do níž zařadil svá hlavní pedagogická díla. Komenský zemřel 15. listopadu 1670 v Amsterdamu a je pohřben ve valonském kostele v nedalekém Naardenu.⁶¹

Pedagogické dílo Jana Amose Komenského přinášelo a stále přináší nespočet podnětů. Proto je nejen u nás, ale i v celém světě stále hlouběji studováno. Jeho genialita se projevuje především v myšlenkách, které bylo možné docenit až v dnešní době. Z nich nejsilněji zaznívá jeho idea celoživotního vzdělávání, která je v současné postmoderní společnosti jednou z nejaktuálnějších.

2.3 Vývoj vzdělávání a učitelské profese od osvícenství po současnost

Na přelomu 17. a 18. století se v Evropě objevuje nové intelektuální hnutí a filozofický směr nazývaný osvícenství. Jeho hlavní myšlenky, jako je vzpoura proti autoritám, racionalismus, návrat k přírodě, humanizace křesťanství a také boj za lidská práva se přenáší do všech odvětví, pedagogiku nevyjímaje.

Mezi první, v jejichž díle se výrazně rýsují myšlenky osvícenství, patřil John Locke (1632–1704). Po absolvování Oxfordské university začínal v roce 1658 jako učitel řečtiny a rétoriky. Od roku 1666 působil jako tajemník a vychovatel v rodině významného anglického politika hraběte Shaftesburyho, se kterým je roku 1682 nucen z politických důvodů emigrovat do Nizozemska. Z exilu se vrátil až v roce 1688.⁶²

Ve svých spisech přikládá Locke největší význam přírodním vědám a novým metodám vědeckého poznání. Také se snaží o dosažení smíru vědy s náboženstvím.

⁶¹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 122-124

⁶² JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 25

Své pedagogické názory vydal v roce 1693 pod názvem *Some Thoughts Concerning Education* (Několik myšlenek o vychovávání). Kvůli tomuto dílu bývá označován za zakladatele anglické pedagogiky. Locke je zastánce individuální výchovy realizované především v měšťanských a šlechtických rodinách. Výchovu člení do tří základních oblastí, a to mravní, tělesnou a rozumovou. Odmítal středověký obsah vzdělávání zahrnující sedmero svobodných umění a místo toho vytváří systém reálného vzdělávání. Vychovávání má probíhat v domácím prostředí od nejtělejšího věku až do 21 let. Výchovu má řídit muž, který nemusí být zrovna učencem, ale má být dokonalým vychovatelem. Hlavním úkolem vychovatele není produkovat učence, ale vychovávat vzdělané a pracovité lidi.⁶³

Nejvýznačnější představitelem francouzské pedagogiky osmnáctého století byl Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Své pedagogické názory představil ve spise *Emile, ou de l'éducation* (Emil čili o výchově). Toto dílo se stalo jedním významných zdrojů myšlenek evropské i světové pedagogiky. Rousseau v něm pojednává o přirozené výchově fiktivních osob Emila a Žofie. Protestuje v něm proti dogmatismu a scholasticismu. Výchova a vzdělávání má být individuální, klade důraz na vlastní pozorování a uvažování, tedy vlastní empirii. Za základ vzdělání považuje poznání věcí a přírody. Zcela odmítá sedmero svobodných umění i náboženská dogmata. Jako hlavní didaktický princip zdůrazňuje zásadu názornosti. Prostřednictvím mravní výchovy pak chce napomáhat rovnosti všech lidí. Jeho cílem je výchova přirozená, která vychovává v člověku dobré city, dobrý úsudek a dobrou vůli. Rousseau inspiroval pedagogické myšlenky mnoha spisovatelů filozofů a myslitelů, jako například Kanta, Pestalozziho, Goetha, Tolstého a jiných. Pod vlivem jeho myšlenek se na přelomu 19. a 20. století také rozvinula hnutí za posílení složky estetické výchovy na školách.⁶⁴

Kromě Rousseaua měli na další vývoj pedagogického myšlení vliv další dva francouzští filozofové, a to Claude Adrien Helvétius a Denis Diderot. Claude Adrien Helvétius (1715–1771) byl představitel pedagogického optimismu. To, čím jsme, je podle něj otázkou výchovy. Výchovu chápe jako společné působení přírodního i sociálního prostředí na jedince. Je zastáncem rovného práva na vzdělání a za nejdůležitější složku výchovy považuje výchovu mravní. Na rozdíl od Locka a Rousseaua upřednostňuje

⁶³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 6-8

⁶⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 19-20

výchovu veřejnou před výchovou soukromou. Denis Diderot (1713–1784) na rozdíl od Helvétiá byl spíše realista. Přestože přiznával výchově velké možnosti, byla podle něj determinována osobnostními předpoklady jedince. Žádal demokratickou reformu školství se státní školou poskytující bezplatné povinné elementární vzdělání pro všechny.⁶⁵

Na přelomu 17. a 18. století se v protestantských oblastech Německa rozvíjí pietismus. Toto hnutí se zaměřuje především na praktické naplňování křesťanských idejí. Hlavním představitelem tohoto hnutí v pedagogice byl August Hermann Francke (1663–1727), profesor na univerzitě v Halle. „A právě v Halle z počátků až směšně nepatrných, darů několika zlatých, Francke vybudoval řadu škol a ústavů pietistických, jež dnes pod názvem *Die Franckeschen Stiftungen* jsou vlastně malou obcí. Nejprve (1695) zřídil Francke elementární školu pro děti chudé (Armenschule) a školu pro děti platící školné (Bürgerschule), načež přibýlo pedagogium pro šlechtice připravující se k studiu na universitě a rovnoběžně s ním podobná škola latinská pro děti občanské; dalším ústavem byl sirotčinec pro děti opuštěné, z něhož se vyvinul učitelský seminář, z toho se po čase vyloučil zvláštní ústav pro vzdělávání učitelů škol latinských; konečně (1698) přibyl ústav pro výchovu šlechtických dívek.“⁶⁶ Těžiště výchovy zde tvořilo náboženství, k němuž se připojovalo reálné vzdělávání ve spojitosti s poznáváním přírody.

Koncem 18. století vznikají v Německu dvě pedagogická hnutí, a to filantropismus a novohumanismus. Filantropisté (z řeckého *filein* = milovat a *anthropos* = člověk; filantropové = přátelé lidí), k nimž patřili J. B. Basedow, K. F. Bahrtdt, J. H. Campe, P. E. von Roschow a další zastávali názor, že nápravu společnosti je možné realizovat jedině revolucí ve výchově. Hlavní cíl jednání má být lidské štěstí a vlastní, individuální prospěch. Blaženost byla podle nich neoddělitelně spjata s ctností. „Filantropisté zamýšleli výchovou „změnit svět“ na základě etické zásady užitečnosti vytýčené rozumem.“⁶⁷

Zakladatelem filantropistického hnutí i autorem jeho názvu byl Johann Bernhard Basedow (1724–1790), německý filozof, teolog a pedagog. Hlásal nutnost zřízení státního, na církvi nezávislého školství. Svůj reformní plán, kterým počínají dějiny filantropismu, formuloval ve spise *Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer* (Výzva přátelům lidstva a zámožným lidem). V něm vytýčil základní pedagogické požadavky

⁶⁵ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 29-30

⁶⁶ KÁDNER, Otakar. *Stručné dějiny pedagogiky pro čtvrtý ročník učitelských ústavů*. Vydání čtvrté, opravené. V Praze: Česká grafická Unie, 1931, s. 38-39

⁶⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 36

tohoto hnutí: uskutečnění státního dozoru nad školou osamostatněnou od církve, oddělení lidových a učených škol, příprava vzdělaných učitelů a vytvoření encyklopedicky pojatých školních učebnic. Basedow kladl na první místo mravní výchovu, rozvoj intelektu byl pro něj až druhořadý. V oblasti vzdělávání učitelů zdůrazňoval nutnost zřízení učitelských seminářů, které by byly spojeny s cvičnými školami. Ty by pak vedli zvláště připravovaní seminární profesori. Všechny tyto své myšlenky se pokusil realizovat ve veřejné experimentální škole – Filantropinu, jenž v roce 1774 otevřel v Dessavě. V souvislosti s jejím provozem se podílel v roce 1777 na založení *Pädagogische Gesellschaft* (Pedagogické společnosti), která řešila důležité otázky spojené s jeho provozem. Myšlenky a vlivy německého filantropismu našly koncem 18. století uplatnění také v našich zemích, a to ve školských reformách J. I. Felbigera.⁶⁸

Kromě filantropismu se nacházejí v Německu Rousseauovy ideály také v novohumanistickém hnutí. Rád bych se zmínil alespoň o jednom představiteli novohumanistického hnutí, jehož cílem bylo využití antického odkazu k rozvoji německé kultury a vzdělanosti. Wilhelm von Humboldt (1767–1835) chápal výchovu jako jedinou cestu člověka k sebeurčení. Při výchově zdůrazňoval jednotu školského systému a omezení státního vlivu na výchovu. Upřednostňoval také všeobecnou výchovu před profesní a byl názoru, že k rozvoji sebeurčení člověka je nutné překonání poddanské mentality. Tyto názory zařadily Humboldta mezi čelní evropské pedagogické humanisty a i v současné německé pedagogice je vnímán jako zakladatel moderní koncepce výchovy.⁶⁹

Nejvýznamnějším reprezentantem německé filozofie a pedagogiky v 18. století byl Immanuel Kant (1724–1804), jehož dílo výrazně ovlivnilo vývoj evropského i německého myšlení v příštích desetiletích. Kant patřil mezi pedagogické optimisty a věřil, že člověk se stává člověkem pouze výchovou. Jejím prostřednictvím je člověk kultivován, disciplinován, civilizován a moralizován. Za optimální formu výchovy považoval výchovu školní, která umožňuje jedinci začlenění do společnosti. Ve své přednášce *O pedagogice* (1776) požadoval zřizování soukromých experimentálních škol, které by sloužily k ověření otázky, jak dalece je školní výchova na rozdíl od domácí schopna plnit základní úkoly, a to ukáznit, kultivovat a civilizovat.⁷⁰

⁶⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s. 159-161

⁶⁹ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 31-32

⁷⁰ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 32

Počátkem 19. století se stává dalším pokračovatelem Rousseaua, švýcarský humanistický pedagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Po studiu práv a teologie zakoupil v roce 1771 statek v Neuhofu, na kterém se pokusil o vybudování hospodářství, kde učil zemědělce novým metodám hospodaření. Tento jeho projekt však neuspěl, a tak zde spolu s manželkou zřídil ústav pro výchovu chudých dětí. Tady se snažil poskytnout jim elementární vzdělání. V roce 1781 vydal své základní pedagogické dílo, román *Lienhart a Gertruda*. Toto dílo v mnohém navazuje na Rousseauova *Emila* popisuje přirozenou výchovu dětí v zemědělské rodině.⁷¹

Své nejdůležitější pedagogické zásady zveřejnil Pestalozzi ve spise *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Kterak Gertruda své děti vyučuje). Především je to snaha o harmonický rozvoj člověka v jeho lidství podporou jeho tělesné, duševní i mravní síly, aby si vždy dokázal sám pomoci. Žákům by neměly být podávány hotové poznatky, ale je třeba, aby nejdříve poznávali sami a potom teprve usuzovali. Všechna výchova a vyučování mají být založeny na pozorování, a to jak na smyslovém vnímání, tak na rozlišování podstatného a vedlejšího, srovnávání a zobecňování. Podle Pestalozziho jsou důležité nejen znalosti, ale také dovednosti a hlavně myšlení. Metodika vyučování má vycházet ze znalosti dětské psychiky z respektování vývojového stupně dítěte s požitím intuitivní metody.⁷²

Pestalozzi se také podílel na vybudování francouzsko-německého pedagogicko-výchovného ústavu v Yverdonu pro chovance za zámožných rodin a také pro vzdělávání učitelů. „Vychovatelé zde trávili veškerý svůj čas s chovanci, kterým dopřávali hojnost her a tělesných cvičení. V ústavu vládla přívětivost bez používání tělesných trestů a učitelé pod vedením Pestalozziho konali pravidelné porady o své vychovatelské práci. Byli zde připravováni i kandidáti učitelství...Tuto „pedagogickou Mekku světa“ navštěvovali významné osobnosti z celé Evropy. Avšak po smrti Pestalozziho ženy i vlivem rozporů mezi učiteli počal celý institut rychle upadat, až roku 1825 úplně zanikl.“⁷³ Pestalozziho pedagogické myšlenky měly vliv na mnoho dalších pedagogů, jako byli Herbart, Fröbel, Diesterweg a další.

Jedním z nejvlivnějších osobností německé pedagogiky 19. století byl filozof, psycholog a pedagog Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Vytvořil pedagogickou

⁷¹ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 35

⁷² ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 28-30

⁷³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 28

vědeckou soustavu, která se postupně rozšířila do dalších zemí a ovlivnila také naši pedagogiku. Herbart studoval na univerzitě v Jeně, později působil jako profesor pedagogiky na univerzitě v Göttingenu a poté v Königsbergu. Zde založil pedagogický seminář pro vzdělávání učitelů středních škol. Jeho hlavním pedagogickým dílem je *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Všeobecná pedagogika odvozená z cíle výchovy). V něm shrnul všechny své pedagogické myšlenky a také teoreticky zobecnil své bohaté praktické zkušenosti. Výchovný proces člení Herbart na tři základní oblasti, a to vedení, vyučování a mravní výchova. Podstatou vedení je regulace chování vychovávaného. Hlavním úkolem vyučování je rozvoj zájmů, který má probíhat ve čtyřech stupních, a to názorný výklad látky, navázání na dosavadní znalosti, vyvozování závěrů a nakonec jejich použití v praxi. Posláním mravní výchovy pak má být zafixování etických ctností.⁷⁴

Herbartův pedagogický odkaz spočívá především v tom, „že podstatně přispěl k vybudování pedagogiky jako uceleného teoretického systému, že rozpracoval zvláště její složku didaktickou, zdůraznil nutnost důkladného vzdělávání učitelů a sám je podpořil zřízením učitelského semináře a cvičné školy, upozornil na nebezpečí přetěžování žactva, požadoval úpravu učebních osnov podle místních poměrů a vůbec zmapoval pedagogickou problematiku do té míry, že ještě dnes si lze u něho ověřovat, jak některé stále časové problémy byly jím formulovány již v první polovině devatenáctého století.“⁷⁵

Dalším a z hlediska vzdělávání učitelů velmi významným německým pedagogem byl Adolf Diesterweg (1790–1866). Tento středoškolský učitel a organizátor německého učitelského hnutí byl autorem jedné z vrcholných světových didaktik. Toto dílo s názvem *Rukověť vzdělávání pro německé učitele* pojednává o metodách výuky a také klade důraz na nezastupitelnou úlohu vzdělaného učitele ve vzdělávacím procesu. Jeho pojetí výuky bylo postaveno na stálém rozvíjení aktivity a tvořivosti žáka. Názornost a aktivita tvoří jádro Diesterwegova didaktického systému. K tomu je však nutno brát zřetel na místní a časové poměry, ve kterých se člověk narodí, nebo bude žít.⁷⁶

Diesterweg se neustále zamýšlel nad osobností učitele, podle něj by ani po absolutoriu neměl učitel zanedbávat své další vzdělávání. Také zastával názor, že pro umožnění kvalitní činnosti učitele je nutné jeho materiální zabezpečení. Stal se skutečným

⁷⁴ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 80-81

⁷⁵ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů, svazek druhý: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, s. 140

⁷⁶ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 37

buditelem a vychovatelem německých učitelů a místo budování vlastního pedagogického systému spíše doplňoval a rozvíjel odkaz Komenského, Rousseaua a Pestalozziho.⁷⁷

V druhé polovině 19. století výrazně ovlivnil pedagogické myšlení nejen v Anglii ale i kontinentální Evropě anglický filozof, sociolog a pedagog Herbert Spencer (1820–1903). Ve svém spise *Education Intellectual, Moral and Physical* (Výchova rozumová, mravní a tělesná) charakterizuje cíl výchovy jako přípravu k životu. V souvislosti s rozvojem průmyslu zdůrazňuje nutnost přizpůsobení vzdělání jeho potřebám. Na přední místo ve vzdělání kladl přírodní a exaktní vědy sloužící pro přípravu k práci ve výrobě a obchodě.⁷⁸

Shodně se Spencerem chápe cíl výchovy i nejvýznamnější představitel pragmatické pedagogiky americký filozof a pedagog John Dewey (1859–1952). Jeho programový spis *Škola a společnost* vydaný na přelomu 19. a 20. století naznačuje směr vývoje pedagogiky pro příští desetiletí. Jako cíl výchovy chápe přípravu na život. Chce spojit školu se životem a učinit ji místem, kde se učí přímo životem ne jen učebnou, kde se zadávají pouze úkoly.⁷⁹

Vývoj pedagogiky ve dvacátém století v sobě odráží změny ve společnosti a nové požadavky na výchovu a vzdělávání. Sílí kritika tradiční výchovy a školy a zároveň jsou formulovány požadavky na moderní výchovu. Dochází ke vzniku celé řady reformních pokusů na základě poznatků psychologie, sociologie, medicíny a dalších oborů.

Tradiční škole a výchově je vytýkáno především:

- nedostatečné zaměření ke komplexnímu rozvoji jedince
- nedostatek pracovních činností a nedostatečný zřetel ke zdravotním, tělovýchovným a estetickým aspektům
- podceňování rozvoje aktivity a tvořivosti
- jednostranná autoritativní výchova
- malá citlivost vůči dítěti
- izolace školy od života, rodiny a kulturních institucí

Tato kritika však přinesla nové myšlenky a záměry, jejichž cílem byla změna tradiční výchovy. Hlavní myšlenky moderní výchovy se zaměřovaly především na tyto oblasti:

⁷⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 58

⁷⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s. 283

⁷⁹ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 43

- provedení změn v celkové orientaci školy a výchovy
- celkový rozvoj všech stránek vychovávaného (intelektuální, emocionální a volní)
- posílení pracovních aspektů výchovy
- prohloubení morálních aspektů výchovy
- zvýšení kontaktů školy se životem, rodinou a společností
- změna vztahů mezi vychovávanými a pedagogy od formálních k partnerským
- změna celkové atmosféry školy a výchovy

Tyto a další záměry byly naplňovány v různých podobách, a to podle filozofických východisek jednotlivých autorů nebo podle volby cílů, metod, forem a edukačních prostředků. Pro dvacáté století je typické působení řady pedagogických směrů, které v sobě odrážejí různé filozofické přístupy i různé sociálně politické podmínky, jež jejich vznik podnítily. Přesto však v nich lze najít několik společných bodů. Jde především o demokratické zaměření pedagogiky, snaha o pedagogický dialog a také úsilí o vytvoření pozitivní emoční atmosféry v celém výchovném procesu.⁸⁰

Na počátku dvacátého století dochází k rozvoji hnutí označovaného jako pedagogický reformismus. Jeho stoupenci kritizovali dosavadní pedagogiku a snažili se o změnu koncepce výchovy, která by odpovídala změněným podmínkám moderní společnosti. Reformismus vycházel především z Rousseauova a jeho přirozené výchovy, ale byl také inspirován myšlenkami Spencerovými a Deweyovými. Oproti tradiční pedagogice preferovali reformisté individuální výchovné cíle, přiměřenost a aktivitu jedince ve výchovném procesu. Mezi představitele tohoto hnutí patřili: švédská pedagožka Ellen Keyová (1849–1926), italská pedagožka Maria Montessoriová (1870–1952), belgický pedagog Ovide Decroly (1871–1932), švýcarský lékař, psycholog a pedagog Eduard Claparède (1873–1940), německý pedagog Georg Kerschensteiner (1854–1932) a další.⁸¹

Pedagogickému reformismu byl blízký další směr, a to experimentální pedagogika. Ta vychází především ze snahy o přesné měření edukačního procesu prostřednictvím testování. Mezi představitele patřil francouzský psycholog a autor IQ testů Alfred Binet (1857–1911). Před druhou světovou válkou se objevuje další pedagogická směr, a to pedagogický esencialismus, mezi jehož představitele patřili William Chandler Bagley (1847–1946) a John Seiler Brubacher (1898–1988). Tento směr usiloval o vytvoření

⁸⁰ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 48

⁸¹ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 48-49

uceleného vzdělávacího systému, vymezujícího požadavky na osvojení esenciálního (podstatného) učiva.⁸²

V průběhu 20. století došlo k velkému rozvoji psychologie a sociologie. Jejich vliv se více či méně výrazně projevil v některých pedagogických směrech a ovlivnil další rozvoj pedagogického myšlení. Patří mezi ně psychoanalytická pedagogika Sigmunda Freuda (1856–1939), individuálně psychologická pedagogika Alfreda Adlera (1870–1937). Tyto dva směry se však nezabývaly systémem výchovy jako celkem. Upozorňovaly pouze na některé oblasti citového života, ke kterým by měla výchova přihlížet. Další vývoj pedagogického myšlení formovala humanistická psychologie. Jejimi hlavními představiteli byli Abraham Harold Maslow (1908–1970) a Carl Ransom Rogers (1902–1987). Maslow, který hierarchizoval lidské potřeby od nejnižších po nejvyšších, zastával názor, že hlavním úkolem pedagoga je ukazovat vychovávanému cestu rozvoje a uplatnění jeho možností a vlastní síly. Podle Rogerse si žák do značné míry organizuje své učení sám na základě vlastní iniciativy a odpovědnosti. Učitel má být skutečnou osobností, která je schopna motivovat a řídit tento proces.⁸³

Vlivný směr pedagogiky 20. století představovala německá duchovnědná pedagogika, nebo také pedagogika kultury. Tento směr vyšel z učení Wilhelma Diltheye (1833–1911) a byl rozvinut jeho žákem Eduardem Sprangerem (1882–1963). Ten chápal výchovu jako proces začleňování jedince do kulturního a společenského celku. Má rozvíjet ty stránky osobnosti, pro které má vychovávaný jedinec přirozené vlohy, zároveň mu má však vštípit smysl pro kulturní hodnoty a také ho začlenit do kulturního vývoje. Výchova má být tvořivá, má podněcovat jedince a dávat mu prostor pro uplatnění vlastních schopností. Jedince má připravit pro tvůrčí práci a rozvoj kulturních hodnot společnosti.⁸⁴

V šedesátých letech 20. století začíná sílit hnutí za odškolení a svobodnou školu. Představitelé tohoto hnutí považovali oficiální školu za nástroj cílené politické výchovy směřující k formování loajality ke státnímu byrokratickému systému. Proto chtěli zřizovat svobodné, na státu nezávislé školy různé podoby. Neuvažovali o osnovách, rozvrhu, zkoušení ani klasifikaci. Odmítali i tradiční kázeňské odměny a tresty. K nejvýznamnějším představitelům tohoto hnutí patřil sociolog a pedagog Ivan Illich (1926–2002). Byl ostrým kritikem školy, která podle něj připravuje žáky o iniciativu a ochotu vzít učení do vlastních

⁸² JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 49-51

⁸³ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 53-54

⁸⁴ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 55

rukou, a přestože je uznávána jako instituce, která se na vzdělání specializuje, má vyloženě antivzdělávací vliv. Jediné východisko z této situace je tedy v zásadní změně školy. Od konce šedesátých let se rozvíjí také další směr, a to antiautoritativní pedagogika. Tento směr chtěl odstranit autoritativní charakter dosavadní výchovy. Výchova měla být zbavena jakéhokoliv útlaku, měla rozvíjet zdravé sebevědomí žáků, formovat politické vědomí a lidskou solidaritu.⁸⁵

Od počátku osmdesátých let přichází na scénu nová vlna filozofického myšlení označovaná jako postmodernismus. Postmodernismus v oblasti výchovy pokračuje ve směru udaném v předchozím období. Charakterizuje ho snaha zbavit výchovu všeho autoritativního a tendence brát ji jako pomoc jedinci na jeho životní dráze a také snaha více respektovat osobnost v pedagogickém procesu. Jedinec má být vychováván k pluralitnímu chápání skutečnosti, k toleranci a k porozumění. Jednotné edukační programy jsou nahrazovány volitelnými, vzájemně dohodnutými, nebo alternativními programy. Podle německého pedagoga Heinricha Kupffera by pedagogika v období postmoderny měla reflektovat společenské změny, a to především změnou pojetí všeobecného vzdělávání a celospolečenskou podporou schopnosti učit se v průběhu celé životní dráhy jedince.⁸⁶

⁸⁵ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 63

⁸⁶ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 65-66

3 VZDĚLÁVÁNÍ A UČITELSKÁ PROFESE V ČESKÝCH ZEMÍCH

V této kapitole se práce zabývá vývojem vzdělávání a učitelské profese v českých zemích, a to od nejstarších počátků, až do roku 1945. Tato kapitola je rozčleněna do tří podkapitol, kdy první podkapitola představuje tento vývoj od počátků existence českého státu až do roku 1869. Druhá podkapitola se věnuje období mezi roky 1869 a 1918, kdy došlo v oblasti vzdělávání učitelů k převratným změnám, které znamenaly zásadní kvalitativní posun. Třetí podkapitola se věnuje období let 1918 až 1945, tedy období od vzniku samostatného Československa do konce druhé světové války. V těchto jednotlivých podkapitolách přiblíží jak legislativu, tak instituce, které se na vzdělávání učitelů podílely. Také představí některé významné osobnosti, jejichž práce a myšlenky měly zásadní podíl na vývoji vzdělání a učitelské profese.

