

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: 2. stupeň

Kombinace: Český jazyk–dějepis

Postavení učitele ve společnosti v průběhu
20. století u nás

Position of Teacher in the Society during
20th Century in our Country

La posición del maestro en la sociedad durante
el siglo 20 en nuestro país

Diplomová práce: 07–FP–KPP– 028

Autor:

Zdeňka BURDOVÁ

Podpis:

Adresa:

Jirenská 168

250 81, Nehvizdy

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

V Praze dne: 26. 4. 2008

Resume

Práce sleduje vývoj školských systémů, vzdělávání učitelů, učitelské platy a prestiž učitelů v naší zemi. Sledované období je rozděleno do pěti dějinných etap.

Summary

The objective of the thesis was to observe the development of Czech educational system, process of education of the teachers, their salaries and also their position and reputation in the society in our country. The monitoring is focused on the period since the year 1918 till present and it is divided into 5 historical phases.

Recapitulación

La tesis trata del desarrollo de los sistemas educativos, la educación de los pedagogos, sus salarios y su posición tanto como el prestigio de su profesión en nuestro país. Se observa el período desde el año 1918 hasta la contemporaneidad y esta era está dividida en 5 épocas históricas.

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

Datum: 26.4. 2008

Podpis

Děkuji Doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za spolupráci, trpělivost a cenné podněty a připomínky, které mi během zpracování mé diplomové práce poskytl.

Obsah

1.Úvod	6
2. Vymezení pojmu učitel a objasnění učitelského povolání	7
2.1 Učitel- objasnění pojmu.....	7
2.2 Učitelská profese.....	9
2.3 Charakteristiky učitelské profese.....	11
2.3.1 Objektivní determinanty práce učitele.....	12
2.3.2 Subjektivní determinanty práce učitele.....	14
2.4 Profesní aktivity učitele.....	14
3. Vzdělávání učitelů v historickém kontextu	17
3.1 Období let 1918- 1938.....	17
3.1.1 Historický kontext: 1918-1938.....	17
3.1.2 Školský systém: 1918-1938.....	18
3.1.3 Vzdělávání učitelů: 1918-1938.....	23
3.2 Období 1938- 1945.....	29
3.2.1 Historický kontext: 1938-1945.....	29
3.2.2 Školský systém: 1938-1945.....	30
3.2.3 Vzdělávání učitelů: 1938-1945.....	31
3.3 Období 1945 – 60. léta 20. století.....	33
3.3.1 Historický kontext: 1945- 60. léta 20. století.....	33
3.3.2 Školský systém: 1945 – 60. léta 20. století.....	35
3.3.3 Vzdělávání učitelů: 1945- 60. léta 20. století.....	37
3.4 Období od 60. let 20. století – r.1989.....	39
3.4.1 Historický kontext: 60. léta 20. století –do r. 1989.....	39
3.4.2 Školský systém: 60. léta 20. století –do r. 1989.....	40
3.4.3 Vzdělávání učitelů: 60. léta 20. století- r. 1989.....	41
3.5 Období po roce 1989.....	43
3.5.1 Historický kontext : po roce 1989.....	43
3.5.2 Školský systém: po roce 1989.....	43
3.5.3 Vzdělávání učitelů: po roce 1989.....	45
4. Zamyšlení nad vývojem školského systému	48
5. Zamyšlení nad vývojem vzdělávání učitelů	50
6.Vývoj učitelských platů	52
7.Zamyšlení nad platy učitelů	57
8. Prestíž učitelského povolání	60
10.Závěr	67
Bibliografie:	69

1. Úvod

Učitelství provází lidskou civilizaci odnepaměti. Vždy bylo zapotřebí získané zkušenosti a dovednosti předávat mladším generacím. S postupným vývojem společnosti se potřeba vzdělání důrazně prohlubovala. Se vznikem škol dochází k ustavení učitelů jako představitelů povolání. Význam vzdělání se neustále zvyšoval a již v antice došlo k úpravě vzdělávacího systému zákonnými normami.

Ve starém Římě je možné zaznamenat první státní školy a státem placené učitele.

To rozhodně přispělo ke zvýšení společenského postavení učitelů.

Do vnímání postavení učitelů, podmínek a výsledků jejich práce se vždy výrazně promítala politická a společenská situace daného období. Vzhledem k tomu, že jsem si učitelství vybrala jako náplň svého profesního života, je pro mě problematika učitelství a všeho, co s ním souvisí, velice zajímavá.

Jako studentka historie navíc shledávám velmi zajímavé to, jakým způsobem bylo na toto povolání nahlíženo v průběhu různých historických etap a jak se vliv těchto etap promítl do vzdělávacího systému.

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila zejména na to, jak bylo postavení učitelů vnímáno československou společností, a kterak se toto vnímání měnilo v průběhu 20. století. Tento dějinný úsek jsem si zvolila z toho důvodu, že se v něm dle mého názoru událo nejvíce změn oblasti školství od dob tereziánsko - josefských reforem.

Při posuzování postavení učitelů ve společnosti je třeba zohlednit celou řadu hledisek. Pro následující práci jsem zvolila ekonomické hledisko - tedy to, jak byli učitelé odměňováni a jako druhé hledisko, jak byli připravováni k výkonu své profese.

Předmětem mého zkoumání je tedy sledování nejen vnímání samotného učitelství (prestíže) společností, ale rovněž i vývoje způsobu odměňování a systému přípravného vzdělávání. Tato hlediska považuji za důležitá, protože pomáhají prestiž determinovat.

Pokaždé, zkoumáme-li problematiku v průběhu jejího vývoje, musíme nutně zohlednit historicko - politický kontext, v němž je zasazena. Ani já jsem se proto nevyhnula alespoň stručnému nastínění politických a historických skutečností, které byly pro dané období stěžejní. Každé dějinné období podléhá v jistém smyslu určitému zkrácení.

Například období první republiky je do jisté míry často idealizováno, období komunistické éry nese jakési ideologické zabarvení a hodnocení doby po roce 1989 může podléhat

dojmu, že se jedná stále o naši současnost, a tudíž zde chybí důležitý odstup. Periodizaci, které jsem užila odpovídá zásadním politickým změnám, které se v Československu odehrály.

Protože učitelé tvoří nedílnou součást celého školského systému, považovala jsem za důležité u každého ze sledovaných období přiblížit aktuální stav školského systému, eventuálně změny, jež ho zasáhly.

Problematikou vývoje učitelského povolání a sledováním jednotlivých aspektů majících vliv na vnímání jeho prestiže se zabývá celá řada odborníků především z oblasti pedagogiky a sociologie, z nichž zvláště některé budu v následující práci citovat.

2. Vymezení pojmu učitel a objasnění učitelského povolání

2.1 Učitel- objasnění pojmu

Než přistoupím ke zkoumání jednotlivých aspektů v jejich historickém vývoji, je třeba vymežit pojem učitel a objasnit, co v sobě zahrnuje a co je pro toto povolání charakteristické. (Přestože v tomto povolání převažují ženy, budu v následující práci používat pro označení žen i mužů souhrnného termínu „učitel“.)

Co se vlastně rozumí pod pojmem učitel? Nabízí se na první pohled jednoduchá odpověď: Učitel je člověk, jehož povoláním je učit žáky. Tedy předávat jim informace a zkušenosti. Při hlubším zamyšlení se nám ale jeví toto tvrzení značně zjednodušené a poměrně nepřesné. Pokud z něj budeme vycházet, je učitelem např. vedoucí tanečního kroužku, instruktor lyžování či cvičitel služebních psů apod. Náplní činností těchto lidí je sice vyučování, školení, zacvičování někoho, ale lépe je vystihuje spíše termín edukátor.

V pedagogickém slovníku nalezneme vysvětlení pojmu učitel takto: „*Učitel- Jeden ze*

základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě objektové role v interakci se žáky a prostředím.

Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.¹

Učitel je zde označován jako pedagogický pracovník. Toto označení je ale velmi široké. V právním vymezení totiž v sobě zahrnuje vedle učitelů (včetně ředitelů a zástupců ředitelů) všech typů a stupňů škol (předškolních zařízení, základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, speciálních škol, pedagogických center a pedagogicko psychologických poraden, učilišť, zařízení pro zájmové studium, školských zotavovacích zařízení, školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zařízení sociální péče) rovněž i vychovatele škol a školských zařízení a zařízení sociální péče, mistry odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování, instruktory tělesné výchovy a trenéry sportovních škol a sportovních tříd. Z tohoto hlediska je skupina zaměstnanců označovaných jako „učitelé“ velmi široká a různorodá.

J. Průcha² předkládá ve své publikaci zahraniční definici, jež zní takto: „Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kutikulárních programech pro žáky a studenty zapsaných do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.“ Průcha tuto definici považuje za mezinárodně uznávanou a to vzhledem k tomu, že je akceptována klasifikací pedagogického personálu, který je k dispozici pro terminologické vymezení kategorie „učitel“ v členských a kandidátských zemích EU.

¹ Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2001, s. 261

² Průcha, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha, Portál 2002, s. 21

2.2 Učitelská profese

Jak je vidět, zcela jednoznačně definovat pojem učitel lze tedy velmi těžko. Obdobně diskutovatelný je v této souvislosti problém profese, respektive to, zda učitelství je či není profesí. Řada odborníků totiž učitelství považuje za semioprofesi.

Podle J. Solfronka³ existují v pedagogické teorii dvě základní koncepce v chápání učitelství. První koncepce vychází z přesvědčení, že *učitelství je poslání. Tedy vznešená, vysoce hodnocená a všeobecně uznávaná činnost, kterou vykonávají vysoce výrazné, charakterní a mravní osobnosti, jež představují zdroj informací o světě a společnosti, zprostředkovávají začlenění rodiny do společnosti a nemalým podílem přispívají na formování celé generace. Poslání je zde povýšeno nad povolání.* Druhá koncepce chápe činnost učitelů jako povolání – profesi.

*Profese – česky povolání, také ale odbornost, resp. odborností, odbornou přípravou podložené povolání. Pojem profese se vztahuje k pracovním rolím, jeho studium patří do sociologie práce. Vzhledem k tomu, že také obsahuje vymezení vůči ostatním složkám struktury práce a zaměstnání z hlediska prestiže, moci a příjmů, souvisí profese úzce s kategorií sociální stratifikace.*⁴

Existuje řada celá řada sociologických teorií, jež se snaží zachytit základní rysy profesí. Označení učitelství jako profese tedy závisí na tom, z jakých charakteristik profese momentálně vycházíme.

Solfronk uvádí čtrnáct znaků, jimiž se podle A. C. Ornsteina a D. U. Levina pravá profese vymezuje. Nikoliv všechna uvedená kritéria učitelství splňuje a z tohoto důvodu Solfronk přistupuje k učitelství spíše jako k semioprofesi, nikoliv jako profesí.

J. Vašutová⁵ vychází při analýze učitelské profese z pěti hlavních rysů profesí, jež vymezuje v následujících bodech:

- 1. expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů*
- 2. zájem o větší prospěch společnosti*
- 3. autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*

³ Solfronk, J. a kol.: Učitelství jako profese. Liberec, Technická univerzita 2000, s.7-8

⁴ Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A.: Velký sociologický slovník. Praha, Karolinum 1996, s. 852

⁵ Vašutová, J.: Být učitelem.Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, Univerzita Karlova 2002, s. 8

4. *etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní*

5. *existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace*

Na základě těchto bodů se J.Vašutová pokusila odpovědět, zda zmíněným kritériím odpovídá i učitelské povolání. V souvislosti s prvním bodem, jež se týká požadavku vysoké úrovně znalostí, Vašutová shledává, že se učitelství tímto atributem s ostatními profesemi shoduje. Nicméně problém spatřuje v otázce kvantity a kvality znalostí učitelů, jež souvisí s jejich hierarchizací, dále pak ve stanovení poměru teoretických a praktických znalostí. Konstatuje rovněž, že předpoklad, týkající se vytváření nových poznatků, nezbytných pro výkon profese samotnými příslušníky profesní skupiny, učitelství neodpovídá. Na otázku, zda učitelé usilují o větší prospěch společnosti, odpovídá Vašutová jednoznačně ano. Uvádí, že *„Učitelská profese byla vždy chápána spíše jako poslání. Tedy jako služba společnosti přinášející její blaho a rozvoj, zaměřená na péči o budoucnost mladé generace. Učitelé si uvědomují, že jsou stabilizační vrstvou společnosti a přijímají odpovědnost za výchovu a vzdělání dětí a mládeže, u většiny z nich založenou na entuziasmu a etickém meliorismu.“*⁶ Pokud jde o autonomii, kterou v určité míře disponují všichni učitelé, jež je však zároveň omezena školskými normami, Vašutová míní, že část učitelů nemá o jakoukoli autonomii zájem, v obavě z nutnosti změny dosavadního profesního chování a větší odpovědnosti za vzdělávací výsledky. Problém rovněž spatřuje v definici o respektování etického kodexu, jež je často ze strany učitelů porušován a v absenci profesní komory.

P. Urbánek⁷ uvádí: *„Většina současných problémů učitelského povolání vyplývá právě z toho, že některé znaky, kterými je pravá profese charakterizována, v učitelství zcela chybějí nebo jsou nedostatečně naplněny.“* Pro příklad uvádí Urbánek tyto: *„Mnozí lidé vykonávají učitelské povolání bez příslušné licence. Není zcela přesně vymezen soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání. Zpochybňována je délka trvání speciálního výcviku k povolání. V současné době u nás stále neexistuje samostatné centrální profesní sdružení učitelů, tj. profesní komora. Nedostatečná je také aplikace pedagogického výzkumu a pedagogické teorie ve školní praxi.“*

⁶ Vašutová, J.: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, Univerzita Karlova 2002, s. 9

⁷ Urbánek, P.: Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec, Technická univerzita 2005, s. 47-49

Naproti tomu tvrzení, jež odmítá označit učitelství jako profesi, vyvrací řada jiných odborníků. Kupříkladu J. Průcha⁸ vychází z charakteristiky profese jako „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi či dovednostmi*“, což podle něj plně učitelství odpovídá. Jak je vidět, stanoviska odborníků se v otázce, zda lze učitelství považovat za profesi či jen semioprofesi (popřípadě zda a nakolik tato semioprofese aspiruje na to, stát se pravou profesí) jsou nejednotná. Osobně se přikláním spíše k názoru, že učitelství představuje ve své podstatě poslání. Přesto budu v následující práci dále užívat pojmu učitelská profese jako adekvátního synonyma ke spojení učitelské povolání.

2.3 Charakteristiky učitelské profese

Učitelství se vyznačuje jistými specifickými rysy, jimiž se od ostatních povolání odlišuje. Při objasňování těchto specifik lze volit nejrůznější přístupy. V.Pařízek⁹ považuje za stěžejní při popisu učitelské profese následující hlediska:

- 1. hledisko objektivních a subjektivních determinant činnosti učitele*
- 2. hledisko analýzy hlavních oblastí práce učitele a klíčových bodů jeho činnosti v rámci těchto oblastí*
- 3. hledisko, vycházející z požadavků, které na učitele klade průběh jeho práce, tj. podle vlastností, jež jsou předpokladem úspěšného výkonu jeho povolání.*

J. Průcha¹⁰ v otázce určování charakteristik tohoto povolání zmiňuje ještě např. možnost využití typologie učitelské profese, škálu funkcí, jež na školách učitelé zastávají, rozdílnost etap profesní dráhy či náročnost přípravy na povolání.

⁸ Průcha, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha, Portál 2002, s. 19

⁹ Pařízek, V.: Učitel a jeho povolání. Praha, SPN 1988, s.9

¹⁰ Průcha, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha, Portál 2002, s. 20

2.3.1 Objektivní determinanty práce učitele

Na práci učitelů, stejně jako na kteroukoli jinou pracovní činnost, působí celá řada vnějších faktorů. Tyto faktory vymezují prostor pracovní činnosti a blíže určují stupeň volnosti při provádění pracovních úkonů. Tyto jsou dány politickým, ekonomickým a sociálním prostředím, v němž práce probíhá. Učitelské povolání se řadí k profesím, jež jsou pod přímou kontrolou veřejnosti. A kromě toho, veřejné mínění vyjadřující se ke škole a vzdělání nepůsobí jen na učitele, ale rovněž na žáky, čímž nepřímo ovlivňuje průběh a výsledky výchovně - vzdělávací práce školy. Rovněž místní společenství (do něhož patří především sociální prostředí školy, tj. obec, její tradice, sociální složení, životní úroveň či postavení školy v místě) působí na činnost učitele mimořádně silně. Společenská komunita, v níž učitel působí, klade požadavky nejen na vyučování, ale i na činnost učitele mimo školu. Učitel se od zástupců řady jiných profesí nepřestává být učitelem s koncem své pracovní doby. Místní prostředí klade zvláštní požadavky na jeho chování mimo školu. Jelikož škola vystupuje vůči místnímu prostředí jako jeho aktivní složka, svou úlohu zde musí plnit i učitel, a to kupříkladu v oblasti interakce školy a rodičů.

Významným determinantem v práci učitelů je také vnitřní prostředí školy, její společenské mikroklima. Pod tímto termínem se rozumí složení učitelských sborů, vztahy mezi učiteli a vztahy mezi učiteli a vedením. Tato společenská atmosféra může působit příznivě i naopak. Mnoho také záleží na pedagogickém programu školy a na tom, jaké podmínky vytváří vedení školy pro tvořivost jednotlivých učitelů a pro jejich spolupráci. Význam celkové atmosféry na škole vyplývá z toho, že učitelé, přestože vystupují vůči žákům jednotlivě, jsou zároveň závislí na souhře a jednotě požadavků celého učitelského kolektivu. V tomto směru je jejich působení kolektivní.

Práce učitele je řízena legislativními normami, jež stanovují cíle a obsah výchovně vzdělávací práce, organizaci a přípustné metody vyučování, pracovní povinnosti učitele, jeho předepsané vzdělání a celou řadu dalších předpokladů vyučování. Tyto normy jsou obsaženy např. v Listině základních práv a svobod, v Úmluvě o právech dítěte, v zákonech, nařízeních vlády, metodických pokynech ministerstva školství, ve školních řádech apod. Tyto dokumenty jsou pro učitele závazné. Zároveň se však u učitele předpokládá jistá míra samostatného tvůrčího přístupu a volnosti.

Pro výuku samotnou jsou sice stanoveny závazné organizační předpisy (jako např. délka a počet vyučovacích hodin, druhy vyučování, jeho organizace, stavba vyučovací hodiny a využitelné metodické postupy) obsažené v některých metodických příručkách, které ovšem nejsou povahy normativní, nýbrž se jedná pouze o doporučení. Způsob vyučování, tj. souhrn všech složek vyučování, zahrnující druh, organizaci a metody výuky, si učitel stanovuje do jisté míry sám. Jeho postup však není libovolný. Je vázán pedagogickými zákonitostmi, znalostmi obecných pedagogických zkušeností, zákonitostí výchovy a v neposlední řadě konkrétním podmínkám dané školy.

Mezi vnějšími vlivy, jež působí na práci učitele, zaujímá zvláštní místo hodnocení. Hodnocení, jež v sobě spojuje konkrétní podmínky práce a společenské potřeby, představuje velmi důležitý faktor i v jiných povoláních. Má patrný vliv na plánování, průběh i výsledky práce. Kritéria hodnocení, ačkoli jsou velmi složitá, mají velký význam právě v oblasti učitelství, protože prostřednictvím jejich působení se uplatňuje vliv společnosti na činnost učitele. Předmětem hodnocení jsou všechny fáze učitelovy práce, tj. příprava na výuku, její průběh a výsledky. Obecné hodnocení učitele je vyjádřeno ve společenské prestiži jeho povolání.

