

# Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů: Departmentalismus na pedagogické fakultě (kvalitativní případová studie)

*Richard Lukáš*

AULA, 2016, Vol. 24, No. 2: 21-38

## **Institutional Barriers of Teacher Training's Improvement: Departmentalism at Faculty of Education (Qualitative Case Study)**

**Abstract:** Institutional and organizational context of teacher training on faculties of education is not sociologically well developed topic, even though it is essential topic for the future of society. The goal of this work is to explore where are obstacles of improvement of teacher training on faculties of education in Czech Republic. I answer this question through the case study of a selected Czech faculty of education. I discovered several obstacles of improvement of teacher training by realizing interviews with faculty heads; analysing the frames, which they use for framing their experiences with the obstacles; and analysing the institutional context of teacher training on the selected faculty. In the institutional view, the main obstacles are several external factors (e.g. state funding, role of Accreditation Commission etc.); specific history of teacher training in Czech Republic; structure of the faculty and organization of the studies there; and the situation of instructional designs. The frame analysis shows three main frames, which faculty heads use to organize their experience: frame of system unfairness, frame of faculty fragmentarization and frame of introversion and conservativeness of the faculty. Based on the research results we can in the faculty identify signs of institutional pathology called departmentalism. These signs are weak management of the faculty, many specialized departments, insufficient cooperation and communication among departments, only formal reaching of official goals of the faculty. Above mentioned is valid especially for teacher training for secondary and high school. Possible solutions are discussed.

## Úvod

Pedagogické fakulty jsou často vykreslovány jako konzervativní instituce, které učitele dostatečně nepřipravují na realitu dnešních českých škol<sup>1</sup>. Je jim vytýkáno mnoho věcí: nedostatek praktické přípravy přímo ve školách, nedostatečné propojení pedagogické teorie a praxe, memorování

<sup>1</sup> Na úvod je třeba uvést, že učitelskou kvalifikaci dnes student může získat nejen na pedagogické fakultě, ale také na řadě dalších fakult připravujících učitele, např. na učitelských oborech na přírodovědeckých, matematicko-fyzikálních či filozofických fakultách. Další možností je tzv. pedagogické minimum v rámci celoživotního vzdělávání. V této práci se ale zaměřuji pouze na pedagogické fakulty, protože jsou v odborném i veřejném diskurzu důležitějšími a vlivnějšími hráči.

zbytečných faktů a informací, přílišné zaměření na odbornou (tj. předmětovou) složku studia, či neschopnost připravit studenty učitelství na zvládání situací jako je nekázeň ve třídě, šikana či komunikace s rodiči (Vašutová, 2008).

Tento výzkum je součástí mé snahy porozumět těmto institucím a tomu, jak na nich probíhá příprava učitelů, a co brání tomu, aby byla lepší. Položil jsem si otázku, jaké tedy pedagogické fakulty opravdu jsou? A co jim brání v tom, aby budoucí učitele připravovaly kvalitněji a nebyly kritizovanou, ale naopak moderní a dynamickou institucí? Jako odpověď na tyto otázky jsem se rozhodl realizovat kvalitativní výzkum na vybrané pedagogické fakultě v ČR. Jedná se o případovou studii, která si klade za cíl popsat institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů na vybrané pedagogické fakultě, tj. jak historický, právní a ekonomický kontext ovlivňuje její existenci a fungování a brání vyšší kvalitě učitelství. V tom mi pomáhá analýza rámců vycházející z rozhovorů s (vedoucími) pracovníky fakulty. Zjišťuji, jak oni pojmenovávají hlavní překážky zlepšování učitelství na této fakultě a jaký význam jim přiřkládají.

## **Teoretická východiska**

### ***Sociologie organizace***

Pedagogická fakulta (potažmo vysoká škola) je zvláštním typem organizace. Na jednu stranu se vyznačuje velkou mírou organizovanosti a byrokratizace své činnosti, na druhou stranu je to zase prostředí, v němž mají aktéři velkou míru autonomie a mnohá pravidla a způsoby koordinace jednání se díky akademickým svobodám vyjednávají v rámci samotné organizace.

Crozier a Friedberg (1980) chápou organizace jako pole otevřené rozvoji střetů, protože se v nich střetávají aktéři se svými osobními cíli a strategiemi. Jsou vedeni snahou využít šancí, které aktérům postavení v organizacích nabízí pro naplnění vlastních cílů. Aktéři se snaží ochránit, případně ještě rozšířit svůj manévrovací prostor na úkor ostatních aktérů v organizaci. Vhodnou metaforou je hraní her, kdy aktér/hráč je svobodný a vymýšlí strategie k naplnění svých cílů, avšak musí respektovat neosobní pravidla hry v organizaci (Crozier, Friedberg, 1980; Keller, 2007). V kontextu mého výzkumu je na Crozierově a Friedbergově přístupu důležitá dvojí izolace, která na aktéry v organizaci působí: za prvé jde o izolaci od ostatních členů organizace (kvůli prosazování cílů své skupiny), za druhé pak o izolaci od vnějšího světa mimo organizaci (kvůli tomu, že vysoce postavení pracovníci organizace jsou experty na její vnitřní fungování, a ne na svět mimo organizaci) (Crozier, Friedberg, 1980; Keller, 2007).