3.1 Vývoj učitelské profese v českých zemích

Školství a s ním současně učitelská profese má v českých zemích tradici již od počátku existence českého státu v desátém století, kdy začaly vznikat první dva typy škol. Jednalo se o církevní školy, a to školy klášterní, zakládané při kláštorech a v sídlech biskupů zakládané školy katedrální. Ještě před jejich vznikem je však třeba připomenout „první učitele národa“, a to Konstantina a Metoděje. Tito slovanští věrozvěsti, jež k nám z byzantské Soluně povolal v letech 863–864 velkomoravský kníže Rostislav, byli zřejmě zakladatelé první školy na našem území, kde vyučovali budoucí kněží staroslověnštinu.⁸⁷

Podle archeologických výzkumů byla zjištěna existence prvních slovanských škol na území Velké Moravy v okolí dnešního Uherského Hradiště a u Osvětiman. Na Pražském hradě vznikla kolem roku 890 škola, na které se podle legend učil kníže Václav staroslověnskému písmu, jazyku a bohoslužbě.⁸⁸

Po roce 973 bylo v Praze zřízeno biskupství a vznikla katedrální škola při chrámu sv. Víta. Tuto školu navštěvoval také kronikář Kosmas. Kolem roku 1068 vznikla podobná škola také na Vyšehradě a roku 1073 v Olomouci. Základem studia na katedrálních školách

⁸⁷ ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 27

⁸⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 50

byla latina a také církevní zpěv (chorál). Benediktýni, kteří přišli do Čech v roce 993, zakládali školy při svých klášterech v Broumově, Břevnově, Rajhradě, Třebíči a na Hradisku. Jejich příkladu následovali i další řády jako například premonstráti, kteří založili premonstrátskou školu v Praze na Strahově, a dominikáni, již zřídili dominikánskou školu u sv. Klimenta. Elementární vzdělávání poskytovaly nejnižší církevní školy – školy farní. Učilo se zde čtení, psaní a někdy také počtům, vše na základě církevní dogmatiky. Mezi nejznámější patřila farní škola u sv. Jiljí v Praze.⁸⁹

V této době naprosto převládal církevní ráz výchovy, probíhala prostřednictvím církve a pro církev. Na školách klášterních a katedrálních představovala základ studia teologie s latinskou gramatikou a literaturou. Kromě toho tvořilo těžiště vzdělávání sedmero svobodných umění. „Sedmero svobodných umění (septem artes liberales) se dělilo na formální studium čili trivium, zvané též artes sermocinales (obory jazykové: gramatika, rétorika, dialektika) a na studium reálné čili kvadrimum, artes reales (aritmetika, geometrie, astronomie a múzika). K sedmeru bylo přiřazováno i umění vypočítávání církevních svátků (computus paschalis). Všechny uvedené nauky byly podřízeny počátečnímu vyučování náboženství jako pouhé ancillae sacrae theologiae (služky svaté teologie). Filozofie vycházela z přizpůsobeného Aristotela, zejména z těch částí jeho spisu Organon, které se týkaly scholastického myšlení.“⁹⁰

V pozdním středověku vznikají především z iniciativy měšťanů takzvané městské školy. Tyto školy byly praktického zaměření a těžištěm výuky bylo sedmero mechanických umění. Mezi ně patřilo – zpracování vlny, zbrojířství, lodní plavba, zemědělství, lovectví lékařství a divadelnictví. Zde také poprvé ustupuje latinský jazyk jazyku mateřskému.⁹¹

Co se týká obrazu středověkých škol lze říci, že výchova na nich byla velmi krutá. Na většině obrazů ze školního života té doby bývá učitel vyobrazen se znakem své pravomoci, který představovala metla nebo hůl. Velmi často byly udělovány tělesné tresty nebo půst. Osnova byla postupná, vyučovalo se napřed jednomu a poté dalšímu předmětu. Výuka byla pojímána formalisticky, učitel svým žákům předříkával a diktoval, úkolem žáků bylo opakovat a zapisovat. Takto pojímané paměťové vyučování bylo zdlouhavé a ne

⁸⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 58-59

⁹⁰ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 59

⁹¹ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, s. 17

příliš efektivní. Učitelství úřad byl od počátků české státnosti v rukou církve. Právní moc jmenovat učitele měli biskupové, a to v rámci patronátního práva.⁹²

Pro budoucí vývoj vzdělanosti v českých zemích sehrál v roce 1348 klíčovou roli vznik první univerzity ve střední Evropě, a to pražské Univerzity Karlovy. Univerzita měla v době svého vzniku čtyři fakulty, a to teologickou, právnickou, lékařskou a artistickou. Akademické hodnosti na ni udělované měly platnost v celém tehdejší křesťanském světě. Studium fakulty artistické trvalo obvykle tři až čtyři roky, medicínské čtyři, právnické sedm a nejdéle trvalo studium teologické, devět až jedenáct let. Z fakulty artistické – fakulty svobodných umění se postupně stala fakulta filozofická. Tato, svým charakterem přípravná, nebo spíše nižší fakulta postupně přecházela na výuku dialektiky a Aristotelových spisů. Většina studentů, kteří zde získali titul bakaláře, pak odcházela jako učitelé na školy nižší.⁹³

Po založení pražské Karlovy univerzity docházelo k rozvoji městských, nebo také partikulárních škol. Partikulární – částečné na rozdíl od univerzit, které poskytovaly studium generale – úplné. Tyto partikulární školy se dělily na školy nižší a vyšší. V nižších, které byly dvou, až trojtřídní bylo vyučováno trivium, latinské mluvnici a náboženství. Ve vyšších, které byly pětitřídní, bylo vyučováno základům quadrivia, které se prohlubovaly později na univerzitách především v oblasti rétoriky, fyziky, dialektiky, geometrie a astronomie. Na partikulárních školách zajišťovali výuku bakaláři podléhající pražské univerzitě. „Studenti pražské univerzity, kteří dosáhli bakalářského stupně, vyučovali po dvě léta na venkovských školách, nežli mohli pokračovat v dalším studiu. Tak každoročně sta mladých bakalářů se rozešlo po vlasti, aby vyučovali na školách farních, městských a partikulárních. Tím český národ dosáhl již v 15. a 16. století takového stupně vzdělanosti, že předčil sousední národy a vyrovnal se nejvyspělejším národům světa.“⁹⁴ Partikulární školy připravovaly žáky jak na praktická povolání, tak na univerzitní studium. Vyučovalo se v nich převážně mechanicky a bylo preferováno pamětné učení. Nejvyšší dozor nad městskými školami měl rektor univerzity, ve vyšších ročnících vyučoval sám bakalář, v nižších ročnících to byli kantoři, kteří neměli vyšší vzdělání. Platy

⁹² ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 59-60

⁹³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 66-68

⁹⁴ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 33

učitelů se lišily podle toho, jak město podporovalo svou školu a jak oceňovalo práci svých učitelů.⁹⁵

Nižší vzdělání dětí zajišťovala města zřizováním škol dětinských a škol postranních. Vyučovali v nich většinou řemeslníci nebo vysloužilí vojáci. Obsah vzdělávání tvořily základy čtení, počítání a psaní. Výuka probíhala v mateřském jazyce. Učitel zde obvykle pracoval s každým dítětem zvlášť a ostatní čekaly, až přijdou na řadu. Výsledky vyučování však nebyly příliš dobré. Školy dětinské byly také někdy nazývány školami nízkými, nebo českými a stejně jako školy postranní byly soukromé a školné platili rodiče buď v penězích, nebo v naturáliích.⁹⁶

V roce 1457 byla Řehořem z Kunvaldu založena Jednota českých bratří, která představovala nejvýznamnější protikatolické hnutí v českých zemích. Jejím duchovním otcem byl Petr Chelčický (1390–1460), náboženský myslitel a reformátor. Čeští bratři vycházeli z výchovných tradic husitů a zpočátku u nich byla výchova omezena pouze na rodinu. Také neuznávali vyšší vzdělání a jejich kněžský dozor byl vychováván na protestantských učilištích, především v Německu. Ideová stránka jednoty byla zaměřena sociálně a výchovně. Od konce 15. století probíhalo vzdělávání bratrských kněží v bratrských domech, které byly financovány z bratrské pokladny. O výrazný obrat ve vzdělávání Jednoty se zasloužil Jan Blahoslav (1523–1571) biskup, teolog, humanista a také autor česky psaných učebnic. V roce 1567 vydal spis *Filipika proti misomusům*, ve kterém vystoupil proti názorům o nepotřebnosti vyššího vzdělávání a vědy pro křesťana. Jan Blahoslav byl autorem *Gramatiky české* a spoluautorem prvního slabikáře vydaného roku 1547 v Prostějově.⁹⁷

K propojení bratrských tradic a reformačního humanismu docházelo v bratrských školách. Ty se dělily na školy elementární, nižší bratrské školy a vyšší bratrské školy. Elementární školy působily u bratrských sborů a obsah vzdělávání tvořilo čtení, psaní, náboženství a duchovní zpěv. Nižší bratrské školy poskytovaly elementární vzdělání a výuku latiny. Vyšší bratrské školy nazývané také gymnasia illustria vzdělávaly v částečném „sedmeru“ a také v latině, hebrejštině a řečtině. Tyto školy sloužily jako příprava pro univerzitní studium. Bratrské školy partikulární byly zakládány nejčastěji v sídlech seniorátů (název správní jednotky bratrských sborů – pozn. autora). Byly to školy

⁹⁵ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 33

⁹⁶ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 33

⁹⁷ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 102-103

v Ivančicích, Přerově, Velkém Meziříčí, Lipníku, Mladé Boleslavi, Soběslavi, Litomyšli a v Prostějově. Pražská univerzita dosazovala učitele na bratrské partikulární školy. Univerzitní rektori vydávali studijní řády a školské zákony, které regulovaly organizaci školství, školské zákony, obsah vyučování, vyučovací metody a kázeňská pravidla. „Vynikající zásluhy o rozvoj českých škol partikulárních a o jejich obsazování školenými univerzitními sílami – studenty, bakaláři a mistry – si získal rektor Martin Bacháček z Nauměřic (1539–1612), matematik a astronom i znalec antické literatury, podporující svými listy péči měst o školy. Jeho přičiněním vydala roku 1598 pražská univerzita obecný řád školský, který zdokonalil ve spolupráci s Mikulášem Troilem a Vavřincem Benediktem z Nedožier v letech 1607–1609.“⁹⁸ Když po porážce na Bílé hoře došlo k vyhnání nekatolických učitelů, bratrské školství v českých zemích zaniklo.⁹⁹

Zásadní vliv na výchovu a vzdělávání jak v českých zemích, tak i ve světě měl Jan Amos Komenský (1592–1670). Jeho pedagogické myšlenky inspirovaly a staly se východiskem pro mnoho jeho nástupců. Zpočátku byl Komenský u nás i ve světě uznáván jako vynikající didaktik a autor skvělých prací a učebnic. Později byl vyzdvihován jeho pedagogický systém a originální organizace školství, kde stanovil pevný řád školy a vznesl náročné požadavky na učebnice, učitele i školskou správu. Jeho význam ve světovém měřítku jsem se pokusil přiblížit v předchozí podkapitole, jeho vliv na výchovu a vzdělávání v českých zemích se pokusím přiblížit v následujícím textu.

Komenský ve svých pedagogických spisech podal koncepci uceleného systému výchovy. Obecný výchovný cíl viděl Komenský v souladu se svým náboženským přesvědčením v přípravě věčného života. Tato příprava měla být rozdělena do tří stupňů, a to 1. poznat sám sebe, 2. ovládnout sám sebe a 3. povznést se k Bohu. Z toho vyplývají základní oblasti, do kterých by měla výchova směřovat. Je to vzdělávání ve vědě a umění, v oblasti mravní výchovy a nakonec náboženské výchovy. Komenský přikládal výchově zásadní význam. Podle něj se člověk stává člověkem pouze působením výchovy. Z toho také vyplývá jeho pojetí školy jako dílny lidskosti, která má nahradit středověké pojetí. Demokratické pojetí výchovy charakterizuje jeho snaha rozvíjet všechny ve všem všestranně.¹⁰⁰

⁹⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 104

⁹⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 102-104

¹⁰⁰ JÚVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, s. 30

Myšlenky týkající se osobnosti učitele formuloval Komenský ve svém spise *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. K naplnění jeho ideje o změně světa prostřednictvím výchovy vykreslil obraz učitele jako univerzálního vzdělavatele, tedy učitele znalého učit všechny, všemu a všestranně. Ideální učitel by se měl umět vzdělávat všechny lidi ve všem, co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, aby se lidé stali všestranně dokonalí. K tomu je však třeba splnit základní podmínky. Učitel by měl být pro své žáky vzorem a cílem, aby takovými mohl učinit i své žáky. Měl by znát způsoby, jak toho docílit, a měl by být v této práci horlivý. Učitelé mají tedy být ze všech lidí ti nejlepší, zbožní, čestní, pracovití a moudří, tedy takoví, v jaké by měli vospět jejich žáci. Aby toho učitelé dosáhli, musí znát cíle svého povolání, a také prostředky a metody, které je k němu dovedou. Hlavním cílem je, aby si žáci ze školy neodnášeli jen učené knihy, ale řádně vypěstovanou mysl, srdce, jazyk i ruce. Aby po celý svůj život nenosili moudrost v knihách, ale ve svém nitru a prokazovali ji svými skutky.¹⁰¹

Základní didaktický zákon, který Komenský uplatňoval, bylo učit příkladem a praxí. Jako první uplatňuje v pedagogice induktivní přístup, to znamená vycházet z bezprostředního poznání skutečnosti a na jeho základě za pomoci učitele vyvodit obecný závěr. Také je autorem dodnes platných didaktických principů, hlavně principu názornosti, systematickosti, aktivnosti a přiměřenosti. Zajímavý je také jeho plán školské organizace, kdy vzdělávání rozdělil do čtyř šestiletých období. Do 6 let věku dítěte to byla výchova mateřská, probíhající v rodině, od 6 do 12 let obecná škola s výukou v mateřském jazyce, od 12 do 18 let latinská škola v univerzálním světovém jazyce a od 18 do 24 let univerzita. Také na rozdíl od středověkého individuálního vyučování každého žáka zvláště doporučuje společnou výuku více žáků stejného věku a úrovně vzdělání.¹⁰²

„Význam Komenského tkví nejen v jeho činnosti teologa a filozofa, ale zvláště velkého pedagoga, i když sám kladl nejvýše své spisy teologické a prohlašoval, že je „rodem Moravan, jazykem Čech a povoláním bohoslovec.“...Komenský je považován za zakladatele pedagogiky jako vědy. V jeho díle se srážejí, střetávají dvě epochy – doba středověku a doba novověku. Jako člověka nového věku vyznačuje Komenského jeho poměr k vědě, kdy již za studentských let připravoval rozsáhlá vědecká

¹⁰¹ KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 31-32

¹⁰² JÚVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, s. 30-31

díla. Výchovná koncepce Komenského je založena zejména na dvou základních rysech: na demokratismu a na encyklopedismu.¹⁰³

Po porážce na Bílé hoře roku 1620 dochází k všeobecnému kulturnímu úpadku, který se projevil také v oblasti školské. Katolická církev využívala školu a výchovu jako prostředek k upevnění své ideologie. Byly uzavřeny nekatolické školy, čímž dochází k narušení sítě základních škol. Jsou tedy zřizovány nové školy spadající výlučně do područí katolické církve. Tyto školy však neměly patřičnou úroveň, obsah výuky tvořily téměř výhradně katolické texty a jedinou učebnicí byl katechismus. Ke změně tohoto stavu došlo až v období panování Marie Terezie.

Marie Terezie (1717–1780) nastoupila na trůn habsburské monarchie v roce 1740. Velmi dobře si uvědomovala zaostalost feudálního systému, který byl překážkou dalšímu rozvoji země. V druhé polovině 18. století docházelo k rozvoji manufaktur a stupňované dělbě práce. Manufaktury potřebovaly stále víc kvalifikovaných pracovních sil, kterých se jim v habsburské monarchii nedostávalo. Z tohoto důvodu se Marie Terezie rozhodla pro několik zásadních změn, které měly tento stav napravit. Zásadní změnu představovaly tereziánské reformy, které měly za cíl podpořit rozvoj ekonomiky habsburské monarchie. Součástí reformy byla také reforma školství. V roce 1773 byl zrušen jezuitský řád a jeho majetek byl převeden do studijního fondu, který měl sloužit k uskutečnění těchto reform. V roce 1774 povolala Marie Terezie do Vídně opata augustiánského kláštera v pruské Zaháni, Jana Ignáce Felbigera a pověřila ho úkolem vypracovat návrh na reformu školství.¹⁰⁴

Nedlouho po svém příjezdu do Vídně vytvořil Felbiger ucelený návrh týkající se škol a vzdělávání v celé habsburské monarchii. Na základě přijetí jeho návrhu byl 6. 12. 1774 vydán zákonem školní řád s názvem *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen k. k. Erbländern* (Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích). Tento školní řád zaváděl tři základní druhy škol, a to školy triviální, hlavní a normální. Na základě výše zmiňovaného zákona vznikly také první instituce specializující se na vzdělávání učitelů, a to tzv. preparandy.¹⁰⁵

¹⁰³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 128

¹⁰⁴ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 8-9

¹⁰⁵ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s.

Tak došlo ke vzniku první elementární školské soustavy, která v sobě reflektovala Komenského princip jednotnosti. Tento školní řád požadoval, aby v každé zemi habsburské monarchie byla zřízena školská komise, jejímž úkolem bude zakládání a řízení škol. V každém větším městě nebo alespoň v jednom městě v kraji měla být zřízena hlavní škola se třemi až čtyřmi učiteli, ředitelem a katechetou. V menších městech nebo u každého farního kostela měla být škola triviální.¹⁰⁶

Obsah vzdělávání pro jednotlivé typy škol byl stanoven. Škola triviální, nebo také škola obecná měla vyučovat náboženství, biblickým dějinám, čtení psaného i tiskacího písma, psaní a základním početním operacím. Každá triviální škola měla mít podle počtu žáků jednu až dvě dostatečně velké a světlé učebny. Škola hlavní měla kromě výuky předmětů vyučovaných v triviální škole připravit pro další studium, a také poskytnout průpravu pro vojenskou službu pro řemeslníky a vojáky. V místech, kde to bylo možné, doporučovalo se zakládat dívčí školy pro přípravu učitelek. Zde se mělo vyučovat také ženským ručním pracím jako pletení, šití, zpracování lnu a předení vlny. Školy normální měly rozšířenou výuku školy hlavní a soustřeďovaly se především na přípravu budoucích učitelů. Obsahem výuky byl také výklad o povinnostech učitelů, metodách výuky a pěstování kázně. Učitelem se mohl stát pouze ten, kdo se prokázal vysvědčením ze školy normální.¹⁰⁷

Felbigerovým školním řádem byla poprvé řešena příprava budoucích učitelů. V počátcích školské reformy nebyly speciální školy pro vzdělávání učitelů. K výkonu učitelského povolání stačilo absolvování hlavní, případně normální školy a poté se mohl absolvent přihlásit ke studiu do preparandie neboli učitelského kurzu. Po složení přijímací zkoušky a absolvování tříměsíčního kurzu mohl být ustanoven pomocníkem ve škole triviální, po šestiměsíčním kurzu ve škole hlavní. Obsah vzdělávání v preparandii tvořila po stránce teoretické pedagogika a didaktika, po stránce praktické hospitace u zkušených učitelů.¹⁰⁸

„Krátkost pedagogicko-metodické přípravy budoucích učitelů (pokud tak můžeme výuku v preparandii vůbec nazývat) byla dána především nedostatkem učitelských sil. Právě tato situace vedla hned v dalších letech k otevírání preparandií i při školách hlavních. Na našem území jsou z konce 18. století známy v Čechách např. preparandie

¹⁰⁶ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 9-10

¹⁰⁷ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 10

¹⁰⁸ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 10-11

v Praze (vzniká v. r. 1775), další pak v Hradci Králové (1777), v Liberci (1777), ve Dvoře Králové (1790), v Kolíně (1791) i jinde (Mladá Boleslav, Pelhřimov a další); na Moravě a ve Slezsku preparandie v Brně (1775), v Opavě (1775); (budoucí učitelé se však připravovali i v kursech při školách hlavních – v Olomouci, Těšíně, Krnově, Jihlavě, Uherském Hradišti).¹⁰⁹

„Hospodářské poměry učitelů nebyly utěšené. Zatímco farář měl roční plat 600 zl., kaplan 350, kooperátor 250, dostávali učitelé 130 zl., učitelský pomocník 70 zl. V tomto služném nebyla zahrnuta odměna za práci v kostele. Učitelé ve městech měli platy nad 200 zl., učitelé hlavních škol 300 zl.“¹¹⁰

Pro lepší seznámení s obsahem, metodami a prostředky výuky a také pro snadnější přípravu učitelů vydal Felbiger v roce 1775 *Methodenbuch*. V roce 1777 byla tato kniha přeložena do češtiny a vydána pod názvem *Kniha metodní pro učitele škol v c. k. zemích*. Tato příručka zaváděla hromadné vyučování žáků místo starého vyučování jednoho po druhém. Také se podle ní učitelé učili zpracovávat učivo tzv. tabelární metodou. Tato metoda posilovala paměť, zkracovala učení a lépe přibližovala obsah textu. Spočívala v tom, že si žáci dělali zkrácené záznamy slov počátečním písmenem, a poté se na základě hlásek učili vybavovat celá slova.¹¹¹

Tereziánské reformy byly také spjaty s germanizací. V hlavních školách probíhala výuka ve vyšších ročnících německy, ve školách normálních pak byla výuka v němčině ve všech ročnících. Podle nařízení ze 4. 8. 1788 měla výuka v němčině probíhat i na venkovských triviálních školách. Toto nařízení však nebylo prakticky uvedeno v život, protože učitelé povětšinou německy neuměli, a tak se v naprosté většině vyučovalo česky. I přes tyto negativní jevy došlo ve školství k jeho kvantitativnímu růstu. Pod vlivem rozvoje manufaktur bylo u nás 32 hlavních, 50 normálních a 2461 venkovských škol. Školu navštěvovaly dvě třetiny z přibližně tří set tisíc školou povinných žáků.¹¹²

Od konce 18. století do poloviny 19. století, v době národního obrození začínají slídit snahy učitelů vymanit se ze závislosti na vrchnosti světské i církevní. Obrozenečtí učitelé se také snažili společně s některými kněžími osvobodit lid od národního a sociálního útlaku a snažili se rozvíjet národní jazyk. Přestože bylo učitelům výslovně zakázáno

¹⁰⁹ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s.20

¹¹⁰ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 64

¹¹¹ BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 64

¹¹² VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 12

provádět jakékoliv jiné výklady, než ty uvedené v *Methodenbuchu*, zaváděli národní učitelé do výuky další předměty jako dějepis, přírodopis, zpěv a zdravotěvu. Také se snažili využívat všech možností k uplatnění češtiny jako vyučovacího jazyka. Také se mnozí z nich cíleně věnovali vlastnímu sebevzdělávání a v mnoha případech se stávali buditeli českého národa. Zásadní úlohu při sebevzdělávání českých národních učitelů sehrály po stránce metodické i spisy Komenského, které byly vydávány od první poloviny 19. století. V roce 1833 to byl *Orbis pictus*, v roce 1849 *Česká didaktika*, jejíž rukopis objevil v Lešně roku 1841 J. E. Purkyně. V roce 1829 uveřejnil František Palacký první německy psaný životopis Jana Amose Komenského.¹¹³

Mezi nejvýznamnější představitele vlasteneckých učitelů patřil Jakub Jan Ryba (1765–1815), který působil jako učitel na farní škole v Rožmitálu pod Třemešínem. Zaváděl nové vyučovací předměty, otužování a hry. Zřídil také nedělní opakovací školu, školní knihovnu, spolupracoval s rodiči. Mimo pedagogické činnosti se věnoval skládání hudby. V roce 1796 složil své vrcholné dílo, pastorální mši s názvem *Česká mše vánoční*. Dalším významných národních učitelů byl Jan Nepomuk Josef Filčík (1785–1837). Jako jeden z našich prvních učitelů se snažil o stanovení obsahu výuky a také seznamoval učitele s novými metodami ke zvýšení aktivity žáků. Zaváděl nové předměty a byl autorem metodických příruček pro učitele. Věnoval se také přípravnému vzdělávání pro učitele. Ve zvláštním oddělení při své dvoutřídní škole připravoval učitele ke zkoušce do tříměsíčního kurzu učitelských čekatelů. Dalšími významnými národními učiteli byli Šebestián Hněvkovský (1771–1847), Josef Franta Šumavský (1796–1857), Josef Množislav Bačkora (1803–1876), Štěpán Bačkora (1813–1887) a další.¹¹⁴