Kdo práci učitelů hodnotí? Je to především učitel sám, dále pak vedení a nadřízené orgány školské správy, veřejnost - především rodiče, ostatní kolegové a žáci. Učitel hodnotí zejména výsledky vyučování. A to jednak obsahově, jednak známkou. Důležitost učitele při sebehodnocení spočívá v komplexnosti, se kterou je schopen, na rozdíl od jiných hodnotících subjektů, vhodně svou práci posoudit. Vedení a orgány školské správy posuzují všechny fáze učitelovi práce, tj. příprava na výuku, její průběh a výsledky. Výsledky práce učitelů jsou předmětem hodnocení obzvláště rodičů. Výsledky posuzují ostatní učitelé například při uplatňování vědomostí a dovedností z jiných vyučovacích předmětů ve svých hodinách. Žáci pozorují a oceňují svého učitele po všech stránkách. Všimají si jeho připravenosti na hodinu, znalostí, pedagogických dovedností, jeho vztahu k předmětu, postojů k nim samým, postojů ke kolegům, ke společnosti, jeho kulturního rozhledu a charakterových vlastností. Vzhledem k různorodosti úkolů a činností učitelů je stanovení kritérií pro hodnocení jejich práce a zároveň míra objektivity velmi nesnadné a problematické.

2.3.2 Subjektivní determinanty práce učitele

Pracovní výkon učitelů závisí nejen na vnějších vlivech, ale i na jejich osobních vlastnostech. Přičemž osobnostní předpoklady jsou konkrétně pro tuto profesi mnohdy zásadní

a rozhodující. Mezi tyto vlastnosti patří odborná, výkonová, společenská, osobnostní a motivační způsobilost. Odborná způsobilost je dána jak studijní přípravou učitele, tak jeho pedagogickou praxí. Zahrnuje v sobě odbornost v tom, co učitel vyučuje a v tom, koho vyučuje. Tedy v prvním případě se požaduje kvalifikovanost učitele v předmětu, jemuž vyučuje. V případě druhém se kvalifikovanost projevuje v dovednosti učit žáky, tzn. vést jejich učební proces, pomáhat jim při studijních nesnázích, motivovat je, podporovat v jejich učebním úsilí.

Výkonovou způsobilostí rozumíme schopnost učitele zvládnout pracovní vypětí, režim práce a obtížnější podmínky. Odolnost vůči zátěži je dána fyzickými a neuropsychickými předpoklady. Osobnostní způsobilost je dána individuálními charakterovými a volnými vlastnostmi učitele a sociální zralostí, jež určují míru zvládnutí jeho pracovních úkolů. Společenská způsobilost se týká morálních vlastností, motivační způsobilost zahrnuje uvědomění si své role, ztotožnění se s ní a její naplnění.

2.4 Profesní aktivity učitele

V dosavadním základním popisu charakteru učitelského povolání jsem doposud neuvedla náplň této profese. A právě tato náplň je tím, co učitelství zásadně odlišuje od jiných profesí. Pokusím se tedy o stručný výčet činností, jež tvoří náplň učitelovy práce. Učitel musí projevit schopnost vybrat ze vzdělávacích obsahů a existujících informačních zdrojů učivo, s přihlédnutím k potřebám jednotlivých žáků, jejich rodin, místní komunity, národa a státu, ke koncepci a zaměření školy a k požadavkům vedení a nadřízených orgánů. Současně s učivem vybírá a začleňuje do výuky hodnotové a morální struktury. Po této selekci přichází na řadu uspořádání poznatkového a činnostního obsahu výuky, jeho přizpůsobení s ohledem na situaci, nároky a možnosti žáků.

Dále dochází k transformaci učiva, která si vynucuje dovednost interpretace a leckdy i doplnění.

Míru pochopení a osvojení učiva učitel dále prověřuje, což v sobě zahrnuje porovnání výkonů žáků se standardními požadavky. Současně by učitel měl během výuky využít co nejvíce svých schopností a dovedností jako jsou podílení se na socializaci žáků, organizování práce žáků, strukturování času výuky, rovnoměrné dělení a obměňování pracovní činnosti, komunikace s žáky, jejich kontrolování a hodnocení, dohlížení na jejich zapojení do výuky, podněcování je k aktivitě, probuzení a udržení zájmu, dohlížení na kázeň a pořádek atd. Konkrétní realizace, která v sobě tedy stručně řečeno zahrnuje projektování, samotné vyučování a hodnocení, je využitelná pouze v jedné konkrétní hodině. Mimo to tvoří součást profesního výkonu i doplňkové činnosti. Sem patří konzultační, koncepční, administrativní, operativní činnost, komunikace s veřejností a sebevzdělávání. Konzultační činnost znamená setkávání a rozhovory se žáky a jejich rodiči. Koncepční činností rozumíme vytváření inovačních projektů a aplikací ať již ve vyučování, hodnocení žáků či v organizaci školy. Administrativní činnost v sobě zahrnuje vedení agendy žáků, vedení záznamů o jejich hodnocení, korespondenci, finanční účtování, podávání nejrůznějších zpráv a přípravu podkladů. Mezi operativní činnosti zahrnujeme např. dozory, suplování, porady učitelského sboru, nebo jednorázové akce školy (výlety, akademie, sportovní akce). Komunikací s veřejností je míněno kupříkladu publikační činnost, poskytování vzdělávacích služeb nebo prezentace školy. Sebevzdělávání probíhá v aprobačních předmětech učitelů, v oblasti pedagogicko-didaktické i výchovné. Z tohoto výčtu činností je patrná výrazná specifická oproti jiným profesím. Ta se podle Vašutové¹¹ vyznačuje :

- rozmanitostí profesionálních činností (udělat přípravy na vyučování, vyučovat svým předmětům, mít schůzku se svojí třídou, kontrolovat a hodnotit domácí úkoly a/nebo testy, spolupracovat s rodiči, spolupracovat s učitelským sborem, participovat na aktivitách školy, vést agendu žáků, komunikovat s veřejností, řešit konflikty a pedagogické problémy na úrovni třídy a školy, poskytnout individuální pomoc slabým žákům, poskytnout vzdělávací aktivity jako službu veřejnosti, mít dozor, dělat výkaznictví, zúčastnit se pracovních porad, atd.)

¹¹ Vašutová, J. : Být učitelem.Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, Univerzita Karlova 2002, s. 21-22

- jejich souběhem (v jednom dni učitel vykonává současně několik činností)
- časovou náročností (učitel intenzivně pracuje nad vyučovací úvazek: přípravy, opravy prací žáků, administrativa, dohled nad žáky o přestávkách ...)
- časovým vymezením/ohraničením (časové uspořádání školního roku, rozvrh hodin)
- psychickou náročností (soustředění, pohotovost, vypětí, stres)
- odbornou náročností (interdisciplinarita znalostí učitele)
- plnou výkonností (učitel podává 100% výkon každou vyučovací hodinu, aby dosáhl patřičných efektů vyučování)

Na základě celé škály profesních aktivit se odvíjí velké množství rolí, v nichž se učitel ocitá a je nezbytné, aby je zvládal. Učitel se stává zároveň manažerem, konzultantem, kontrolorem, pečovatelem, vychovatelem, hercem, tvůrčím pracovníkem (zejména v souvislosti s nově zavedeným Rámcovým vzdělávacím programem) atp.

Rozmanitost rolí v sobě skýtá riziko jejich konfliktu. V kombinaci s vnitřními konflikty vyvolávají psychický tlak, kterému jsou lidé vykonávající učitelské povolání permanentně vystavováni. Psychickou náročnost sledujeme i v souvislosti s tím, že učitelskou profesi řadíme mezi tzv. pomáhající profese. Jedná se o povolání, která vyžadují osobní kontakt s klientem, znalosti klientových problémů, vysokou dávku empatie a ochotu pomoci. To vše v sobě nese určitá rizika a je nutné, aby učitel ve své práci vymezil a dodržoval adekvátní míru osobní angažovanosti, což někdy není úplně snadné.

3. Vzdělávání učitelů v historickém kontextu

3.1 Období let 1918- 1938

3.1.1 Historický kontext: 1918-1938

Rok 1918 představoval významný mezník v životě našeho národa. Rozpad Rakousko - uherské monarchie a vznik Československého státu s sebou přinesl obrovské množství změn, jež se v životě obyvatel projevovaly kladně i záporně.

Zánik Rakouska - Uherska a současně vznik nového státu, jenž v sobě zahrnoval národy s odlišným historickým vývojem i rozdílnými životními podmínkami, si vyžádal řadu reforem v oblasti hospodářství, politiky i kultury. Vedle toho se musel nový stát vypořádat s národnostními obtížemi, vyrovnávat nesourodost jednotlivých oblastí země, dbát na dodržování demokratických principů, vybojovat si své místo a uznání ve světě či později čelit následkům světové hospodářské krize. Přestože cesta k uspokojení všech společenských vrstev a k mezinárodnímu uznání nebyla vždy jednoduchá, a pravděpodobně ne vždy naplňována do důsledků, Československému státu a jeho obyvatelům se podařilo v poměrně krátkém období dosáhnout vysoké úrovně a naplnit požadavky vyspělého, ve většině oblastí prosperujícího státu.

V průběhu existence tzv. první republiky (1918 -1938) byla shledávána příznivá bilance především v hospodářském vývoji.

Průmysl dosáhl zejména v českých zemích konjunkturálního vzestupu. Jeho dynamika překračující evropský průměr byla nejvíce patrná ve strojírenství, železářství, chemii, elektroprůmyslu a ve výrobě elektřiny. Její uplatňování pronikalo stále více do běžného života a umožňovalo tak technický pokrok. Zemědělství zaznamenalo poměrně vyvážené zastoupení rostlinné a živočišné výroby. Zlepšovalo je modernější technické vybavení a vyšší odbornost, na čemž měly zásluhu mimo jiné i kvalitní odborné školy. Vůbec nejrychleji se rozvíjela tzv. třetí sféra: doprava, peněžnictví a obchod. V silniční dopravě došlo k převratu způsobenému rozvojem automobilismu. Ustálená československá měna patřila k nejpevnějším a nejžádanějším platidlům v Evropě a vytvořila se poměrně stálá skladba bankovníctví. Československo bylo v oblasti hospodářské vyspělosti řazeno na desáté až sedmnácté místo ve světě.

Vzestup hospodářské úrovně umožnil všestrannější zlepšení sociálních podmínek života.

Lepší životní úroveň se sice neprojevovala u všech vrstev obyvatelstva rovnoměrně, v určité míře ji však pocítili všichni. Klesala nezaměstnanost, rostly reálné mzdy, byly uzákoněny lepší pracovní podmínky pro dělníky, na jejichž dodržování dohlížely odbory, hrající významnou roli v sociální a hospodářské politice. Celková prosperita zaručovala rovněž kulturní vzestup.

Oddělením od rakousko - uherské monarchie, ve které převažovala spíše kultura německá a maďarská, získali Čechoslováci šanci na svébytný národní kulturní a vědecký rozvoj, kterého také patřičně využili v plné míře.

V různých podobách vstupovala kultura téměř do všech oblastí každodenního života.

K duchovnímu vzestupu československé inteligence položilo dobré základy školství. Stát o jeho rozvoj dbal programově, považoval ho za jeden ze svých hlavních úkolů. Po celou dobu trvání první republiky docházelo k ustavování celé řady reformních komisí, ministerských poradních sborů a reformních oddělení, jež se sestávaly povětšinou z expertů, u nichž neměla hrát žádnou roli politická příslušnost. Tito měli za úkol připravovat k realizaci nejrůznější plány a programy, které zabezpečovaly, aby československé školství neustrnulo ve svém vývoji, a aby reformní pohyb probíhal spojitě a nepřekotně.

3.1.2 Školský systém: 1918-1938

I když převážně v českých zemích existoval ve školství systém poměrně pevný, který měl základ z dob Rakouska, situace si vyžadovala školství nové, které by vyhovovalo nové moderní struktuře společnosti. 28.října 1918 byla přijata tzv. recepční norma, která umožňovala Československé republice převzít rakousko - uherský právní systém, včetně školského. Tímto se získal čas pro uváženější tvorbu zákonných změn v plánované transformaci školství. Všechny snahy zaměřené na změny měly být navozeny v rámci demokratických principů. Zájem představitelů státu byl krátce po jeho vzniku zaměřen na řešení následujících úkolů:

1. odstranit zásahy do školství, způsobené novelou zákona vydanou v roce 1883, která upravovala otázky školní docházky, postavení učitelů a obsahů vzdělání
2. zvýšit počet škol

3. unifikovat školství
4. posílit úlohu státu nad školami a omezit vliv církví
5. modernizovat obsah výuky
6. odborně a pedagogicky připravit učitele

Naplňování těchto úkolů však bylo velice neschůdné. Samotná realizace si vyžádala mnohdy i několik desítek let. A ne všechny uvedené plány byly zdárně dotaženy do konce. Jedním z úspěchů rozhodně bylo, že došlo velmi záhy k zamýšlenému celkovému navýšení počtu škol v Československu. Zřizováno bylo velké množství měšťanských (obecných) škol s českým a slovenským vyučovacím jazykem, doplňovala se síť gymnázií a zvláště středních odborných škol, a to zejména v národnostně smíšených oblastech, neboť právě zde ve velké většině české školy chyběly. Obohaceno bylo rovněž ve velké míře vysoké školství. V lednu 1919 vznikla česká univerzita v Brně (Masarykova), v červnu 1919 byla zřízena první slovenská univerzita v Bratislavě (Jana Amose Komenského). Pražská univerzita byla v únoru 1920 prohlášena za pokračovatelku vysokého učení Karlova a vrátilo se jí jméno Karlova univerzita. Přibyly vysoké školy oborové, nově rozšířeny byly o techniku, začala působit Vysoká škola obchodní, nově vznikly Vysoká škola zemědělská a Vysoká škola zeměvědná v Brně. V Praze byla zřízena evangelická Husova fakulta bohoslovecká. Nadále působily německé vysoké školy (univerzita a technika). Kvantitativní rozvoj škol byl odrazem nově vzniklé státoprávní situace a přizpůsoboval se tedy se vzniklým potřebám. Zároveň byl jakýmsi vyvrcholením mnohaletého úsilí o zrovnoprávnění národního školství.

Slovenské školství bylo třeba prakticky znovu vybudovat. Povinná školní docházka se zde rozšířila na osm let, stejně jako v českých zemích. Slovenské národní školy bylo třeba ve velkém rozsahu vytvářet, a to od obecných škol po střední a odborné. Obecná škola mohla být zřízena v každé obci, kde bylo 40 školou povinných dětí. Při obecné škole mohla být zřízena veřejná škola (měšťanská) za předpokladu, že ji bude navštěvovat alespoň 400 dětí. V počátcích chyběli učitelé vyhovující novým národním podmínkám. V prvních letech celá 1/3 učitelů nevyhovovala po pedagogické stránce. Až do roku 1921 působili na mnoha odlehlých místech učitelé jakéhokoliv vzdělání, rolníci a řemeslníci. Proto na pomoc při vytváření slovenského národního školství byli

ustavování nebo služebně povolávání učitelé z Čech a Moravy. Usilovnou prací se v poměrně krátké době dosáhlo výsledků v odstraňování maďarizace Slovenska. Rovněž Podkarpatská Rus zaznamenávala příznivé změny v oblasti školského systému. Zde bylo v důsledku značné negramotnosti nutné obecně pozvednout rozsah a zvýšit úroveň základního vzdělání. Oblast byla národnostně velice různorodá. Tato pestrost se projevila i v jazykové rozrůzněnosti škol. Stejně jako na Slovensku, i sem přicházeli učitelé z českých zemí, a to v mnohem větší míře.

Komplikovaná národnostní situace si vyžadovala rovněž úpravu menšinového školství, řízeného přímo Ministerstvem školství a národní osvěty. Úprava byla uskutečněna zákony vydanými hned v počátcích nového státu, které umožňovaly výchovu a vzdělání dětí v jejich mateřském jazyce (v Československu tak existovaly školy s celkem sedmi vyučovacími jazyky).

Vedle zřizování většího počtu škol bylo v organizační oblasti usilováno o sjednocení školské správy. Většina prováděných opatření směřovala k větší centralizaci a unifikaci školství. Ne vždy byl vliv těchto opatření zcela jednoznačný. Docházelo sice k rychlejší aplikaci změn díky zjednodušení správy a typů škol, to s sebou ale mnohdy přinášelo ne zcela pozitivní důsledky.

Posílena byla rovněž úloha ministerstva školství a národní osvěty (MŠANO), neboť zákonem z 9. dubna 1920 ministerstvo převzalo vedení ve věcech vysokých, středních a odborných škol, které doposud spadaly pod správu zemské školní rady a zemské politické správy. Zesílení úlohy státu v oblasti školství se provádělo dvěma zásadními způsoby. Prvním bylo omezení, či přesněji vymezení vlivu církve v této oblasti. Ministerstvo již v prvním měsíci existence Československa vydalo výnos, který ukládal povinnost zemským školním radám oznámit na školách, že součástí výuky už nejsou náboženské úkony a že účast či neúčast na nich neovlivňuje výslednou žákovu/studentovu známku z mravů či z náboženství. Zároveň rušil povinnost učitelského/profesorského sboru dohlížet na zmíněné úkony a zakazoval stíhání či vykonávání nátlaku v tomto směru. Náboženské vyznání přestalo mít vliv na obsazování učitelských míst. Tento výnos zrušil všechny dosavadní rakouské výnosy. Výuka náboženství se postupně stala nepovinnou a vznikla možnost se z ní osvobodit, pokud o to rodiče písemně zažádali ředitelství školy.

Zákonem z roku 1919 byl zrušen celibát literních a industriálních učitelek na školách obecných a měšťanských. Učitelky se tak mohly vdávat, aniž by ztratily nárok na učitelské služné. (Nicméně až do roku 1928 trvala povinnost učitelek žádat okresní školní radu o souhlas se sňatkem v případě, že ještě neměly ukončenou počáteční službu před vykonáním zkoušky učitelské způsobilosti.) Tento zákon dokonce poprvé zaručoval učitelkám v případě mateřství placenou mateřskou dovolenou.

Ve stejné době vyšly též zákony upravující učitelské platy včetně drahotních přídavků.

Rovnost učitelek a učitelů byla plně uznána v zákoně č. 226/1922 Sb. Tento zákon, obecně nazývaný Malý školský zákon, zároveň unifikoval školství na celé území státu, zavedl koedukaci na všech stupních, snížil počet žáků ve třídách, rozšířil platnost osmileté školní docházky i na Slovensko a zároveň zrušil omezení ve školní docházce. Zavedl dále nové vyučovací předměty (občanskou výchovu, nauku o domácím hospodářství pro dívky a ruční práce pro chlapce) Malý zákon potvrdil i nadále existenci dvou typů základních škol: osmiletá obecná a pětiletá obecná, na níž navazovala tříletá měšťanská škola (ta mohla být doplněna čtvrtým ročníkem s dobrovolnou docházkou).

Jako druhý krok v posilování funkce státu ve školství se dá označit postátnění škol, které bylo zahájeno v roce 1919 na celém území republiky. Realizace nebyla vůbec jednoduchá, a to obzvlášť na Slovensku, kde obecné státní školy představovaly pouhých 22%, zbytek byl v rukách různých církví. Výkon učitelské povolání náležel v Československé republice mezi veřejné služby. Z této skutečnosti vyplývalo, že učitelem se mohl stát pouze československý státní občan, morálně bezúhonný, schopný plnit učitelské povinnosti a všechny závazky s tím související. Učitelem se tedy nemohla stát osoba v konkurzním řízení, či osoba v minulosti odsouzená nebo propuštěná ze státních služeb. O výjimku však bylo možné požádat ministerstvo, stejně jako v případě, kdy se učitelem rozhodl stát občan mladší 18 a starší 40 let. O výběru na učitelská místa rozhodoval zásadně konkurz. Je zajímavé, že v těchto konkurzech se vedle délky praxe, kvalifikaci a zdravotnímu stavu, přihlíželo především k sociálním poměrům uchazečů.