## ***Departmentalismus***

Pojetí organizace jako konfliktního pole otevřeného rozvoji střetů mezi aktéry s odlišnými zájmy, vnitřní i vnější izolovanost aktérů, množství oddělení (kateder) a nutnost jejich koordinace mě vede k tzv. **departmentalismu**, což je pojem pocházející z oblasti veřejné politiky a vládních institucí<sup>2</sup>, ale princip jeho fungování lze vztáhnout i na zkoumanou fakultu, a to především na přípravu učitelů pro 2. stupeň základních škol (ZŠ) a pro střední školy (SŠ).

Departmentalismus popisuje formu institucionálního konfliktu, která zahrnuje patologii vnitřního chodu organizace a koordinace jednání aktérů v jejím rámci. Aktéři v organizaci, která byla původně zřízena s určitým veřejně prospěšným cílem (což je např. výkon státní správy či příprava budoucích učitelů) se místo něj pod vlivem této organizační patologie začnou věnovat více naplňování svých arbitrárních cílů. Koncept departmentalismu vychází z myšlenky, že větší komplexita organizací (tj. velké množství specializovaných oddělení v rámci organizace) vede k potřebě větší horizontální koordinace jednání mezi jednotlivými odděleními (James, Nakamura, 2015). Tato koordinace však v podstatě neprobíhá: departmentalismus spočívá v tom, že jednotlivá oddělení organizace a jejich pracovníci se snaží (skrze neosobní pravidla, rutinní praktiky a udržování statu quo) shromažďovat zdroje pro svá oddělení (např. politický, ekonomický, symbolický či jiný kapitál) a upřednostňovat své zájmy před prosazováním obecně definovaných oficiálních cílů či zájmů organizace jako celku (James, Nakamura, 2015).

Pro vznik této organizační patologie jsou charakteristické organizace a) s množstvím oddělení s výrazně horizontální hierarchií, b) jejichž jednotlivá oddělení mají rozdílné organizační kultury, c) mající slabé vedení a d) v nichž spolupráce mezi odděleními je marginální a není jí přikládána velká váha (Cole, Fenwick, 2003).

## **Výzkumný problém**

Nedostatečnou úroveň přípravy učitelů uvádí např. Audit vzdělávacího systému v ČR (EDUin, 2015). Uvádí, že fakulty připravující učitele adekvátně nereagují na měnící se realitu společnosti a požadavky škol. Přiznání nedostatků učitelské přípravy (ať již „viníka“ vidí kdekoliv) lze slyšet i z pedagogické komunity na pedagogických fakultách, jejíž hlas je v této diskusi přirozeně nejsignifikantnější. Nedostatky lze spatřit v nucené strukturaci studia na bakalářský a navazující magisterský stupeň a s tím spojeném nedostatku praxe ve školách a nedostatku času na pedagogickou a didaktickou průpravu, v podfinancování pedagogických fakult (nízký koeficient ekonomické náročnosti),

<sup>2</sup> původně ve Spojeném Království

v nekonzistentní státní vzdělávací politice, v (existenčním) tlaku na vědu a výzkum místo na kvalitní výuku, či v masifikaci studia (srov. Vašutová, 2008; Wernerová, 2013). Vašutová (2008) mluví v souvislosti s necitlivými zásahy státu do přípravy učitelů a s její současnou podobou na fakultách o „depedagogizaci“ pedagogických fakult. Chápe tím odcizení fakult jejich poslání, tj. přípravě učitelů, ať již je to z důvodu strukturace studia, masifikace terciárního vzdělávání, selekční dotační politiky státu, nerozvinutých oborových didaktik či převažujícího akcentu na odborné předměty v učitelské přípravě.

Detailní analýzu institucionálních překážek zlepšování učitelské přípravy předkládám níže. Zároveň je ale třeba zmínit, že cílem tohoto článku není detailně rozebrat současný stav učitelské přípravy v ČR po pedagogické a didaktické stránce. To přenechávám pedeutologickému výzkumu. Zde vycházím z předpokladu, že zlepšování přípravy učitelů na pedagogických fakultách je žádoucí a nutný jev a je smysluplné věnovat se jeho potenciálním překážkám.

### ***Cíl výzkumu a výzkumné otázky***

Tento článek je případovou studií vybrané pedagogické fakulty v ČR a jejím cílem je popsat institucionální bariéry zlepšování učitelské přípravy na této fakultě a popsat rámce, které (nejen vedoucí) pracovníci na fakultě užívají pro vyjádření zkušeností spojených s těmito bariérami.

V této práci si tedy kladu hlavní výzkumnou otázku, kterou je:

► Jaké jsou institucionální překážky zlepšování přípravy učitelů na pedagogických fakultách v ČR?

Překážkami rozumím jakékoliv systémové, strukturální, organizační či interakční překážky (bariéry), které z pohledu každého jednoho pracovníka fakulty brání tomu, aby se příprava učitelů na zkoumané fakultě měnila takovým způsobem, který je podle daného pracovníka žádoucí.