Z hlediska vzdělávání učitelů je však nezbytné věnovat více pozornosti významnému reformátorovi českého školství, kterým byl Karel Slavoj Amerling (1807–1884). Amerling patřil ke generaci, která vstoupila do veřejného života kolem roku 1830. Tato generace přijala od osvícenců víru v moc vzdělání, které je schopno přetvořit společnost. Tento postoj byl vlastní i Amerlingovi. Když v roce 1829 přijel do Prahy, dostal se hned do kontaktu s českou vlasteneckou společností, kam patřili Tyl, Mácha, Erben, Palacký a další. Také byl přispěvatelem časopisů *Květy*, *Světobzor*, *Česká včela* a *Přítel mládeže*. V roce 1838 se začal zabývat přednáškovou činností v českém jazyce. Přednášel

¹¹³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 92

¹¹⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 92-96

mechaniku, chemii, fyziku a přírodopis v nedělním kurzu pro řemeslníky. Při této činnosti dospěl k myšlence, že pouze zvýšením úrovně vzdělání učitelů lze zvýšit úroveň školy. Z tohoto důvodu začal usilovat o zřízení ústavu, jehož primárním úkolem by bylo vzdělávání učitelů.¹¹⁵

V roce 1839 zahájil výstavbu národního vychovávacího ústavu s názvem Budeč, který se měl stát lidovou univerzitou a vzorným seminářem o čtyřech ročnících se zaměřením na výchovu národních učitelů, a také vzorných průmyslníků, vychovatelek, matek a hospodyň. Budova ústavu byla vybavena chemickými laboratořemi, dílnami, posluchárnami, knihovnou a nemocnicí. V Budči pořádal Amerling vychovatelské porady, kde propagoval zásady Komenského Didaktiky a sdružoval učitele ke společné práci. Tento jeho projekt však především z finančních důvodů v roce 1848 ztroskotal.¹¹⁶

Amerling se však ve své pedagogické činnosti nevzdával. V červnu roku 1848 zveřejnil v časopise *Posel z Budče* návrh tříступňového školského systému. Systém rozdělil na tři stupně podle věku žáků, byly to Školky, Přípravovny a Věcnice. Ty se ještě dělily podle věku žáků do dalších stupňů. V tomto systému se poprvé objevila myšlenka povinné předškolní výchovy a osmileté školní docházky. Systém byl z metodologického hlediska založen na principu Komenského encyklopedismu se zaměřením na věcné učení.¹¹⁷

V listopadu 1848 byl Amerling jmenován ředitelem první české vzorné hlavní školy v Praze, na kterou se přenesl název jeho bývalého ústavu – Budeč. Zde Amerling přednášel až do roku 1868, kdy odešel do penze, pedagogiku, fyziologii a antropologii. Přípravné kurzy pro vzdělávání učitelů byly v červenci 1849 prodlouženy na dvouleté, a později přeměněny v samostatné učitelské ústavy. Jako spolupracovník Průmyslové jednoty se Amerling věnoval vydávání spisů s populárním obsahem, které byly určeny jak českým učitelům, tak nejširší veřejnosti. Zejména se v nich věnoval přírodním vědám, chemii a technologii ve snaze o rozšíření obecného povědomí o těchto disciplínách.¹¹⁸

Otázky spojené se vzděláváním učitelů elementárních škol napomáhali řešit jednotlivci a také sami učitelé. Ozývaly se hlasy poukazující na nedostatečné postavení učitelstva, nízkou úroveň vzdělání a špatné materiální zabezpečení. V tomto smyslu

¹¹⁵ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 25

¹¹⁶ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 105

¹¹⁷ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 26

¹¹⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 106

uveřejnil Josef Vlastimil Stejskal v časopise Vídeňský posel prohlášení, ve kterém žádal zvýšení platů učitelů, zavedení školních porad a zkvalitnění učebních metod.¹¹⁹

Velmi progresivní postoj k otázce učitelského vzdělávání zaujímal František Čupr (1821–1882). Navrhoval, aby učitelé elementárních škol absolvovali měšťanskou školu, pokračovali jeden rok na pedagogickém ústavu a poté vykonali 2–3 roky praxe u zkušeného učitele. Učitelé měšťanských škol měli nabývat všeobecné vzdělání na gymnáziu, a poté měli pokračovat v odborném studiu na univerzitě kvůli rozšíření vzdělání. Čuprův návrh se však nestal skutečností.¹²⁰

Také učitelé se k otázkám vlastního vzdělávání vyjadřovali na svých poradách. V roce 1848 proběhlo velké shromáždění 500 učitelů národních škol v Praze. Usnesení přijaté na tomto shromáždění odeslali říšskému shromáždění ve Vídni a ministerstvu vyučování. Mezi požadavky obsaženými v tomto usnesení patřilo: zestátnění měšťské a obecní školy, oproštění školy z područí církve, státní dosazování učitelů, srovnání učitelských platů s platy úředníků, zavedení dvouletých učitelských ústavů a následnou povinnou praxí u zkušeného učitele a další. Právě v požadavku na vzdělávání učitelů se zcela shodovali s Čuprovými návrhy. Díky tomuto tlaku vydalo ministerstvo 17. srpna 1848 nařízení týkající se zkvalitnění učitelské přípravy. Bylo stanoveno, že budoucí učitel by měl mít alespoň 16 let, dále by měl prokázat znalost ze čtyř tříd hlavní nebo latinské školy. Dále to bylo prodloužení učitelského kurzu na jeden rok. Vzdělávací obsah mělo tvořit náboženství, nauka o těle i duši, návod k názornému vyučování, čtení, psaní, rýsování, počty, mluvnice, sloh, zeměpis, dějepis, přírodopis, nauka o řemeslech a rolnictví, hudba a také tělesná výchova. Všechny tyto předměty měly být spojeny s metodikou, aby budoucí učitelé znali vhodné metody jejich výkladu. Po necelém roce vydalo ministerstvo dekret o prodloužení učitelských kurzů na dva roky s tím, že druhý rok má být zaměřen na praktický výcvik. Také bylo stanoveno vykonání závěrečné teoretické i praktické zkoušky.¹²¹

Tento velmi příznivý vývoj však trval pouze do roku 1855. Dne 18. srpna tohoto roku bylo na základě konkordátu mezi rakouským císařstvím a papežskou kurií rozhodnuto, že všechno národní školství bude podřízeno církvi. Učitelé podléhali přímo duchovním a podle jejich pokynů opakovali a nacvičovali s dětmi katechismus. Všichni

¹¹⁹ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 27

¹²⁰ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 28

¹²¹ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 28

učitelé národních škol byli podrobováni přísnému církevnímu dozoru. Změnu tohoto stavu přinesla až ústava z 21. prosince 1867. Podle ní připadalo státu opět vrchní řízení všeho vyučování a dozor nad ním. Z toho bylo zřejmé narušení konkordátu a jeho formální zrušení bylo již jen otázkou času.¹²²

Zásadní změnu v celém systému školství však přinesl až roku 1869 *Základní říšský školský zákon*. Tomu se bude práce věnovat v následující kapitole.

3.2 Učiteléské ústavy a vzdělávání učitelů v letech 1869–1918

V úvodu této kapitoly považuji za nezbytné seznámit čtenáře se zásadními legislativními předpisy, které vznik učiteléských ústavů umožnily a položily základy profesionalizace učiteléské profese.

Klíčovým právním předpisem, kterým byla vytvořena soustava národního školství (obecných a měšťanských škol) a vyhlášena povinná osmiletá školní docházka (pro děti od 6 do 14 let) byl „Zákon říšský ze dne 14. m. května 1869, jímžto ustanovují se pravidla vyučování ve školách obecných“. Tento zákon bývá také někdy nazýván „Hasnerův“ (podle tehdejšího ministra vyučování), nebo také „Velký říšský zákon“. Mezi hlavní zásady uplatněné v tomto zákoně patřila zásada svobody vědy a výuky, zásada rozdělení rolí církve a státu v náboženském vyučování (o výuku pečuje církev, stát ji však dozoruje), zásada rovnosti jazyků (čeština i němčina jsou hlavními jazyky), zásada rozdělení dozorčích administrativních a dozorčích orgánů (zemské, okresní a místní školní rady) a nakonec zásada týkající se vzdělávání učitelů ve čtyřletých učiteléských ústavech.¹²³

Zákon měl následující strukturu. Skládal se ze tří částí nestejného rozsahu, z nichž první část obsahovala 67 paragrafů a pojednávala o školách veřejných (obecných a měšťanských), školní docházce, vzdělávání učitelů, dalším vzdělávání učitelů a zřizování škol. Druhá část v paragrafech 68–73 obsahovala ustanovení o učilištích soukromých –

¹²² ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 113-114

¹²³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 115

učitelských ústavech a soukromých ústavech, o dozoru nad nimi a právu veřejnosti. Třetí část, paragrafy 74–78 obsahovaly ustanovení přechodná a závěrečná.¹²⁴

V paragrafech 26–42 bylo vymezeno vzdělávání učitelů a uzpůsobení k učitelství. Bylo stanoveno, že učitelé a učitelky se mají vzdělávat ve čtyřletých učitelských ústavech rozdělených podle pohlaví. Obsahem výuky má být náboženství, vychovatelství a vyučovací nauka, historie, mluvnice, literatura, matematika, přírodní vědy, fyzika, chemie, geografie, polní hospodářství, hudba a tělocvik. Dále zde bylo vymezeno přijímání uchazečů ke studiu na učitelském ústavu. Mezi podmínky přijetí patřil věk minimálně 15 let, zdravý, bezúhonný a také s náležitým přípravným vzděláním z nižší školy. Zákon také stanovil závěrečnou zkoušku, která opravňovala k získání místa pomocného učitele. K ustanovení definitivní učitelské způsobilosti bylo třeba nejméně dva roky praxe a poté absolvování zvláštní zkoušky. Podle paragrafu 42 měly být zřízeny zvláštní kurzy pro učitele při univerzitách, aby kandidáti mohli získat důkladnější vzdělání k výkonu učitelského povolání. Upřesnění tohoto paragrafu měl vydat ministr kultu a vyučování, k čemuž však nikdy nedošlo.¹²⁵

V paragrafech 43–47 vymezoval zákon další vzdělávání učitelů. To mělo být zajišťováno školskými časopisy, kurzy a konferencemi. Také měla být v každém okrese zřízena učitelská knihovna. Jednou ročně se měly konat v každém okrese učitelské konference pod vedením okresního inspektora. Jednou za tři roky se pak měly konat konference zemské, jichž se měli zúčastnit kandidáti zvolení na konferenci okresní.¹²⁶

Právní postavení učitele řešily paragrafy 48–58. Profesi učitele na veřejné škole označoval zákon za úřad veřejný, který mohou zastávat všichni rakouští občané bez ohledu na náboženské vyznání. Samozřejmě bylo nutné, aby uchazeč splňoval také profesní požadavky. Zákon také upravoval platové poměry, a to tak, aby učitel mohl ze svého platu uživit rodinu a nebyl nucen věnovat se vedlejším činnostem. Výše platů se stanovovala podle jednotlivých zemských poměrů.¹²⁷

V paragrafech 68–73 vymezuje zákon možnost zakládání soukromých učitelských ústavů. To bylo možné za splnění několika podmínek. Statut a učební osnova podléhají schvalování ministra kultu a vyučování, ředitelé a učitelé mohou být pouze osoby, které jsou způsobilé pro školy měšťanské a mají alespoň tříletou praxi. Výjimky z těchto

¹²⁴ KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867 – 1914*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968, s. 18

¹²⁵ KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867 – 1914*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968, s. 20

¹²⁶ KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867 – 1914*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968, s. 20-21

¹²⁷ KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867 – 1914*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968, s. 18

podmínek mohl povolit pouze ministr kultu a vyučování v případě, že osoba prokázala svou učitelskou způsobilost jiným způsobem.¹²⁸

K provádění říšského školského zákona byl vydán v srpnu 1870 Školní a vyučovací řád, který platil až do roku 1905. Školní řád obsahoval předpisy upravující podrobně návštěvu školy, propouštění ze školy, rozdělení školního roku, školní kázeň a další. Mimo to upravoval povinnosti učitele, učitelské konference a pomůcky pro učitele i žáky. Dne 18. května vydalo ministerstvo kultu a vyučování učební osnovy pro měšťanské školy a některé kategorie škol obecných. Tyto nové osnovy zdůrazňovaly význam reálií a přírodovědných disciplín. Květnové školské zákony položily základ obecného vzdělání, které mělo zajistit zvýšení úrovně vzdělání širokých vrstev obyvatelstva.¹²⁹

Kromě výše uvedeného školního řádu ovlivňovala fungování učitelských ústavů různá nařízení a výnosy ministerstva. Nařízením z 19. června 1870 byla vydána učební osnova pro čtyřleté vzdělávání učitelů a učitelek, ale výnosem z 1. srpna 1871 byla zkrácena doba výuky v učitelských ústavech na tři roky. Tento výnos se týkal let 1871–1874, a to z důvodu nedostatku učitelů. Další rozvoj učitelských ústavů nastal v roce 1874. Nařízením ministerstva ze dne 26. května 1874 byl učitelským ústavům přiznán status pedagogií. Samo ministerstvo prohlašovalo, že uplynulé období mezi lety 1869–1874 bylo obdobím provizorním a nyní přichází doba konečné organizace učitelských ústavů.¹³⁰

Statut z roku 1874 sice snížil úhrnný počet vyučovacích hodin, ale stanovil domácí úkoly, položil důraz na vzdělávání kandidátů ve vyučovacím jazyce, didaktice a pedagogice. Naváděl také budoucí učitele k samostatné práci a dalšímu sebevzdělávání. V úvodu je také stanoveno, že statutem předepsaná forma osnova představuje pouze minimum toho, co má učitel znát.¹³¹

Další změna přišla spolu s nařízením ze dne 3. dubna 1877, kterým se navýšil počet hodin náboženství na školách obecných a měšťanských. Důsledkem toho bylo, že od roku 1886 došlo k tomuto navýšení i na učitelských ústavech. Toto nařízení způsobilo, že katechetové se na učitelských ústavech dostali na pozice hlavních učitelů a jejich vliv tak významně stoupl. Také toto nařízení zavádělo povinnost učitelů na obecných školách věnovat se chrámové hudbě. Doplňujícím nařízením ministerstva z 19. března 1878 byla zařazena do osnov pro učitelské ústavy hra na varhany a od roku 1883 se stala povinným

¹²⁸ KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867 – 1914*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968, s. 22

¹²⁹ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 42-43

¹³⁰ BRŮŽEK, L. A. *Naše ústavy učitelské a jejich příští reforma*. Praha: Dědictví Komenského, 1904, s. 9

¹³¹ BRŮŽEK, L. A. *Naše ústavy učitelské a jejich příští reforma*. Praha: Dědictví Komenského, 1904, s. 9-10

předmětem na všech učitelských ústavech. Učitelstvo proti těmto krokům protestovalo a v roce 1880 na třetím valném sjezdu československých učitelů v Praze navrhovalo revizi školského zákona z roku 1869. Především byl vznesen požadavek na naplnění paragrafu 42, který pojednával o zřízení pedagogických seminářů na univerzitách.¹³²

Nejvýraznější posun zpět znamenal pro celý vzdělávací systém vyhlášení tzv. „Školské novely“. Šlo o zákon z 2. května 1883 č. 53 říšského zákoníku, který měnil některá ustanovení zákona z roku 1869. Především šlo o snížení počtu hodin výuky, a to zejména na venkovských školách. Byly zavedeny takzvané úlevy ve školní docházce, kdy dvanáctileté a starší děti nemusely na požádání rodičů od dubna do listopadu navštěvovat školu. Novela také obsahovala ústupky katolické církvi tím, že učitelé museli vykonávat dozor při náboženských cvičeních. Také byl zvýšen počet žáků na jednoho učitele z osmdesáti na sto. K významnému zhoršení kvality vzdělávání došlo na učitelských ústavech. Byla omezena výuka pedagogiky a všeobecně vzdělávacích předmětů na úkor náboženství a hry na varhany. Církev se však přes všechny ústupky, které jí novela přinášela, dožadovala navrácení dřívějšího absolutního vlivu nad obecnou školou.¹³³

Klerikální kruhy povzbuzené tímto úspěchem se snažily o další rozšíření svého vlivu na školství. Dne 25. ledna předložil na schůzi poslanecké sněmovny poslanec Liechtenstein návrh zákona zavádějící dozor církve nad vyučováním. Obsahem návrhu bylo také jmenování pouze katolických učitelů, zkrácení délky povinné školní docházky na šest let, vyloučení kreslení, zeměpisu, přírodopisu, tělocviku a dívčích ručních prací ze vzdělávacího obsahu. Tento návrh velmi pobouřil učitelskou veřejnost, která proti němu ostře protestovala peticí. Návrh petice byl uveřejněn v časopise *Komenský*. V petici bylo poukazováno na to, že přijetím návrhu by se škola dostala tam, kde byla před dvaceti lety, protože se v něm omezuje obsah vzdělání, což by bylo v přímém rozporu s všeobecným pokrokem. Také by vedl ke zrušení učitelských ústavů, neboť by již nebyly potřeba. V závěru petice byl požadavek, aby byl tento návrh zamítnut hned v prvním čtení. Tento hlasitý odpor nakonec způsobil, že návrh nebyl uzákoněn.¹³⁴

Vznik učitelských ústavů byl spojen s říšským školským zákonem z roku 1869, ve kterém byly ústavy legislativně vymezeny. V letech 1869–1919 vzniklo v českých zemích celkem 50 učitelských ústavů. Do roku 1900 byl preferován vznik německých

¹³² BRŮŽEK, L. A. *Naše ústavy učitelské a jejich příští reforma*. Praha: Dědictví Komenského, 1904, s. 11-12

¹³³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 115

¹³⁴ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 50-51

ústavů, české vznikaly jen po vynaložení značného úsilí a většinou zásluhou městských správ. Při srovnání počtu tříd a počtu studujících vychází větší počet studujících na jednu třídu vyšší v českých ústavech s českým vyučovacím jazykem. Větší potřeba učitelů pro české školy byla získávána i za cenu nepoměrně vyššího počtu studujících ve třídě. Na německých učitelských ústavech byl průměrný počet studentů ve třídě 34,5 a v českých 43,5, což vytvářelo pro české studenty složitější podmínky.¹³⁵

Učitelské ústavy lze rozdělit podle různých kritérií. Zásadním kritériem rozdělení je podle vyučovacího jazyka, na české a německé. Dále je lze rozdělit na státní, městské a soukromé. Ty lze poté ještě rozdělit na mužské a ženské.

Tabulka č. 1. Učitelské ústavy v českých zemích v letech 1869–1918. Ústavy s českým vyučovacím jazykem – léta vzniku¹³⁶

Místo	státní		městské ženské	církvní		soukromé ženské
	mužské	ženské		mužské	ženské	
Brno	1872	1872				
Čáslav						
České Budějovice	1905				1904	
Hradec Králové	1874					
Chrudim					1894	
Jičín	1869					
Kladno						1904
Kroměříž	1891					
Kutná Hora	1870				1891	
Litomyšl			1905			
Olomouc				1898		
Plzeň	1902	1900				
Polička	1905					
Praha	1869	1869		1908	1877	
Příbor	1875					
Příbram	1874					
Přerov			1907			
Slezská Ostrava	1904					
Soběslav	1870					
Valašské Meziříčí			1903			

¹³⁵ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s.36-38

¹³⁶ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s.131

Tabulka č. 2. Učitelství ústavy v českých zemích v letech 1869–1918. Ústavy s německým vyučovacím jazykem – léta vzniku¹³⁷

Místo	státní		městské ženské	církevní ženské	církevní utrakvistický ženský
	mužské	ženské			
Brno	1871	1872			
České Budějovice	1870	1870	1905		
Cheb	1870			1881	
Chomutov	1874				
Liberec	1892			1905	
Litoměřice	1870		1870		
Olomouc	1870		1894		1870
Opava	1870	1870			
Praha	1870	1870			
Stříbro	1899				
Trutnov	1899				
Ústí nad Labem			1903		

K důležitým prvkům formujícím vývoj učitelství patřilo také několik významných pedagogů. V první řadě to byl Gustav Adolf Lindner (1828–1887), zakladatel systému české pedagogiky a první profesor filozofie a pedagogiky na obnovené české univerzitě. Bývá označován za druhého nejvýznačnějšího českého pedagoga po Komenském. Lindner byl znalcem a obdivovatelem díla Johanna Friedricha Herbart, jehož ideje ovlivnily pedagogické myšlení druhé poloviny 19. století v celé Evropě. Jeho originalita spočívá především v tom, že své předchůdce a učitele neignoroval, ale vycházel z nich a rozšiřoval jejich odkaz. Podle něj vše nové vznikalo ze starého, a proto horlivě studoval dědictví svých předchůdců, tak jako Komenský před dvěma sty lety. Je možné, že hlubší znalost Komenského, jehož *Didaktika* byla vyzvednuta z dlouhého zapomnění a uvedena v širší známost až v 19. století, získal později než znalost spisů Herbartových, které byly snadno přístupné. Komenského dílo však velmi dobře znal, neboť v polovině sedmdesátých let 19. století sám přeložil jeho *Didaktiku* a doprovodil ji vlastní úvodní studií *J. A. Comenius, sein Leben und Wirken* (J. A. Komenský, jeho život a dílo).¹³⁸

Lindner představoval prvního pedagoga v našich zemích, který se snažil o sloučení teoretického a praktického vzdělávání učitelů a snažil se vybudovat jeho institucionální základnu. V souvislosti s budováním učitelství ústavů šlo Lindnerovi nejen

¹³⁷ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelstvího vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelství o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 132

¹³⁸ CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů, svazek druhý: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, s. 329

o kvantitativní stránku, ale hlavně o jejich novou kvalitu. Z tohoto důvodu se zabýval organizační strukturou a obsahem vzdělávání, a také řešil otázku profilu národního učitele. V roce 1874 publikoval spis *Die Pädagogische Hochschule* (Vysoká škola pedagogická), v němž se zabýval důležitostí pedagogiky, pedagogickou přípravou učitelů a také institucemi, které mají tuto průpravu zabezpečovat. Také v něm navrhoval, aby na učitelských ústavech byla v prvním ročníku výuka věnovaná dějinám pedagogiky, v druhém ročníku všeobecnému vychovatelství, ve třetím všeobecnému vyučování a ve čtvrtém školní legislativě. Lindner také kritizoval skutečnost, že všechny obory mají své instituce, pouze učitelé ne. Pro povolání učitele se nevyžaduje vyšší odborné vzdělání, proto požadoval naplnění paragrafu 42 říšského zákona, který pojednával o zajištění vysokoškolských kurzů, nebo seminářů pro učitele.¹³⁹

V roce 1872 se Lindner stal ředitelem českého učitelského ústavu v Kutné Hoře, kde přednášel pedagogiku a psychologii. Při ústavu zřídil seminář pro učitele v činné službě. V roce 1882 se stal prvním profesorem pedagogiky a filozofie na obnovené české univerzitě v Praze. Po nedlouhé době svého vysokoškolského působení se Lindner stal všeobecně uznávaným pedagogem jak u nás tak v zahraničí. V letech 1879–1881 byl Lindner redaktorem časopisu *Pedagogium*. Na vyzvání vlády vytvořil v roce 1887 dvě učebnice pro učitelské ústavy, které sepsal německy a česky, a to *Allgemeine Erziehungslehre* (Všeobecné vychovatelství) a *Allgemeine Unterrichtslehre* (Všeobecné vyučování). Tyto učebnice byly používány až do roku 1918. Rok po jeho smrti bylo vydáno jeho zřejmě nejlepší dílo *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*.¹⁴⁰

„Význam Lindnera jako pedagogického teoretika je patrný zejména 1. ve snaze poskytnout pedagogice vědecké základy, spočívající v úsilí nalézt adekvátní filozofické základy pedagogiky ve spojení s dalšími přírodními vědami, 2. v úsilí o vytvoření počátků sociální pedagogiky, 3. v propracování hlavních didaktických problémů školy základní a střední, 4. úsilí o zkvalitnění úrovně učitelstva, zvláště pokud se týče jeho vzdělání.“¹⁴¹

Mezi další pedagogy usilující o zkvalitnění učitelského vzdělání patřili: Josef Černý (1863–1943), přední organizátor českého učitelstva, přispěvatel českých učitelských

¹³⁹ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 55-56

¹⁴⁰ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 126-127

¹⁴¹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 128

časopisů a spolutvůrce programu národní a osvětové práce u nás; Antonín Janů (1852–1899), ředitel měšťanských škol v Žamberku, pedagogický spisovatel a metodik vyučování mateřskému jazyku; Emanuel Makovička (1851–1890), filozoficky vzdělaný učitel měšťanské školy a pedagogický spisovatel, známý svými úvahami v pedagogických časopisech; Jan Mrazík (1848–1923), učitel měšťanské školy, zastánce vysokoškolského vzdělání učitelů, spoluzakladatel pedagogických rozhledů a také jejich první redaktor. Ve výchově respektoval aspekty individuální i sociální. Josef Klika ml. (1857–1906) učitel měšťanských škol v Praze, organizátor českého učitelstva, přispěvatel učitelských časopisů vydal Lindnerův životopis, připravil k tisku Lindnerův spis *Pedagogika* a zkoumal historický vývoj pedagogiky ze sociologického hlediska.¹⁴²