Původní školský systém budovaný v dobách Rakouska - Uherska nevyhovoval nové situaci v mnoha směrech. Neslučitelný s novými podmínkami byl hlavně obsah výuky a zastaralé metody. Řada lidí, působících nebo různým způsobem zúčastněných

ve školství očekávala, že dojde k rychlé a zásadní proměně. Že v nejbližší době bude provedena co nejmodernější reforma, na jejímž konci bude po všech stránkách dokonalá škola. Záhy se ovšem ukázalo, že k pronikavým změnám nejsou tak krátce po válce vytvořeny příznivé podmínky. Ovšem i v dalších letech vyvstávaly překážky, které byly jen těžko překonatelné.

V roce 1918 došlo k ustavení širších poradních sborů při ministerstvu školství, které se daly do přípravy podkladů pro nezbytné změny. Tyto změny, zahrnující rovněž změny obsahové, byly kodifikovány roce 1922 „Malým školským zákonem“. Tento zákon se týkal a vztahoval na všechny školy v Československu. Zajišťoval jednotu národních škol jak po stránce vnější organizace, tak po stránce obsahové. Zaváděl např. výuku nových předmětů, povinnou osmiletou školní docházku či postupné snižování počtu žáků ve třídě.

Souběžně se v prvním desetiletí začaly ozývat hlasy, volající po nové koncepci obecných škol v rovině teoretické i praktické. Vznikala řada návrhů, z nichž některé vyústily v pokusy vytvořit nové školy, jež by fungovaly ve zcela novém pojetí výchovy a výuky. Bohužel tyto pokusy vyšly naprázdno. Valnou část viny na tom nesly převážně školské úřady, jež k reformním snahám zaujaly vesměs pasivní postoj. Nová vlna pramenící ze snahy o reformu obecných škol přišla ve třicátých letech. Při ministerstvu školství vznikla komise pro reformu obecného a středního školství. Začaly být zřizovány pokusné školy nebo alespoň třídy, jejichž existenci je možno zaznamenat už ve dvacátých letech. Jejich trvání však tehdy nebylo příliš dlouhé. V těchto školách se uplatňovaly nejmodernější přístupy k žákovi a používali zcela nové metody výuky. Učitelé se seznamovali s nejnovějšími psychologickými a pedagogickými poznatky.

V souvislosti s pokusnými školami byla velká pozornost věnována didaktickým otázkám. Vzhledem k počáteční absenci nově koncipovaných učebnic vyvstávala nutnost připravovat doplňující archy či návodné texty k učebnicím straším. Časem vznikly pracovní učebnice pro samostatnou práci žáků. Během třicátých let byly postupně vytvořeny všechny učebnice pro obecnou i měšťanskou školu.

Ze srovnání pokusných a „normálních“ škol se ukázal dosavadní vzdělávací obsah jako nevyhovující. Mnozí, na základě výzkumů zjištěné nízké úrovně žáků v pravopisu, čtení, počtech apod., shledávali, že ve školství panuje krize.

Východisko se spatřovalo v jeho nutné reformě. V roce 1938 proběhly diskuse, jež vyústily v návrhy postupů při vytvoření celé nové školské soustavy. Avšak březnové události roku 1939 tento slibný vývoj přerušily.

Za nutné předpoklady pro úspěšnou změnu školství se tehdy všeobecně považovaly předpoklady vnější (např. lepší vybavení škol, snížení počtu žáků ve třídách, zkrácení vyučovací jednotky) i vnitřní, z nichž byla zdůrazňována v první řadě změna ve vzdělávání učitelů. Přesněji řečeno, jednak zavedení vysokých škol pro učitele obecných a měšťanských škol, jednak zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských profesorů.

3.1.3 Vzdělávání učitelů: 1918-1938

Vzdělávání učitelů představovalo zásadní otázku, která nebyla po celou dobu trvání první republiky zdárně vyřešena. Ti, kdo se k ní vyjadřovali a v jejichž kompetenci bylo její řešení, tedy politici, úřady, učitelé, školští odborníci, zástupci vysokých škol, odbory apod., se rozdělili na několik táborů. Ovšem ani uvnitř těchto táborů nepanovala jasná názorová jednotka. Vesměs všichni se shodli na nutnosti školství a s ním i vzdělávání a přípravu učitelů reformovat. Odlišnost mínění spočívala ve způsobu, jakým to mělo být provedeno.

První názorová skupina zastávala poněkud konzervativní stanovisko, že by se měli zachovat dosavadní učitelské ústavy, popřípadě by mohlo dojít k jejich reformě, například rozšířením doby studia, přičemž středoškolský ráz by zůstal zachován. Tímto směrem se chtěli ubírat především samotní učitelé těchto ústavů. Druzí, poněkud radikálnější, mezi něž patřili hlavně samotní učitelé obecných a měšťanských škol, usilovali o zrušení učitelských ústavů a možnost dosažení studia na univerzitních fakultách. Přívrženci třetího, kompromisního směru, trvali na zásadě vysokoškolského vzdělání učitelů, ale odehrávajícího se na zvláštních vysokých školách, jednoletých popř. dvouletých akademiích nebo pedagogických či školských fakultách.

Zastánci jednotlivých směrů zveřejňovali své požadavky a argumenty na jejich podporu v řadě polemických statí, přednášek, na schůzích, manifestačních shromážděních, publikovali je v pedagogických časopisech i v denním tisku. Jednotlivé koncepce byly

zpracovány v návrhy a ty pak předkládány kompetentním institucím. Při ministerstvu školství a osvěty vznikaly v průběhu let komise, pověřené zanalyzováním předložených návrhů, jejich vyhodnocením a nalezením vhodného modelu, který by bylo možné následně aplikovat. Tyto komise ale neustále narážely na politický boj a nedostatek finančních prostředků. Především ale na nekompromisnost účastníků diskusí a jejich vnitřní nejednotnost. K úspěšnému řešení byla vyhlášena celá řada anket, nicméně veškerá snaha bržděná neústupností zúčastněných, se ukázala jako marná.

Jak tedy hlavní koncepce vypadaly a čím se navzájem lišily? V první řadě zde byly z dob Rakouska-Uherska učitelské ústavy. Na těch se bezplatně vzdělávali na základě říšského zákona z roku 1869 učitelé obecných a měšťanských škol. Studium na takovémto ústavu trvalo čtyři roky. V Československu se nacházely ústavy s československým, německým, polským, ukrajinským a maďarským vyučovacím jazykem. Stav těchto ústavů vycházel v podstatě z období před rokem 1918 a ke změnám docházelo postupem času. Tyto proměny probíhaly převážně v prvním desetiletí republiky. Ve druhém desetiletí převažuje v tomto směru spíše stabilizace. Z těchto změn jsou patrné především tyto:

1. rušení jedněch a vznik jiných
2. postátňování (původně totiž vedle státních provozovaly svou činnost městské, spolkové a církevní ústavy, přičemž postátňování se týkalo hlavně městských a spolkových)
3. přechod na slovenský, oficiálně „československý“ vyučovací jazyk v ústavech na Slovensku
4. postupná koedukace (původně zde panovalo striktní dělení na pouze mužské a pouze dívčí ústavy)
5. změny kvalitativních stránek vzdělání.

Vedle změny názvů učitelských ústavů v roce 1919, kdy namísto Ústav ku vzdělání učitelek se zavedl název Ženský učitelský ústav a Učitelský ústav ku vzdělání učitelů byl zkrácen na Učitelský ústav, došlo k úpravám učebního plánu a osnov na učitelských ústavech. V rámci všeobecných snah snížit vliv církve ve školství se vypustila povinná výuka náboženství: namísto dosavadních dvou hodin týdně v každém ročníku byla ponechán pouze jedna hodina týdně v prvním ročníku. Získané hodiny byly využity k posílení výuky mateřského jazyka, pedagogiky (došlo k rozšíření výuky

dějin pedagogiky), psychologie (namísto dosavadního přehledu nejdůležitějších psychologických nauk se studium psychologie zaměřilo na základy pedagogické psychologie) a předmětů přírodovědného zaměření, matematiky, kreslení, tělesné výchovy, dějepisu a zeměpisu. Přičemž dosavadní poznatky z posledně jmenovaných dvou předmětů prošly rovněž jistými úpravami. Snížena byla rovněž výuka tzv. polního hospodářství, nově zaveden předmět ruční práce. Po zrušení hodin hry na klavír a varhany byly posíleny hodiny zpěvu a hry na housle. Mezi povinné předměty byl zařazen druhý jazyk. Nové osnovy byly koncipovány pro předmět nauka o výchově slabomyslných dětí.

Vyučování tohoto předmětu spočívalo v zabezpečení připravenosti budoucích učitelů na působení v sociálně nevhodném prostředí. Výuka byla doplněna též o prvky branné výchovy. Tyto úpravy se vesměs týkaly jak ženských, tak mužských učitelských ústavů, s tím rozdílem, že dívkám na rozdíl od mužů chyběly ve výuce předměty polní hospodářství, hra na housle a namísto ručních (rukodělných) prací absolvovaly hodiny ženských ručních prací, pro něž byly nově vytvořeny osnovy. Oproti období před rokem 1918 došlo ke zjednodušení přijímacího řízení. Zkoušky se již nekonaly ze všech předmětů, pouze z mateřského jazyka a matematiky. Zjišťoval se také hudební a výtvarný talent. V místech, kde byl pouze jeden učitelství ústav, se ve výuce zavedla koedukace.

Učitelé na tyto ústavy pohlíželi skepticky. Rozsah učební látky nekorespondoval s rozsahem učiva na středních školách. Tento stav byl sice shora uvedenými úpravami zmírněn, ovšem vzhledem k menšímu počtu hodin, jež byly učivu věnovány, se učitelství ústavy nemohly středním školám vyrovnat. Studium na učitelství ústavech neopravňovalo jejich absolventy ke studiu na vysokých školách. Toto byly jedny z hlavních nedostatků, které většina učitelů v kvalitě vzdělávání shledávala a žádala proto nápravu. Tu mnozí z nich spatřovali v možnosti vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů. Toto vzdělání se mělo uskutečňovat buď na pedagogických fakultách nebo na školských fakultách při univerzitách. Názory, jak by toto vzdělání mělo vypadat se různily v otázce návaznosti studia pro jednotlivé stupně škol, doby studia či jeho formy. Zastánci vysokoškolského vzdělání se dožadovali odstranění učitelství ústavů, předběžného úplného vzdělání na střední

škole a odborného vzdělání vysokoškolského. V této souvislosti poukazovali na jiná, společensky významná povolání, jako jsou právníci, lékaři, kněží, profesori apod., která mají rovněž své vlastní vysoké školy.

Hlasy, které protestovaly proti těmto požadavkům, vycházely zejména ze strany profesorů učitelských ústavů a zástupců vysokých škol. Jako argumenty předkládaly finanční náročnost pro stát i pro studující, nedostatek vysokoškolských odborníků, jež by mohly na fakultách působit a nutnost nejprve reformovat střední školství. Zejména profesori učitelských ústavů zdůrazňovali, v obavě před zrušením svých působišť,

nakolik výhodnější a jednodušší by byla reforma učitelských ústavů oproti zřízení nových fakult. Reforma proběhla v rámci výše uvedených změn, nicméně ústavy si víceméně zachovali svou, podle kritiků nevyhovující, podobu až do roku 1945. Většina učitelské veřejnosti se s dílčími změnami nespokojila a snažila se nadále podporovat variantu plnohodnotného vysokoškolského vzdělání.

Jako jistý kompromis lze hodnotit návrh na zřízení pedagogických akademií. Tento návrh byl neustále pozměňován. Jeho konečná varianta byla realizována ve školním roce 1929-1930. Tehdy započala svou činnost první státní akademie v Bratislavě. V podstatě šlo o pokus, při němž se mělo zjistit, zda je možné při jednoročním studiu využít vysokoškolských metod v plném rozsahu a účinku. Na základě dobrých zkušeností se mohlo přistoupit v roce 1931 k otevření dalších akademií v Brně a Praze (německé a české).

Ke zřizování docházelo sice v sídlech univerzit, akademie však představovaly samostatné ústavy. Status vysokých škol neměly. Na akademie se přijímalo nanejvýš osmdesát posluchačů a posluchaček. Jejich poměr měl být pokud možno vyvážený.

Na rozdíl od učitelských ústavů zde již koedukace proběhla v plném rozsahu. Přijímání byly uchazeči po dovršení osmnácti let, kteří se museli prokázat maturitním vysvědčením z některé střední školy. Předložit současně museli i doklad o hudebním vzdělání přičemž stačilo vysvědčení ze střední školy, ze kterého bylo patrné,

že se úspěšně účastnili výuky zpěvu alespoň v posledních dvou letech. Nutný byl i průkaz tělesné způsobilosti k výkonu učitelského povolání. Tento průkaz obsahoval údaje o stavu dýchadel, srdce, sluchu, zraku, končetin, pohyblivosti článků na ruce, výslovnosti a schopnosti k tělocviku.

Vyučovali zde vysokoškolští profesoři, docenti, zkušení středoškolští profesoři, profesoři a cviční učitelé učitelských ústavů, tedy odborníci ve smyslu teoretickém i praktickém. Hospodářské a administrativní vedení bylo svěřeno ředitelům učitelských ústavů, což značně snižovalo svobodu akademií a vysokoškolský charakter, kterému se měly přibližovat. Bezplatné studium bylo ukončeno po roce maturitou s pedagogickým zaměřením. Ta se nazývala zkouškou učitelské dospělosti. Tato zkouška, která se dala získat též na učitelských ústavech, opravňovala její držitele k ustavení učitelem na obecných školách. Abiturienti se tak ocitali v tzv. čekatelské službě. Teprve po nejméně dvaceti měsících praxe na obecné škole se mohli přihlásit ke zkoušce učitelské způsobilosti, která představovala podmínku pro definitivní ustavení učitelem na měšťanských školách. Na toto ustavení získal kandidát nárok až po úspěšném splnění zkoušky odborné způsobilosti na měšťanských školách, ke které mohl být připuštěn až nejméně po třech letech strávených na obecné škole. Stejně podmínky platily v tomto směru i pro učitele vzešlých z učitelských ústavů.

Studium na pedagogických akademiích zahrnovalo vedle bloku teoretických předmětů, seminární cvičení, hudební výchovu a dovednosti (mezi ně patřila tělesná výchova, kreslení, krasopis, ruční práce mužské a ženské) i praxi, která začínala ve druhé polovině listopadu. Pro lepší seznámení studentů s vnitřním řádem škol, požadovalo se jejich využití i pro nejrůznější práce ve školách, jako je dozor, příprava pomůcek apod. Do učebního plánu byly zařazeny tyto předměty: filozofie a sociologie výchovy, psychologie obecná a pedopsychologie, dějiny výchovy a školy národní, organizace školy národní (školní zákony), obecná pedagogika a didaktika, školní hygiena, výchova dětí úchylných, pedagogický seminář, psychologická cvičení, úvod do pokusné pedagogiky, praxe (hospitace a výstupy), hudební výchova, gramatika vyučovacího jazyka a jeho metodika, metodika elementární třídy, metodika vlastivědy, občanské nauky a přírodních věd, metodika počtů a měřičství, metodika dovedností (kreslení, psaní, ruční práce), tělesná výchova a její metodika, polní hospodářství (pro muže), národní hospodářství (nepovinné) a exkurze.

Některé z těch, kteří původně preferovali vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů se s akademiemi spokojili, nicméně těch neuspokojených zbývala převážná většina. Své úsilí směřovali buď nadále k zřízení skutečných vysokých škol, jež by se v plném

rozsahu vyrovnaly ostatním školám, či alespoň prodloužení délky studia na pedagogických akademiích ze dvou na čtyři semestry. Státní pedagogické akademie však zůstaly až do školního roku 1939-40 v nezměněné podobě. V tomto roce byly okupanty zrušeny a po válce již nebyly obnoveny.

Přestože učitelé nedosáhly kýženého cíle, nebyl tento, jak je často nazýván „boj o vysokoškolské vzdělání učitelů“, zcela marný. Učitelé dokázali vzbudit zájem široké veřejnosti, zasadili se a poukázali na to, že by se tíživé otázky učitelského povolání měli stát jedním z hlavních předmětů politického zájmu. Vedle toho boj za společnou věc posílil organizovanost (pořádaly se sjezdy, zakládaly se učitelské organizace jako např. Československá obec učitelská) a soudržnost uvnitř učitelských organizací (i přesto, že mezi těmito organizacemi navzájem panovala názorová roztržičnost). Rozpracování plánů se nezúžilo pouze na řešení instituce zajišťující vzdělávání učitelů, nýbrž se týkalo i řady dalších oblastí, jako byla např. praktické přípravy.

Zajistit vysokoškolské studium pro učitele se přece jen svým způsobem podařilo. Někteří představitelé učitelů, zklamaní vývojem situace, se ji totiž rozhodli řešit vlastní cestou. Tak Československá obec učitelská spolu s ústavem J. A. Komenského přikročila ke zbudování vlastní vysoké školy. Soukromá Škola vysokých pedagogických studií vznikla v roce 1921 v Praze a v Brně (původně se brněnská škola nazývala Pedagogická škola, k jejímu přejmenování došlo v roce 1922). V roce 1938 byla otevřena tato škola i v Bratislavě. Ta však svou činnost nezahájila. Při škole byl současně otevřen kurz pro přípravu na zkoušky způsobilosti pro učitele měšťanské školy. Školy vysokých studií pedagogických byly hospodářsky spravovány kurátorem jmenovaným Československou obcí učitelskou a podporovány rovněž ostatními učitelskými organizacemi, městskými správami a státními dotacemi.

Vysoké školy pedagogické měly poskytnout středoškolským absolventům odborné teoretické a praktické vzdělání. Na těchto školách se po dva roky vzdělávali učitelé ze všech koutů republiky. Výuka probíhala 8- 10 hodin v sobotu a 4- 5 hodin v neděli. Veškeré náklady spojené s dopravou, studijní literaturou, poplatky za kolokvia či závěrečné zkoušky si studující hradili sami. Přesto byl o studium velký zájem. Přednášeli zde univerzitní profesori a lektoři. V prvním ročníku studia byly zařazeny tyto přednášky: úvod do filozofie, logika, funkcionální a praktická psychologie, experimentální pedagogika a didaktika, dějiny výchovy, etika, biologie, tělesná

výchova, školní hygiena, sociální péče o dítě a exkurze. Ve druhém školním roce byla zařazena konkrétní logika, experimentální psychologie, pedopsychologie, experimentální pedagogika, dějiny pedagogiky, experimentální pedagogické praktikum, didaktika, metodika elementární třídy, sociologie, sociologie dítěte, tělesná výchova, školní hygiena, praktika a exkurze.

Přes zjevně vysokoškolský charakter studia odmítlo ministerstvo školství schválit přijetí statusu vysoké školy s poukazem na to, že je vyhrazen pouze pro skutečně vysoké školy. Přesto se dá zřízení těchto soukromých institucí považovat za československému školství prospěšný a současně ojedinělý počin, a to nejen z domácího, ale i ze světového hlediska.

3.2 Období 1938- 1945

3.2.1 Historický kontext: 1938-1945

30.září 1938 byl Československý stát nucen se podříditi tzv. Mnichovskému diktátu. Tento diktát obsahoval podmínky, k jejichž splnění vyzývali představitelé Německa, Anglie, Francie a Itálie. Podmínky formulovaly pod hrozbou válečného útoku územní nároky cizích států vůči Československé republice. Splněním těchto podmínek přišel Československý stát o velkou část svého území a obyvatel. Současně došlo k zásadním změnám ve vnitřní politice. Byl ustaven totalitní stát na Slovensku a vyhlášena autonomie Podkarpatské Rusi. Celá tato situace, jež byla dílem politiky Adolfa Hitlera, měla vést k blízkému totálnímu zničení Československa. V březnu roku 1939, po úplné separaci Slovenska a Podkarpatské Rusi, přeměnilo Německo výnosem z 16. března 1939 české země za součást Velkoněmecké říše. Oficiálně vznikl tedy nový útvar nazvaný Protektorát Čechy a Morava. V rámci říše získal tento útvar autonomní postavení s vlastními orgány a úřady, jež však byly plně podřízeny německé moci.

3.2.2 Školský systém: 1938-1945

Uvedené skutečnosti vedly k radikálním proměnám ve všech oblastech života obyvatel českých zemí. Nově vzniklá situace zákonitě měnila i školství, k jehož deformaci došlo. Od počátku do konce okupačního období byla vydána celá řada nařízení, která směřovala k plnému podřízení českého školství germanizačním snahám a nacistické ideologii.

Ze škol byli propuštěni učitelé starší 55 let (učitelky starší 50 let), učitelé dějepisu byli do roku 1941, kdy byla výuka tohoto předmětu zcela zrušena, přeškoleni tak, aby látku vykládali z „říšskoněmeckého hlediska“. Od roku 1942 se přeškolení učitelů týkalo už všech aprobací. Přeškolení kurzy se konaly jak v protektorátu, tak v Německu. Zvýhodňování byli učitelé německého jazyka, u nichž byla každá vyučovací hodina započítávána jako dvouhodinová. V platnost vyšel zákon zakazující půjčování knih ze školních knihoven, dovoleno používat bylo pouze německo- českých tiskopisů.

Ze škol se muselo odstranit vše, co by mohlo připomínat samostatné Československo, či jeho historické etapy. Židovské děti měly zakázáno navštěvovat všechny školy v protektorátu. Byla zavedena šestistupňová klasifikace. V klasifikaci jednotlivých předmětů se v jedné třídě nesměly objevit víc než dvě jedničky. Vyznamenání mohl získat v každé třídě jen jeden žák. Opatření směřovala k redukci potenciálních studentů středních škol. Jejich stávající počet byl neustále snižován a střední školy byly systematicky likvidovány.

V lednu 1942 se stal ministrem školství a národní osvěty Václav Moravec. Muž, jenž je dodnes považován za jednoho z největších nacistických kolaborantů té doby. Do funkce se dostal právě díky důvěře, kterou si u nacistů získal a postupně se stával velmi důležitou postavou ve vládě. Usiloval o přeměnu české společnosti v totalitu německého typu. Za cíl si kladl v první řadě vytvoření co nejširší fronty proněmeckého aktivismu. Tomuto cíli podřídil i činnost Ministerstva školství a osvěty. K českým učitelům v tomto smyslu pojal nedůvěru. Zřídil proto zvláštní Kuratorium, jež mělo vést výchovu mládeže. Toto Kuratorium pro výchovu mládeže, jak zněl přesný název, mělo rozsáhlé pravomoci nad mládeží věku od 10 do 18 let. Jeho hlavní činností bylo organizování výchovné činnosti mládeže v oblasti kultury a sportu. Členství a docházka na akce Kuratoria se přísně vyžadovala.

Rozsáhlé zásahy prodělala nejen organizace a struktura školství, ale rovněž také obsah výuky. Nové rozhodnutí pověřovalo ministra školství měnit svými nařízeními organizaci školské správy a škol bez ohledu na dosavadní právní předpisy. Došlo ke zrušení okresních školních výborů, školních výborů a místních školních rad. Na vysoké školy byli dosazeni němečtí komisaři. Jako odpověď nacistů na demonstrace vysokoškolských studentů, proběhlých v Praze v říjnu a listopadu 1939, byly všechny vysoké školy (tedy i Škola vysokých pedagogických studií) uzavřeny. Vysoké školy měly být uzavřeny tři roky, ale k otevření až do osvobození nedošlo.

Úder proti vysokému školství souvisel totiž se záměrem etnicky zlikvidovat český národ. Ten měl být zbaven své vzdělanecké elity a vzdělání spolu s výchovou inteligence mělo být naprosto znemožněno.

Měšťanská škola byla změněna na čtyřtřídní tzv. hlavní školu a byla připojena ke čtvrtému ročníku školy obecné. Počet žáků byl značně snížen, jelikož se měšťanská škola stala školou výběrovou. Podle ministerského výnosu z května 1943 byl zpřísněn výběr žactva natolik, že mohlo být přijato nanejvýš 35 % všech žáků navštěvujících čtvrtý postupný ročník obecné školy. Vstup na hlavní školu byl ke všemu zpřísněn ústní a písemnou přijímací zkouškou z českého a německého jazyka a matematiky. V rámci germanizace byla na hlavních školách rozšířena výuka němčiny. Perzekuce se nevyhýbala nejen učitelům, ale i všem pracovníkům hlavních škol.

Obecná škola byla degradována. Procházeli jí žáci „nehodní přijetí na školu hlavní“, nebo ti, kdo se špatným prospěchem či nevhodným chováním provinili. Obecnou školu tak navštěvovala převážná část dětí. Tak byl počet dětí ve třídách obecných škol zvýšen na šedesát. I výuka na těchto školách byla nasměrována v souladu s germanizačními tendencemi.

3.2.3 Vzdělávání učitelů: 1938-1945

Politice germanizace byly podřízeny i učitelské ústavy, tedy jediná místa, kde se v té době mohli budoucí učitelé vzdělávat. Síť učitelských ústavů byla ve značné míře reorganizována. Uzavřeny byly všechny církevní učitelské ústavy. V důsledku odstoupení československého území v roce 1938 se počet ústavů přirozeně redukoval.

Většina studentů se pak přesunula na ústavy působící ve vnitrozemí. Rozpad republiky v březnu 1939 znamenal další příliv studentů ze Slovenska. Počet studujících učitelských ústavů byl navýšen i uzavřením vysokých škol v listopadu 1939.

Studium na učitelských ústavech bylo v roce 1941- 42 prodlouženo oproti minulosti ze čtyř na pět let. Zpřístupněno bylo žákům již od čtrnácti let (stejně jako ostatní odborné školy). To souviselo se zmíněnou reorganizací základního školství, kdy po čtyřech letech strávených na obecné škole žáci nastoupili na čtyřletou školu hlavní, kterou dokončili právě ve čtrnácti letech.

Podmínku pro přijetí na učitelské ústavy představovalo vedle vysvědčení arijského původu a předložení rentgenového snímku hlavy, úspěšné složení přijímacích zkoušek. Prověřovány byly znalosti z německého jazyka, českého jazyka, matematiky a hudební výchovy. Od roku 1943 byli uchazeči o studium vybíráni na tzv. výběrových táborech. Dopoledne zde probíhaly písemné a ústní zkoušky, odpoledne sportovní programy, při kterých byly vedle tělesné zdatnosti posuzovány osobní vlastnosti. Ve zkušebních komisích zasedali Češi, rozhodující váhu mělo však slovo německého poradce.

Pozměněn byl rovněž vzdělávací obsah. Učivo bylo ideologicky zaměřováno. Jednalo se zejména o národní dějiny, vlastivědu a českou literaturu. V popředí zájmu se ocitla tělesná výchova (počet hodin byl zvýšen na čtyři), dále pak pedagogika a didaktika, metodika vyučování, praktická cvičení, povinně zavedený německý a český jazyk, dějiny Velkoněmecké říše, zeměpis, umělecká výchova, zpěv a hudba (hra na housle), matematika, fyzika, chemie, přírodopis a školní zdravotní nauka o zemědělství a školní zahradě, ruční práce, náboženství (povinné v prvním ročníku). Mezi nepovinné předměty patřily výchova a vyučování dětí úchylných, hra na klavír nebo jiný hudební nástroj, fyzikální, chemická a přírodopisná praktická cvičení, psaní na stroji a těsnopis, náboženství (od druhého do pátého ročníku) a vedení domácnosti (pouze pro dívky).

V roce 1940 ministerstvo vydalo výnos, jímž se upravoval přehled vyučovacích hodin na učitelských ústavech. Ten snižoval počet vyučovacích hodin pedagogiky, kreslení a rukodělných prací. Navýšení naopak zaznamenala výuka německého jazyka a tělesné výchovy. K vydání nových osnov (s výjimkou osnov pro německý jazyk) na celých pět let studia nedošlo. Nově organizované ústavy byly nedílně spojeny s internáty.

Tímto měla být zabezpečena nacisty tolik vyžadovaná kontrola a dohled nad výchovou a převýchovou budoucích učitelů. Studenti dostávali zdarma kromě ubytování stravu a kapesné. Stejně jako na všech ostatních středních školách se šířila perzekuce studentů a vyučujících. Neustále se zvyšoval počet vyloučených studentů. Školám byl navyšován počet aktivit, jež nesouvisely s výukou.

Práci ve školství znemožňovala celá řada překážek. Školní objekty byly zabírány, materiální podmínky se oproti minulým dobám ve velké míře zhoršovaly. V zimních měsících byla výuka na mnohých školách přerušena, pro nacistický zákaz dodávek paliva. Mnozí z učitelů byli krátkodobě i trvale nasazováni na nejrůznější typy prací.

Obdobný stav panoval ve Slovenském štátě. Čtyřleté učitelské ústavy byly přeměněny v pětileté učitelské akademie. Na těchto akademiích byla zákonem zapovězena koedukace chlapců a dívek. Stejně jako v českých zemích mohli být studenti na těchto akademiích vzdělávání od čtrnáctého roku života. Obsah učiva byl zaměřován především k ideové podpoře zájmů slovenského státu, církve a vůdcovského principu.

Obecně byl vysloven požadavek maximálního „poslovenštění“ veškerého školství. V rámci této tendence došlo k masovému propouštění českých učitelů působících na Slovensku a k jejich návratu zpět do Čech.

Celé okupační období znamenalo pro československé školství a jeho vývoj stagnaci. Kroky, které byly namířeny vpřed, byly zastaveny, veškeré reformní snahy okleštěny. Vzdělávání učitelů bylo po celých šest let ochromováno ve snaze podřídit proces vzdělávání pravidlům a záměrům velkoněmecké říše.

3.3 Období 1945 – 60. léta 20. století

3.3.1 Historický kontext: 1945- 60. léta 20. století

V průběhu druhé světové války se v Londýně ustavila exilová vláda. Po dosažení diplomatického uznání od západních demokratických velmocí a Sovětského svazu, začali její členové pracovat na tvorbě politického programu, na jehož základě měl po skončení války fungovat nový stát. V rámci různých koncepcí se hledaly odpovědi

na otázky nového státoprávního uspořádání, zahraničněpolitické orientace, územního obnovení státu, postavení Slovenska, vztahu k národnostním menšinám a budoucího vnitropolitického uspořádání.

Poválečné Československo se ve srovnání s předválečným státem znatelně proměnilo. Nezbytnou reformu si žádaly všechny oblasti života. Řada politiků v čele s Benešem doufala, že stát bude moci nadále fungovat v souladu s demokratickými principy. Navzdory těmto nadějím ale nabýval nový stát pro demokracii zcela nebezpečných rysů. Válka spolu se sociálním vývojem ve třicátých letech posílila levicové smýšlení společnosti. V Československu tento jev vnesl do vládních pozic zástupce komunistické strany.

Komunistická strana československá zanedlouho ve snaze proměnit Československo v socialistický stát sovětského typu, začala užívat mimoparlamentní praktiky, organizovala nátlakové akce v podobě stávek, konstruovala falešné důkazy pro obviňování a zatýkání politiků, vyhrožovala lidovými nepokoji apod.

Nesla zároveň největší podíl na prosazení změn, jako byly pozemková reforma či znárodnění průmyslových podniků, které negativně zasáhly hospodářství a zásadně měnily skladbu celé společnosti.

Boj demokratických politiků s komunisty dosáhl svého vrcholu únorovým převratem v roce 1948, kdy se komunistická strana stala rozhodující, neomezeně vládnoucí silou ve státě. Při následném budování totalitního režimu bylo zničeno vše, co v předúnorovém politickém systému a veřejném životě ještě představovalo demokracii

občanskou společnost. Pro nově nastolený režim si komunisté vytvořili vlastní pravidla, metody

a instituce. Celých čtyřicet let života v Československu se pak neslo v duchu komunistického teroru a sovětizace. To přinášelo neblahé důsledky nejen v oblasti hospodářství, ale rovněž ve sféře umělecké a intelektuální.

3.3.2 Školský systém: 1945 – 60. léta 20. století

Stejně jako jiné oblasti života, i rozvrácené školství si po válce žádalo patřičnou obnovu. Košický vládní program, základní směrnice první poválečné vlády, mimo jiné vyhlásil demokratizaci vzdělání. Stát se měl podílet na rozvoji školství, které mělo navázat na předválečné období a vybudovat moderní školskou soustavu. Přestože stav školních budov byl mnohdy v dezolátním stavu a vnitřní vybavení leckde zcela chybělo, podařilo se za nouzových podmínek vyučování obnovit týden po skončení okupace. Školní rok byl tehdy výjimečně prodloužen do 20. července. Obzvláště špatná situace panovala v pohraničních oblastech, kde musela být řada škol po dlouhé době nejprve otevřena.

Vedle likvidace škod museli školští pracovníci odstranit novými předpisy nacistické zásahy, jež udávaly obsahovou náplň a zaměření práce škol. Nastal odliv těch, jež se provinili kolaborací a naopak příliv žáků a učitelů neprávem vyloučených či vracejících se z koncentračních táborů a nucených prací. Stát se snažil napravit křivdy vzniklé nesmyslnými nacistickými předpisy (např. byli do příslušných tříd přeřazeni žáci, kteří byli původně nuceni zůstat na škole obecné). Musela být provedena revize učebnic a učebních pomůcek. V obecných a měšťanských školách se totiž bezprostředně po skončení války řídila výuka opět válečnými osnovami. Ty se hned v následujícím školním roce upravily.

Pozvolna se přistupovalo k realizaci rozhodnutí rozšířit síť škol (včetně mateřských a vysokých), úplně zestátnit školství (uzákoněno na Slovensku v roce 1945, v českých zemích až v roce 1948), prodloužit povinnou školní docházku (hlavní důvod byl spatřován v nutnosti poskytnout žákům dostatečnou dobu pro ujasnění volby budoucího povolání) a ustavit jednotnou školskou soustavu.

Představy o konkrétní koncepci jednotné školy, které navazovaly již na reformní snahy první republiky, se však rozcházely. Očekávání, že se úsilí o jednotnou školu co nejdříve promítne v připravovaném školském zákoně se ale nenaplnilo. Návrh školského zákona byl odvolán. Ke schválení a přijetí návrhu zákona o úpravě jednotného školství došlo až komunistickou vládou v březnu 1948.

Jednotná škola měla poskytovat každému dítěti nadanému studijními předpoklady, bez rozdílu jeho sociálního původu, v průběhu povinné školní docházky takovou kvalitu výuky, aby mohlo v dospělosti pokračovat v dalším studiu. V podstatě šlo o to,

aby nové školy na druhém stupni poskytovaly stejně kvalitní přípravu k dalšímu studiu jako reálky a gymnázia. Zároveň se počítalo s vnitřně diferenciovanou přípravou žáků druhého stupně, která spočívala v možnosti volit si řadu volitelných a povinně volitelných předmětů.

Doposud organizačně různorodé nižší stupně školy se měly sjednotit.

Školský zákon z roku 1948, který svou platností rušil Malý školský zákon z roku 1922, současně postátnil školství a stanovil novou strukturu školské soustavy. Ta dělila školy na mateřské, národní (pětiletý 1. stupeň), měšťanské (čtyřletý druhý stupeň), gymnázia, odborné školy, vyšší školy a základní odborné školy.

Komunisté spatřovali ve školství důležitý prostor pro ideologickou působnost a z tohoto důvodu ho od počátku do konce své vlády zcela ovládali. Stranická usnesení dominovala v tvorbě školské politiky. Ministerstvo školství se tak omezilo na pouhého prostředníka, uvádějícího tato usnesení do praxe.

V padesátých letech sílil tlak komunistické strany přiblížit organizaci, obsah výuky i celkové pojetí školy sovětskému vzoru. Došlo k výměně učebnic, zavedení povinné výuky ruského jazyka od čtvrté třídy základní školy a zkrácení povinné školní docházky z 8 na 5 let. S poukazem na to, že absolventi středních škol přicházejí do pracovního procesu později, než si to vyžaduje napjatá ekonomická situace, bylo přistoupeno se ke změně struktury škol. Zákon z roku 1953 rušil gymnázia (obnovena byla až v roce 1968) a na místo obecných a měšťanských škol zaváděl osmileté základní školy. Osmý ročník žáci uzavírali závěrečnou zkouškou ze dvou povinných a jednoho volitelného předmětu. Povinná školní docházka byla prodloužena na devět let až školským zákonem vydaným koncem roku 1960.

Ideologickými tendencemi byl ovlivněn i výběr uchazečů na vysoké školy. Díky výsledkům politických prověrek, kterými museli budoucí studenti úspěšně projít, vykazovaly vysoké školy velice nízký počet studentů a navíc s minimálními studijními předpoklady. Od přísných subjektivních prověrek se tedy muselo přejít ke znalostním zkouškám. Nicméně i nadále, prakticky až do roku 1989, se důrazně přihlíželo k politickému profilu uchazečů.

Jako zcela nové opatření se ukázalo nařízení z roku 1952 o rozmísťování absolventů vysokých škol. Ti mohli nastoupit do nového zaměstnání pouze na základě umístěnek vydaných ministerstvem školství. Učitelům stanovovaly umístěnky konkrétní okres jejich budoucího působiště. V případě, že by absolvent místo uvedené na umístěnce nenastoupil, vystavoval se soudnímu postihu. Často se ale stávalo, že v lokaci uvedené na umístěnce ve skutečnosti volná místa nebyla. V tom případě si mohl absolvent nalézt místo jinde. Umístěnky byly vydávány až do šedesátých let.

V rámci silné tendence komunistické strany angažovat se v oblasti školství byla v padesátých a na počátku šedesátých let vydávána celá řada usnesení. V těchto usneseních se objevovala kritika aktuální úrovně vzdělávání. Negativně vyznělo hodnocení nejen výukového procesu a jeho výsledků, ale i samotných učitelů. V souvislosti s tím vyšel v roce 1960 v platnost nový pracovní řád pro učitele, jímž byly povinnosti učitelů a ředitelů škol výrazně rozšířeny. Za případné neplnění těchto povinností, popř. za jiné prohřešky, byly v řádu zakotveny příslušné sankce.

3.3.3 Vzdělávání učitelů: 1945- 60. léta 20. století

Rozsáhlé úsilí o rozvoj poválečného školství bylo doprovázeno snahou uzákonit vysokoškolské vzdělání učitelů. Dekret prezidenta republiky v říjnu 1945 stanovil vzdělávání učitelů na vysokých školách. V květnu 1946 se otevřely pedagogické fakulty při všech univerzitách v zemi (v Praze, Brně, Bratislavě a Olomouci).