Po Lindnerově smrti nastoupil do redakce *Pedagogia* Jan Lepař (1827–1902), ředitel pražského učitelského ústavu. Lepař působil spíše jako metodik, byl autorem spisů *O metodách učebných a logické jich příbuznosti* a *Obecné pedagogiky*, vydaných roku 1891 pro potřeby zkoušek kandidátů na učitelskou profesi. Podle jeho názoru má více než učitelé a rodiče vychovávat společnost, a to prostřednictvím státu. Zabýval se také výchovně vzdělávacími zásadami J. A. Komenského, a to ve spise *O osnovách učebných na různých školách od Komenského navržených* (1877).¹⁴³

Významným pedagogickým reformátorem a horlivým zastáncem vysokoškolského vzdělání učitelů byl František Drtina (1861–1925). Postavení učitelů se věnoval v článku *O reformě učitelského vzdělání* (1905). Jako rozhodný zastánce vysokoškolského vzdělání učitelů navrhoval poskytovat ho všem učitelům v délce dvou let na speciálních fakultách. Zastáncem vysokoškolského vzdělání učitelů byl také Otakar Kádner (1870–1936), profesor pražské univerzity a autor významných pedagogických děl. Byl autorem významného pojednání *Postavení pedagogiky v soustavě věd a poměr její k ostatním disciplínám* (1917) a několikadílného svazku *Dějiny pedagogiky*, kde zpracoval dějiny výchovy a vzdělávání v Čechách, na Slovensku a u dalších slovanských národů.¹⁴⁴

¹⁴² ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 130

¹⁴³ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 130

¹⁴⁴ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s. 159-161

3.3 Učitelství a vzdělávání učitelů v letech 1918–1945

Rok 1918 a s ním spojený vznik samostatného Československa znamenal významný mezník v našich národních dějinách. Na vývoj školství však neměl okamžitý vliv. V počátku existence samostatného státu platily stále rakouské legislativní normy upravující školství. „V prvním rušném období se stát soustředil na řešení následujících úkolů: 1. vyrovnat stav školství na celém území republiky a zvýšit počet škol; 2. posílit úlohu státu nad školstvím a omezit vliv církve; 3. modernizovat školství po stránce obsahové; 4. dát žákům a studentům vysokoškolsky odborně a pedagogicky připravené učitele. V naznačených směrech se v první etapě rozvinula obrovská činnost spjatá s kvantitativním růstem všech typů škol.“¹⁴⁵

Všechny hlavní strany v Československu zahrnovaly do svých programů požadavky na demokratizaci školství. Současně se objevovalo úsilí o provedení hluboké reformy učitelství. Tato reforma měla za cíl zřízení fakult pro vzdělávání učitelů národních škol při univerzitách. „Snaha o zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů se objevila v Úlehlově návrhu na zřízení pedagogických fakult z roku 1918. I když nebyly všechny záměry splněny, byla uskutečněna řada opatření, která přispěla v určitém stupni k demokratizaci našeho školství.“¹⁴⁶

Požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů zazněl velmi výrazně také na 1. sjezdu československého učitelstva, který se konal v roce 1920. Volání učitelů po vyšším vzdělání zůstalo nevyslyšeno, a tak učitelé přistoupili k řešení svépomocí. Inicativností učitelství došlo k světově ojedinělé akci, a to zřízení soukromé, nebo spíše spolkové Školy vysokých studií pedagogických.¹⁴⁷

První Škola vysokých studií pedagogických byla otevřena 16. října 1921 na pražském Karlově. Současně byla v Brně založena podobně organizovaná Škola pedagogická. Pražská škola se v roce 1929 změnila ve dvouletou pedagogickou fakultu,

¹⁴⁵ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelství a učitelství*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 71-72

¹⁴⁶ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 137

¹⁴⁷ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelství a učitelství: příspěvek k analýze snah učitelství o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s.74

kteřá byla v roce 1932 přejmenována na Pedagogickou akademii. V roce 1931 vznikla státní jednoletá pedagogická akademie v Praze a v Brně.¹⁴⁸

„Škola vysokých studií pedagogických si kladla za úkol vědecky bádát v pedagogice a příslušných pomocných vědách, vzdělávat učitele a kandidáty učitelství v pedagogice a v jejích pomocných vědách, seznamovat je s vědeckými a výzkumnými metodami, připravovat je na vědeckou práci pedagogickou a uvádět je během studia hlouběji do aktuální problematiky pedagogické teorie i praxe. Přednášky probíhaly většinou v sobotu a v neděli. Přestože kolejně bylo na tehdejší poměry dosti vysoké, zapisovali se ke studiu stovky učitelů převážně národních škol, kterým přednášeli vysokoškolští učitelé. V kurzech připojených k ŠVSP probíhala příprava na odborné zkoušky kandidátů učitelství na školách měšťanských.“¹⁴⁹

Legislativní vymezení školství v Československé republice přinesl tzv. malý školský zákon č. 226/1922 Sb., vydaný 13. července 1922. Ten zaváděl povinnou osmiletou školní docházku (na Slovensku byla do té doby šestiletá), rušil úlevy ve školní docházce, snižoval počty žáků ve třídách, uznal rovnost učitelů a učitelek a zavedl koedukaci (společnou výuku chlapců a děvčat) na všech stupních škol. Také zaváděl nové učební předměty, jako občanskou nauku, ruční práce a nauku o domácím hospodářství. Zákon ponechával dva typy škol v základním školství, a to osmiletou školu obecnou a tříletou školu měšťanskou (doplněnou někdy čtvrtým ročníkem s dobrovolnou docházkou), navazující na pětiletou školu obecnou. Přesto, že byl tento zákon často kritizován jako „školský zmetek“, přežil celou dobu trvání první republiky.¹⁵⁰

Vzdělávání učitelů bylo v období trvání první republiky stále záležitostí učitelských ústavů. Stav učitelského vzdělání v období let 1918–1939 vycházel ze stavu, jaký byl ve školním roce 1918/19. Změny, ke kterým postupně docházelo, se týkaly hlavně kvalitativní stránky učitelského vzdělání, reprezentované změnami v síti učitelských ústavů. Síť učitelských ústavů s českým vyučovacím jazykem byla postupně doplňována tak, aby učitelský dorost pro jednotlivé oblasti připravovaly místní učitelské ústavy.¹⁵¹

¹⁴⁸ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 143

¹⁴⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, s. 143

¹⁵⁰ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s. 311

¹⁵¹ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 76

Koncem školního roku 1918/19 byla situace učitelských ústavů s českým vyučovacím jazykem následující. Z celkového počtu 28 učitelských bylo 13 státních mužských. Byly to ústavy v Praze, Brně, Plzni, Kroměříži, Příboře, Slezské Ostravě, Jičíně, Hradci Králové, Příbrami, Soběslavi, Kutné Hoře, Poličce a Českých Budějovicích. Některé z těchto mužských ústavů měly výjimečně povolenu koedukaci. Dva státní ženské ústavy byly v Praze a v Brně. Městské ústavy byly čtyři, a to v Litomyšli, Plzni, Valašském Meziříčí a v Kladně. Vesměs to byly ústavy ženské. Jako spolkový bývá uváděn ženský ústav v Přerově. Církevních učitelských ústavů bylo 8. Jeden katolický mužský ve Svatém Janě pod Skalou, a pak šest katolických ženských v Chrudimi, Řepčíně u Olomouce, dva v Českých Budějovicích, v Praze a v Kutné Hoře. Jeden evangelický koedukační byl v Čáslavi.¹⁵²

Po deseti letech trvání republiky byl ve školním roce 1928/29 stav učitelských ústavů s českým vyučovacím jazykem následující. Státních ústavů bylo 25 z toho 3 mužské v Brně, Plzni a Praze. Dále to byly 3 ženské v Brně, Plzni a Praze a 19 koedukačních v Čáslavi, Jičíně, Kladně, Kroměříži, Litomyšli, Olomouci, Opavě, Slezské Ostravě, Příboře, Příbrami, Soběslavi, Valašském Meziříčí, Znojmě a v Žatci. Církevních učitelských ústavů bylo 7, z toho jeden mužský ve Svatém Janě pod Skalou a 6 ženských v Chrudimi, Řepčíně u Olomouce, Praze, Kutné Hoře a dva v Českých Budějovicích.¹⁵³

Německé učitelské ústavy, které do roku 1918 připravovaly učitele nejen pro německy mluvící území českých zemí, ale také pro německé školy v ostatních částech monarchie trpěly v průběhu let 1919–1929 nedostatkem žáků. To se projevilo nejprve menšími počty žáků ve třídě, postupně také restrikcí ústavů, jejich spojováním, nebo jejich rušením. Stav německých učitelských ústavů byl po prvních deseti letech existence samostatného Československa následující. Státních učitelských ústavů bylo 8, z toho 6 koedukačních v Českých Budějovicích, Brně, Chomutově, Liberci, Praze a Stříbře. Jeden koedukační dvouročníkový v Opavě a jeden mužský v Chebu. Dále existoval jeden ženský dvouročníkový v Ústí nad Labem a jeden ženský církevní v Chebu.¹⁵⁴

V letech 1929–1938 nedošlo k výrazným změnám v počtu učitelských ústavů s českým vyučovacím jazykem. Do roku 1938 vznikly jen státní koedukační ústav

¹⁵² KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s.74

¹⁵³ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s.79

¹⁵⁴ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 81

v Hořovicích, Jihlavě a spolkový koedukační v Bílině. Počet církevních se nezměnil. Počet německých učitelských ústavů zůstal po celé toto desetiletí stejný.¹⁵⁵

V období protektorátu došlo k umrtvení všech snah o rozvoj učitelského vzdělání. Celé československé školství bylo poznamenáno státoprávními změnami, ke kterým došlo v říjnu 1938. Postoupení pohraničí Německu zasáhlo existenci učitelských ústavů na tomto území. Týkalo se to ústavů v Bílině, Žatci, Příboře, Znojmě a Opavě. Tyto události vyvrcholily 15. března 1939 okupací zbytku Československa. Školní rok 1939/40 byl již zahájen v podmínkách okupace českých zemí. Na zmenšeném území se projevil nadbytek učitelů, a proto nebyl otevřen první ročník na žádném učitelském ústavu.¹⁵⁶

V roce 1940 došlo k úpravě učebních plánů všech typů škol. Především byl kladen mimořádný důraz na výuku němčiny, která se stávala hlavním výukovým předmětem. Na učitelských ústavech došlo k zavedení výuky němčiny v objemu šesti hodin týdně. Zároveň s tím byl snížen počet hodin pedagogiky o dvě týdně. Pro zlepšení tělesné zdatnosti, které přikládaly okupační úřady značný význam, byl navýšen počet hodin tělesné výchovy o čtyři hodiny týdně. V tomto roce bylo také rozhodnuto o rozsáhlé obměně učitelských sborů ve všech typech škol. Do trvalé výsluhy byl přeložen každý zaměstnanec nad 55 let (ženy nad 50 let). Učitelé, kteří překročili 45. rok věku (ženy 43) mohli být přeloženi do trvalé výsluhy bez ohledu na to, že ještě nedosáhli nároku na plnou výsluhu. Smysl tohoto nařízení spočíval v obavě, že tito učitelé jsou díky svému věku příliš ovlivněni demokratickým duchem první republiky.¹⁵⁷

Přestože nařízením okupační správy došlo k výrazné obměně pedagogických sborů, nebylo možno zajistit, aby se učitelé aktivně nepodíleli na odbojovém hnutí a aby se ve výuce svých předmětů a při svém pedagogickém působení plně podřídili nacistické ideologii. Početná účast učitelů v nejrůznějších odbojových a ilegálních organizacích, vznikajících převážně na podkladě dřívějších spolků (junák, sokol a spolek důstojníků v záloze), jejich podíl na podpoře diverzních skupin, partyzánských oddílů a paradesantních výsadkářů, dokumentovaná v letech války i dlouhá řada zatčených a popravených učitelů byla okupačním úřadům zcela zřejmá. Mimořádně významné bylo především pedagogické působení ve školách a jejich pozitivní vliv na mladou generaci

¹⁵⁵ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 84-85

¹⁵⁶ KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 89-90

¹⁵⁷ MORKES, František. *Československé školy v letech 2. Světové války*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005, s. 9-10

v okupačních letech. V dalším vývoji se proto okupační úřady snažily důsledně a programově o snižování obecné vzdělanosti českého národa, a také o intenzivní germanizaci rasově vhodné části české mládeže. Současně stupňovali i bezprostřední tlak na všechny učitele.¹⁵⁸

Mimořádnou pozornost věnovali nacisté přípravě budoucích učitelů. Nařízením vlády z 11. 8. 1941 byla změněna organizace učitelských ústavů a celý systém studia. To bylo prodlouženo na pět let a byl stanoven nový povinný obsah vzdělávání. Na prvním místě se uvádělo podstatné rozšíření hodin tělesné výchovy, pro ideologické působení se zdůrazňovala pedagogika a mimořádný důraz se kladl na výuku německého jazyka. Změna na pětileté studium se měla realizovat ve školním roce 1941/42. Novým požadavkem také bylo, aby byly učitelské ústavy spojeny s internáty, což umožňovalo lepší působení na studenty v jejich volném čase. Pro lepší získávání zájemců o studium na učitelských ústavech měli mít v internátech ubytování a stravu zdarma.¹⁵⁹

Situace ve školství se výrazně zhoršila poté, co byl jmenován ministrem školství v protektorátní vládě Emanuel Moravec. Ten vystřídal ve funkci Jana Kaprase, který se ve vztahu k okupantům snažil provádět politiku zbrzdování jejich germanizačního úsilí a totálního útoku na české školství. Moravec byl typický reprezentant aktivní české kolaborace. Již pod jeho vedením byl vydán výnos o přijímání žáků na učitelské ústavy. Základní předpoklad pro přijetí byl árijský původ uchazeče. Dále se vyžadovalo ukončení nižší střední školy minimálně s dostatečným prospěchem. Příjímací zkoušky poté byly z němčiny, matematiky, hudební výchovy a češtiny. O pořadí uchazečů rozhodoval celkový aritmetický průměr známek ze všech zkoušek, v případě jeho rovnosti pak výsledek z němčiny.¹⁶⁰

K dalším významným změnám došlo v roce 1943. V březnu svolalo protektorátní ministerstvo školství všechny ředitele středních škol a učitelských ústavů, které s těmito změnami seznámilo. Měl se snížit počet studujících žáků, ovšem ti, kteří byli ke studiu připuštěni, měli mít ze strany pedagogických sborů zvýšenou podporu. Správa všech učitelských ústavů, které měly vlastní internáty, příslušela přímo ministerstvu. Ve výuce byla prvořadá výuka němčiny a pěstování říšské myšlenky. Pro zlepšení přípravy

¹⁵⁸ MORKES, František. *Československé školy v letech 2. Světové války*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005, s. 10

¹⁵⁹ MORKES, František. *Československé školy v letech 2. Světové války*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005, s. 12

¹⁶⁰ MORKES, František. *Československé školy v letech 2. Světové války*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005, s. 13

budoucích učitelů v němčině se měly i některé předměty na učitelských ústavech vyučovat částečně německy. Ředitel ústavu měl být ve škole hlavním nositelem říšské myšlenky, být vybaven plnými pravomocemi a veškeré výnosy provádět nekompromisně. Zvýšenou pozornost věnovalo ministerstvo výběru budoucích učitelů a od roku 1943 zřídilo výběrové tábory pro uchazeče o studium v učitelských ústavech. Uchazeči zde byli nejprve zkoušeni česko-německou komisí písemně a ústně. Po zkoušení následovaly hry, sport a vycházky, při nichž byly pozorovány osobnostní vlastnosti uchazečů. Později uchazečům nestačilo lékařské vysvědčení, ale také byli posuzováni podle bodovaných sportovních výkonů. V roce 1944 dokonce museli uchazeči předkládat z rasových důvodů rentgenový snímek hlavy.¹⁶¹

Z toho, co zde bylo popsáno, jasně vyplývá, jakou sílu přisuzovali nacisté vzdělání. Cílem veškerých opatření bylo snížit úroveň učitelského vzdělání a cíleným výběrem učitelů a uchazečů o učitelskou profesi vybudovat systém k ovládnutí společnosti. Žáci měli být od okamžiku nástupu do školy pod vedením prověřených učitelů vychováni k loajalitě a poslušnosti k nacistické moci. Takto vychovávaný národ měl zůstat v pozici pouhého poslušného služebníka německé říše bez schopnosti samostatného obstarávání vlastní existence.

Počátkem školního roku 1944/45 už fungovalo pouze 13 učitelských ústavů. Byly to 2 ústavy mužské v Brně a Praze, 2 ústavy ženské v Brně a Praze a 9 ústavů koedukovaných v Hořovicích, Chrudimi, Valašském Meziříčí, Kutné Hoře, Jičíně, Novém Městě na Moravě, Kroměříži, Soběslavi a Plzni. Pokrokoví učitelé a pedagogičtí pracovníci byli umlčeni na stránkách pedagogického tisku, perzekuováni ve školské službě a řada z nich i vězněna v nacistických koncentračních táborech. Přesto však stále docházelo k rozvíjení myšlenky na realizaci dávného snu řady učitelských generací, a to vysokoškolskému vzdělání učitelů všech stupňů.¹⁶²

Po skončení druhé světové války v průběhu let 1945–1948 docházelo k postupnému zániku učitelských ústavů a úlohu učitelského vzdělání na sebe vzaly nově vzniklé pedagogické fakulty.

¹⁶¹ MORKES, František. *Československé školy v letech 2. Světové války*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005, s. 14

¹⁶² KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitelského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitelstva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 92-93

4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PO ROCE 1945

Po roce 1945 přichází období, ve kterém vyvrcholily snahy českého učitelstva o vysokoškolské vzdělání. V této kapitole se práce věnuje vývoji učitelského vzdělání od roku 1945 až po současnost. V jednotlivých podkapitolách se věnuje legislativě a institucím, které tento vývoj formovaly. V první podkapitole se věnuje pedagogickým fakultám, v dalších dvou dalšímu vzdělávání učitelů v období do roku 1989 a od roku 1989 po současnost.

4.1 Pedagogické fakulty

Dlouholetá snaha učitelů o vysokoškolské vzdělání se začala prakticky realizovat v roce 1945. Přesto však historicky první česká soukromá fakulta pro přípravu učitelů vznikla již v roce 1929 jako Soukromá pedagogická fakulta při Škole vysokých studií pedagogických v Praze. Jejím prvním děkanem byl profesor Otakar Kádner. Fakulta byla čtyřletá a poskytovala pedagogické a psychologické vzdělání učitelům. Její trvání však nebylo dlouhé a v roce 1932 byla její činnost ukončena. Kromě této fakulty byly prosazovány i jiné instituce, které měly vysokoškolskou přípravu učitelů zajišťovat. Od roku 1930 to byly Státní pedagogické akademie. Přestože byly pouze jednoleté, poskytovaly oproti převažujícím učitelským ústavům přípravu na vyšší teoretické úrovni.¹⁶³

Již v této době však docházelo k vyhrocování protichůdných koncepcí vysokoškolské přípravy učitelů, jejichž důsledky jsou dodnes patrné. Problém se týkal toho, zda mají být učitelé vzdělávání nejen v klasických pedagogických a jiných disciplínách, ale také v metodách vědeckého bádání, které by jim umožnily hlubší vhled do příslušných oborů. Střet těchto koncepcí lze charakterizovat jako střet koncepce Otokara Chlupa, jenž se přikláněl k širšímu kulturně sociálnímu základu učitelského vzdělání, a koncepce Václava Příhody, který zastával model přípravy učitelů i ve vědeckých metodách výzkumu

¹⁶³ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 14

v pedagogických oborech. Příhodova koncepce se však u nás později neprosadila, běžně se však realizuje ve vysokoškolské přípravě učitelů na Západě.¹⁶⁴

Příhodova koncepce je však aktuální i v současnosti. Ve své knize *Vědecká příprava učitelstva* vydané v roce 1937 Příhoda argumentuje své rozhodné stanovisko, aby se všichni učitelé připravovali na čtyřleté pedagogické fakultě. Zde také polemizoval s Otokarem Chlupem, který obhajoval přípravu učitelů v ústavech odloučených od univerzit. Příhoda tehdy předběhl svou dobu, když požadoval vysokoškolskou přípravu i pro učitelky mateřských škol. Tento požadavek byl znovu vytyčen v roce 2001 v *Bílé knize* (Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice).¹⁶⁵

V roce 1945 došlo k zásadnímu legislativnímu kroku, který poprvé vysokoškolské vzdělání učitelů právně zakotvil. „Dekret prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 na návrh vlády a po dohodě se Slovenskou národní radou stanovil v §1, že „učitelé škol všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol. Zřízení těchto fakult (oddělení) se upraví zvlášť.“ Pedagogické fakulty byly pak zřízeny zákonem ze dne 17. května 1946. Důležitým činem bylo dále zřízení výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského v Praze a jeho pobočka v Brně na základě dekretu prezidenta republiky ze dne 27. října 1945. Ústav měl být zaměřen na vědecké výzkumné práce v oboru výchovy a vyučování, a měl tak pomáhat využívat těchto výsledků ve školské praxi, a tím zkvalitňovat práci učitele vůbec.“¹⁶⁶

Vznikem nové fakulty byl nastartován proces jejího začleňování do univerzitních struktur. Přestože osobnosti děkanů a profesorského sboru pedagogických fakult poskytovaly záruku vysoké úrovně výuky a rozvoje vědy na těchto fakultách, nebylo možné očekávat, že vztah původních fakult k novým fakultám bude vřelý. Pedagogické fakulty byly tzv. nechtěnými dětmi univerzit. To proto, že vznikly na základě politických rozhodnutí, bez konzultací s univerzitními hodnostáři a představiteli fakult. Přesto tradiční fakulty neodmítaly pedagogickým fakultám pomoc, pokud k ní byly ministerstvem školství vyzvány. Pracovníci mnohých oborů na pedagogických fakultách přednášeli, čímž zajišťovali prakticky jejich fungování.¹⁶⁷

¹⁶⁴ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 14

¹⁶⁵ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 15

¹⁶⁶ VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, s. 135

¹⁶⁷ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s.