V případě potřeby mohly být zřízeny jejich pobočky i v neuniverzitních městech. Pedagogické fakulty nahrazovaly učitelské ústavy a současně poskytovaly studentům vyšší úroveň studia. Primárním úkolem fakult bylo poskytnout vzdělání v oblasti pedagogické.

Pedagogické fakulty měly připravovat učitele všech druhů a stupňů škol, nicméně tato zásada v praxi tak úplně neplatila. Budoucí učitelky mateřských škol zde absolvovaly dva, učitelé občanských škol čtyři a učitelé měšťanských škol šest semestrů studia. Připravovali se tu i budoucí středoškolští profesori, a to v pedagogicko-psychologických disciplínách či aprobačních předmětech, kterým se na filozofických či přírodovědeckých fakultách nevyučovalo. Na pedagogických fakultách si mohli doplnit své vzdělání i učitelé v činné službě.

Poválečná situace si vyžadovala stále větší počet učitelů, a tak se vláda usnesením z května 1950 rozhodla ke zřízení pedagogických gymnázií, sloužících ke vzdělávání učitelů mateřských a národních škol. Tato gymnázia, zajišťovala vedle všeobecného navíc odborné vzdělání. Gymnázia byla zařízením přechodným. V roce 1953 došlo k jejich nahrazení pedagogickými školami. Jednalo se sice o školy středoškolského typu, nicméně oproti minulosti otevíraly cestu k vysokoškolskému vzdělání. Zmíněný zákon z roku 1953 byl součástí široké reformy o školské soustavě a vzdělávání učitelů se silně politickým podtextem, která byla všemi zúčastněnými vnímaná negativně.

Tvůrci reformy, jejíž součástí byla i změna v otázce učitelského vzdělávání, se inspirovali v Sovětském svazu. Neodradil je ani fakt, že sovětské školství bylo tehdy oproti československému téměř o dvacet let pozadu.

Reforma rušila pedagogické fakulty a nahrazovala je již výše zmíněnými pedagogickými školami (poskytovaly kvalifikaci učitelkám mateřských škol a učitelům prvního stupně základních škol), dvouletými vyššími pedagogickými školami (připravovali středoškolské absolventy pro dráhu učitelů druhého stupně základních škol) a čtyřletými vysokými školami pedagogickými (sloužily pro přípravu středoškolských učitelů). Na vyšších a vysokých pedagogických školách, které vznikly z pedagogických fakult, došlo k poklesu úrovně výuky, která nedosahovala výsledků, jež poskytovaly původní univerzitní fakulty. Zkrátila se doba studia, snížen byl i věk uchazečů o studium (maturita se skládala již v sedmnácti letech). Namísto závěrečné diplomové práce studenti vypracovávali dvě ročníkové práce.

Studium zahrnovalo přednášky, cvičení a praxe, výuka byla ale ideologicky zatížena. Značný důraz byl kladen (často na úkor potřebné pedagogické průpravy) na politickou uvědomělost budoucích učitelů.

Dostatečnou kvalifikaci bylo možné získat vedle denní prezenční formy studia rovněž prostřednictvím večerních, dálkových či externích kurzů, v padesátých letech značně rozšířených. Délka studia se shodovala s prezenční denní formou.

Tato reforma se ukázala natolik neefektivní, že bylo nezbytně nutné přikročit k jejímu nahrazení novou koncepcí. To, že k realizaci této nové koncepce došlo už v roce 1959, tedy ještě o rok dříve, než vyšel v platnost komplexní školský zákon, jen dokazovalo neudržitelnost stávajícího stavu.

Bylo přikročeno ke zrušení vyšších pedagogických škol a vysokých škol pedagogických.

Zatímco středoškolští učitelé byli vzděláváni opět na fakultách filozofických, přírodovědných, matematicko- fyzikálních a na fakultě tělesné výchovy a sportu, učitelé druhého stupně základních škol se měli připravovat na nově zřízených pedagogických institutech. Institute byly zřizovány jako vysoké školy v jednotlivých krajích.

Studium, zpočátku trojaprobační, od roku 1962 dvou nebo jednoaprobační, trvalo čtyři roky. První dva roky byli středoškolsky vzdělaní studenti připravováni společně s kandidáty učitelství prvního stupně. Po tomto společném základu následovalo jednoleté studium aprobačních předmětů. Po úspěšném složení odborné zkoušky a zkoušky z pedagogiky mohli studenti nastoupit roční řízenou praxi. Školu studenti ukončovali obhájením diplomové práce.

Činnost pedagogických institutů provázela celá řada obtíží, které postupně vedly k jejich zrušení v roce 1964. Ve stejném roce byly obnoveny v rámci univerzit pedagogické fakulty, kde se učitelé druhého stupně měli možnost připravovat na svou dráhu odděleně od učitelů prvního stupně. Tyto fakulty, buď samostatně či jako součást univerzit, procházely v průběhu let menšími změnami. Završena v té době byla i změna sítě tzv. cvičných škol zajišťujících kvalifikaci učitelů základních škol. Z původního počtu dvaceti cvičných škol zůstalo pouhých dvanáct.

3.4 Období od 60. let 20. století – r.1989

3.4.1 Historický kontext: 60. léta 20. století –do r. 1989

Šedesátá léta dvacátého století, zejména jejich druhá polovina, představovala jisté politické a kulturní uvolnění. Mezi lidmi postupně ubýval pocit strachu a naopak sílila kritika stavu a řízení společnosti. Stále kritičtěji vystupovala i část funkcionářů komunistické strany, kteří si intenzivně uvědomovali nutnost reform, jež by se mohly uskutečnit v rámci stávajícího systému.

Tato reformě naladěná skupina hledala vyhovující kompromisní model, který by bylo možno v Československu nově aplikovat. Tak vznikl v roce 1968 tzv. Akční program, jež v sobě zahrnoval nové politicko - hospodářské představy o fungování státu. Konzervativní frakce komunistů však připravila za pomoci SSSR a dalších pěti států

tzv. Varšavské smlouvy proti svým oponentům vojenský úder, uskutečněný 21. srpna 1968. Ještě týž měsíc podepsali reformní komunisté v Moskvě tzv. moskevský protokol, kterým ztvrdili zastavení reformního a demokratického vývoje v Československu.

Následující období nazývané často jako období normalizace znamenalo obnovení neomezené vlády komunistické strany v plném rozsahu a její pevnější podřízení Sovětskému svazu.

Velká část společnosti byla vystavena existenčním postihům, někteří dokonce soudním procesům. Na řadě pracovišť (školy nevyjímaje) docházelo k politickým „čistkám“. Společnost byla opět navracena do „přednormalizačního“ stavu.

3.4.2 Školský systém: 60. léta 20. století –do r. 1989

Reformními komunisty plánovaná liberalizace poměrů se měla promítnout i do oblasti školství. Zmiňovaný Akční program shledával za posledních dvacet let v tomto sektoru vedle úspěchů i neefektivní, do značné míry školství poškozující zásahy. Konstatoval nutnost uskutečnit komplexní demokratizaci školství.

V neposlední řadě Akční program věnoval pozornost i učitelům a zajištění jejich hmotných podmínek.

Celá tíha následné normalizace dolehla samozřejmě i na školskou sféru. Na všech stupních škol proběhla politicky motivovaná obměna učitelských sborů. Hromadně byli propouštěni ti, kdo v minulosti obhajovali protistranická stanoviska nebo neprojevili v dostatečné míře souhlas s invazí spojeneckých vojsk. Aby se zabránilo tomu, že na místa uvolněná učiteli s nevyhovujícím kádrovým profilem, nastoupili čerství absolventi pedagogických škol podobného smýšlení, byly na pedagogických fakultách zřízeny speciální komise. Tyto komise vypracovávaly na studenty posledních ročníků hodnocení, jež ovlivňovalo (ne)udělení doporučení na budoucí pracoviště.

Prohloubilo se ideologické zatížení výuky. Jak učitelů, tak žáků (studentů) bylo využíváno jako pracovních sil v nejrůznějších brigádách a propagandistických akcích, jejichž organizátory se školy často stávaly.

V polovině 70. let ministerstvo školství přistoupilo k hluboké reformě, která měla za cíl důkladnou proměnu celého školství. Postupná realizace projektu této přestavby byla započata 1. září 1976.

Účinnost projektu byla nejprve prověřována na experimentálních školách. V budoucnu se počítalo s postupným zaváděním dvanáctileté povinné školní docházky. Z ekonomických důvodů se nejprve uzákonila povinná školní docházka desetiletá a to poprvé v roce 1978.

První stupeň končil čtvrtým ročníkem, druhý stupeň osmým ročníkem základní školy, která tak byla zkrácena z devíti na osm let. Poslední dva roky povinné školní docházky žáci trávili na některém typu střední školy (gymnáziích, středních odborných školách) nebo středních odborných učilištích. Těmto změnám se musely nově uzpůsobit osnovy a zcela přepracovat učebnice. Přes dobře míněné snahy o pozvednutí úrovně vzdělání a jeho udržení na vysoké úrovni, došlo k pravému opaku. Nově koncipované osnovy, které neposkytovaly žákům potřebný prostor a čas pro procvičování a zažití učiva a současně nedostatečně zohledňující slabší žáky, přispěly v konečném důsledku k celkovému poklesu úrovně vzdělanosti. Učitelé povinně navštěvovali kurzy, kde se seznamovali s výukou podle nové koncepce. V koncepci se na učitele v jisté míře také pamatovalo. Poprvé zde byl vysloven ucelený program celoživotního vzdělávání učitelů rozpracovaný do konkrétních etap.

Ve vysokoškolské sféře bylo z ekonomických důvodů přikročeno ke zkrácení délky studia. Ministerstvo školství v reakci na stupňovaný tlak veřejnosti zdůrazňovalo stále sílící roli anonymity a objektivitu v přijímacích zkouškách na vysoké školy, nicméně tato tvrzení zcela nekorespondovala s realitou. V roce 1980 se nepřijatým uchazečům otevřela možnost podat odvolání u samotného ministra školství.

3.4.3 Vzdělávání učitelů: 60. léta 20. století- r. 1989

Reforma v roce 1976 přinášela obrat i ve vzdělávání budoucích učitelů. Poprvé v historii existence Československého státu totiž došlo ke sloučení učebních plánů pro vzdělávání učitelů druhého stupně základních škol a učitelů škol středních. Učitelé se tedy pět let společně připravovali v dvouoborové aprobaci, a to jak na fakultách pedagogických, tak na univerzitních fakultách. Umožněním přípravy středoškolských učitelů začaly pedagogické fakulty ve své podstatě konkurovat fakultám ostatním.

Nejdůležitější část přípravy spočívala ve studiu konkrétních aprobačních předmětů.

Povinně si studující museli zapsat cvičení a přednášky pedagogicko - psychologické přípravy, dva cizí jazyky (ruštinu a jeden neslovanský jazyk dle výběru), biologii dítěte a školní zdravotnictví, tělesnou a brannou výchovu a s kurzy a stejně jako na všech ostatních školách společenskovední předměty (přední místo zaujímal marxismus - leninismus). Doplnění studia tvořila celá řada nejrůznějších exkurzí, výchovných kurzů a odborných praxí na školách. Studenti všech aprobací měli možnost strávit akademický semestr na sovětské univerzitě. Pro budoucí ruštináře byla stáž povinná.

Předměty pedagogicko - psychologické přípravy byly rovnoměrně rozděleny mezi první až pátý ročník. Psychologická příprava zahrnovala obecnou, vývojovou, pedagogickou a sociální psychologii, pedagogická pak obecnou pedagogiku, obecnou didaktiku, teorii školní a mimoškolní výchovy, řízení výchovy a vzdělávání a dějiny školy a pedagogiky.

Pedagogická praxe byla shodná na všech školách připravujících učitele prvního a druhého stupně. Začínala ve třetím ročníku. Studenti navštěvovali za účelem hospitací a náslechlů základní nebo střední školy. Souvislá pedagogická praxe, během níž si budoucí učitelé sami vyučovali, probíhala ve čtvrtém ročníku dva a v pátém čtyři týdny. Jak je z výše uvedeného přehledu patrné, poválečné školství a s ním i učitelské vzdělávání bylo vystaveno celé řadě rychle se střídajících změn. Vlivem těchto většinou nedůsledně promyšlených a navzájem si odporujících zásahů, je možné zaznamenat jistý pokles úrovně zmiňované oblasti.

Tento pokles byl částečně dílem toho, že všechny sféry života, a o vzdělání to platilo dvojnásob, byly postupovány a současně deformovány silnými ideologickými tendencemi. V otázkách přípravy učitelů se tyto tendence projevovaly obzvláště zesíleně, jelikož učitelé měli být těmi, kdo formují v mládeži její socialistické uvědomění. Takzvaná ideologická vzdělanost a stranická způsobilost byly často kladeny nad učitelovu odbornost a pedagogickou způsobilost.

3.5 Období po roce 1989

3.5.1 Historický kontext : po roce 1989

V osmdesátých letech dvacátého století v Československu, stejně jako v jiných zemích tzv. východního bloku, procházel komunistický režim hlubokou krizí, která obnažovala vratkost dosavadního systému. Tato krize vyvrcholila zánikem komunistické moci v Československu na konci roku 1989. Převedení totalitního státu ve stát fungující na principech demokratického systému nebylo vůbec snadné.

Každý den vyvstávaly před novými politickými představiteli ve všech sférách života problémy, jež si žádaly okamžitý a efektivní zásah. Zpočátku nebylo mnoho času na hluboké analýzy a muselo se přistoupit k co nejrychlejšímu řešení. Až s postupem času se tato řešení zpřesňovala a utvářela ve vyhovující podoby.

3.5.2 Školský systém: po roce 1989

Nezbytnost hlubokých reforem školství byla více než zřejmá. Méně zřejmé však byly prostředky a samotný směr cesty, kudy se reformy měly ubírat.

I zde se nabízelo velké množství způsobů řešení, nicméně tyto způsoby se velice často ukazovaly jako neúčinné, ba přímo školství poškozující.

Strukturální, administrativní, finanční i kurikulární změny, jimiž školství krátce po roce 1989 prošlo jsou často odborníky kvalifikovány jako uspěchané, málo promyšlené a tudíž málo účinné a úspěšné. Jako důkaz pravdivosti tohoto tvrzení, mohou posloužit reakce učitelů na většinu provedených reforem. Tyto reakce se projevovaly častými odchody ze školství či demonstracemi. Ani v minulosti nebyly protestní akce výjimkou, nicméně v devadesátých letech poprvé v historii Československa vyvrcholily učitelské protesty stávkami a požadavkem odstoupení ministra školství. Učitelé vyjadřovali svou nespokojenost se špatnou platovou situací, s navyšováním pracovních úvazků a s celkově špatným řízením a organizací školství, v němž převažovaly tržní a politické zájmy nad zájmy směřujícími dostatečně zabezpečit vysokou úroveň vzdělání.

Ne všechny proměny, jakými školství po roce 1989 prošlo, měly negativní dopad.

Za všechny jmenujme kupř. integraci postižených žáků či změnu v přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. K dodnes diskutovaným patří obnova víceletých gymnázií či zřizování soukromých škol.

Krátce po odstranění komunistické moci ve státě se zde objevily silné tendence co nejrychleji se oprostít od všeho, co bylo jakkoli spjato s komunismem. To platilo i v oblasti školství. Rušily se dříve závazné osnovy, eliminoval se ideologický podtext ve starých učebnicích, než došlo k vytvoření nových. Ruština byla nahrazována jinými jazyky (zejména angličtinou). V souvislosti s tím vyvstával problém nadbytku učitelů ruštiny na jedné straně a nedostatku učitelů ostatních cizích jazyků na straně druhé. Školy tento problém řešili rekvalifikací ruštinářů na jiné jazyky a využíváním tzv. rodilých mluvčích.

Decentralizace řízení školství přinesla všem vzdělávacím zařízením jistou míru pedagogické, ekonomické, administrativní, personální a koncepční autonomie. Školy získaly větší možnost svobody v určování struktury a uspořádání vyučovacích předmětů, v obsahu těchto předmětů, ve volbě učebnic a učebních pomůcek.

Nové podmínky zvyšovaly nároky na práci učitelů a rovněž jim umožňovaly využití inovačních postupů a přístupů. Učitelé rázem získali širší prostor pro pedagogické experimentování, vlastní tvořivost, sebereflexi a seberealizaci. Od učitelek a učitelů se namísto plnění jasně vymezených povinností a podřízení se striktně stanoveným předpisům, začala očekávat značná míra autonomie a v co největší míře uplatňování tvůrčích schopností. Důraz na tvůrčí přístup měl být kladen již v přípravném vzdělávání učitelů. Zvyšovaly se i požadavky v oblasti znalostí učitelů.

Po četných spíše neúspěšných než úspěšných pokusech, spatřuje řada lidí jisté naděje pozitivního vývoje vzdělání v poslední ucelené koncepci vzdělávání v Národním programu rozvoje vzdělávání, v tzv. Bílé knize. Tento dokument, vzniklý v roce 2001, nastiňuje základní směry rozvoje školství. Najdou se ale i tací, kteří program zakotvený v Bílé knize označují za odtržený od ekonomické reality. V návaznosti na plánované proměny, které Bílá kniha představuje, vznikl v průběhu let 2001- 2004 a v současné době je uváděn v praxi tzv. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. V tomto dokumentu jsou konkretizovány požadavky státu v oblasti základního vzdělávání. Tyto požadavky jsou specifikovány v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů vyučování na základních školách. Rámcový program slouží jako východisko pro tvorbu vlastního vzdělávacího programu každé školy.

3.5.3 Vzdělávání učitelů: po roce 1989

Uvolněné politické poměry umožnily učitelům všech škol (včetně mateřských a speciálních) získat kvalifikaci na vysokých školách. Povinná se stala vysokoškolská příprava pro učitele primárních, sekundárních a středních škol. Tato příprava v současné době probíhá na devíti pedagogických fakultách a na dvaceti čtyřech dalších fakultách českých vysokých škol. Přičemž učitelky mateřských škol se mohou připravovat jednak na středních pedagogických školách, jednak na pedagogických fakultách v bakalářském nebo magisterském studiu. Učitelům středních škol je také umožněna dvojí forma přípravy. Získat kvalifikaci pro své budoucí povolání mohou buď přímo na pedagogických fakultách, nebo se na těchto fakultách vzdělávají v pedagogickém směru až po té, co vzdělání v odborných předmětech získali na jiných fakultách.

Po roce 1989 byly ve vzdělávání učitelů aplikovány inovační přístupy. Tyto měly vcelku pozitivní dopady a přispívali k vyrovnávání rozdílů v přípravě českých učitelů s učiteli západoevropských států. Na vysokých školách pedagogických došlo k odstranění celkové uniformity a s tím spojené jednoty výukových programů. Studenti se mohli začít aktivně podílet na tvorbě vlastních studijních plánů. S tím souvisí i rozšíření spektra aprobačních a volitelných předmětů. Na pedagogických fakultách je nyní možné studovat i předměty, které byly dříve výsadou filozofických, přírodovědných a matematicko - fyzikálních fakult (např. dějepis, biologii, zeměpis, tělesnou výchovu apod.). Společenský vývoj si vyžádal zavedení nových aprobací. Jednalo se např. o učitelství informatiky či cizích jazyků. Absolventů s těmito aprobacemi byl hlavně z kraje devadesátých let značný nedostatek. Naopak zrušena byla aprobace pro výuku branné výchovy a počátkem devadesátých let krátce omezena aprobace pro ruský jazyk. Tělesně handicapovaní studenti dostali zcela novou možnost studovat na pedagogickém fakultách. Finanční důvody vedly některé pedagogické fakulty k otevření i jiných, neučitelských studijních programů. Rozvržení učebních plánů se v zásadě převratně nezměnilo. Až na výjimky nebyla nijak výrazně upravena ani náplň jednotlivých aprobačních předmětů.

Po odstranění povinného marxismu- leninismu zaplnila vzniklé místo nabídka široké škály společenskovedních předmětů, mezi kterými mohou studenti libovolně volit (např. filozofie, ekologie, antropologie, politologie apod.).

Až na menší odchylky týkající se systému organizace studia a náplně učebních plánů, lze říci, že pedagogické fakulty fungují v posledních devatenácti letech na velice podobných principech.

Délka studia je v rozsahu 4 - 5 let. Na některých školách zůstala zachována integrace přípravy učitelů druhého stupně ZŠ a učitelů středních škol, na jiných byla důsledně oddělena. Zavedením modulového nebo kreditového systému se výuka na jednotlivých školách organizačně rozlišila. Učební plány jsou většinou na všech školách shodně rozvrženy do čtyř skupin: společný základ (základ nabídky tvoří většinou cizí jazyky, tělesná výchova, letní a zimní kurzy, informatiky, filozofie), pedagogicko - psychologická příprava, dva aprobační předměty (přechodně některé univerzity nabízeli možnost jednoaprobačního bakalářského studia) a pedagogická praxe. Studenti si zapisují nabídnuté povinné, povinně volitelné a volitelné předměty.

Změny zásadnějšího charakteru je možno zaznamenat v pedagogicko- psychologické přípravě.

Vedle tradičních předmětů jako jsou didaktika, úvod do pedagogiky, dějiny pedagogiky, obecná pedagogika, školní pedagogika, sociální pedagogika, obecná psychologie, úvod do psychologie, pedagogická psychologie, sociální psychologie,

vývojová psychologie, psychologie osobnosti apod., rozšířily pedagogické fakulty aktuální nabídku o předměty pedagogicko-psychologického zaměření jako např. problémové a projektové metody, alternativní přístupy k výuce, pedagogická komunikace, styly učení žáků, volný čas dětí a mládeže, vybrané pedagogické problémy, tvořivost pro učitele, technika sebepoznávání, psychologie emocí, poradenství, předměty zaměřené na pedagogické aspekty prevence závislosti atd., atd.

Značným vývojem prošla rovněž pedagogická praxe. Přes silné tendence k jejímu posílení počátkem devadesátých let, je nyní zřejmá její redukce. Některým pedagogickým fakultám se podařilo rozložení různých forem této praxe (asistentské, observační, průběžné a pedagogické) do celého průběhu studia. Většina fakult nicméně byla nucena z ekonomických důvodů délku praxí zkrátit. Doba trvání stěžejní části praxe (souvislé) se na většině škol ustálila na čtyři týdny v posledním ročníku.

Stejně jako v minulosti, i v posledních letech je otázce týkající se stavu přípravy učitelů věnována značná pozornost.

Z vyjádření pedagogických teoretiků, akademických pedagogů působících

na pedagogických fakultách i samotných učitelů a z provedených výzkumů vyplývá poměrně negativní kritika a volání po změně v obsahu a kvalitě přípravy učitelů. Předmětem kritiky jsou především některé okruhy problémů, kterým se podrobně věnuje P. Urbánek¹² v publikaci *Vybrané problémy učitelské profese*: „ ... v přípravě učitelů převažuje orientace na aprobační předměty nad zaměřením na pedagogicko-psychologickou a praktickou složku, negativní důsledky přináší malá integrace těchto segmentů přípravy, v českém školství není dostatečně realizován systém dalšího vzdělávání učitelů, jako komplikovaný se jeví způsob výběru uchazečů o studium učitelství a z něho pak vyplývá neodpovídající motivace studentů v průběhu studia, problematická je i struktura přípravného studia, celá řada nesází je spojena s realizací učitelské praxe, závěrečné státní zkoušky prověřují poznatky z dílčích složek studia izolovaně a disproporčně, neblahé důsledky přináší i absence pedagogické kvalifikovanosti u vysokoškolských učitelů, kteří budoucí učitele připravují, často nepříliš příznivé klima uvnitř fakult se negativně promítá v motivaci adeptů učitelství, ...“

Urbánek dále hodnotí jako nepříznivou „rozvolněnost v organizaci pedagogického studia na některých fakultách, v rozporu s níž se pak bude uskutečňovat reálná učitelská práce, neefektivnost vzhledem k současné situaci spatřuje v nemožnosti absolvovat dálkové nebo distanční formy studia učitelství či složité studijní možnosti rozšíření aprobace u již graduovaných učitelů“. Podle Urbánka¹³ „učitelské fakulty nepřizpůsobují studium reálným potřebám momentální situace panující ve současném školství. Svou roli tu rovněž sehrává řada stereotypů a aktuálních společenských jevů: celkový (ne)zájem o učitelské studium, úroveň a druh motivace uchazečů o práci učitele, společenské klima ve vztahu k učitelství, ale také stále nevyjasněné chápání role pedagogických fakult.“

¹² Urbánek, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec 2005, s. 62-91

¹³ Urbánek, P. *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec, Technická univerzita 2005, s. 91

4. Zamyšlení nad vývojem školského systému

Sledovaná období zachycují etapu, která je obecně nazývána dobou moderní. Tato modernost spočívá mimo jiné také v tom, že si společnost v jejím průběhu již plně uvědomuje důležitost a váhu vzdělání a s ním spojeného školského systému, prostřednictvím něhož se vzdělání uskutečňuje. Stav v jakém se nacházelo školství v Československu v roce 1918 se dá oproti předešlým dobám označit jako konsolidované. Nicméně jak známo, oblast školství vyžaduje neustálé inovace a implementace nových vědeckých poznatků. Dá se říci, že na nutnosti soustavného zkvalitňování vzdělávací sféry se shodli bez výjimky všichni nejen bezprostředně po vzniku Československého státu, ale rovněž ve všech následujících etapách jeho trvání. Pro všechny etapy bylo ale bohužel také příznačné, že veškeré snahy o zabezpečení lepší kvality vzdělání narážely na ekonomické překážky.

Za první republiky byla vysoká úroveň vzdělání a školství zárukou a současně jakýmsi důkazem životaschopnosti a funkčnosti státu pro samotný československý národ i pro zbytek světa. Bezproblémové fungování resortu školství bylo tedy nejen otázkou úspěšné budoucnosti státu, ale rovněž svým způsobem dobré prestiže země.

V letech 1938- 1945 školství víceméně skomíralo pod tlakem německé okupační moci. Po skončení války se pak soustředila velká pozornost na jeho „vzkříšení“ a navrácení do kvality dosažené před 2. světovou válkou. S přihlédnutím k těžkostem těchto úkolů lze dnes pohlížet na výsledky a rychlost, se kterou byly uskutečňovány se značným respektem.

Po převzetí veškeré moci ve státě komunistickou stranou se situace začala poněkud proměňovat. Komunisté sice přiznávali školství jeho důležitost, nicméně v jistých mezích.

Ve školství spatřovali nástroj ideologického působení a dobré výsledky dosažené v této oblasti zároveň sloužily jako pádný argument, potvrzující bezproblémové fungování nastoleného režimu. Je však paradoxní, že inteligence představovala pro režim latentní nebezpečí. Z tohoto důvodu neměli komunisté nejmenší zájem zavádět do školství principy, jež by zajišťovali příkrý vzestup vzdělanosti.

Rozvoj školství a vzdělání byl navíc limitován a narušován bezhlavým přejímáním a uplatňováním modelů ze Sovětského svazu.

Zdá se, že situace vzniklá v důsledku politického převratu v roce 1989, může v jistých rysech připomínat situaci v roce 1918. Opět byla potřeba vtisknout celému resortu školství novou zákonnou formu. V roce 1918 nově vzniklý stát nejprve převzal školský systém i s jeho jurisdikcí z Rakouska - Uherska. Pozvolnými kroky jej měnil a přizpůsoboval novým potřebám. Přejít z rakousko - uherského na nový československý školský systém lze tedy nazvat pozvolným.

Bohužel tento postup nebyl zopakován po roce 1989. Nově zavedený systém se snažil překotně zpřetrhat svazky se vším, co představovalo spjatost s komunistickým režimem, což se mnohdy ukázalo jako kontraproduktivní. Při snaze co nejrychleji vyrovnat úroveň školství s úrovní západoevropských zemí se často zapomínalo na to, že zde panovaly čtyřicet let zcela odlišné poměry a rozdíl, vzniklý těmito skutečnostmi nelze překlenout během několika málo let.

Při zamyšlení nad problematikou školství ve všech uvedených etapách se opakovaně potvrzuje jedna skutečnost. A to ta, že školství, jakožto veřejná sféra je vždy úzce spjata s politikou a tedy se vším, co politika obnáší – byrokracie, nekompetentnost, prospěchářství.

Srovnávání jednotlivých období umožňuje vysledovat celou řadu shodných i protichůdných tendencí, charakteristických pro jednotlivá období.

V samotných počátcích každého zmíněného úseku bylo nutné reagovat na změny politických režimů a vyrovnávat se s následky předchozích historických událostí, jež vnesly řadu těžkostí přímo do běžného života lidí.

Vždy se pokládalo za nutné změnit systém škol, obsah výuky, osnovy, učebnice apod. Kromě prvorepublikového období docházelo vždy i k personálním změnám, jež se týkaly učitelů, kteří z různých (rasových či politických) důvodů nevyhovovali. Příliš se neměnily požadavky na osobní kvality učitelů. Vždy byla vyžadována dostatečná vzdělanost a morální bezúhonnost. V období okupace a komunismu se důsledně přihlíželo ještě k vyhovujícím politickým či rasovým předpokladům. Pro všechny etapy jsou rovněž typické snahy o modernizaci výuky. Unifikace a postátňování škol je charakteristické zejména pro období první republiky a komunismu. Naproti tomu směr školství udaný po roce 1989 se snaží těmito tendencím spíše vyhnout.

To, co se naopak snaží podpořit, je zvýšení počtu škol, stejně jako v první republice. Pro období, kdy československo bylo v područí nacistické a komunistické moci, je zcela příznačné prostupování všech složek školství příslušnými ideologiemi, stejně jako překrucování historických faktů či dezinterpretace vědeckých poznatků v obsahu výuky. Již od dvacátých let 20. století byly patrné snahy o zavádění individuálního přístupu k žákům. Jejich vývoj byl přerušen nacistickou okupací. Za komunismu byly pokusy o individuální přístup zatlačeny spíše do pozadí. Možnost jejich plné realizace a naplnění v celém rozsahu přišla až s uvolněním po roce 1989.

Domnívám se, že při sledování průběhu vývoje školství v daných obdobích můžeme vždy nalézt tendence vyznačující se návratem k již osvědčeným principům a metodám, které se v minulosti ukázaly jako funkční, nicméně z nejrůznějších důvodů se od nich tehdy upustilo. Dle mého názoru, tato skutečnost dokládá důležitost zkoumání vývoje dosavadních školských systémů.

5. Zamyšlení nad vývojem vzdělávání učitelů

Společnost očekává od státu poskytnutí možnosti vysoké úrovně vzdělání. Málokdy si ale uvědomuje, že jednou ze základních podmínek je především zajištění kvalitní přípravy učitelů. V minulosti proběhla mohutná diskuse o tom, jak má příprava učitelů vypadat a kde se má uskutečňovat (viz. tzv. boj o vzdělání). Po dlouhých peripetiích se potvrdil názor, že příprava uskutečňovaná na vysoké škole je tím nejideálnějším řešením.

Pedagogicky zaměřené vysoké školy totiž oproti středním školám (např. učitelským ústavům), jež musí zajistit studentům kromě odborné přípravy rovněž všeobecný základ, nabízejí užší a hlubší zaměření. V průběhu studia na vysoké škole získá její absolvent komplexnější přípravu v oblastech úzce orientovaných na samotný výkon učitelské praxe. Vezmeme-li v úvahu, že by příprava učitelů základních škol probíhala na středních školách (jak tomu už v minulosti bylo), došlo by k tomu, že by učitelé předčili ve vzdělání své žáky pouze o jediný stupeň školy. S trochou nadsázky by se potom dalo říci, že podle tohoto modelu by pro pozici učitelky v mateřské škole stačilo absolvovat školu základní. Možnost získat vzdělání vysokoškolské úrovně je pro učitele

důležité mimo jiné také proto, že společnost hodnotí vážnost různých povolání rovněž podle míry a náročnosti dosaženého vzdělání. V předchozích kapitolách jsem se pokusila nastínit vývoj vzdělávání učitelů od vzniku našeho státu po současnost. Na základě uvedených skutečností lze konstatovat, že vývoj oblasti vzdělávání učitelů se jeví jako v zásadě (pochopitelně až na malé výjimky) jako plynulý a progresivní. V minulosti byl v přípravném vzdělání učitelů aplikován jak model následný, tak model souběžný, který v současné době převládá. V přípravě učitelů druhého stupně docházelo v průběhu času k zaměření na užší specializace aprobačních předmětů. Původního široké spektrum bloku studovaných předmětů se postupně zúžilo na dvě aprobase. Otevřel se tím větší prostor pro hlubší a detailnější studium. Je ovšem zapotřebí dbát o vyváženost aprobačních a pedagogických předmětů.

Vedle toho se rozšiřovala nabídka předmětů, jež vymezují pedagogické studium vůči studiu na ostatních školách. Oproti minulosti je dnes na vysokých školách pedagogických možný výběr z nepřeberného množství pedagogicky, psychologicky a didakticky zaměřených předmětů.

Další oblastí, jež je při studiu stále více zohledňována, je pedagogická praxe. Celková délka studia byla postupně prodlužována z původního jednoho roku na dnešních pět let. Také čas, který prodloužením studia studenti získali, bývá zužitkován k získání hlubších a komplexnějších znalostí, jež ve svém budoucím zaměstnání mohou studenti využít.

Během historického vývoje samozřejmě docházelo k zániku některých částí přípravy učitelů. Mezi zaniklé např. řadíme zmiňované čekatelské období, jež připomíná systém atestací v lékařském povolání.

Téměř nezměněn nebo jen částečně pozměněn zůstává systém výběru uchazečů o studium na školách s pedagogickým zaměřením. Zvláště kandidáti na budoucí učitele 2. stupně jsou už celá léta vybíráni na základě znalostí z oboru, kterému chtějí vyučovat, a to z velké většiny formou písemných testů. Chybí prověřování psychologických a didaktických předpokladů důležitých pro úspěšné vykonávání učitelského povolání.

Tento způsob bývá odborníky často velmi kritizován a dle mého názoru je tato kritika oprávněná. Domnívám se, že psychologické testy jako součást přijímacích zkoušek jsou žádoucí, ba přímo nezbytné. Ačkoli jsem si vědoma, že z ekonomických, časových a jiných důvodů je nenásledující řešení neuskutečnitelné, spatřuji ideální způsob výběru

uchazečů o studium na vysoké škole pedagogické v konání jakýchsi několikadenních soustředěních, při kterých by trávili společný čas adepti a odborníci. Náplň by tvořily nejrůznější aktivity, jež by prověřovaly předpoklady uchazečů k vykonávání profese důkladněji, než je tomu doposud.

6. Vývoj učitelských platů

Platy učitelů v období existence československého státu představovaly vždy (především pro samotné učitele) palčivou otázku. O tom, že učitelé vnímají odměňování své práce soustavně jako podhodnocené, svědčí celá řada protestů a výzkumů, zaměřených na spokojenost/nespokojenost učitelů s jejich profesí.

Ve výsledcích těchto výzkumů zaujímají platové podmínky přední příčky v příčinách nespokojenosti a zejména v poslední době jsou důvodem častých odchodů do jiných profesí.

Sledovat výši učitelských platů od roku 1918 po současnost je poněkud problematické. Jedním z hlavních problémů je to, že se do platů (obecně) promítá rozdílná inflace v jednotlivých obdobích. Další komplikace přináší fakt, že učitelům se měnila výše pracovních úvazků, což způsobuje, že v průběhu let se měnil rozsah a typ činností, a než byli placeni. Diferenciace spočívá i v průběžném zanikání a vytváření výukových předmětů (např. výuka náboženství, informatiky apod.). Při komparaci je dále nutné přihlídnout k různým požitkům, které plat doplňovaly převážně v první republice (kupř. naturální byty, slevy na železnici, příspěvky na stěhování v případě přeložení atd.), které sice nemohly sloužit jako náhrada, ale znamenaly bezpochyby jistou výhodu.

Cílem této práce není vytvoření ekonomické analýzy učitelských platů. Bylo by ale asi poněkud „vytržené z kontextu“ zabývat se platy učitelů a nezmínit alespoň v hrubých rysech jak byli a jsou učitelé odměňováni.

V průběhu 1. republiky se odměňování učitelů konsolidovalo následujícím způsobem: Platy sestávaly ze služného, činovného, výchovného, z ředitelských a služebních příplatků a odměn za přespočetné hodiny. Výše služného se odvíjela od zařazení do jedné z jedenácti platových tříd. Pro výši činovného bylo rozhodující, kde učitel svou praxi vykonával. Podle geografického členění vznikly čtyři kategorie A, B, C, D.

Do kategorie A náležela Praha, Brno, Bratislava, kategorie B zahrnovala města čítající přes 25 000 obyvatel, kategorie C města s 2 000 až 25 000 obyvateli, kategorie D všechna místa s počtem obyvatel nižším než 2 000. Výchovné suplovalo rodinné přídatky. Činilo 1800 Kč při jednom nezaopatřeném dítěti, 3000 Kčs při více dětech ročně.

Platy učitelů – čekatelů se během tří let jejich působení na obecných školách řídily zvláštním tarifem. Po dobu prvních 18 měsíců dostávali mzdu ve výši 11 100 Kčs ročně, ve zbývajících 18 měsících již 12 300 Kč ročně. Tyto částky ovšem platily pouze pro zaměstnance kategorie A. Příslušníkům kategorie B byly sníženy o 4%, kategorie C o 8 % a kategorie D o 12 %. Učitelé, kteří zůstali na obecných školách jako tzv. definitivní učitelé, měli pravidelně každé tři roky zajištěn postup v platových třídách. Postup mohl být ovšem zastaven z důvodu nevyhovujícího hodnocení tzv. kvalifikační komise.

Pětičlenné kvalifikační komise byly zřizovány – v závislosti na druhu škol - buď při ministerstvu školství nebo při školských úřadech. Komise vypracovávaly nad učiteli posudky na základě kvalifikačních popisů a tabulek, které vedli školní inspektoři.

Posuzování učitelů bylo prováděno z různých hledisek (např. z hlediska pedagogické a odborné vzdělání, chování, znalosti předpisů, ale hodnocen byl např. i styk s ostatními členy pedagogického sboru) a vztahovalo se na všechny učitele bez výjimky. V případě nevyhovujícího hodnocení byl na rok pozastaven postup do vyššího platového stupně a výsledek zaevidován v osobním výkazu, který provázel učitele na všech dalších působištích.

Pokud učitel úspěšně vykonal zkoušku učitelské způsobilosti, která mu umožnila postup na měšťanskou školu, zvýšilo se mu platové zařazení o 780 Kčs ročně (při zařazení do 1.-6. stupně) nebo o 1080 Kčs při zařazení (od 7. stupně výše). Druhý a poté každý následující postup přinášel navýšení platu o 300 Kč ročně (v případě postupu do 7. stupně) o 600 Kč ročně (v případě postupu do vyšších stupňů). V případě učitelů měšťanských škol byly stanoveny platy v kategorii A 4800 Kč, v kategorii B 4080 Kč, v kategorii C 3360 Kč, v kategorii D 2640Kčs ročně.