V roce 1950 byl pedagogickým fakultám uložen úkol zajistit dálkové studium pro učitele v činné službě. To znamenalo pro pedagogické fakulty značné nároky na personální zajištění tohoto úkolu. Protože vysoké počty studujících nešlo zvládnout vlastními silami pracovníků pedagogických fakult, bylo nutné, aby se na tomto úkolu podíleli i další vyučující z jiných fakult a některých středních škol. Tato situace společně s politickým tlakem na vytvoření co nejlepších podmínek pro dálkově studující znamenala faktické snížení úrovně nedávno zřízených fakult. To samozřejmě nahrávalo jejich odpůrcům. Úroveň pedagogických fakult začala klesat a osobnosti, které se na chodu nově vzniklých fakult podílely, začaly odcházet. Než pedagogické fakulty stačily najít za složitých společensko-politických podmínek najít svou tvář, byly zrušeny.¹⁶⁸

V roce 1953 došlo k další reorganizaci československého školství. Zákonem č. 31 ze dne 24. dubna 1953 bylo učitelské vzdělávání vyňato z univerzit. Následně na základě vládního nařízení č. 66 ze dne 21. července 1953 se pedagogická fakulta Karlovy univerzity v Praze, její pobočky v Plzni a v Českých Budějovicích a další pedagogické fakulty přeměnily dnem 1. září 1953 na Vyšší pedagogické školy. Na základě tohoto nařízení byla 1. září 1953 zřízena Vysoká škola pedagogická v Praze a obdobná škola v Olomouci. Učitelky mateřských škol byly podle tohoto zákona připravovány na pedagogických školách pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Učitelé 1. – 5. ročníku všeobecně vzdělávací školy se vzdělávali na pedagogických školách pro přípravu učitelů národních škol. Učitelé 6. – 8. postupných ročníků všeobecně vzdělávacích škol byli připravováni na dvouletých vyšších pedagogických školách, učitelé pro vyučování v 9. – 11. ročnících jedenáctileté střední školy, škol odborných a pedagogických se vzdělávali na vysokých školách pedagogických a na univerzitních fakultách.¹⁶⁹

Na počátku roku 1955 vyhlásilo ministerstvo školství, že začíná s přípravami na změny v koncepci učitelského vzdělání. K zamýšlené změně došlo v roce 1959. Vládní nařízení č. 57 z roku 1959 rozhodlo o zrušení vyšších pedagogických škol a Vysoké školy pedagogické a o jejich nahrazení pedagogickými instituty. Vzniklo celkem 20 pedagogických institutů, z toho 18 v sídelních městech krajů, jeden v Praze (pro hlavní město) a jeden v Brandýse nad Labem (pro kraj Praha). Vzhledem k tomu, že instituty fungovaly na krajské úrovni, došlo k tomu, že učitelská příprava ztratila zcela charakter

¹⁶⁸ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 40-41

¹⁶⁹ ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s. 359-360

vysokoškolské přípravy a byla zcela v područí školsko-politickým poměrům jednotlivých lokalit.¹⁷⁰

Za zmínku stojí jeden dílčí fenomén, a to vznik Ústavu pro dálkové studium učitelů při Univerzitě Karlově. Byly v něm řešeny především koncepční vědecko-pedagogické otázky. To, že byl uvedený ústav situován na univerzitě a působilo v něm několik vynikajících osobností, jako dr. Jiránek, dr. Kotásek a jiní, způsobilo, že se ústav stal místem zrodu připravující se obrody pedagogického uvažování.¹⁷¹

Zlomovou událost ve vzdělávání učitelů přinesly až liberalizační trendy a reflexe potřeb měnící se společnosti. Zákonné opatření č. 166 ze dne 12. srpna 1964 o pedagogických fakultách znamenalo zrušení pedagogických institutů s tím, že se z nich staly pedagogické fakulty. Jejich činnost pak přímo navázala na práci pedagogických institucí, které realizovaly přípravu učitelů v letech 1946–1964.¹⁷²

Znovuzřízení pedagogických fakult však nebylo zcela bezproblémové. Propast mezi pedagogickými fakultami a ostatními univerzitními fakultami se prohloubila ještě víc, než tomu bylo v roce 1946. Věcně však k problémům nedocházelo, neboť kompetence univerzitních fakult pro učitelské vzdělávání byly rozdělené. Pedagogické fakulty byly určeny pro vzdělávání učitelů prvních a druhých stupňů, ostatní univerzitní fakulty, které učitelské vzdělávání také zajišťovaly, byly pověřeny vzděláváním středoškolských profesorů. Napětí mezi fakultami nastalo v roce 1976, a to v důsledku sjednocení přípravy učitelů pro druhý stupeň škol základních a učitelů pro školy střední. Pedagogickým fakultám byla svěřena i příprava středoškolských učitelů a ostatním univerzitním fakultám připravujícím do té doby pouze středoškolské učitele, také příprava učitelů druhého stupně škol základních. Z této koncepce, kdy mnohé obory studované na pedagogických fakultách se studovaly i na fakultách filozofických, matematicko-fyzikálních přírodovědeckých a na fakultách tělesné výchovy a sportu, vycházely pedagogické fakulty málokdy jako vítězové.¹⁷³

¹⁷⁰ BENEŠ, Pavel a Zdeněk HELUS. Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 7

¹⁷¹ BENEŠ, Pavel a Zdeněk HELUS. Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 7

¹⁷² ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, s. 361

¹⁷³ VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 40-41

Po roce 1989 došlo ke změnám v celé společnosti a změnily se i podmínky pro rozvoj školství. Vysoké školy byly nově legislativně vymezeny zákonem č. 172/1990 Sb. o vysokých školách. Na základě tohoto zákona se na vysokých školách začala rozvíjet samospráva, kdy akademické orgány a akademičtí funkcionáři spolu s akademickým senátem rozhodují o všech otázkách vysoké školy nebo fakulty. Další vymezení vysokých škol přišlo spolu se zákonem č. 111 ze dne 22. dubna 1998 (zákon o vysokých školách). V tomto zákoně se vysoké školy vymezují jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy. Vysoká škola uskutečňuje akreditované studijní programy a také programy takzvaného celoživotního vzdělávání. Studijní programy jsou tří typů, a to bakalářský, magisterský a doktorský. Také jsou zde vysoké školy rozděleny na univerzitní a neuniverzitní. Oproti vymezení v zákoně 172/1990, kdy zřizovatelem vysoké školy mohl být pouze stát, mohou podle tohoto zákona existovat vedle škol veřejných a státních také školy soukromé.¹⁷⁴

V České republice existuje v současnosti 9 pedagogických fakult na veřejných vysokých školách. Jsou součástí univerzit v Brně, Hradci Králové, Praze, Ústí nad Labem, Olomouci, Českých Budějovicích, Plzni, Ostravě a Liberci. Většina z těchto fakult má studijní programy učitelství pro školy základní, střední a některé i pro školy mateřské. Pedagogické fakulty se liší svými studijními programy, jejich náročností, časovými proporcemi atd. Studium je organizováno jako dvoustupňové, tj. 3 roky bakalářského studia + 2 roky magisterského. Na všech pedagogických fakultách je realizováno bakalářské studium s různým zaměřením. Na všech pedagogických fakultách se také realizuje magisterské studium učitelství pro základní školy.¹⁷⁵

Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta

Pedagogická fakulta zde zahájila svou činnost 15. listopadu 1946. Příprava učitelů měla být založena na svobodném bádání a vědomě-odborné reflexi problémů výchovy a vzdělávání. Tento program a nadšení z prvních let budování fakulty však nemohly vydat své plody. Na základě politických rozhodnutí byla v roce 1950 příprava učitelů primárních škol fakultě odebrána. V roce 1953 došlo na základě reformy učitelského vzdělávání k jejímu zrušení. Po jedenácti letech, konkrétně 1. září 1964 vzniká sloučením pedagogických institutů v Praze a v Brandýse nad Labem opětovně Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Od 1. ledna 1965 k ní byl přiřčen Ústav pro dálkové studium učitelů

¹⁷⁴ VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H Vyšehradská, 2000, s. 95-99

¹⁷⁵ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 889-891

na Univerzitě Karlově. Kromě kateder zde působí i další organizační jednotky, namátkou je to od roku 1974 Evropské informační středisko pro další vzdělávání učitelů.¹⁷⁶

Po roce 1989 se pedagogická fakulta vrací k idejím svobodného bádání a pospolitého a nezávislého života akademické obce. Z ambiciózních porevolučních plánů se podařilo mnohé uskutečnit. Fakulta se zasloužila o vypracování koncepce rozvoje vzdělávacího systému, v roce 1992 uspořádala světový kongres srovnávací pedagogiky, kde prokázala svou způsobilost přispět k celosvětovému pedagogickému bádání. Po zrušení Pedagogického ústavu v Akademii věd bylo na fakultě zřízeno následnické pracoviště, které má dnes podobu jako Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Pracovníci fakulty pod vedením prof. Kotáska se rozhodujícím způsobem podíleli na tvorbě zásadního školsko-politického koncepčního dokumentu *Národní program rozvoje vzdělání v České republice / Bílá kniha 2001*.¹⁷⁷

V současnosti je Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy institucí vzdělávající učitele a pedagogický personál všech stupňů a druhů škol. Studium zde probíhá ve dvou formách, a to prezenční a kombinované. Pro absolventy středních a vyšších odborných škol nabízí tříleté bakalářské studijní programy a pětileté magisterské programy nedělené. Dále nabízí pro absolventy bakalářského studia dvouleté navazující magisterské programy a pro absolventy magisterských programů rigorózní řízení a doktorské studium. Kromě toho poskytuje v rámci celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků studium ke splnění kvalifikačních předpokladů a studium k prohlubování odborné kvalifikace. Mimo to nabízí možnost vzdělávání širší veřejnosti v rámci Univerzity třetího věku.¹⁷⁸

Masarykova univerzita v Brně – pedagogická fakulta

Pedagogická fakulta byla založena v roce 1946 jako pátá fakulta brněnské univerzity na základě vládního nařízení pro pedagogické fakulty ze dne 27. srpna 1946. Po úvodních přípravách se 21. října 1946 uskutečnila první schůze vyučujících a 10. listopadu 1946 zahájil její první děkan prof. Trávníček slavnostně výuku. V první etapě její existence, v letech 1946–1953 probíhalo materiální budování pracovišť a řešení otázek personálního obsazení. Základ organizační struktury fakulty tvořily semináře, později reorganizované

¹⁷⁶ BENEŠ, Pavel a Zdeněk HELUS. Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 6-7

¹⁷⁷ BENEŠ, Pavel a Zdeněk HELUS, Zdeněk. Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 8-10

¹⁷⁸ <http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=327/> dostupné 12. 12. 2013

na katedry podle jednotlivých oborů. Zrušené učitelské ústavy postupně předávaly fakultě literaturu, vybavení knihoven, studijní pomůcky a další vybavení. V dubnu 1953 byla fakulta vyčleněna z univerzity a přetransformovala se v samostatnou Vyšší pedagogickou školu. Ta zabezpečovala až do roku 1958 výuku dálkového studia pro Vysokou školu pedagogickou v Olomouci. Pro značný zájem o studium otevírala konzultační střediska ve Znojmě, Jihlavě, Uherském Hradišti a Svitavách.¹⁷⁹

S účinností od 1. září došlo k opětovnému začlenění pedagogické fakulty do brněnské univerzity, která nesla od roku 1960 jméno J. E. Purkyně. Obnovením fakulty došlo k zásadní změně ve studijním plánu. Denní studium bylo prodlouženo na čtyři roky, dálkové na pět. Také byla zrušena řízená pedagogická praxe. Hlavním úkolem fakulty byla příprava učitelů pro školy 1. cyklu. Základní organizační jednotky tvořily katedry. V roce 1976 došlo k významné změně v profilu fakulty, když byl direktivně nařízený nový model vzdělávání středoškolských učitelů a učitelů základních škol. Tento krok posunul vybrané aprobační předměty na úroveň fakulty přírodovědecké a filozofické. Po roce 1989 se univerzita vrátila ke svému původnímu názvu Masarykova univerzita, došlo k obnovení akademických svobod a reorganizaci jednotlivých pracovišť. Došlo k navýšení počtu kateder, tvorba učebních plánů byla přesunuta do kompetencí jednotlivých fakult, a také došlo k inovaci učebních plánů.¹⁸⁰

V současnosti je hlavním úkolem fakulty příprava a výchova učitelů pro 1. a 2. stupeň základní školy, v některých oborech i pro střední školy. Kromě učitelských programů realizuje fakulta studium speciální a sociální pedagogiky. Fakulta poskytuje vzdělání v bakalářském, navazujícím magisterském, magisterském a doktorském studijním programu. Fakulta také realizuje program celoživotního vzdělávání. V něm, v reakci na poptávku pedagogické praxe rozšiřuje nabídku specializačních a rekvalifikačních kurzů. Absolventi bakalářského studia nacházejí uplatnění jako pedagogičtí asistenti, instruktoři ve střediscích volného času, sociálně výchovní pracovníci pro všechny věkové a sociální skupiny a pracovníci vykonávající speciálně pedagogickou činnost ve speciálních mateřských školách a školských zařízeních. Absolventi magisterského studia získávají učitelskou kvalifikaci podle studijní specializace na základních a středních školách, a také

¹⁷⁹ ČAPKA, František a Vladimír MUŽÍK. Masarykova univerzita v Brně – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 13-14

¹⁸⁰ ČAPKA, František a Vladimír MUŽÍK. Masarykova univerzita v Brně – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 14-15

ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Absolventi doktorského studia mohou pracovat jako akademičtí pracovníci na vysokých školách v oblastech pedagogiky, speciální pedagogiky a také pedagogického výzkumu.¹⁸¹

Univerzita Palackého v Olomouci – pedagogická fakulta

Vznik Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci je datován na 9. dubna 1946, kdy Prozatímní národní shromáždění republiky Československé rozhodlo o zřízení pedagogických fakult. Prvním děkanem fakulty se stal v roce 1946 prof. Vladimír Úlehla, který 7. listopadu řídil první shromáždění učitelů. Tehdy jich bylo 49 a vyučovali 110 posluchačů. V letech 1946–1952 byla jednotlivá pracoviště fakulty konstituována jako ústavy. Po roce 1950 byly ústavy postupně přetvořeny na sedm kateder, a to pedagogiky, historie a občanské nauky, slovanských jazyků, matematiky, fyziky a chemie, přírodopisu a zeměpisu, výtvarné a hudební výchovy a tělesné výchovy. Tyto katedry zabezpečovaly přípravu učitelů a učitelek pro školy mateřské, národní a střední, navíc zajišťovaly i doškolovací kurzy pro učitele v činné službě.¹⁸²

V roce 1953 přestala fakulta na základě zákona existovat, prakticky však ukončila svou činnost až v roce 1955, kdy absolvovali poslední řádní posluchači. Ke znovuoobnovení došlo v roce 1964, kdy na fakultě pokračoval program učitelství pro základní školy. Ve studijním roce 1967/68 bylo zahájeno studium učitelství pro školy a mládež vyžadující zvláštní péči. Od roku 1976 začali na fakultě studovat i učitelé středních škol a také zde byl realizován program studia při zaměstnání. Podle potřeb školské zprávy fakulta realizovala rozšiřující a doplňkové studium pro získání pedagogické způsobilosti pro učitele odborných předmětů, mistrů odborného výcviku a vychovatelů v učňovských zařízeních. V letech 1969–1980 organizovala fakulta rozsáhlé postgraduální studium pro učitele v činné službě. Po roce 1989 se fakulta věnuje přípravě učitelů pro základní a také pro speciální školství.¹⁸³

Olomoucká pedagogická fakulta nabízí v současné době tři typy studijních programů. Program bakalářský, magisterský a doktorský. Všechny tyto programy lze studovat jak v prezenční, tak kombinované formě. Bakalářské studium je jednooborové nebo dvouoborové se standardní délkou studia tři roky. Bakalářský studijní program

¹⁸¹ <http://www.ped.muni.cz/o-fakulte/> dostupné 12. 12. 2013

¹⁸² LUDVÍKOVÁ, Libuše. Univerzita Palackého v Olomouci – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 17-18

¹⁸³ LUDVÍKOVÁ, Libuše. Univerzita Palackého v Olomouci – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 18-23

Specializace v pedagogice nabízí obory, které je poté možno studovat v navazujícím magisterském studijním programu, který je dvou, nebo tříletý a umožňuje získat úplnou vysokoškolskou učitelskou kvalifikaci. Magisterské studium nabízí také možnost jedno nebo dvouoborového studia se standardní délkou čtyři, pět, nebo šest let.¹⁸⁴

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – pedagogická fakulta

Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích zahájila svou činnost 14. 9. 1948 jako pobočka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Statut pobočky jí zůstal po celou dobu první etapy jejího fungování tedy v letech 1948–1953. Pobočka měla svou relativní samostatnost a vedení bylo vybaveno potřebnými pravomocemi. Sídlo našla fakulta v bývalém německém učitelském ústavu, kde probíhala výuka a byli zde ubytováni i studenti. V roce 1964 došlo ke znovuobnovení fakulty, kdy vznikla jako samostatná Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích. Od roku 1966 zajišťovala přípravu jak učitelů pro základní školy, tak učitelů pro školy učňovské. Společenské a politické změny po roce 1989 vedly ke vzniku Jihočeské univerzity v roce 1991. Pedagogická fakulta byla jednou jejich zakládajících součástí, a tak v počátcích vývoje univerzity nesla část garancí za provoz a administrativu rektorátu, nebo nově zakládaných fakult. V průběhu dalších let se fakulta významně rozvíjela, došlo k zavedení nových studijních oborů a také k téměř ztrojnásobení počtu studujících.¹⁸⁵

V současné době nabízí fakulta možnost studia všechny typy studijních programů, tedy programy bakalářské, magisterské, navazující magisterské a doktorské. Bakalářské programy oboru Specializace v pedagogice a několik bakalářských oborů neučitelského studia. Magisterské studium v programu Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Navazující magisterské studium potom v programech Učitelství pro základní školy a Učitelství pro střední školy. Pro absolventy magisterského studia jsou nabízeny čtyři doktorské studijní obory, a to Informační a komunikační technologie ve vzdělávání, Pedagogická psychologie, Vzdělávání v biologii a Teorie vzdělávání v matematice. Mimo to nabízí fakulta také několik kratších kurzů v programu celoživotního vzdělávání.¹⁸⁶

¹⁸⁴ <http://www.pdf.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/bakalarske-a-magisterske-studium/> dostupné 12. 12. 2013

¹⁸⁵ PAPÁČEK, Miroslav. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 28-31

¹⁸⁶ <http://www.pf.jcu.cz/about/profile.php/> dostupné 12. 12. 2013

Ostravská univerzita v Ostravě – pedagogická fakulta

Dějiny pedagogické fakulty v Ostravě se začínají psát v roce 1953, kdy v Opavě vznikla Vyšší pedagogická škola. Její náplní bylo vzdělávání učitelů pro druhý stupeň základních škol. V roce 1959 byla Vyšší pedagogická škola zrušena a jejím nástupcem se stal nově zřízený pedagogický institut v Ostravě. V roce 1964 dostal institut statut samostatné pedagogické fakulty. Fakulta připravovala ve čtyřletém studijním programu učitele pro první a druhý stupeň základní školy. Tím bylo fakticky vytvořeno vysokoškolské pracoviště.¹⁸⁷

V letech 1968–69 byly pedagogické fakulty podrobeny hodnocení nového politického vedení našeho státu a došlo k významným změnám v jejich vedení, čímž se jejich slibný vývoj až do počátku 80. let zpomalil. Samostatné pedagogické fakulty pracovaly v době „normalizace“ stejně jako pedagogické fakulty univerzitního typu. Účastnily se vědecké a výzkumné činnosti v různých oblastech, jako například řízení školského systému v ČSSR nebo vzdělávání učitelů na pedagogických a jiných učitelských fakultách. V osmdesátých letech pořádala ostravská pedagogická fakulta řadu celostátních a mezinárodních konferencí. Tyto konference byly zaměřeny na oblast pedagogické diagnostiky, sociálně komunikativních dovedností, výzkum osobnosti učitele a další. V roce 1991 byla fakulta včleněna do nově vzniklé Ostravské univerzity v Ostravě. Pedagogická fakulta pokračovala i v novém postavení v tradici pořádání celostátních a mezinárodních konferencí, jejichž výsledky byly zveřejněny v řadě sborníků. Také se zvýšila prestiž fakulty a o její studijní programy má zájem stále větší počet uchazečů.¹⁸⁸

V současnosti nabízí fakulta studium jak v prezenční, tak v kombinované formě v bakalářském, magisterském, navazujícím magisterském a doktorském programu. V učitelských studijních programech je to Učitelství pro základní a Učitelství pro střední školy v magisterském a navazujícím magisterském typu studia. Specializaci v pedagogice lze studovat několik oborů, a to jak v bakalářském, navazujícím magisterském a doktorském typu studia. Také nabízí studium v několika oborech programu Pedagogika, Speciální pedagogika a Tělesná výchova a sport, a to ve všech typech studia kromě doktorského.¹⁸⁹

¹⁸⁷ <http://www.osu.cz/index.php?kategorie=55/> dostupné 12. 12. 2013

¹⁸⁸ KREJČÍ Vladimír a Josef MALACH. Ostravská univerzita v Ostravě – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 33-34

¹⁸⁹ <https://portal.osu.cz/wps/portal/!ut/p/b1/> dostupné 12. 12. 2013

Technická univerzita v Liberci – pedagogická fakulta

Fakulta pedagogická Technické univerzity v Liberci byla založena 10. července 1990. Jde tedy o nejmladší pedagogickou fakultu u nás. V prvních pěti letech své existence mohla fakulta na základě rozhodnutí Akreditační komise připravovat ve čtyřletém studijním programu pouze učitele základních škol. V roce 1995 byla fakultě, na základě hodnocení Akreditační komise, schválena možnost přípravy středoškolských učitelů. V akademickém roce 1995/96 byl fakultě schválen také doktorský studijní program. Od roku 1996 nabízela fakulta možnost bakalářského typu studia v neučitelském studijním programu Speciální pedagogika. Od roku 2006 byl otevřen další neučitelský program Historická studia.¹⁹⁰

V současné době je těžištěm práce fakulty příprava učitelů pro první a druhý stupeň základních škol a v některých oborech i škol středních. Studenti se zde vzdělávají ve více než čtyřiceti oborech v bakalářských, magisterských, navazujících magisterských a doktorských studijních programech. Bakalářské studijní programy jsou dvojího druhu. První, zaměřené na kompletní vzdělání, po jejichž absolvování odchází absolvent přímo do praxe. V druhém, studium dvou libovolných akreditovaných předmětů v rámci programu Specializace v pedagogice, které by mělo přednostně vést k učitelské profesi. K dosažení plné učitelské kvalifikace je však nutné pokračovat ještě dva roky v navazujícím magisterském studiu programu učitelství. Navazující magisterské studium je koncipováno jak pro absolventy bakalářského studia této univerzity, tak i pro uchazeče absolventy jiných vysokých škol odpovídajících bakalářských programů. Pedagogická fakulta také postupně rozšiřuje nabídku nových neučitelských bakalářských studijních oborů.¹⁹¹

Univerzita Hradec Králové – pedagogická fakulta

Vzdělávání učitelů v Hradci Králové má dlouhodobou tradici a v souvislosti s tereziánskou reformou sahá až do roku 1775. Významný předěl znamenal rok 1959, kdy došlo k rušení pedagogických škol pro vzdělávání učitelů národních škol v Jaroměři a Hradci Králové. Z těchto dvou zrušených škol vznikl Pedagogický institut v Hradci Králové. Ten působil až do roku 1964, kdy na základě jeho a připojeného Pedagogického

¹⁹⁰ RABAN Miloš. Technická univerzita v Liberci – fakulta pedagogická. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult - Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 44-45

¹⁹¹ <http://www.fp.tul.cz/fakulta/predstavujeme-fakultu/> dostupné 13. 12. 2013

institutu v Pardubicích vzniká Pedagogická fakulta v Hradci Králové. V prvních letech své existence poskytovala fakulta vzdělání pro učitele prvního a druhého stupně základní školy, s délkou studia tři roky a pedagogickou praxí v roce čtvrtém. Od roku 1967 bylo studium čtyřleté. Po roce 1976 bylo vzdělávání učitelů rozšířeno o učitele škol středních. Od roku 1980 došlo k prodloužení studia učitelů pro druhý stupeň a učitelů středoškolských na pět let. Rok 1989 přinesl významný kvalitativní zlom do života fakulty. V roce 1990 byla Pedagogická fakulta v Hradci Králové zařazena mezi vysoké školy univerzitního typu. V roce 1992 došlo na základě zákona č. 375/1992 Sb. k dalšímu kvalitativnímu posunu. Zákon s účinností od 1. července 1992 změnil dosavadní Pedagogickou fakultu v Hradci Králové v jednofakultní vysokou školu s názvem Vysoká škola pedagogická v Hradci Králové. Pedagogická fakulta se tak vlastně stala zakládající součástí budoucí univerzity. Univerzita Hradec Králové byla zřízena jako pokračovatelka Vysoké školy pedagogické 1. září 2000 na základě zákona č. 210/2000 Sb. Ustavením univerzity pokračuje další rozvoj fakulty a od roku 2004 přibývá ke studijnímu programu i doktorské studium.¹⁹²

V současnosti poskytuje pedagogická fakulta vzdělání podle akreditovaných učitelských i neučitelských studijních programů v oblasti humanitní, pedagogické, sociální, technické, tělovýchovné a umělecké. Studium nabízí v bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech, a to jak v prezenční tak v kombinované formě. Kromě toho realizuje fakulta různé formy programu celoživotního vzdělávání. Jde především o tři základní okruhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. První okruh představuje studium pro splnění kvalifikačních předpokladů v oblasti pedagogických věd, studium pro ředitele škol a školských zařízení a studium k rozšíření odborné kvalifikace. Druhý okruh zahrnuje studium pro splnění dalších kvalifikačních předpokladů, jako je studium pro výchovné poradce a studium pro výkon specializovaných činností. Třetí okruh zahrnuje studium k prohlubování odborné kvalifikace. Univerzita také zprostředkovává vzdělávací a společenské aktivity seniorů v rámci Univerzity třetího věku.¹⁹³

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – pedagogická fakulta

¹⁹² JEHLIČKA Vladimír. Univerzita Hradec Králové – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult – Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 51-52

¹⁹³ <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/zakladni-informace/Stranky/default.aspx/> dostupné 13. 12. 2013

Počátky snah o vybudování vysokoškolského zařízení pro vzdělávání budoucích učitelů se v severních Čechách datují od konce druhé světové války. Již v srpnu 1945 se podařilo díky iniciativě místního zmocněnce ministerstva školství a osvěty prosadit požadavek vyššího vzdělání učitelů. Počátkem školního roku 1945–46 zahájila svoji činnost Vysoká škola pedagogická v Duchcově jako pobočka Pedagogické fakulty v Praze. Jejím úkolem byla příprava učitelů prvního a druhého stupně základní školy. Složité materiální podmínky a organizační problémy však přispěly k tomu, že se výuka stále víc přesunovala do Prahy. V roce 1949 svou činnost Vysoká škola pedagogická ukončila. Na základě školského zákona z roku 1953 zahájila v září 1954 svou činnost Vyšší pedagogická škola v Ústí nad Labem. Nešlo sice ještě o vysokou školu v tradičním pojetí, ale byl to první krok. Další změnu přineslo vládní nařízení z roku 1959, kterým byly Vyšší pedagogické školy zrušeny a nahrazeny pedagogickými instituty.¹⁹⁴