Učitelům cvičných škol při učitelských ústavech a škol pro hluché či slepé děti byl vyplácen příplatek ve výši 2100 Kčs a učitelům pomocných škol 1500 Kč ročně.

Po deseti letech služby se příplatek navýšil v prvním případě na 2700 Kč ve druhém pak na 2100 Kčs ročně.

Přespočtové hodiny (tedy hodiny, které přesahovaly rámec vyučovacích povinností učitele) nebyly výrazně finančně ohodnocovány. Mzdu učitelé dostávali dopředu, vždy první den v měsíci. Místní příplatky byli vypláceny čtvrtletně, rovněž dopředu.

Po čtyřiceti odpracovaných letech, nebo po dovršení šedesáti let vznikala nárok na penzi. Za deset let služby se do výše penze započítávalo 40% platu, za každý další rok služby 4% platu. Jak již bylo řečeno, jedním z kritérií, které určovaly výši učitelského platu bylo to, do jaké platové třídy byl učitel zařazen. Tyto třídy byly paritním zákonem z roku 1919 uvedeny ve shodné s platovými třídami státních úředníků. Po dvou letech se tento paritní zákon změnil. Změny znamenaly pro učitele nejen zrušení drahotných přídavků, ale též zhoršení platového zařazení v poměru ke státním úředníkům. Proti zhoršenému materiálnímu postavení se pedagogové ohradili.

Přestali pracovat v celé řadě kulturně vzdělávacích institucí a organizací. Své protesty tehdy dovedli až na Hrad.

F. Morkeš¹⁴ se o těchto událostech zmiňuje ve své knize takto: „ *Protestující delegace učitelů tehdy bezvýsledně jednaly jak na ministerstvu školství, tak i v parlamentu, s předsedou vlády i s prezidentem T.G. Masarykem. Tehdy také slyšeli učitelé poprvé argumenty, které se zcela paradoxně častokrát opakovaly i při jejich mnohých jednáních v období po listopadu 1989. Tehdejší místopředseda poslaneckého agrárního klubu Malypetr je v podstatě odmítl argumentací, že přece „mají možnost vedlejších výdělků“. Dr. Beneš, zastávající v té době funkci předsedy vlády s nimi pak hovořil o tom, že nutná úsporná opatření si samozřejmě vyžadují určité oběti a že tyto oběti by měli učitelé přinést (na rozdíl od dělníků) pro svoji inteligenci, která je k tomu uschopňuje.“*

Učitelé svým odporem donutili vládu ke změně stanoviska. V červnu roku 1922 byl přijat reparační zákon. Tento zákon však reparaoval platy pouze učitelům obecných škol. U učitelů měšťanských škol došlo pouze k malým změnám. Nejpodstatnější bylo, že reparační zákon stanovil zařazení učitelů obecných i měšťanských škol stejné platové skupiny.

¹⁴ Morkeš, F.: Kapitoly o školství, ministerstvu a jeho představitelích (Období 1848-2001). Praha, Pedagogické muzeum J. A. Komenského 2002, s. 35

V průběhu jednačtyřicetileté komunistické totality se dají platy učitelů považovat za velice nízké a zároveň zaostávající za výší platů v jiných resortech. I přes veškeré tvrzení a ujišťování vládní moci, že platy učitelů stále rostou, hodnota reálného příjmu učitelů spíše stagnovala.

S tímto ostře kontrastoval požadavek, aby se učitelé ve volném čase, zpravidla bez nároku na jakoukoli odměnu, účastnili aktivit, jež bezprostředně nesouvisely nebo souvisely jen okrajově se skutečnou náplní jejich práce.

Platových řádů v době totality vyšlo poměrně dost, avšak k zásadním pozitivním změnám výše učitelských příjmů mnoho nepřispěly. V průběhu doby se měnil počet platových tříd a délka postupů. Poprvé v roce 1950 se v platovém řádu objevila jako podmínka úspěšného platového postupu nutnost prokázat vedle odborné způsobilosti a dobrých pracovních výsledků ještě způsobilost politickou. Po měnové reformě v roce 1953 museli učitelé pro přiznání platového postupu, který byl dříve automaticky zvyšován na základě odsloužených let, podávat písemnou přihlášku.

Na základě přihlášky byl hodnocen učitelův politický a odborný růst (účast na přednáškách, školeních apod.) a výsledky výchovné a vzdělávací práce.

Uvedené skutečnosti zkoumal ředitel školy a školní inspektor. Konečné stanovisko vyřkl příslušný odbor národního výboru. V případě neúspěchu byly učitelé stanoveny konkrétní úkoly, jež musel splnit ve lhůtě od šesti měsíců do dvou let.

Podle úpravy platového řádu z roku 1972 byli učitelé a vychovatelé odměňováni na základě tří kritérií: druhu práce, úrovně pedagogického a odborného vzdělání a délky pedagogické, popř. odborné praxe. Podle druhu konané práce se základní platy rozlišovaly v sedmi pracovních třídách. V každé platové třídě byly základní platy rozlišeny v několika platových stupnicích podle úrovně pedagogického popř. odborného vzdělání a v každé platové stupnici v osmi platových stupních s pevnými sazbami podle délky praxe.

Učitelé základních devítiletých škol (tedy jak učitelé vyučující v 1.-5. ročníku, tak učitelé vyučující v 6.-9. ročníku) se nacházeli v II. pracovní třídě. Do platové stupnice II A (se sazbami 1600 až 2600 Kčs) se zařadili učitelé ZDŠ, kteří měli ukončené vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření. Do platové stupnice II B (se sazbami 1500 až 2300 Kč) se zařadili učitelé ZDŠ, kteří měli ukončené středoškolské vzdělání pedagogického zaměření.

Učitelé, kteří byli do pracovního poměru přijati bez požadované kvalifikace s tím, že si ji doplní dálkovým studiem, byli zařazeni do platové skupiny II C.

Do druhého platového stupně byl učitel zařazen již po prvním roce praxe. Do třetí, čtvrtého a pátého pak vždy po třech letech. Nárok na postup do dalšího platového stupně získával učitel vždy po pěti letech. Takže po dvaceti pěti letech praxe se učitel ocitl v nejvyšším, osmém platovém stupni. Vedle stanovené délky praxe rozhodovalo o postupu komplexní hodnocení vypracované ředitelem školy.

Vedle základního platu mohly být učitelům vypláceny příplatky za třídnictví (pouze učitelům vyučujícím v 6.-9. ročníku), za hodiny rozborů průběžné a souvislé pedagogické praxe studentů, za zkoušení žáků v dálkovém a externím studiu, za výuku ve třídách s odděleními, kde počet žáků přesahoval dvacet. Jako obzvláště zajímavý se z dnešního pohledu jeví příplatek, kterým byli třídní učitelé 6.-9. ročníku odměňováni za vyučování ve třídách s cikánskými dětmi.

Přičemž při počtu 6 až 10 cikánských žáků činil příplatek 100 Kčs, při počtu 11 až 15 žáků 150 Kčs a při počtu nad 15 žáků 200 Kčs měsíčně. Platový řád umožňoval poskytnout příplatek ve výši 150-500 Kč měsíčně učitelům, působícím v obcích se ztíženými životními podmínkami.

Tyto příplatky měly svůj původ v tzv. pohraničních přídavcích, které se vyplácely podle vládního nařízení z roku 1954, učitelům v pohraničních oblastech. Později došlo k rozšíření platnosti nařízení i na některé obce ve vnitrozemí, u nichž byla prokázána špatná dopravní obslužnost, nedostatečné zásobování či málo rozvinutá síť služeb.

Ředitel školy mohl navrhnout učitelům osobní příplatek na základě jeho mimořádně úspěšné a iniciativní práce. Ani v tomto období učitelé příliš nestáli o přespočtové hodiny vzhledem k tomu, že jejich finanční ohodnocení nebylo příliš výrazné.

Učitelé škol pro mládež vyžadující zvláštní péči byly odměňováni stejně jako učitelé základních devítiletých škol. Pokud ovšem splnili další kvalifikační požadavek ze speciální pedagogiky (defektologie), zvýšil se jim základní plat od 200 do 300 Kč měsíčně.

Nízké platové podmínky vedly k tomu, že učitelské povolání ztrácelo atraktivitu, čemuž mělo zabránit vydání nového platového řádu v roce 1984. Doplněk tohoto řádu platný od 1. září 1987 umožnil rychlejší platový postup mladým učitelům v počátečních letech jejich nástupu do zaměstnání.

Negativní stránkou tohoto opatření bylo znevýhodnění učitelů s delší než dvacetiletou praxí.

V současnosti se platy učitelů sestávají ze základního platu a příplatků za třídnictví, popř. za rozборы cvičných praxí studentů. Za přespočtové hodiny je vyplácen stoprocentní příplatek. V pravomoci ředitele je navržení osobního ohodnocení, jeho výše je však omezena rozpočtem školy. Nejsou rozdíly v platech učitelů prvního a druhého stupně. Všichni učitelé s vysokoškolským vzděláním jsou zařazeni do dvanácté platové třídy. Výše platů je také závislá na počtu odpracovaných let. Po prvním roce se plat učitele 15 470 Kč zvyšuje o 590 Kč, po dvou letech o dalších 610 Kč, po třech letech o dalších 610 Kč. Tento vývoj postupně pokračuje, přičemž nejvyšší úrovně platu učitel dosáhne po 32 letech pedagogické praxe 23 280 Kč. Učitelé s nižším než vysokoškolským vzděláním jsou zařazeni do nižších platových tříd a je jim úměrně snižována délka započítávané praxe.

Zákony umožňují ředitelům škol navrhnout zaměstnancům osobní odměny, které mohou činit 50-100% výše tarifního platu, nicméně jsou opět závislé na celkové finanční situaci školy. Učitelé nemají nárok na získání výhod (jako např. deputátních bytů apod.), jaké měli jejich předchůdci v minulosti. Je tedy patrné, že největší překážkou při uspokojování mzdových nároků učitelů v současné době, je absence zásadního přílivu peněz do školství.

7.Zamyšlení nad platy učitelů

Jistě nebude daleko od pravdy tvrzení, že učitelské povolání se potýká celou dobu své dlouhé existence s nedostatečným ohodnocením. Teprve v souvislosti se zformováním občanské společnosti začali učitelé definovat a vznášet své emancipační požadavky. Mezi nimi zaujímal vždy přední místo požadavek zajištění lepšího materiálního zabezpečení. Nevyhovující mzdové podmínky jsou nejčastějším důvodem k protestním a jiným razantním akcím, k nimž se učitelé uchylují.

Proč jsou vlastně platy pro učitele tak významné? Nasnadě je odpověď, že platy jsou, stejně jako u všech ostatních profesí, hlavním a většinou také jediným zdrojem obživy. Nelze vždy sáhnout k možnosti přivýdělku, jak to ve svém projevu kdysi doporučoval Jan Malypetr.

Nicméně požadavek existenčního zajištění, ačkoli je nejdůležitějším, není důvodem jediným. Učitelské povolání se vyznačuje značnými kvalifikačními nároky, složitostí výkonu, vysokou mírou zodpovědnosti a psychologické zátěže. Paradoxně se tyto skutečnosti nepromítají do výše platu, který je ve srovnání s jinými profesemi, v tomto smyslu méně náročnějšími, skutečně nedostatečné. Na učitele jistě působí značně demotivujícím způsobem fakt, že výše jejich příjmů v negativním smyslu ovlivňuje jejich společenskou prestiž.

J.Vašutová¹⁵ k problematice hodnocení učitelů veřejností říká toto: „*Učitelé mají pocit, že dnešní společnost není s to ocenit jejich náročné pedagogické výkony.*

To se promítá i do odměňování, se kterým jsou učitelé oprávněně nespokojeni. Podle mínění veřejnosti však mají učitelé přiměřené platy, neboť jsou ve své profesi zvýhodněni tím, že např. :

-zkušenější učitel se nemusí na vyučování připravovat a jeho práce je pouze rutinní

-učitelé mají dlouhé období prázdnin

-učitelé splní svou denní vyučovací povinnost a pak mají mnoho volného času

-učitelé nižších stupňů škol nepotřebují k výkonu profese hluboké odborné znalosti.“

Uvedené názory působí poněkud povrchně, obzvláště pro ty, kdo ví, co vše učitelská práce ve skutečnosti obnáší.

Osobně se domnívám, že mínění veřejnosti o jednoduchosti a výhodnosti učitelského povolání pramení především z toho, že každý z nás prošel procesem vzdělání (minimálně na základní škole), a je tedy přesvědčen, že naprosto přesně ví, co je náplní práce učitele. Zapomíná při tom ale, že obraz (viděný navíc dětskýma očima), který si ze školy odnáší, nekorresponduje zcela se skutečností.

Žáci, přestože stráví v lavicích průměrně devět let života, nejsou v žádném případě schopni odhalit a rozeznat skutečnou náplň učitelovy práce. Její podstatné části jim zůstávají skryty. Některým často po celý život.

Vašutová¹⁶ dále říká: „*Je potřebné, aby se učitelé naučili argumentovat při obhajobě svých profesních požadavků, aby prezentovali v médiích a na veřejnosti*

¹⁵ Vašutová, J.: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, Univerzita Karlova 2002, s. 18-19

¹⁶ Vašutová, J. : Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha, Univerzita Karlova 2002, s. 19

své pedagogické úspěchy, aby upozorňovali na zhoršující se pracovní podmínky a především, aby se ve své profesi neustále zdokonalovali.“

S tímto plně souhlasím a v navrhovaném řešení spatřuji cestu (ačkoli jistě ne jedinou) ke zlepšení špatné materiální situace panující v celém školství. Návrhy Vašutové lze podle mého názoru ještě doplnit o doporučení, aby se učitelé v rámci prezentace svých škol podíleli více na veřejném životě obcí, podobně jako tomu bylo v období předmnichovské republiky.

Ohlédneme-li se zpět do minulosti, lehce zjistíme, že v žádném z dějinných období naší země, nebylo učitelské povolání cestou ke zbohatnutí. Třebaže v období první republiky platové ohodnocení učitelů nebylo zcela ideální, můžeme zaznamenat snahu státu kompenzovat nedostatky mzdové politiky nejrůznějšími náhradami.

Během socialistické éry byla úroveň platu nízká. Souvislost můžeme hledat zejména v tom, že tato doba upřednostňovala manuální práci před prací intelektuální. Organizovaný odpor či nesouhlas s výší platu byl tehdy jen těžko představitelný. Naproti tomu v současné době je tento nesouhlas možné plně vyjádřit. A dnešní učitelé této možnosti využívají.

Není žádným tajemstvím, že finanční situace ve školství se již delší dobu ocitá v krizi. Je tedy zřejmé, že i systém odměňování zaměstnanců školství je touto krizí citelně zasažen. Široká veřejnost je sice často médií informována o úpravách a změnách v oblasti školství a platového systému, avšak reálný dopad těchto ve skutečnosti „kosmetických“ změn je mizivý a situaci v zásadě vůbec neřeší. Podobnou manipulaci můžeme zaznamenat i v dobách komunismu.

Katastrofální úroveň učitelských platů má za následek odliv učitelů do privátního sektoru. Finanční neatraktivnost je jistě důvodem, proč velké množství čerstvých absolventů pedagogických fakult hledá své uplatnění jinde než ve škole. To vede k problému, který se nazývá stárnutí učitelských sborů. Ve společnosti, kde roli živitele rodiny povětšinou zastává muž, je velmi obtížné muže ve školství udržet, což v konečném důsledku vede k neustále veřejností kritizované feminizaci školství.

Při stanovování výše platu ve všech zkoumaných obdobích rozhodovala především délka praxe a míra kvalifikace. V převážné většině byly platy učitelů diferencovány podle toho, na jakém stupni školy učitel vyučoval. Příčina této diferenciaci mně osobně zůstává nejasná. Skutečnost, že se v současnosti od této diferenciaci upustilo, znamená jistý pozitivní posun.

Dalším faktorem, který by se měl, dle mého mínění, více zohledňovat při odměňování učitelů, by měla být kvalita práce. Nicméně si uvědomuji, že realizace by byla velmi obtížná. Je téměř nemožné, určit objektivní kritéria, podle nichž by měla být kvalita práce posuzována. Problém by snad mohl řešit propracovanější systém inspekcí.

8. Prestiž učitelského povolání

„ Prestiž- (z lat. praestigiae – mámení) – dobré jméno, veřejně a společensky uznávaný vliv, vážnost osoby či skupiny, respekt projevovaný jinými osobami či skupinami. Prestiž je relativní hodnota, je to důležitost a vážnost připisovaná spol. skupinám, povoláním nebo jejich příslušníkům, příp. jednotlivým osobám, na základě určitého více či méně obecně uznaného měřítko. Úplný konsensus v posuzování prestiže není možný; posuzování prestiže silně závisí na sociální pozici osoby, která posuzuje.“¹⁷

Zjišťováním prestiže a její míry se zabývá sociologie. K nejpoužívanějším prostředkům ke zjišťování prestiže slouží nejčastěji škálové dotazníky, v nichž respondenti hodnotí vybrané objekty výzkumu (např. různá povolání) prostřednictvím přiřazování bodů nebo jejich umístování na osu, podle pocíťované vážnosti. Následné vyhodnocení ukáže, jaká prestiž je zkoumanému objektu prisuzována a jaké místo v pomyslném žebříčku povolání objekt zaujímá. Obdobným způsobem se zjišťuje i prestiž učitelského povolání ve vztahu k jiným profesím.

Veřejnost uplatňuje při posuzování různých povolání především hledisko společenské prospěšnosti, odpovědnosti a výši profesních znalostí. Výsledky hodnocení nejsou konstantní v čase. Jsou formovány vlivem celospolečenských proměn, jež v sobě zahrnují i měnící se pohled na funkci výchovy a vzdělávání. Z toho vyplývá, že prestiž učitelského povolání je podmíněna mimo jiné prestiží vzdělání.

Učitelství se jako profese, vykonávající službu veřejnosti, i zařadila mezi povolání, jež jsou veřejností neustále sledována. Jak vysoce je tedy hodnocena prestiž učitelského povolání?

Na tuto otázku se snažila a snaží nalézt odpověď celá řada stratifikačních výzkumů.

¹⁷ Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A.: Velký sociologický slovník. II. Praha, Karolinum 1996, s. 841

Prestiž učitelského povolání v nich hodnotí dotazovaní různého stupně dosaženého vzdělání (bylo prokázáno, že lidé s vyšším vzděláním hodnotí prestiž učitelů všech stupňů škol, zejména učitelů ZŠ, jako nižší, než respondenti s nižším stupněm dosaženého vzdělání), různého věku, a tudíž různé zkušenosti a různého aktuálního vztahu ke školství.

Jedny z prvních studií, snažících se zmapovat vztah široké veřejnosti k učitelům, vznikly již v předmnichovské republice, tedy v době, kdy emancipační snahy učitelů byly obzvláště výrazné. V roce 1937 byly zveřejněny výsledky průzkumu, který provedl sociolog Obrdlík. Podstatou průzkumu bylo zjistit, jakou důležitost pro společnost znamenají jednotlivá povolání. Dotazovaní, kterými byli povětšinou úředníci, obchodníci či drobní podnikatelé, měli k dispozici seznam třinácti zaměstnání. Největší důležitost přisoudili 1. rolníkům, 2. učitelům, 3. dělníkům 4. řemeslníkům, 5. lékařům, atd.. Na posledním místě skončili advokáti.