Vznik vysoké školy lze datovat k 1. září 1964, kdy byla zákonným opatřením Národního shromáždění vytvořena z dosavadního pedagogického institutu pedagogická fakulta. V této souvislosti došlo ke zrušení Pedagogického institutu v Liberci, ze kterého se stalo konzultační středisko Pedagogické fakulty v Ústí nad Labem. V počátečních letech přešly z libereckého institutu na ústeckou fakultu téměř dvě desítky zkušených odborníků, kteří se stali významnou oporou fakulního pedagogického kolektivu. Přesto se však nová fakulta stále potýkala s personálními problémy. Učitelé z tradičních vysokých škol odmítali přejít na pedagogické fakulty, protože jejich existenci nepovažovali za zabezpečenou. Situace se začala zlepšovat až po roce 1967, kdy se podařilo získat další učitele. V průběhu 70. let došlo opět, tentokrát v důsledku normalizačních čistek, k útlumu a dočasné stagnaci některých oborů, které přišly o významné odborníky. V roce 1977 došlo na fakultě k významné změně týkající se obsahu i rozsahu práce. Bylo zavedeno čtyřleté studium pro učitele prvního stupně základních škol a pětileté studium pro učitele druhého stupně základních škol a učitele středních škol. K dalšímu rozvoji fakulty došlo po roce 1989. Vzhledem k četným iniciativám na vědeckém, kulturním i společenském poli, kontaktům s renomovanými vědeckými a odbornými pracovišti u nás i v zahraničí se fakulta stala významným vzdělanostním centrem severočeského regionu. Výsledkem

¹⁹⁴ RADVANOVSKEJ Zdeněk. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult – Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 54-55

této práce bylo v roce 1991 schválení zákona, který zřizoval Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, jejímž základním kamenem byla právě pedagogická fakulta.¹⁹⁵

V současné době dochází k rozšíření nabídky studia oproti dřívějším letům, kdy byla fakulta zaměřena pouze na přípravu učitelů základních a středních škol. Dnes jsou otevřeny i neučitelské obory a řada dalších se připravuje k otevření, a to jak v pregraduální, tak v postgraduální přípravě. Fakulta také nabízí možnost celoživotního vzdělávání, a to v souběhu s bakalářským studiem v rámci vzdělávacích programů Sociálně pedagogická asistence, Sociální pedagogika a další. Souběžně s magisterským studiem program Vychovatelství pro speciálně pedagogické instituce. Dále jsou to programy akreditované podle vyhlášky 317/2005 Sb. ke splnění kvalifikačních předpokladů v několika programech, jako je například Doplňující pedagogické studium, Speciální pedagogika a další. Dále jsou to programy akreditované k prohlubování odborné kvalifikace, jako jsou například jazykové kurzy.¹⁹⁶

Západočeská univerzita v Plzni – fakulta pedagogická

Pedagogická fakulta v Plzni byla zřízena jako pobočka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Byla slavnostně otevřena dne 14. listopadu 1948. V roce 1953 došlo v souvislosti se školskou reformou k její přeměně na Vyšší pedagogickou školu. V roce 1959 došlo k další změně a z Vyšší pedagogické školy se stal pedagogický institut, který převzal vzdělávání učitelů základních škol. Tento stav trval až do roku 1964, kdy došlo ke znovuoobnovení pedagogických fakult. Tyto fakulty byly buď samostatné, nebo v rámci univerzit. Tohoto roku vznikla v Plzni samostatná pedagogická fakulta, která v této podobě fungovala až do roku 1990. V tomto roce se pedagogická fakulta stala součástí nově vytvořené Západočeské univerzity v Plzni. Přes toto začlenění si fakulta ponechala právní subjektivitu. Teprve v roce 1999 byla plně integrovaná do Západočeské univerzity. Od tohoto roku je tedy jednou z jejích sedmi fakult.¹⁹⁷

V současnosti nabízí pedagogická fakulta bakalářské, magisterské, navazující magisterské a doktorské studijní programy různého typu. Prioritně se však jedná o programy vedoucí k získání učitelské kvalifikace. V rámci programů celoživotního vzdělávání se orientuje především na programy zaměřené na další vzdělávání učitelů. Jde

¹⁹⁵ RADVANOVSKEJ Zdeněk. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem – pedagogická fakulta. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult – Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 56-58

¹⁹⁶ http://www.pf.ujep.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=668&Itemid=949/ dostupné 13. 12. 2013

¹⁹⁷ MIŇHOVÁ Jana. Západočeská univerzita v Plzni – fakulta pedagogická. In.: *Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult – Šedesát let pedagogických fakult: 1946-2006*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 67

o akreditované programy v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Jsou to programy vedoucí k získání kvalifikace v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku, vychovatelství a učitelství odborného výcviku. V oblasti rozšíření odborné kvalifikace jsou to především programy rozšiřující jazykové vzdělání. V oblasti výkonu specializovaných činností je to například metodika prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.¹⁹⁸

4.2 Výzkumný ústav pedagogický a krajské pedagogické ústavy

Výzkumný ústav pedagogický navázal na práci pokrokového učitelstva, které ve svých odborových organizacích, zejména v Československé obci učitelské, usilovalo o řešení pedagogických problémů v součinnosti s odborníky a na základě vědeckého zkoumání. O založení instituce, která by vědecky řešila pedagogické, psychologické a metodické otázky, usilovali učitelé desítky let. Od roku 1870, kdy vznikly první učitelské organizace, přijímali jejich členové na každé konferenci usnesení o zřízení podobné instituce. V té době a také počátkem dvacátého století bylo vzorem učitelů pařížské Pedagogické muzeum, které kromě muzeálních sbírek organizovalo vědeckou práci v oblasti pedagogiky, psychologie a didaktiky. Učitelský sjezd v roce 1903 formuloval úkoly i organizaci českého pedagogického muzea. Jeho zřízení však bylo v habsburské monarchii nedostižným snem.¹⁹⁹

Výsledkem snah učitelů bylo vznik Pedagogického ústavu J. A. Komenského na pokyn ministerstva školství hned po vzniku samostatného Československa v roce 1919. Ústav se od počátků své existence potýkal s mnoha problémy. V roce 1922 došlo k jeho reorganizaci, ale nakonec byl v roce 1925 zrušen a jediné, co po něm zbylo, byla knihovna. Důvod neúspěchu byl především v tom, že byl založen bez účasti učitelstva, jeho pracovní program nevycházel z potřeb školy a jeho pracovníci byli většinou ministerští úředníci.²⁰⁰

Myšlenka na zřízení vědeckého pedagogického ústavu však nezapadla. Československá obec učitelská často projednávala různé návrhy na jeho znovuzřízení,

¹⁹⁸ <http://fpe.zcu.cz/about/> dostupné 13. 12. 2013

¹⁹⁹ MAŘAN, Stanislav a Miroslav CIPRO. *20 let práce Výzkumného ústavu pedagogického 1945-1965: sborník statí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 7

²⁰⁰ <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/vyzkumny-ustav-pedagogicky-vup-1/> dostupné 10. 12. 2013

ale žádný z nich nebyl vyslyšen. Před přípravou nového návrhu vědeckého pedagogického ústavu byly studovány podobné vědecké ústavy v zahraničí. Pedagogický ústav měl navazovat na tradice učitelských organizací, především Československé obce učitelské, tradici Školy vysokých studií pedagogických v Praze i na zkušenosti našich vědeckých ústavů. Uvedené zásady byly rozpracovány v roce 1941 a 1942 z hlediska předpokládaných potřeb našich škol.²⁰¹

V roce 1942 se organizace učitelů měšťanských škol rozhodla u příležitosti výročí 350. narozenin Jana Amose Komenského prohloubit pedagogickou činnost svého školského odboru tak, aby hned po konci války bylo možno zřídit pedagogický ústav. Odbor učitelů měšťanských škol tehdy vedl Ladislav Koubek, který svým nebojácným postojem v době okupace významně přispěl k tomu, že české učitelstvo zůstalo i přes období fašistického útlaku nezlomeno.²⁰²

Počátkem roku 1944 byl připraven organizační statut Ústavu J. A. Komenského, který měl být zřízen pro soustředění a podporu vědeckých výzkumných prací v oboru výchovy a vzdělávání a pro účelné využití jejich výsledků v zájmu státu a národa. Poslední formulace návrhu zákona o zřízení ústavu a jeho organizačním statutu byly připraveny koncem roku 1944. Poté byly dány do tehdy ilegálního tisku a v dubnu 1945 vytištěny. První paragraf návrhu zákona hovořil o zřízení Ústavu Jana Amose Komenského pro podporu výchovných a vyučovacích činností na základě vědeckých výzkumných prací. Těžiště práce ústavu mělo být ve vědeckém výzkumu, který bude probíhat v co nejtěsnější součinnosti i s učitelstvem.²⁰³

Ústav měl hned v návrhu organizačního statutu uvedeny úkoly, jimiž se bude zabývat. Ty byly vyjádřeny takto:

„Ústav Jana Amose Komenského:

1. zkoumá problémy školské administrativy a navrhuje její zlepšení;
2. připravuje a navrhuje účelnou organizaci školství nebo její zlepšení;
3. zkoumá podmínky výchovné a vzdělávací činnosti dané zejména věkem, konstitucí, schopnostmi, sociálním a zdravotním prostředím žáka a účastní se práce při jejich zlepšování;
4. vyšetřuje a sleduje podmínky úspěšné školské praxe tím, že

²⁰¹ MAŘAN, Stanislav a Miroslav CIPRO. *20 let práce Výzkumného ústavu pedagogického 1945-1965: sborník statí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 7

²⁰² MAŘAN, Stanislav a Miroslav CIPRO. *20 let práce Výzkumného ústavu pedagogického 1945-1965: sborník statí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 7-8

²⁰³ MAŘAN, Stanislav a Miroslav CIPRO. *20 let práce Výzkumného ústavu pedagogického 1945-1965: sborník statí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 9

- a) zkoumá a navrhuje učebné úkoly na podkladě výzkumů;
 - b) zkoumá, ověřuje a navrhuje metody a prostředky výchovy i vyučování;
 - c) pečuje o vydávání učebnic a pomůcek pro žáky i učitele;
 - d) připravuje metody a pomůcky k objektivnímu zjišťování výsledků školské práce;
5. je ústředím pedagogické a jiné práce na pokusných školách;
 6. pečuje o výstavbu škol a školských zařízení;
 7. vyšetřuje podmínky všeobecného školení dospělých, které při svém zaměstnání navštěvují různé kurzy nahrazující školy II. nebo III. stupně;
 8. řeší pedagogické problémy, které občanstvo, učitelstvo, anebo školní úřady ústavu předloží, a při všech pracích udržuje nejtěsnější styk s učitelstvem a s odborníky, aby tak byla zajištěna jejich stálá spolupráce;
 9. působí jako dokumentační středisko, které kromě odborné literatury shromažďuje materiál týkající se výchovy a vyučování a potřebná statistická data;
 10. pěstuje styky s obdobnými institucemi zahraničními;
 11. podává návrhy a dobrozdání ministerstvu školství a jiným školním úřadům;
 12. publikuje výsledky své činnosti, pořádá přednášky a kurzy.

Aby ústav zajistil co nejtěsnější spojení s učitelstvem, měl vytvořit krajské a okresní pedagogické sbory, jejichž úkolem by bylo soustřeďovat pedagogické a školské pracovníky, kteří měli zájem na spolupráci s pedagogickým ústavem a kteří by mohli samostatně řešit určité metodické a pedagogické problémy daného stupně školy.²⁰⁴

Výzkumný ústav pedagogický začal pracovat okamžitě po skončení války, 10. května 1945. Zákonného podkladu se ústavu dostalo 27. října 1945, kdy byl dekretem prezidenta republiky založen Výzkumný ústav pedagogický Jana Amose Komenského v Praze. V tomto ústavu došlo fakticky ke sloučení dvou samostatných, na sobě nezávislých pracovišť, které obě vznikly na jaře toho roku. Byl to výše zmiňovaný Výzkumný ústav pedagogický v Praze a Zemský výzkumný ústav pedagogický v Brně, který se poté stal pobočkou nově vzniklého ústavu.²⁰⁵

V průběhu své existence se ústav stále více zaměřoval na problematiku obsahu a metod všeobecného vzdělávání a také se účastnil přípravy učebních plánů, osnov a učebnic. Podle organizačního řádu ústavu z 20. srpna 1958 bylo jeho posláním pečovat o ideovou a odbornou stránku zvyšování úrovně socialistické výchovy mládeže na všech typech škol, vyjma škol vysokých. Dále měl ústav pečovat o zvyšování ideově politické,

²⁰⁴ MAŘAN, Stanislav a Miroslav CIPRO. *20 let práce Výzkumného ústavu pedagogického 1945-1965: sborník statí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, s. 9-10

²⁰⁵ <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/vyzkumny-ustav-pedagogicky-vup-1/> 14. 12. 2013

pedagogické, odborné a kulturní úrovně učitelů, vychovatelů, pracovníků školské správy a cílem pomáhat ministerstvu školství a kultury při plnění jeho úkolů. Z důvodů splnění těchto úkolů prováděl ústav výzkum v pedagogických a jiných příbuzných vědách, rozvíjel činnost v oblasti dalšího vzdělávání učitelů, vychovatelů a školských pracovníků a zkoumá různé formy tohoto vzdělávání.²⁰⁶

Přestože si ústav kladl od svého založení za prvořadý cíl vědeckou činnost na poli pedagogických věd, byla jeho práce v letech 1948–1989 ovlivňována ideologií tehdejšího režimu. V roce 1957 bylo z jeho názvu odstraněno jméno Jana Amose Komenského a v roce 1958 byla zrušena brněnská pobočka ústavu. Po celou tuto dobu zůstával počet zaměstnanců ústavu přibližně stejný, tedy asi 180. Po roce 1989 došlo v ústavu stejně jako v celé společnosti k určitým změnám. Výzkumný ústav pedagogický se vždy věnoval tvorbě osnov a programů pro vzdělávání, především pro školy mateřské a základní, také ale pro školy speciální a gymnázia. Po roce 1989 se začal více zapojovat do přípravy a tvorby celostátních koncepčních dokumentů, jako je například *Bílá kniha*, a také vytvářel hlavní vzdělávací koncepce jako Standard základního vzdělávání nebo různé rámcové vzdělávací programy. Po vstupu České republiky do Evropské unie začal ústav rozvíjet spolupráci s odbornými komisemi Evropské unie a také se zapojil do jejich projektů. V posledních letech ústav pracuje na prohlubování metodické podpory učitelů a spolupráce se školami.²⁰⁷

Výzkumný ústav pedagogický sehrál také významnou roli při budování koncepce dalšího vzdělávání učitelů. Tento ústav řídil činnost krajských a okresních pedagogických sborů. Náplní jejich činnosti byla pomoc školské správě při dalším vzdělávání učitelů, při zvyšování jejich kvalifikace. V roce 1955 vznikly instituce, které další vzdělávání učitelů zajišťovaly a představovaly vznik systematizované soustavy tohoto vzdělávání. Šlo o krajské pedagogické ústavy a okresní pedagogická střediska.²⁰⁸

Pedagogické sbory vykonávaly mnoho pro získávání učitelstva a výchovných pracovníků pro budování jednotné školy. Veškerou činnost spojenou s dalším vzděláváním učitelů vykonávali členové sborů dobrovolně a po své vlastní práci. Metodická pomoc byla

²⁰⁶ CIPRO, Miroslav. *Dokumenty a stanoviska Výzkumného ústavu pedagogického v Praze*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1968, s. 65

²⁰⁷ <http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/vyzkumny-ustav-pedagogicky-vup-1/> dostupné 14. 12. 2013

²⁰⁸ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 38

zaměřena především na řídicí pracovníky, tedy školní inspektory a ředitele škol. Tento způsob se v praxi osvědčil, protože se potřebné poznatky a informace dostávaly dále do škol. V pedagogických sborech byly velmi agilní sekce pro vesnické učitele, kteří svou pedagogickou činnost spojovali s neformální pomocí při socializaci vesnice.²⁰⁹

Postupem času nároky na přípravu učitelů a jejich doškolování narůstaly v návaznosti na úkoly spojené se zaváděním jednotné školy. Nebylo dostačující, aby pracovníci pedagogických sborů připravovali učitele až po své práci. Bylo tedy nutné, aby činnost byla postavena na vysokou profesionální úroveň a prohloubena směrem ke každému učiteli a vychovateli. Za organizační přípravu činnosti systémových zařízení pro další vzdělávání učitelů lze považovat jednání II. konference pracovníků odpovědných za další vzdělávání učitelů, která se konala 14. – 17. 6. 1955 v Krkonoších na Richtrových boudách. Účastnili se jí zástupci ministerstva školství, vedoucí pedagogických oddělení školských odborů, ředitelé krajských pedagogických sborů a také zástupci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze. Jednání bylo ukončeno vydáním závazných pokynů pro organizační přípravu na zřízení krajských ústavů pro další vzdělávání učitelů.²¹⁰

Dnem 1. září 1955 zahájily svou činnost krajské ústavy pro vzdělávání učitelů a okresní pedagogická střediska. Toto datum lze tedy považovat za počátek institucionalizované soustavy dalšího vzdělávání učitelů v naší republice. V roce 1956 došlo ke kvalitativnímu zlepšení práce ústavů, a to po celostátní poradě ředitelů krajských pedagogických ústavů. Na této poradě došlo ke stanovení základních kompetenčních vztahů mezi pracovníky školské správy, metodickými institucemi a odborovými organizacemi. Ministerstvo školství si vyhradilo odborné řízení ústavů pro další vzdělávání učitelů prostřednictvím Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.²¹¹

Dnem 1. ledna 1964 byly krajské ústavy pro další vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků z rozhodnutí ministerstva školství osamostatněny jako metodická zařízení školské správy s vlastním organizačním statutem a novým označením Krajský pedagogický ústav. Statut jednoznačně stanovil obsah činnosti ústavu i jeho pracovníků a vazbu na okresní pedagogická střediska a metodické orgány na školách.²¹²

²⁰⁹ PLEVA, Jindřich. *30 let Krajského pedagogického ústavu v Olomouci: (1955-1985)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1985, s. 4

²¹⁰ PLEVA, Jindřich. *30 let Krajského pedagogického ústavu v Olomouci: (1955-1985)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1985, s. 4-5

²¹¹ PLEVA, Jindřich. *30 let Krajského pedagogického ústavu v Olomouci: (1955-1985)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1985, s. 6

²¹² PLEVA, Jindřich. *30 let Krajského pedagogického ústavu v Olomouci: (1955-1985)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1985, s. 7

Další vzdělávání učitelů vzhledem k rychlému vývoji společnosti nabývalo na důležitosti. V roce 1966 bylo v novém vysokoškolském zákoně č. 19/1966 Sb. zakotveno prohlubování a rozšiřování odborných znalostí pracovníků s vysokoškolským vzděláním, tedy i učitelů. V roce 1967 bylo vyhláškou ministerstva školství č. 49/1967 Sb. zavedeno postgraduální studium. Tento nový typ postgraduálního studia byl svěřen vysokým školám. Hlavním garantem pro koordinaci a metodickou pomoc byl ustanoven Ústav pro učitelské vzdělání na Univerzitě Karlově. V roce 1977 byla vydána vyhláška ministerstva školství č. 80/1977 Sb. o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výzkumných pracovníků. Namísto Ústavu pro učitelské vzdělávání na Univerzitě Karlově byl zřízen Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků jako resortní pracoviště. V zákoně č. 76/1978 Sb. o školských zařízeních se jeho samostatná část věnovala zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a byly zde zakotveny instituce pro další vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků. Další směr tohoto vývoje určil školský zákon č. 29/1984 Sb., na který navazovala vyhláška ministerstva školství č. 59/1985 Sb. o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele. V těchto legislativních dokumentech se sice projevovala v různé míře ideologická dikce, lze však konstatovat, že ve velké většině šlo o odborně fundované materiály pro resortní zajištění dalšího vzdělávání učitelů.²¹³

Závěrem této podkapitoly lze konstatovat, že do roku 1989 byla v Československu dokončena tvorba struktury a institucí pro další vzdělávání učitelů. Tato struktura měla tři úrovně: okresní pedagogická střediska – krajské pedagogické ústavy – centrální Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků. Jako ve všech ostatních oblastech společnosti byly také v dalším vzdělávání učitelů sledovány ideologické záměry, přesto dosahovalo toto vzdělávání vysoké odborné úrovně a jeho struktura odpovídala podobným modelům v zahraničí.²¹⁴

²¹³ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 38

²¹⁴ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 101-102

4.3 Další vzdělávání učitelů po roce 1989

Cílem této podkapitoly je představit čtenáři vývoj a také současnou situaci v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Situace v této oblasti do roku 1989 byla představena v předchozí podkapitole. V této podkapitole se práce snaží podat ucelený pohled na tuto oblast a její vývoj od roku 1989 až po současnost.

Další vzdělávání učitelů jako pojem lze definovat v širším významu jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí navazující na vzdělání přípravné, sloužící k udržení a rozšíření znalostí a dovedností potřebných pro výkon učitelské profese. V užším smyslu bývá charakterizováno jako institucionalizovaná část učitelova dalšího profesního rozvoje. Tento pojem však není v české školské legislativě zakotven. Legislativně definován v zákoně č. 561/2004 Sb., zákoně 563/2004 Sb. a vyhlášce č. 317/2005 Sb. je však pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků.²¹⁵

Legislativní, organizační a materiální základy pro další vzdělávání učitelů byly na počátku 90. let minulého století na srovnatelné úrovni s dalšími vyspělými evropskými zeměmi. Struktura dalšího vzdělávání učitelů byla materiálně i personálně poměrně kvalitně vybavena. Většina forem dalšího vzdělávání učitelů byla na vysoké úrovni, a to jak předmětově odborné, tak metodické. Činnost byla členěna na tři úrovně: okresní pedagogická střediska – krajské pedagogické ústavy – centrální Ústřední ústav vzdělávání pedagogických pracovníků. Během roku 1990 došlo k transformaci celé sítě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Proběhly personální změny a situace se konsolidovala. Zařízení na všech úrovních zpracovávala širokou nabídku vzdělávacích programů. Účast učitelů na vzdělávacích akcích byla vysoká a zájem učitelů o vzdělávací akce se ještě více zvyšoval.²¹⁶

Část pedagogické veřejnosti však v zápalu revolučního nadšení chtěla radikálně zlikvidovat vše, co souviselo se „socialistickým školstvím“. Žádalo se zrušení celého systému dalšího vzdělávání učitelů, tedy okresních pedagogických středisek, krajských pedagogických ústavů a Ústředního ústavu vzdělávání pedagogických pracovníků. Proti

²¹⁵ KOHNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů. In.: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 413

²¹⁶ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 101-102

tomu však byla postavena jednoznačná odborná argumentace, která se plně postavila proti rušení institucí dalšího vzdělávání učitelů.²¹⁷

Zásadní změnu systému dalšího vzdělávání učitelů přineslo legislativní opatření v roce 1991. V tomto roce byla zákonem ČNR č. 390/1991 Sb. zrušena zařízení pro další vzdělávání pedagogů. Šlo o zrušení středisek na všech úrovních – okresních pedagogických středisek, krajských pedagogických ústavů a Ústředního ústavu vzdělávání pedagogických pracovníků. Ministerstvo školství umožnilo přijetí této legislativní normy bez toho, že by si nechalo vypracovat jakoukoliv expertní analýzu a ani samo neprojevalo snahu o řešení této krizové situace. Důsledkem zrušení těchto zařízení byly personální, prostorové i materiální ztráty. Na základě zákona č. 564/1990 Sb. byly zřízeny školské úřady jako resortní úřady výkonu státní správy ve školství, řízené přímo ministerstvem. Tento zákon dal také školským úřadům možnost zřizovat zařízení k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Ve smyslu znění tohoto zákona a se souhlasem ministerstva mohly školské úřady zřídit taková zařízení jako vlastní organizační jednotku, nebo rozpočtovou či příspěvkovou organizaci. Tento legislativní krok však byl v pozadí různorodosti následně vzniklých zařízení pro další vzdělávání učitelů.²¹⁸

Na základě výše uvedeného zákona bylo především díky iniciativě učitelů a některých pracovníků školských úřadů možné, aby byla zachována či obnovena okresní zařízení pro další vzdělávání učitelů. Mnoho zkušených učitelů usilovalo o zachování zařízení pro další vzdělávání učitelů. Na základě zákona č. 564/90 a zákona č. 576/1991 Sb. zřídilo ministerstvo školství některá pedagogická centra na regionální úrovni. Reálně však šlo o zlegalizování činnosti krajských pedagogických ústavů, které odmítaly realizovat své zrušení. Šlo o ústavy v Praze, Plzni, Českých Budějovicích, Brně a Hradci Králové. Ze tří úrovní sítě, které existovaly před rokem 1989, byly v následujících letech obnoveny úrovně dvě. K obnově centrálního pracoviště nedošlo a jeho koordinační, informační, výzkumné, nebo iniciační funkce nepřevzalo žádné pracoviště. Roli celostátního pracoviště do určité míry zastupovaly až do roku 2000 různé odbory ministerstva školství.²¹⁹

²¹⁷ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 102

²¹⁸ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 103

²¹⁹ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 103-104

Po zrušení zařízení pro další vzdělávání učitelů v roce 1991 začala hned v témže roce vznikat nová, respektive přeměňovat se stávající zařízení krajská a okresní. Bývalá krajská zařízení byla opatřena novými zřizovacími listinami jako nová regionální pracoviště pro další vzdělávání učitelů. Na přelomu roku 1991/92 a v roce 1992 to byla zařízení v Plzni, Praze, Českých Budějovicích a v Brně. Okresní pracoviště se transformovala od poloviny roku 1991, a to například zařízení v Hodoníně, Krnově, Novém Jičíně, Mladé Boleslavi a dalších městech. Další pracoviště vznikala v následujících letech. Pracoviště, jejichž vznik se datuje do období mezi roky 1992–1995 lze rozdělit na tři základní typy. Prvním typem byla samostatná pracoviště pro další vzdělávání učitelů zřizovaná okresními školskými úřady. Druhým typem byla pedagogicko-organizační oddělení fungující jako součást školského úřadu. Třetí typ reprezentovala střediska služeb školám, která fungovala jako specializovaná servisní pracoviště pro školy v okrese.²²⁰

Názvy okresních zařízení pro další vzdělávání učitelů byly nejednotné a často se stávalo, že u stejných názvů byly odlišné zkratky. Pro ilustraci uvádím několik příkladů. „Pedagogické středisko (Hodonín, Cheb), Středisko informačních technologií (SIT – Mladá Boleslav), Středisko informatiky a služeb škole (SIS – Nový Jičín), Středisko informatiky a služeb školám (SISŠ – Olomouc), Středisko vzdělávání, informací a služeb (SVIS – Prachatice), Informační a metodické centrum (IMC – Žďár nad Sázavou), Vzdělávací středisko, Centrum vzdělávání, Centrum dalšího vzdělávání učitelů, Středisko vzdělávání pedagogů a podobně.“²²¹ Jak z uvedeného výčtu vyplývá, panovala v této oblasti značná nejednotnost. Kromě názvů se lišily i statusy a zřizovací listiny.