V šedesátých letech zaznamenalo společenské uznání učitelské profese jistý pokles. Reprezentativní šetření provedené v roce 1967, ve kterém bylo hodnoceno celkem 50 povolání, z nichž každé mohlo obdržet maximálně 100 bodů, vykazalo umístění učitelů základních škol na 28. místě se 72 body (jen o dva body méně získali kombajnisté), středoškolských učitelů na 14. místě (83 bodů) a vysokoškolských učitelů na 4. místě (91 bodů). Na prvním místě se s počtem 95 bodů umístili ministři, za nimi ředitelé průmyslových podniků (92), lékaři specialisté skončili na místě třetím (92 bodů). Šetření bylo zřejmě odrazem tehdejšího částečně uměle vytvořeného a ideologii vyhovujícího modelu společenské hierarchizace.

V sedmdesátých letech se společenské uznání učitelů výrazně zlepšilo. Učitelé 1. stupně základních škol se umísťovali na 14., učitelé 2. stupně na 10. a vysokoškolští učitelé na 3. místě (za soudcem a lékařem).

Vysoké hodnocení si učitelská profese udržela i po roce 1989. V empirických šetřeních zaměřených na zjišťování společenské prestiže jednotlivých povolání uskutečněných v devadesátých letech učitelé základních škol zaujímali střídavě 5. až 7. místo. Svou přední pozici učitelé potvrdili i v průzkumu z roku 2001, kdy se v hodnocení 29 profesí umístili na 5. místě. Přední pozice zaujímají opakovaně řadu let lékaři, docenti a profesori působící na vysokých školách, vědci a politici.

Učitelská profese dosahuje stále významného společenského uznání nejen v našich podmínkách, ale rovněž i v zahraničí, což dokazují výsledky mezinárodních sociologických šetření.

B. Lazarová¹⁸ zmiňuje v této souvislosti zajímavý fakt:

„ Z hlediska mezinárodního srovnání (Treiman, 1997, podle Tuček 2003, s. 289) je zajímavé, že zřejmě díky historickým tradicím, i přes propad naznačený v druhé polovině 60. let, je v ČR prestiž povolání učitele vyšší, než ukazuje mezinárodní index prestiže.“ Lazarová připisuje vyšší ocenění mimo jiné i zavedení povinnosti vysokoškolského vzdělání všech stupňů škol.

J. Průcha¹⁹ míní, že to, že si učitelské povolání udržuje poměrně vysokou prestiž, „ je dáno tím, že jak odborníci, tak veřejnost řadí povolání učitele k těm, která se vyznačují vysokou složitostí, náročností na vysokou kvalifikaci.“ Jiní odborníci spatřují důvod vysokého společenského uznání rovněž zejména v důležitosti učitelů pro společnost a také ve velké míře jejich znalostí.

Studie uveřejněná ve sborníku Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu²⁰ uvádí výsledky SIOPS (Standard International Occupational Prestiže Scale, 1977), mezinárodního srovnání, provedeném na základě dvaceti položkové škály prestiže, podle kterého se učitel na vysoké škole umístil na třetím místě (za soudcem a lékařem), učitel primární školy na čtrnáctém a učitel sekundární školy na desátém místě. Analýza zaměřená na společenský status učitelů rovněž shrnuje závěry rozsáhlého mezinárodního srovnávacího výzkumu zabývajícího se postavením učitele ve společnosti (výzkum probíhal v 53 zemích) :

- *učitelství má vysokou prestiž mezi profesemi obecně*
- *učitelství je relativně vysoce uznávané mezi profesemi, které představují veřejné a osobní služby (např. zdravotní sestra, sociální pracovník, policista)*
- *učitelství je výše než ostatní kvalifikované manuální profese a tzv. „ bílé límečky“*
- *učitelství je níže než většina tzv. pravých profesí (tj. medicína, právo, architektura)*

¹⁸ Lazarová, B. a kol.: Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno, Paido 2006, s. 51

¹⁹ Průcha, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha, Portál 2002, s. 30

²⁰ Walterová, E.: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie výzkumného záměru. Praha, Univerzita Karlova 2000, s. 77

Studie dále uvádí: „ Mezinárodní výzkumy prokázaly relativní nezávislost prestiže učitelské profese na místě a čase. Vysvětlení je následující:

- *V prestiži povolání se projevuje důležitost, kterou má pro zdárný chod a vývoj společnosti. Učitelství má pro rozvoj společnosti zcela zásadní a nezastupitelný význam.*
- *Největší překážkou pro posílení prestiže učitelství je skutečnost, že v ní pracuje mnoho lidí. I když celkové výdaje na platy učitelů jsou vysoké, jsou individuální platy přesto nižší než v jiných profesích. Vzhledem k tomu, že do této profese vstupuje neustále velké množství lidí, zdá se, že charakteristiky, které sytí prestiž (sociální původ, pohlaví a studijní výsledky na vysoké škole), jsou v tomto případě na nižší úrovni než v případě tzv. pravých profesí.*
- *Pokud jde o pohlaví, vysoké procento žen- učitelek ve společnostech, v nichž převládají patriarchální postoje, ovlivňuje rovněž sociální prestiž. Je tomu tak*
- *i v ostatních profesích s převahou žen (zdravotní sestry, sociální pracovníce).*
- *Přestože lékaři na Západě mají vysokou prestiž, nelze totéž tvrdit o bývalém Sovětském svazu, kde pracovalo mnoho žen - lékařek. Otázka, která doposud není*
- *jednoznačně zodpovězena, zní: Vede k poklesu prestiže učitelské profese skutečně vzrůstající počet míst obsazených ženami či naopak muži do ní nevstupují právě v důsledku poklesu prestiže?*
- *Nejpodstatnějším faktorem, který snižuje prestiž učitelů, je skutečnost, že jejich bezprostředními klienty - zákazníky jsou žáci a studenti ve vymezených podmínkách (školní výuka) s velkou kontrolou, což se výrazně odlišuje od situace, v níž probíhají kontakty většiny profesionálů se svými zákazníky. “*

Autoři studie zmiňují i další faktory ovlivňující prestiž učitelů. Patří mezi ně kupř. to, na jakém stupni školy pedagogové působí (čím vyšší stupeň, tím vyšší prestiž učitelů), vědomosti a dovednosti učitelů tj. jejich kvalifikace. „*Má-li učitel kvalitně vykonávat svoji profesi, potřebuje k tomu velmi širokou škálu vědomostí a dovedností, což se ale*

ve vztahu k prestiži ukazuje spíše jako nedostatek. Vyšší prestiž je vždy spojována se specializací, avšak specificky vnímanou.“²¹ Mezi skutečností, jež učitelskou prestiž snižují, řadí i nejasný vztah panující mezi pedagogickou teorií a praxí.

S přihlédnutím k výsledkům výzkumů z dávné i nedávné minulosti, z nichž vyplývá poměrně vysoké hodnocení učitelské prestiže odbornou i laickou veřejností, působí poněkud rozporuplně názor učitelů na prestiž vlastního povolání. Z empirických výzkumů totiž vyplývá, že učitelé hodnotí prestiž svého povolání velice nízko. Sebehodnocení učitelů je značně nízké nejen v porovnání se sebehodnocením příslušníků jiných profesí, ale i ve vztahu ke skutečnému vnímání učitelské prestiže veřejností. Pocit nedostatečného společenského uznání často vede řadu pedagogů k opuštění původního povolání a následné změně profese. Vnímání nízkého prestiže, které je podle P.Urbánka²² čistě českým specifíkem, se projevuje zejména u učitelů základních škol.

Odborníci se shodují, že tento fakt vyplývá z řady skutečností: 1. z nízkého platového ohodnocení, které je znatelné především v porovnání s jinými, méně náročnými profesemi, 2. z přesvědčení, převládajícího u veřejnosti, o menší náročnosti studia na pedagogických fakultách a nízké úrovni těchto fakult 3. z velkého zastoupení žen v profesi 4. z tlaku rodičů a často celé společnosti na práci učitelů 5. z absence objektivních kritérií, které se uplatňují při posuzování efektivity práce učitelů 6. z nevhodné interpretace pohledu na učitele či kontextově špatně umístěných informací v médiích 6. z nedostatečné obhajoby požadavků a veřejné prezentace svých úspěchů samotnými učiteli.

Přesvědčení o neadekvátním hodnocení společenského statusu učitele veřejností přetrvává u pedagogů mnoho let. Důkazem jsou slova představitele učitelských spolků M. Skořepy pronesená roku 1936: „ *Prestiž učitelského povolání je nesporně větší, než byla před lety, není však přiměřená podstatě i ceně povolání.* “ (Skořepa, 1936, s. 27)²³

²¹ Walterová, E.: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie výzkumného záměru. Praha, Univerzita Karlova 2000, s. 78

²² Urbánek, P.: Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec, Technická univerzita 2005, s. 56

²³ Tuček, A.: Společenské uznání učitelů. Praha, Univerzita Karlova 1988, s. 23

9. Zamyšlení nad prestiží učitelského povolání

Vždy, když se ve společnosti provádí průzkum, jež má za cíl zjistit, jaký vztah zaujímá společnost k různým sociálním jevům či skutečnostem, popř. na jaké místo v pomyslném žebříčku daný jev či skutečnost řadí, je jisté, že odpovědi respondentů ovlivňuje celá řada nejrůznějších faktorů.

V případě, že se jedná o průzkumy, jejichž výsledky byly shora uváděny, tedy o průzkumy zaměřené na zjištění prestiže povolání, je dost pravděpodobné, že v odpovědích respondentů dominuje v prvním momentě osobní, zcela individuální vztah ke zkoumané skutečnosti. Bezprostředně poté přichází na řadu hodnocení z hlediska celospolečenského. V potaz rovněž musíme brát i momentální situaci, v níž se dotazovaný nachází. Výsledky průzkumů nejenže objasňují to, jaký vztah veřejnost k danému zaměstnání zaujímá, ale i další fakta. Kupř. se jedná o vztah společnosti k „produktům“ jednotlivých zaměstnání.

V případě zkoumání prestiže učitelů tedy současně z šetření vyplývá vztah společnosti ke vzdělání. Těžko si totiž představit společnost, která si vysoce považuje vzdělání a neváží si těch, kdo ho zprostředkovávají.

Do hodnocení jednotlivých zaměstnání se vždy promítá vlastní zkušenost se zástupci konkrétní profese v běžném životě. Profese učitele je specifická tím, že se do kontaktu s učiteli dostáváme všichni, a to většinou ve dvou etapách svého života. Jednou v roli žáka, podruhé v roli rodiče. Místem, kde dochází k našemu kontaktu s učiteli je škola, v níž každý z nás prožije ať kratší či delší, ale rozhodně významnou část svého života a z kontaktů s učiteli si odnáší celou řadu nejrůznějších zážitků a vzpomínek. Ty se zpravidla projektují do našeho způsobu nazírání na učitele a do jejich hodnocení.

Z průzkumů, jež máme k dispozici, zcela jasně vyplývá, že profese učitele byla a je vysoce hodnocena, a to napříč celým sledovaným obdobím. Nelze ale vyloučit, že stejně jako vše kolem nás, i toto hodnocení podléhá jistým proměnám v čase.

Z průzkumu prováděného ve třicátých letech 20. století je možné vyčíst, že si lidé patřičně uvědomovali důležitost učitelů a zároveň, že finanční ohodnocení profesí s mírou prestiže tolik nesouvisí. To, že se tehdy učitelé těšili velkému respektu a vážnosti je také zřejmé ze vzpomínek pamětníků či z literatury a dobových filmů. Je jisté, že i tehdy byli učitelé „jen lidmi“ a to i se všemi negativními stránkami. Hluboký respekt ze strany žáků a rodičů ale nedovoloval vyjadřovat se o nich

na veřejnosti jakkoli hanlivě. Už oslovení „pan učitel“ vyzařovalo úctu a vážnost a nepřipouštělo žádný kompromis.

V dobách komunismu úcta a respekt k učitelům stále přetrvávala. Nicméně jisté nuance se objevily. Učitelé, často ve větší míře než zástupci jiných profesí, byli nuceni demonstrovat svoji spjatost s vůdčí silou ve státě. Přičemž nezáleželo tolik na tom, zda a nakolik se jednalo o manifestace upřímné. Právě tato skutečnost vzbuzovala u veřejnosti ve vztahu k učitelům respekt i despekt zároveň. Co se oslovení týče, učitel přestal být „pan“ a stal se „soudruhem“.

Po roce 1989 došlo k jistému rozvolnění společenských vazeb. S nárůstem konzumního způsobu života se měnil i žebříček hodnot. Majetkové poměry se začaly stále více promítat do vztahů mezi lidmi a staly se jedním z nejdůležitějších aspektů při posuzování a hodnocení okolního světa. Je tedy s podivem, že ve světě, kde měřítkem úspěšnosti je množství vydělaných peněz, učitelé dosáhli a stále dosahují v průzkumech veřejného mínění týkajících se prestiže povolání předních příček.

S rozšiřováním svobody po roce 1989 souvisela i vzrůstající svoboda slova. Lidé získali možnost zcela otevřeně se vyjádřit k řadě problémů, tedy i k práci a situaci, v níž se pedagogové ocitají. K objektivnějšímu hodnocení přispěla i větší informovanost a vyšší míra transparentnosti veřejných činností (tedy i učitelské práce). Data, získaná z šetření provedených za posledních devatenáct let, se jeví jako důvěryhodná, jelikož už nejsou manipulována a ideologicky zatěžována, jak tomu bylo v minulosti.

S prudkým vývojem informačních technologií vzrostl vliv médií. Pozitivní přínos médií je oceňován i samotnými učiteli, kteří jich mohou využívat jednak při výuce, jednak při vlastním sebevzdělávání. Jako negativní jev lze v souvislosti s masovými médii spatřovat zkreslování faktů při prezentaci práce pedagogů a jejich výsledků. Přeceňování důležitosti médií v sobě skrývá ještě jiná nebezpečí.

Někteří lidé se domnívají, že vyspělá technologie může v budoucnu zcela nahradit roli učitele. Tento trend může pozici učitele učinit nadbytečnou, a tím ohrozit prestiž učitelské profese.

Je jistě správné, že oslovení pan či paní učitelka se do škol opět vrátilo. Ale vzhledem k posunům, které se od dob první republiky ve společnosti udály, se domnívám, že bude ještě dlouho trvat, než toto oslovení nabude své původní síly a vážnosti.

10. Závěr

Znamením kulturní vyspělosti národa je jeho vzdělanost. Vzdělanost je současně zárukou dobré budoucnosti společnosti. To jsou jistě základní postuláty, o jejichž pravdivosti nelze pochybovat. Dobré a kvalitní vzdělání může zprostředkovat pouze učitel, který bude na výkon svého povolání odpovídajícím způsobem připraven. V každé v mé práci sledované historické etapě byla otázka vzdělanosti a připravenosti učitelů přikládána ze strany státu a potažmo celé společnosti menší či větší pozornost.

Dá se obecně tvrdit, že možnosti pedagogického studia, jeho různorodost a kvalita se rozhodně zlepšily. Nasměrovaný vývoj a snaha aplikovat nejnovější poznatky vědy do praxe mohou tento trend jen prohloubit. Absolventi pedagogických fakult se díky své kvalitní připravenosti stávají na trhu práce stále atraktivnějšími i pro jiné než učitelské obory.

Stupeň prestiže byl je stále ještě vysoký, avšak finanční ohodnocení učitelů je v současné době vyloženě demotivující a nutí nás k zamyšlení, zda adekvátně finančně ohodnocený pracovník, zbavený zásadních existenčních problémů nebude podávat lepší výkon?

Tento problém bohužel provází československé školství od vzniku republiky až do dnešních dnů. Pevné řešení je pravděpodobně v nedohlednu. V rozpočtu školství chybí miliardy korun. A tedy chybí i finanční prostředky na zásadní mzdovou progresi. To jsou bohužel pouze smutná fakta.

Proč se učitelům stále nedaří prosadit platové ohodnocení míře prestiže a důležitosti odpovídající? Příčin objektivních i subjektivních může být mnoho. Mezi jinými: absence profesní komory jako silného výkonného orgánu, špatná koordinace, nepropracovaná stávková politika a absence důrazného profesionálního lobbingu. V neposlední řadě také nedostatek vůle na kompetenčních místech se důsledně platovou politikou zabývat.

Domnívám se, že pokles společenské prestiže učitelského povolání s sebou nutně přináší i degradaci vzdělání samotného.

Sledování vývoje otázky postavení učitelů by nemělo nechat lhostejným snad nikoho. Důsledky krátkozrakého podcenění kvalitního vzdělání nejsou bohužel průkazné okamžitě. Jejich možný dopad by však dozajista byl devastující.

Je tedy jistě žádoucí, aby učitelské povolání bylo váženo a ctěno, aby „být učitelem“ skutečně přinášelo komplexní společenské uznání, které se ovšem bez kvalitního vzdělání a dostatečného platového ohodnocení neobejde.

Bibliografie:

Československé školství: Školní rok 1979/80. Praha: Ústav školských informací při MŠ ČR, 1980.

Heřmanová, V.: Profesní sebepojetí učitelů. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2004. (ISBN 80-7044-618-8)

Kovaříček, V.: Cesty učitelského vzdělávání. Praha: SPN, 1984.

Lazarová, B. a kol.: Cesty dalšího vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2006. (ISBN 80-7315-114-6)

Mareš, J., Průcha, J., Walterová, E.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. (ISBN 80-7178-579-2)

Maříková, H., Petrušek, M., Vodáková, A.: Velký sociologický slovník. II. Praha: Karolinum, 1996.

Morkes, F.: Kapitoly o školství, ministerstvu a jeho představitelích (Období 1848-2001). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2002. (ISBN 80-901461-9-8)

Morkes, F.: Postavení učitele v předmnichovském Československu. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. (ISBN 80-211-0182-2)

Pařízek, V.: Učitel a jeho povolání. Praha: SPN, 1988.

Průcha, J.: Učitel. Současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. (ISBN 80-7178-621-7)

Retrospektivní přehled o školství v ČSR: 1967-1977. Praha: Ústav školských informací při MŠ ČSR, 1978.

Ročenka československého učitelstva. Uspořádal Jan Křivánek. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských, 1928.

Solfronk, J.: Učitelství jako profese. Liberec: Technická univerzita, 2000. (ISBN 80-7083-390-4)

Spilková, V. a kol.: Současné proměny vzdělávání učitelů Brno: Paido, 2004. (ISBN 80-7315-081-6)

Špendla, V.: Učitel a učitelská profesia. Bratislava: SPN, 1974.

Teplý, V., Vadlejch, J.: Platové poměry učitelů a vychovatelů. Praha: Práce, 1973.

Tuček, A.: Společenské uznání učitelů. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

Učitelská ročenka 1959. Uspořádal Bedřich Velický. Praha: SPN, 1959.

Učitelská ročenka 1960. Uspořádal Bedřich Velický. Praha: SPN, 1960.

Učitelská ročenka 1965. Uspořádal Bedřich Velický. Praha: SPN, 1964.

Urbánek, P.: Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza. Liberec: Technická univerzita, 2005. (ISBN 80-7083-942-2)

Vaněk, P.: Statistika školství 1990/91:ČR. Praha: ÚIV, 1991.

Vašutová, J.: Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova, 2002. (ISBN 80-7290-077-3)

Vašutová, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. (ISBN 80-7315-082-4)

Veselá, Z.: Vývoj české školy a učitelského vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 1992.

Walterová, E.: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie výzkumného záměru. Praha: Univerzita Karlova, 2000. (ISBN 80-7290-034-X)

Walterová, E.: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. I. Brno: Paido, 2004. (ISBN 80-7315-083-2)