V roce 2000 zasáhla legislativní změna státní správy a samosprávy síť dalšího vzdělávání učitelů, která se postupně obnovovala. Bylo založeno 14 pedagogických center na úrovni nových krajů. V roce 2004 byla znovu založena ústřední instituce působící na celostátní úrovni, a to Národní institut pro další vzdělávání – NIDV. Tento institut má ústřední sídlo v Praze a další pracoviště ve všech krajských městech. Souběžně s NIDV probíhá realizace dalšího vzdělávání učitelů v dalších zařízeních jednotlivých krajů. Kromě toho existuje také široká nabídka dalších subjektů.²²²

²²⁰ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 103-104

²²¹ KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 106

²²² KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů*. In.: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 416

V současné době lze programy dalšího vzdělávání učitelů rozlišit podle toho, jakou podpůrnou činnost pro učitele plní. Jsou to programy se zaměřením k předmětové orientaci, problémové orientaci, osobnostní orientaci a psychohygieně. V rámci předmětové orientace jsou to programy zaměřené na další rozvoj odborných a oborově didaktických kompetencí pro výuku jednotlivých předmětů. Dále programy zaměřené na metodiku výuky mezipředmětových vztahů a profesního rozvoje učitele. V oblasti problémové orientace se programy zaměřují na překonávání těžkostí ve školní a vyučovací praxi, rozvíjení schopností řešit společné problémy sociální skupiny, rozvíjení komunikačních dovedností a také na aktuální výchovná témata, jako je prevence sociálně patologických jevů, etická a environmentální výchova a další. V oblasti osobnostní orientace a psychohygieny jsou programy zaměřené na učitele z hlediska osobnostního rozvoje v širším slova smyslu, rozšiřování kulturního a všeobecného vzdělání, a také psychickou regeneraci učitele.²²³

²²³ KOHNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů. In.: PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 415

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Obsahem praktické části diplomové práce je kvalitativní výzkum. K volbě tohoto typu výzkumu jsem se rozhodl především proto, že je podle mého názoru vhodnější k dosažení cíle práce. Přestože data získaná tímto způsobem nejsou natolik zobecnitelná jako v případě výzkumu kvantitativního, myslím si, že pro výzkum zvolené problematiky je přínosnější získat hlubší vhled.

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu zpracovaného v praktické části diplomové práce je zjistit, jaké problémy jsou v současné době pro pedeutologii nejaktuálnější. Pedeutologie bývá v současnosti stále častěji označována jako „teorie učitelské profese“. Předmětem jejího zájmu je učitel. Diplomová práce se snaží najít odpověď na otázku, jaké problémy jsou pro učitele a jejich profesi nejaktuálnější. K dosažení tohoto cíle, a vzhledem ke zkoumané problematice, je v praktické části práce zvolen jeden ze základních přístupů kvalitativního výzkumu, a to fenomenologický výzkumný přístup. Pro sběr dat potřebných pro tento výzkum byla použita metoda standardizovaného rozhovoru.

5.2 Výzkumný přístup

Kvalitativní výzkum používá několik výzkumných přístupů, které mají v jeho rámci pevné místo. Mezi hlavní přístupy patří výzkum pomocí případové studie, etnografického výzkumu, zakotvené teorie a fenomenologického výzkumu. Volba výzkumného přístupu je v kvalitativním výzkumu závislá na zkoumané problematice a také na subjektivním názoru výzkumníka, který z přístupů je nejvhodnější k dosažení cíle výzkumu.²²⁴

Cílem fenomenologického přístupu je deskripce a analýza zkušenosti s určitým jevem nebo situací, kterou má určitý jedinec nebo skupina jedinců. Úkolem výzkumníka je

²²⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 103

vstoupit do vnitřního světa jedince a porozumět významu, který zkoumanému jevu přikládá. Ke shromáždění dat využívá tento přístup obvykle metodu kvalitativního rozhovoru. Výsledkem pak je text poskytující vhled do zkoumané problematiky.²²⁵

Fenomenologický výzkumný přístup klade důraz na to, jak respondenti vnímají určitý jev, zkušenost, situaci nebo stav. Z tohoto důvodu se mi jevila volba tohoto výzkumného přístupu jako nejvhodnější k dosažení vytyčeného cíle práce. S pomocí tohoto přístupu a s použitím vhodně zvolené metody sběru dat doufám, že výsledek poskytne dostatečný vhled do zkoumané problematiky a bude přínosem jak k objasňování zkoumané problematiky, tak inspirací k dalším výzkumům v této oblasti.

5.3 Výběr výzkumného vzorku a metoda sběru dat

Výběr výzkumného vzorku u kvalitativního výzkumu je vždy záměrný, na rozdíl od výzkumu kvantitativního, který preferuje výběr náhodný. Záměrný výběr výzkumného vzorku je potřebný z důvodu hlubšího zkoumání dané problematiky. Je důležité, aby vybrané osoby měly potřebné zkušenosti a vědomosti ze zkoumané oblasti, a tak o ní mohly podat kvalitní, obsahově bohatý a pravdivý obraz.²²⁶

Pro účely výzkumu jsem vybral jako výzkumný vzorek deset respondentů. Respondenti působí jako aktivní učitelé v různých základních školách ve dvou krajských městech České republiky. Respondenti výzkumu se vzájemně neznají. Kritériem výběru respondentů byla také délka jejich praxe. Zde jsem si zvolil jako kritérium minimální délku praxe pět let, to především z důvodu jejich hlubších zkušeností se zkoumanou problematikou. Z důvodů ochrany respondentů před poškozením není jejich identita odhalena. Jsou zde uvedeny pouze údaje týkající se pohlaví, věku a délky učitelské praxe. Výzkumný vzorek sestává z osmi žen a dvou mužů. Věkové rozpětí výzkumného vzorku je 29 – 54 let s délkou praxe 5 – 31 let.

Získání respondentů pro výzkum nebylo zcela jednoduché. Přestože jsem potencionální respondenty ujistil o zachování jejich anonymity, musel jsem jich oslovit devatenáct, než jsem získal deset respondentů k provedení výzkumu.

²²⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 128

²²⁶ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, s. 183

Kvalitativní výzkum se soustřeďuje spíše na subjektivní názory zkoumaných osob, proto také používá pouze určité výzkumné metody. Jeho cílem je co nejlépe porozumět lidem a událostem v jejich životě. Mezi nejpoužívanější metody kvantitativního výzkumu patří pozorování, interview (rozhovor) a analýza produktů člověka. Každá z těchto metod se pak ještě dále vnitřně člení.²²⁷

Pro sběr dat jsem se rozhodl použít metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Tato metoda se sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž jednotliví respondenti odpovídají. Tento typ rozhovoru se používá v případech, kdy je nutné minimalizovat variaci kladených otázek. Redukuje se tak pravděpodobnost toho, že data získaná tímto typem rozhovoru se budou výrazně strukturně lišit. Účelem tohoto typu rozhovoru je minimalizace vlivu tazatele na kvalitu rozhovoru. Získaná data se také lépe analyzují. Vhodné je použití tohoto typu rozhovoru v případě, pokud máme málo času se respondentovi věnovat a také nemáme možnost rozhovor opakovat. Nevýhodou tohoto typu rozhovoru je však omezená možnost vzít v úvahu individuální rozdíly a okolnosti.²²⁸

Jednotlivé rozhovory s respondenty probíhaly postupně v období od prosince 2013 do ledna 2014. Všechny rozhovory se uskutečnily v neutrálním prostředí mimo pracoviště nebo bydliště respondentů. Většinou se jednalo o kavárny nebo restaurace v okolí jejich pracoviště. Rozhovory byly nahrány na záznamové zařízení a následně přepsány. Přepis těchto rozhovorů je obsahem následující podkapitoly.

5.4 Strukturované rozhovory s respondenty

Rozhovor č. 1 – pondělí 2. prosince 2013 15.30 hod. – žena 44 let, 12 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Mám dvě mladší sestry a od dětství mě bavilo hrát si s nimi na školu. Později jsem dělala pionýrskou vedoucí a často také jezdila na tábory. Práce s dětmi mě vždycky bavila, tak to byl asi můj hlavní motiv.

²²⁷ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, s. 186

²²⁸ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 173-174

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Určitě ano, práce mě baví.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Dříve mi to tak nepřipadlo, ale v poslední době určitý tlak pociťuji. Zvýšila se administrativní zátěž a také mám pocit, že rodiče přenáší všechnu odpovědnost za výchovu na školu a učitele.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Podle mého názoru je systém, až na nějaké drobnosti, funkční. Vzhledem k tomu že sedím v kabinetě s kolegyní, která má dva roky po škole a do praxe přišla dobře připravena, nemohu současnému učitelskému vzdělávání nic zásadního vytknout.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Mně se zdá dostačující, ale možná by bylo dobré, kdyby měli studenti v rámci studia více praxe.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Když jsem nastoupila do praxe, měla jsem zpočátku největší problémy s udržováním kázně a pozornosti žáků. To možná souviselo s mou nepřipraveností po praktické stránce. Postupem času, a také díky pomoci zkušenějších kolegyně, jsem tyto problémy celkem zvládla. Dnes se mi jako nejobtížnější zdá jednání s některými rodiči.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

V současné době to je nárůst, podle mého názoru, zbytečné administrativy a taky tlak, který vytváří někteří rodiče.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Když se tak nad tím celkově zamyslím, tak jsem celkem spokojená. Velmi mě před časem potěšila pozvánka na sraz mých bývalých žáků, kde jsem byla překvapena, jak i žáci se kterými nebyla vždy snadná práce, vzpomínali v dobrém na mé hodiny.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Vzhledem k tomu jak se neustále mění požadavky na vzdělání, přicházejí nové technologie a množství nových poznatků a informací, tak si myslím, že je další vzdělávání určitě potřebné.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Ano, jde o kurzy týkající se využívání výpočetní techniky ve výuce.

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Ano, ráda bych navštěvovala jazykové kurzy, ale momentálně na to nemám, vzhledem k rodinným problémům čas ani klid.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Asi málo praxe v průběhu studia. Příchod do reality je pak pro některé kolegyně takovým šokem, že učitelskou profesi opouští. Já sama jsem se u nás ve škole setkala se dvěma takovými případy.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Tak asi jak už jsem říkala, škola je na to nedostatečně připraví, no a taky hrají roli finanční podmínky.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Zřejmě to, jak žáci i jejich rodiče přistupují ke škole. A také bych si představovala lepší finanční ohodnocení.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Nejspíš jsou to ty časté změny, nekoncepčnost, finanční ohodnocení a jednání s rodiči. Ale to jsem jich řekla asi víc.

Rozhovor č. 2 – pondělí 2. prosince 2013 17.50 hod. – žena 38 let, 13 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Víte, že jsem o tom nikdy nějak moc nepřemýšlela. Ale asi nejvíc se mi na té práci líbilo, že budu pracovat s dětmi.

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Asi bych zvolila jiné povolání.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Určitě, a myslím, že se neustále zvyšují.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Ne zrovna pozitivně, myslím, že absolventům chybí především praxe a také studijní programy jsou podle mého názoru málo přizpůsobeny neustále se měnícím požadavkům

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Jak už jsem říkala, určitě by bylo potřeba více praktické přípravy a studijní programy by měly více reagovat na aktuální potřeby.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

V současné době se mi zdá obtížné žáky vůbec nějak motivovat, přimět je k většímu zapojení do výuky, udržet jejich pozornost.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Asi velká administrativní zátěž, a také demotivující finanční ohodnocení.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Jak kdy.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Další vzdělání je dobré, pokud je to formou skutečně kvalitních seminářů a podobně.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Ano, můžu si vybírat z nabídky programů dalšího profesního vzdělávání

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Já se snažím vzdělávat se průběžně sama v oblastech, o které mám zájem a které mi přijdou důležité.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Myslím si, že škola své studenty nedostatečně motivuje k tomu, aby po jejím absolvování šli učit, a mnoho z nich po absolvování odchází ze školství do jiných oborů.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Absolventi jsou slabě profesně připraveni a málo motivováni k práci učitele.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Psychická náročnost profese, nedostatek financí ve školství, neustálé změny.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Motivace k výkonu profese.

Rozhovor č. 3 – úterý 3. prosince 2013 14.50 hod. – žena 35 let, 10 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Chtěla jsem pracovat s dětma. Původně jsem chtěla být dětská lékařka, ale nakonec jsem se rozhodla pro učitelství.

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Asi bych neměnila, každá práce má své pro a proti.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Nároky vysoké jsou, ale nejsem si jista, jestli příliš. Jsou jistě daleko náročnější profese.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Nepovažuji současný stav za příliš dobrý, na vysokou školu se dostane téměř každý a vědomosti absolventů pedagogických fakult jsou hodně slabé, především u jazykářů.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Myslím, že by bylo dobré zpřísnit přijímací zkoušky na vysokou školu.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Pro mě osobně je obtížné jednání s rodiči některých žáků.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Velké množství administrativy a také, jak jsem říkala, to jednání s rodiči.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Řekla bych, že jsem spokojena, až na některé výjimky, ale to by bylo na delší povídání.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Myslím si, že je velmi důležité, pokud je kvalitně připraveno.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

V současné době ne.

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Ano, ráda bych prohloubila své jazykové znalosti a zdokonalila se v konverzaci. Tak uvažuji o nějakém kurzu s rodilým mluvčím.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Myslím, že základní problém je už ve výběru uchazečů pro studium učitelství.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Absolventi přichází do praxe špatně profesně připraveni.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Asi to, jak se dnes chovají žáci a jejich rodiče ke k učitelům a škole vůbec.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Učitel nemá téměř žádné pravomoci. Rodiče si myslí, že učitel může za všechno a dítě za nic.

Rozhovor č. 4 – čtvrtek 5. prosince 2013 16.45 hod. – žena 36 let, 11 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Určitá svoboda spojená s touto profesí a také možnost předávat vědomosti a působit na další generace.

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Ano, volila bych stejně.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Učitelství není jistě profese, ve které by se neprojevovaly trendy celé společnosti. Nároky na ni jsou vysoké, jako v současnosti na většinu profesí. Možná co se týče psychické náročnosti, tak za dobu mé praxe se zvýšila určitě.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Jako elementárně dostačující, ale dalo by se v něm mnoho věcí zlepšit.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Pružněji upravovat studijní programy, aby více odpovídaly aktuálním požadavkům. Více metodologie a praktických ukázek, než pusté teorie, která se v praxi stejně nedá efektivně využít.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Těch činností je samozřejmě víc, pro mě je asi nejobtížnější udržování pozornosti a kázně při vyučování. Také řešení kázeňských přestupků není jednoduché. Právě u problémových jedinců je většinou složitá komunikace s jejich rodiči.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Mimo řešení problémů s kázní, je to také spousta administrativy, která zabírá hodně času, a málo času na samotnou přípravu do výuky.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Já osobně spokojená jsem.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Považuji ho za velmi důležité, obzvláště v dnešní době.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Ano nabízí, v rámci programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Mám zájem o kurz pro učitele angličtiny v zahraničí v rámci programu Comenius²²⁹.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Vzhledem k tomu, že spousta absolventů po ukončení studia odchází do jiných oborů, nedostatečně motivuje budoucí učitele. Ale ona je to taky otázka financí.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Řekla bych, že je to individuální, každý kdo nastupuje do praxe, čelí jiným problémům.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Postoj rodičů a žáků ke škole a učitelům, učitelé ztrácí autoritu.

²²⁹ Jeden z programů celoživotního učení pořádaný Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy – pozn. autora

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Časté změny a nekoncepčnost.

Rozhovor č. 5 – čtvrtek 12. prosince 2013 17.20 hod. – žena 40 let, 15 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Pocházím z učitelské rodiny. Oba rodiče byli učitelé, takže moje volba tím byla hodně ovlivněná. Vlastně jsem ani o jiné profesi moc nepřemýšlela.

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Zřejmě ano, ale také by mě asi bavila i veterinární medicína.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Když se bavím se svými rodiči, tak tato profese byla náročná vždycky. Učitel však měl oproti dnešku daleko větší autoritu.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Co se teoretické stránky týče si myslím, že je systém na dostatečně kvalitní úrovni. Dala by se mu vytknout malá flexibilita k požadavkům praxe a také stránka praktické přípravy je zanedbávána.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Studijní programy by měly více reagovat na potřeby praxe.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Řešení kázeňských problémů, a s tím související jednání s rodiči je, aspoň pro mě, dost náročné.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Tlak ze strany rodičů a také nedostatečná podpora ze strany vedení školy při řešení problémů s některými žáky.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Většinou ano, ale nezájem některých žáků bývá často demotivující.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Je určitě důležité, vědomosti nabyté v průběhu studia nikomu nemohou vystačit celý profesní život.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Nabízí, většinou se jedná o různé odborné semináře a přednášky

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Absolvovala jsem první část jazykového kurzu s rodilým mluvčím a ráda bych v něm pokračovala.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Málo reflektuje na současné požadavky školy, studenti by měli mít také zařazeno více praxe.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Profesní připravenost absolventů, zejména v oblasti převedení teoretických znalostí do praktické výuky.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Pokles učitelské autority a s tím související nárůst agresivity žáků i jejich rodičů.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Velké psychické vyčerpání.

Rozhovor č. 6 – pondělí 16. prosince 2013 15.30 hod. – žena 59 let, 20 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Okolnosti. Po absolvování pedagogické fakulty jsem šla rovnou na mateřskou dovolenou. Pak jsem se už do školství nevrátila. Pracovala jsem v jednom větším podniku zabývajícím se strojírenstvím. Po jeho privatizaci jsem o práci přišla. Byla jsem registrovaná na úřadu práce, a když mi nabídli práci učitelky, jsem se k učitelské profesi vrátila.

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Asi ano, ve škole jsem prožila hezké roky.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

S tím souhlasím, nároky se za dobu mého učitelského působení stále zvyšují, ale podpora tomu neodpovídá.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Špatně, metodická stránka je nedostatečná, absolventi dostávají křest ohněm a v mnoha situacích, které jim děti připraví, jsou bezradní. Naštěstí většinou pomáhají starší kolegové.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Určitě by bylo dobré navýšení praxe a také, i když chápu, že by to bylo složité i osobní vlastnosti uchazečů o studium.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Pro mě osobně je to asi jednání s rodiči. Já to vnímám tak, že to má souvislost s poklesem učitelské autority. Pokud nefunguje výchova doma, škola ji nahradit nemůže. Rodiče nemají čas nebo se nechtějí dětem věnovat, přestupky proti kázni bagatelizují a školní neúspěchy dětí pokládají za selhání učitele.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Nárůst zbytečně velké administrativy.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Celkem ano, ale spíš by to měli posoudit jiní.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Je určitě důležité, z toho co se člověk naučí ve škole nelze žít celý profesní život.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Ano, podle nabídky si v jednotlivých oborech může vybrat každý. Pokud má tedy škola peníze na další vzdělávání.

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Vzhledem ke svému věku už ne.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Výběr uchazečů pro studium učitelství.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Jejich nepřipravenost na reakce a „oraženost“ žáků. To některé mladé učitele vyvede z míry natolik, že ze školství odchází.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Určitě to, jak se žáci a jejich rodiče staví vůči škole a učitelům.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Značné psychické zatížení a také postoj rodičů vůči škole a učitelům.

Rozhovor č. 7 – pondělí 6. ledna 2014 14.40 hod. – muž 55 let, 33 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Můj učitel matematiky na základní škole, uměl velmi dobře vysvětlit látku a dokázal přivést k matematice i některé mé spolužáky, kteří nepatřili zrovna k nejlepším. Líbilo se mi, že dokáže mít takový vliv. Také jsem chtěl předávat vědomosti a ovlivňovat další generace.

2. Kdybyste měl možnost znovu si vybrat své povolání, volil byste stejně?

Nevolil, a když to řeknu trochu s nadsázkou, raději bych pracoval v pohřebnictví, tam je větší jistota.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Jsou a myslím, že se pořád zvedají.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Systém vzdělání v globálu splňuje požadavky, které splňovat má, problém vidím spíš tom, kdo se na pedagogické fakulty hlásí.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

To nedokážu posoudit, jsem stará učitelská páka a těším se do penze.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Ono se to v průběhu života mění, dnes mi přijde nejtěžší žáky vůbec k něčemu motivovat a udržet jejich pozornost.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Zbytečně moc papírování a taky slabá podpora vedení školy pokud nastanou nějaké problémy.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Já osobně spokojený jsem.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Je to nutnost, a to nejen v současnosti ale i dříve. Víte jak se to říká: „Kdo jen chvíli stál, už stojí opodál“.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Aktuálně ne.

11. Uvažujete sám o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Já se snažím vzdělávat se sám, člověk se musí udržovat po intelektuální stránce, protože ten „Němec“ už čeká.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Nevím, nedokážu odpovědět.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Dneska jsou to absolventi, kteří přijdou do praxe a nevědí, jestli tu práci chtějí vůbec dělat. Takže asi nedostatečná motivace.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

V současné době mnohdy učitelství připomíná spíše krotitelství, chybí ucelená koncepce rozvoje vzdělání, často se koncepce mění po každých parlamentních volbách, nebo vůbec nejsou.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Já vám řeknu tři, o kterých si myslím, že jsou nejaktuálnější. Stanovení jasných principů vývoje vzdělávání, posílení platové složky pro učitele, zapojení rodiny do výchovy.

Rozhovor č. 9 – středa 8. ledna 2014 15.00 hod. – žena 52 let, 29 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Libila se mi možnost vychovávat a vzdělávat na nové generace.

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Nevolila, spíše bych chtěla být lékařkou, tam se člověk dočká za svou práci většího vděku.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Nároky vysoké jsou ale podmínky jako je podpora a důstojné finanční ohodnocení tomu neodpovídají.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Systém vzdělávání učitelů by si určitě zasloužil některé zásadní změny. Absolventi nejsou připraveni na řešení problémů se žáky, nedostatečně právně vzdělání, neumí pracovat s dokumentací.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Bylo by dobré věnovat více pozornosti praktickým záležitostem, jako je zvládání nezbytné administrativy. Také studijní programy by měly více reagovat na aktuální potřeby školy.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Těžké je jednání s rodiči a také motivování žáků. Pro mě osobně je obtížné i jednání s nadřízenými orgány, zajímají se totiž jen o správně vyplněné papíry a ne o děti.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Práce je mnohem náročnější, nechodí se domů s „čistou hlavou“, obnáší spoustu papírování, nepříjemných jednání s orgány sociálně-právní ochrany dětí, policií, rodiči, snižuje se ochota se vzdělávat.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Jsem.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Je určitě nezbytné.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Ano, nabízí převážně, v oblasti počítačové gramotnosti a práce s interaktivní technikou.

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Zatím nevím, v posledních letech mám za sebou toxikologii, program environmentálního vzdělávání²³⁰, studia na Filozofické fakultě.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Když pomínu své výhrady k výběru uchazečů pro učitelské studium, tak asi složky učitelské přípravy, tím myslím skladbu studijních programů. Spousta teorie, která není v praxi uplatnitelná a málo praxe.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Nedostatečnou profesní připravenost.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Psychická a časová náročnost. Také nárůst agresivity jak ze strany žáků tak i jejich rodičů.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Velmi omezená pravomoc k čemukoliv, snaha okolí do této profese mluvit a agresivita jak ze strany rodičů, tak žáků.

Rozhovor č. 9 – úterý 14. ledna 2014 16.00 hod. – muž 29 let, 5 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Určitá míra svobody a možnost tvořivé práce. Realita je však jiná

2. Kdybyste měl možnost znovu si vybrat své povolání, volil byste stejně?

Nevolil, uvažuji o změně profese. Rád bych pracoval v kreativnějším prostředí, a vzhledem k mé současné rodinné situaci i z finančních důvodů.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Vzhledem k tomu, jak je ohodnocena finančně tak rozhodně.

²³⁰ Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty v České republice – pozn. autora

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Nedostačující potřebám, které na absolventy čekají nástupem do zaměstnání. Chybí více praxe, na vysokých školách pedagogických směrů je studium zaměřeno jen na znalosti, chybí propojení do praxe.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Více se zaměřit na formu, přístup k dětem a didaktické styly a jejich využití.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Určitě jednání s rodiči.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Velká administrativní zátěž ubírající čas na hlavní náplň práce.

8. Jste spokojen s výsledky svého pedagogického působení?

Ano, většinou jsem.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Ano, je nezbytné, bez toho to nejde, doba se mění a co fungovalo na děti před dvaceti lety, dnes už nefunguje.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Ano, jde o různé workshopy, koučinkové semináře, zeměpisné přednášky.

11. Uvažujete sám o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Uvažuji, ale již ve zcela jiném oboru.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Nedostatečné propojení teorie do praxe.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

Přehnané ambice.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Postoj žáků a rodičů ke škole a učitelům.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Pasivita a ztráta motivace žáků, především na druhém stupni.

Rozhovor č. 10 – pátek 17. ledna 2014 14.30 hod. – žena 35 let, 6 let praxe

1. Co Vás motivovalo k volbě učitelské profese?

Prioritní při mé volbě byla možnost práce s dětmi. Také se mi na této profesi vždy líbilo, že mohu předávat vědomosti a formovat novou generaci.

2. Kdybyste měla možnost znovu si vybrat své povolání, volila byste stejně?

Abych pravdu řekla, po šesti letech kontaktu s realitou trochu váhám.

3. Domníváte se, že jsou na učitelskou profesi kladeny příliš vysoké nároky?

Na učitele se kladou větší nároky, ale děti jsou nedotknutelné.

4. Jak hodnotíte současný systém vzdělávání učitelů?

Jako celkově dobrý, ale zasloužil by si určité reformy.

5. Myslíte si, že by se v systému vzdělávání budoucích učitelů mělo něco změnit?

Studijní programy málo reagují na aktuální požadavky praxe. Také by bylo vhodné věnovat pozornost dalším činnostem, jako je třeba zvládnutí nezbytné školní administrativy a podobně.

6. Které činnosti považujete ve Vaší profesi za nejobtížnější?

Motivování žáků a udržení jejich pozornosti. Připadá mi, že v poslední době zájem žáků upadá a také klesá úcta k autoritě učitele.

7. Co nejvíce ztěžuje výkon Vaší profese?

Tlak rodičů v případě, když výsledku žáků nejsou podle jejich představ.

8. Jste spokojena s výsledky svého pedagogického působení?

Až na drobné výjimky spokojená jsem.

9. Jaký je Váš názor na další vzdělávání učitelů?

Další vzdělávání je nutné, jenže školy už málokdy platí učitelům tyto kurzy. To pak snižuje motivaci učitelů k dalšímu vzdělávání.

10. Nabízí Vám zaměstnavatel možnosti dalšího profesního vzdělávání?

Nabídka je, ale platit si musíme skoro všechno sami, takže nikdo moc nikam nechodí.

11. Uvažujete sama o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání?

Neuvažuji, nemám na to čas.

12. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti učitelské přípravy?

Myslím, že je to výběr uchazečů o studium. Někteří nemají po ukončení studia o profesi žádný zájem.

13. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti nástupu do praxe?

To, jak jsou absolventi připraveni na praxi.

14. Co považujete v současnosti za nejproblematictější v oblasti výkonu profese?

Postoj žáků a také rodičů ke škole a učitelům.

15. Řekněte mi prosím jeden, podle Vašeho názoru nejzávažnější problém, který je pro učitelskou profesi nejaktuálnější?

Největší problém jsou rodiče a jejich přístup k učitelům.

5.5 Interpretace výsledků výzkumu

Vzhledem ke zvolenému fenomenologickému přístupu v rámci kvalitativního výzkumu, který je zaměřen na osobní zkušenost a názory respondentů, jsem se rozhodl pro fenomenologickou interpretaci výsledků výzkumu.

Fenomenologická interpretace se snaží o popis zjištěných údajů pomocí jazyka, bez zahrnutí teoretických konstruktů. Je důležité, aby si výzkumník uvědomil všechny své osobní představy, a to včetně zaujatosti, předsudků a subjektivních teorií o objektu zkoumání a vyloučil je. Výzkumník by měl být citlivý k tématům, která se objevují, ale neměl by je překotně strukturovat a analyzovat. Pro tento přístup je charakteristický

sběr popisů jevu pomocí rozhovoru a následné použití reflektující analýzy a interpretace, aby popsal a vyložil zkušenost jedince. Výzkumník hledá společné rysy u několika jedinců.²³¹

Jak již bylo uvedeno v úvodu praktické části, cílem výzkumu je zjistit, jaké problémy jsou v současné době pro pedeutologii aktuální. Rozhovory s učiteli poskytly množství údajů vztahujících se ke zkoumané problematice. Výsledky jsou interpretovány v následujícím textu. První tři otázky směřovaly ke zjištění motivace k profesi, volby profese a její náročnosti. Úkolem těchto otázek bylo uvedení respondentů do problematiky, další otázky už směřovaly k různým oblastem učitelské profese a jejich cílem bylo zjistit, které problémy jsou v současné době z pohledu respondentů pro učitelskou profesi nejzávažnější.

První otázka se zaměřila na zjištění motivace k volbě učitelské profese. Respondenti uváděli různé motivy, jako nejčastější jsem v rozhovorech zaznamenal zájem o práci s dětmi. Respondenty také motivovala k volbě této profese možnost předávání zkušeností, formování dalších generací, svoboda a tvořivost spojená s touto profesí. V jednom případě motivovala respondentku rodinná tradice, oba její rodiče byli učitelé a ona sama o volbě profese téměř nepřemýšlela. Jedna z respondentek uvedla jako motivaci k výkonu profese nabídku z úřadu práce.

Druhá otázka zjišťovala, zda by respondenti poté, co mají za sebou několik let praxe, zvolili znovu stejnou profesi. Nejvíce se respondenti shodli v tom, že by stejnou profesi zvolili znovu. Některé z těchto odpovědí navíc zdůrazňovaly spokojenost s profesí a stále trvající zájem o obor. Méně respondentů by si učitelskou profesí nezvolilo. V tomto případě uváděli i konkrétní profese, kterým by se jinak věnovali. Z uvedených profesí byl zastoupen lékař, veterinární lékař a pracovník pohřební služby. V případě pracovníka pohřební služby uvedl respondent dokonce i důvod této volby, a to větší klid a jistotu. V nejmenší míře byly zastoupeny odpovědi nerozhodné, naznačující, že by v případě nové volby povolání respondenti volili jinak, ale o tom, jaká by tato volba byla, již dále nehovořili.

Třetí otázka směřovala ke zjištění pohledu respondentů na náročnost učitelské profese. Největší shoda panovala v názoru, podle kterého jsou nároky na profesi vysoké a stále dochází k dalšímu zvyšování. Někteří z respondentů také dodávali, že náročnosti

²³¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 267

profese neodpovídá podpora a také finanční ohodnocení. V menší míře respondenti sice souhlasili s názorem, že profese je náročná, v jednom případě respondentka uvedla, že náročnost v současnosti odpovídá náročnosti jiných oborů. Jedna respondentka uvedla, že náročnost začala pociťovat až v posledních několika letech.

Otázka číslo čtyři směřovala k zjištění názoru na současný systém vzdělávání učitelů. Největší shoda panovala v názoru, podle něhož je současný systém vzdělávání učitelů málo pružný, nedostatečně reagující na aktuální potřeby školy a je v něm zahrnuto málo praxe. Méně respondentů hodnotilo systém jako dobrý nebo dostačující, bez konkrétních výhrad. Ve dvou případech zazněly výhrady týkající se nedostatečně kvalitního výběru uchazečů o studium učitelství.

Pátá otázka směřovala ke zjištění toho, co by se podle respondentů mělo v systému učitelské přípravy změnit. Největší shoda byla v navýšení praktické přípravy v průběhu studia. Druhá největší shoda panovala v názoru na zvýšení flexibility studijních programů, víc reagujících na aktuální potřeby školy. Jednotlivě zazněly názory na zpřísnění výběru uchazečů o studium učitelství, zlepšení teoretické části přípravy zejména v oblasti cizích jazyků a zařazení výuky školní administrativy. V jednom případě respondent uvedl, že vzhledem k blížícímu se odchodu do penze nedokáže na tuto otázku odpovědět.

Otázka číslo šest zjišťovala, které činnosti považují respondenti ve své profesi za nejobtížnější. Největší shoda u respondentů panovala v názoru, že nejobtížnější je v současnosti jednání s rodiči, dále pak motivování žáků a udržení jejich pozornosti. Jednotlivě pak respondenti jako obtížné uváděli: udržování kázně, řešení kázeňských přestupků, aktivizaci žáků a jednání s nadřízenými orgány.

Sedmá otázka zjišťovala, co nejvíce ztěžuje respondentům výkon jejich profese. Zde se respondenti nejvíce shodovali v názoru, že je to velká administrativní zátěž. Druhá nejčastější shoda byla v tlaku ze strany rodičů. K těmto dvěma základním problémům respondenti jednotlivě přidávali další, jako nedostatečnou podporu ze strany školy, málo času na přípravu výuky, jednání s policií a orgány sociálně-právní ochrany dítěte a demotivující finanční ohodnocení.

Osmá otázka zjišťovala spokojenost respondentů s výsledky svého pedagogického působení. Zde se respondenti shodovali v názoru, že spokojení jsou. Někteří však míru spokojenosti více specifikovali, objevily se odpovědi: jak kdy, celkem spokojen/á, až na výjimky ano, většinou ano a to by měli posoudit jiní.

Devátá otázka směřovala do oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Respondenti zde vyjadřovali svůj názor na další vzdělávání učitelů. Všichni respondenti ho hodnotili pozitivně v širším spektru popisů. Od názoru na jeho nezbytnost až po konstatování, že je pouze dobré. Respondenti, kteří uváděli, že je nezbytné, většinou doplňovali tento názor ještě další argumentací. Nejčastěji uváděli, že vědomosti nabyté ve škole nestačí na celý profesní život. Respondenti, kteří hodnotili další vzdělávání učitelů jako dobré nebo důležité, v některých případech přidali argumentaci: pokud je připraveno formou skutečně kvalitních seminářů, nebo pouze pokud je kvalitně připraveno.

V desáté otázce jsem se snažil zjistit, zda zaměstnavatel nabízí respondentům možnosti dalšího profesního vzdělávání. Respondenti, kromě dvou, kteří uvedli, že jim zaměstnavatel žádné možnosti dalšího profesního vzdělávání nenabízí, odpověděli kladně. Z nabízených možností uváděli nejčastěji nabídky z programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, dále pak kurzy využívání výpočetní techniky ve výuce. Dále respondenti jednotlivě uváděli různé odborné semináře a přednášky, workshopy a zeměpisné přednášky. V jednom případě respondentka uvedla, že není problém s nabídkou, ale s jejím financováním, pokud si učitelé musí další vzdělávání platit, klesá ochota k tomu se dále vzdělávat.

Otázka číslo jedenáct volně navazovala na otázku deset. Respondenti měli uvést, zda sami uvažují o možnosti svého dalšího profesního vzdělávání. Větší shoda panovala v odpovědi, že o dalším svém vzdělávání uvažují. U těchto respondentů se nejvíce objevil zájem o vzdělávání v oblasti cizích jazyků. Dále uváděli, že snaží o samovzdělávání v různých oborech bez uvedení další bližší specifikace. Menší část uvedla, že o dalším vzdělávání ve své profesi neuvažují. Dva respondenti uváděli jako důvod svůj věk a jeden respondent sice o dalším vzdělávání uvažuje, ale vzhledem k tomu, že chce učitelskou profesi opustit, tak ve zcela jiném oboru.

Dvanáctá otázka se týkala vymezení nejproblematictější oblasti učitelské přípravy. Největší shoda panovala v názoru, že nejproblematictější je v současnosti výběr uchazečů o studium učitelství. Druhá nejčastější shoda byla v názoru, podle kterého škola v průběhu studia uchazeče nedostatečně motivuje k následnému výkonu profese. Další názory na tuto problematiku byly již individuální. Respondenti uváděli malou reflexi na aktuální požadavky školy, mnoho teorie, která je v praxi neuplatnitelná, málo praktické přípravy, nedostatečné propojení teorie do praxe a jeden respondent uvedl, že na danou otázku nedokáže odpovědět.

Otázka číslo třináct zjišťovala, co považují respondenti za nejproblematičtější v oblasti nástupu do praxe. Zde se respondenti nejvíce shodli v názoru, podle kterého nástup do praxe nejvíce komplikuje nedostatečná připravenost na výkon profese. Druhá nejčastější shoda byla v názoru, že jsou málo motivovaní k výkonu učitelské profese, a proto často brzy odcházejí pryč ze školství. Další názory se vyskytovaly jednotlivě. Respondenti dále uváděli jako nejproblematičtější: přehnané ambice, nepřipravenost na reakce a „oraženost“ žáků a převádění teorie do praxe. Zazněl také názor, že problémy nástupu do praxe jsou individuální a každý čelí jiným problémům.

Čtrnáctá otázka zjišťovala, co považují respondenti za nejproblematičtější v oblasti výkonu profese. V této oblasti nejvíce respondentů považuje za nejproblematičtější přístup rodičů a žáků ke škole a k učitelům. K tomuto fenoménu dávali do souvislosti jak nárůst agresivity žáků, tak i rodičů a pokles autority učitele. K tomuto problému uváděli respondenti ještě další, jako psychická a časová náročnost profese, finanční podmínky, neustálé změny a s nimi spojená nejistota. Jeden z respondentů v této souvislosti odkazoval na změny, které probíhají po každých parlamentních volbách a s nimi spojenou nejistotu zvyšující psychické zatížení učitelů.

Poslední, patnáctá otázka se zaměřila na zjištění, který problém vnímají respondenti pro učitelskou profesi jako nejaktuálnější. Přestože jsem po každém z respondentů chtěl uvést pouze jeden nejzávažnější problém, někteří respondenti uváděli nejaktuálnějších problémů víc. Problém, ve kterém panovala největší shoda, lze shrnout jako rodiče a jejich postoj ke škole a učitelům. Respondenti v této souvislosti poukazovali na přenášení kompletní zodpovědnosti na učitele, kdy učitelé mohou za vše a rodiče za nic, agresivita ze strany rodičů vůči učitelům, nedostatečné zapojení rodiny do výchovy. Druhá největší shoda mezi respondenty by se dala označit jako problém koncepce rozvoje vzdělávání a přístup státu. V této oblasti respondenti uváděli časté změny, nekonceptnost, nejasnost dalšího vývoje vzdělávání a nejistotu. Do souvislosti s těmito dvěma oblastmi dávali respondenti také značné psychické zatížení. Ve dvou případech respondenti uváděli jako nejzávažnější problém finanční ohodnocení. Jednotlivě jako aktuálně nejzávažnější bylo také uváděno slabé zapojení rodiny do výchovy, nízká motivace učitelů k výkonu profese a pasivita a ztráta motivace žáků.

Na základě zjištěných údajů jsem toho názoru, že aktuálně nejproblematičtější kategorií v rámci učitelské profese je postoj subjektů edukace a veřejnosti ke škole a učitelům. Do této kategorie lze zařadit postoj rodičů a žáků, pokles učitelské autority,

nedostatečnou podporu ze strany vedení škol, státu a legislativy. Učitelé tento stav vnímají a je podle mého názoru zřejmě jedním z faktorů vysoké psychické náročnosti učitelské profese. Hledání hlubších příčin tohoto jevu by si jistě zasloužilo být předmětem rozsáhlejšího sociologického zkoumání. Jsem toho názoru, že problémy ve školství v sobě mohou zrcadlit i aktuální problémy celé společnosti. Další aktuálně problémovou kategorií je nedostatečně pevná koncepce celého systému vzdělávání, která se podle názoru respondentů velmi často mění, respektive po každých parlamentních volbách. Další problémová kategorie se týká učitelského vzdělávání. Do ní lze zařadit podle respondentů nedostatečně kvalitní výběr uchazečů o studium učitelství, málo praxe a špatné propojení teorie do praxe v rámci učitelské přípravy, malou flexibilitu studijních programů k aktuálním požadavkům praxe a opomíjení motivační stránky budoucích učitelů k následnému výkonu učitelské profese. Poslední aktuálně problémovou kategorií je oblast profesních činností, kde respondenti uváděli obtížnou motivaci žáků, jednání s rodiči, řešení kázeňských přestupků a také příliš velkou administrativní zátěž.

Myslím si, i přes skutečnost, že tento kvalitativní výzkum již ze své podstaty není schopen poskytnout zobecnitelná data a poskytuje pouze hlubší vhled do zkoumané problematiky, poskytl alespoň určitou představu o jevech, které jsou pro učitelskou profesi aktuálně problematické. Jsem si vědom, že i přesto, že jsem se snažil postupovat v souladu s vědomostmi získanými studiem, mohou být získané výsledky zkresleny. Zejména se to týká počtu respondentů a také volby otázek. Také se ve výsledku mohl projevit fakt, že respondenti nebyli zcela ochotni věnovat rozhovorům více času. Rozhovory se totiž odehrály částečně v období předvánočním a částečně v první polovině ledna, kdy respondenti byli časově vytíženi soukromými a pracovními úkoly.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké aktuální problémy jsou pro současnou pedeutologii nejzávažnější. K jeho dosažení jsem považoval za důležité představit v teoretické části práce nejprve pedeutologii, jako pedagogickou disciplínu zabývající se učitelskou profesí, zařadit ji do systému pedagogických věd a vymezit její předmět a oblasti zájmu. Základním východiskem úvodní kapitoly teoretické části byla charakteristika této pedagogické disciplíny, jako vědy zabývající se osobností učitele, v současnosti také často označované jako teorie učitelské profese. Jak vyplynulo z úvodní kapitoly, elementárním předmětem zájmu pedeutologie je učitel. Z tohoto důvodu se v dalších kapitolách teoretické části práce zabývá historickým vývojem této profese. V jednotlivých kapitolách mapuje tento vývoj nejprve z hlediska celosvětového, dále pak z hlediska českých zemí. Pohled na učitelskou profesi je zpočátku zaměřen na vývoj legislativní, v němž jsou vymezeny hlavní legislativní kroky upravující vývoj učitelské profese, dále pak na hledisko personální. Práce se zabývá významnými osobnostmi, které vývoj profese zásadně formovaly, prezentuje jejich nejzásadnější názory a díla.

Těžištěm teoretické části práce bylo představení učitelské profese v historickém kontextu jejího nejstaršího vývoje až po současnost. V poslední kapitole teoretické části se práce zabývá také současným vzděláváním učitelů a dalším vzděláváním učitelů. Tuto část práce považuji za přínosnou především z důvodu, že v období realizace prvních pokusů o další vzdělávání učitelů lze nalézt i počátky myšlenek celoživotního vzdělávání a v současné době aktuální učící se společnosti.

Praktická část práce se zaměřila na dosažení cíle diplomové práce, a to zjištění, jaké aktuální problémy učitelskou profesí nejvíce zatěžují. Pro tuto část práce jsem zvolil kvalitativní výzkum s použitím fenomenologického výzkumného přístupu. Tento přístup byl podle mého názoru nejvhodnější vzhledem ke zkoumané problematice. Jako metodu sběru dat jsem zvolil interview s otevřenými otázkami. Pro vyhodnocení výsledku tohoto kvalitativního výzkumu jsem zvolil deskripci, která se mi vzhledem k typu výzkumu, přístupu k němu a zvolené metodě sběru dat zdála nejvhodnější. Přestože jsem si vědom případných chyb a nedostatků, které jsem podrobněji popsal v závěru interpretace výsledků výzkumu, považuji tento výzkum a vlastně celou práci za přínos studovanému oboru sociální pedagogika.

Přínos této práce sociální pedagogice vidím především v oblasti profese sociálního pedagoga v oblasti školství. Přesto, že tato profese není plně profesně ukotvena, je již v současnosti vymezena v zákoně o pedagogických pracovnících, kde absolvent může mimo jiné vykonávat profesi asistenta pedagoga. Z této pozice by měl kromě dalšího také přispívat ke zlepšení kvality života žáků, rodičů a také učitelů. K tomu, aby mohl tuto svou funkci kvalitně vykonávat, je jistě důležité znát učitelskou profesi a její aktuální problémy. Bez této znalosti by pak jeho práce nemohla zcela plnit požadavky na ni kladené. Doufám, že se tato práce může stát alespoň drobným přínosem pro každého sociálního pedagoga nastupujícího do školství a pomůže mu alespoň v základní orientaci v tomto prostředí a v problémech, které jsou s ním spojené.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy a publikace

1. BENEŠ, P. *Šedesát let pedagogických fakult – Sborník k 60. výročí vzniku pedagogických fakult*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2006, 70 s. ISBN 80-7290-268-7.
2. BLATNÝ, Ladislav. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 163 s.
3. BRŮŽEK, L. A. *Naše ústavy učitelské a jejich příští reforma*. Praha: Dědictví Komenského, 1904, 96 s.
4. CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů, svazek první: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, 592 s. ISBN 80-238-7452-7.
5. CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů, svazek druhý: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, 637 s. ISBN 80-238-8003-9.
6. CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů, svazek třetí: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro, 2002, 633 s. ISBN 80-238-8004-7.
7. CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984, 579 s.
8. CIPRO, Miroslav. *Dokumenty a stanoviska Výzkumného ústavu pedagogického v Praze*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 1968, 86 s.
9. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
10. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozšířené české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
11. GLUCHMANOVÁ, Marta a Vasil GLUCHMAN. *Profesijní etika učitelů*. 1. vyd. Tribun EU, 2009, 235 s. ISBN 978-80-7399-827-1.
12. GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 1998, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
13. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
14. HLEDÍKOVÁ, Zdeňka, Jan JANÁK a Jan DOBEŠ. *Dějiny státu v českých zemích: od počátku státu po současnost*. 1. vyd. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2005, 568 s. ISBN 80-7106-709-1.

15. JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
16. JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, 91 s. ISBN 80-7315-062-X.
17. KASÁČOVÁ, Bronislava, Beata KOSOVÁ a Ivan PAVLOV. *Profesijní rozvoj učitele*. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešově, 2004, 164 s. ISBN 80-8045-431-0.
18. KASÁČOVÁ, Bronislava. *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe*. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešově, 2004, 83 s. ISBN 80-8045-352-7.
19. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
20. KÁDNER, Otakar. *Stručné dějiny pedagogiky pro čtvrtý ročník učitel'ských ústavů*. Vydání čtvrté, opravené. V Praze: Česká grafická Unie, 1931, 105 s.
21. KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, 181 s. ISBN 80-7290-148-6.
22. KOVÁŘÍČEK, Václav. *Cesty učitel'ského vzdělávání: příspěvek k analýze snah učitel'stva o vyšší vzdělání učitelů základních škol v českých zemích*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 154 s.
23. KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867 – 1914*. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968, 131 s.
24. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
25. MAŘAN, Stanislav a Miroslav CIPRO. *20 let práce Výzkumného ústavu pedagogického 1945-1965: sborník statí*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965, 179 s.
26. MORKES, František. *Československé školy v letech 2. Světové války*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2005, 35 s. ISBN 80-901461-8-X.

27. MORKES, František. *Devětkrát o českém školství: (přehledný průvodce)*. 1. vyd. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2004, 52 s. ISBN 80-901461-6-3.
28. OURODA, Karel. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2003. 164 s.
29. PLEVA, Jindřich. *30 let Krajského pedagogického ústavu v Olomouci: (1955-1985)*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1985, 95 s.
30. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
31. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-722-8.
32. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
33. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
34. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
35. RIEDL, Miroslav. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 210 s.
36. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
37. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Universita Karlova, 1997, 121 s. ISBN 80-86039-41-2.
38. ŠIMONÍK, Oldřich. *Učitel v demokratické škole: Sborník příspěvků z celostátního semináře: Šlapanice u Brna 20. – 21. října 1993*. Brno: Paido, 1994, 179 s. ISBN 80-901737-1-3.
39. ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 98 s. ISBN 80-7184-797-6.
40. ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, 134 s. ISBN 80-7066-351-0
41. ŠTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky: skripta pro posluchače pedagogických fakult Univerzity Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 181 s. ISBN 80-7066-467-3.

42. ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravující učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 380 s.
43. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.
44. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
45. VÁŇOVÁ, Růžena. *Tradice a perspektivy pedagogických věd: výuka, věda a výzkum na katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 284 s. ISBN 80-246-0584-8.
46. VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1992, 144 s. ISBN 80-210-0458-4.
47. VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H Vyšehradská, 2000, 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

Internetové zdroje

1. <http://fpe.zcu.cz/>
2. <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/>
3. <http://www.fp.tul.cz/>
4. <http://www.kosmas.cz/>
5. <http://www.nuv.cz/>
6. <http://www.osu.cz/>
7. <http://www.pdf.umb.sk/>
8. <http://www.pdf.upol.cz/>
9. <http://www.ped.muni.cz/>
10. <http://www.pedf.cuni.cz/>
11. <http://www.pf.jcu.cz/>
12. <http://www.pf.ujep.cz/>
13. <http://www.uhk.cz/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	60
Tabulka č. 2	61