### **Metodika**

Zkoumaná pedagogická fakulta sídlí v rámci univerzity v krajském městě a nabízí v různých kombinacích oborů studium učitelství pro 1. i 2. stupeň ZŠ a SŠ. Fakulta zahrnuje 15-20 pracovišť, která pokrývají většinu odborných předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ, dále také katedry zajišťující pedagogicko-psychologickou přípravu učitelů, a také katedry zaměřující se na výzkum vzdělávacího systému a na ředitelskou přípravu.

Podstatná je pro mě jak anonymita zkoumané fakulty, tak jednotlivých kateder a pracovníků, s nimiž jsem vedl rozhovory. Jedině ani katedry tak v průběhu článku jednoznačně neidentifikuji (byla změna jména i gender) a upravuji či anonymizuji informace, které by dle mého názoru mohly vést k identifikaci zkoumaných aktérů.

Pro porozumění pohledu (vedoucích) pracovníku fakulty jsem zvolil analýza rámců, což je výzkumný přístup vyvinutý Erwingem Goffmanem. Ptá se, jaký je pohled aktérů na situace, se kterými se v každodenním životě setkávají. Tato perspektiva se u různých lidí přirozeně liší a různé zájmy tak mohou vyústit v různé rámce a různé „motivační relevance“ (Goffman, 1986). „Ti, kteří pohlížejí na stejnou událost z různých perspektiv, nejspíše také budou uplatňovat rozdílné rozsahy a úrovně zaměřenosti pozornosti“ (Šilhánová, 2008: 79), a to na základě odlišných interpretativních schémat, s nimiž do situací přicházejí. Rámce zaměřují pozornost tím, co je podle nich relevantní a co ne, tj. co je uvnitř a co zůstává vně (Morávek, 2011).

Pro účely tohoto článku jsem si zvolil přístup, který nabízí Morávek (2011). Jde o ucelený metodický postup analýzy, který pojímá rámce jako silné a generické narativy o problematických situacích a obsahuje i implicitní představy o jejich řešení. Rámce pomáhají motivovat a mobilizovat jedince skrze to, jaké aspekty reality vybírají pro definici a kauzální interpretaci daného problému (Morávek, 2011). Analýza rámců umožňuje pozorně a kriticky naslouchat různým hlasům a subjektivním pohledům, díky čemuž je vhodná pro zkoumání různých druhů kontroverzí (Morávek, 2011).

V průběhu analýzy rámců se zaměřuji na to, jaké argumenty a výklady reality používají různí pracovníci fakulty, když mluví o překážkách zlepšování přípravy učitelů. Toto zaměření se mi pro moji výzkumnou otázku jeví jako vhodné z toho důvodu, že vedoucí i řadoví pracovníci jsou zásadními aktéry daného akademického pole a ovlivňují dění na fakultě. O překážkách mluví mezi sebou, se studenty, s vedením fakulty i s politiky. Rámce, které užívají, mají vliv na to, jak jsou překážky na fakultě a ve společnosti pojímány.

Cílem výběru kateder bylo vytvořit co možná nejvíce různorodý soubor, což by umožnilo zahrnout různorodost zkušeností a znalostí přítomných na těchto katedrách. Z hlediska mého výzkumu jsem katedry vybíral podle tří kritérií. Za prvé šlo o to, pokrýt jak katedry zajišťující pedagogicko-psychologickou složku přípravy, tak katedry odborné. Za druhé, mezi odbornými katedrami jsem vybíral tak, aby pokryly různorodou paletu odborných předmětů (tj. jak filologické, tak humanitní a přírodovědné předměty). Celkem bylo provedeno 21 rozhovorů, z toho 13 s vedoucími pracovníky a 8 s řadovými, kteří mi ale byli doporučeni v průběhu výzkumu jako aktéři s hlubokým vhledem do prostředí fakulty. Domnívám se, že tato různorodost snižuje riziko případného zkreslení, kterému mohou podléhat výpovědi vedoucích pracovníků, kteří ze své pozice mají zodpovědnost za obraz a jméno své katedry a instituce.

Pokud jsou v textu uvedeny citace, jsou jména a gender změněny a ponechána je informace o příslušnosti ke katedře a úroveň v řídicí hierarchii. V textu uvádím výseky z rozhovorů s následujícími transkripčními značkami:

*text* – verbální stopa

*TEXT* – nadprůměrné zvýšení hlasitosti, důraz na slovo či slabiku

*(text)* – autorem výzkumu doplněný vysvětlující termín

- (..) – autorem výzkumu vynechaná, pro celkové sdělení nepodstatná pasáž  
 [text] – anonymizovaný úsek rozhovoru  
 (○) – krátká pauza (pod jednu sekundu)  
 (1) – delší pauza (číslovka označuje délku pauzy v sekundách)

## Výsledky

### *Institucionální bariéry zlepšování přípravy učitelů*

Vysoká škola je složitá organizace se složitým způsobem řízení, které se skládá z několika různých rovin: zcela externí (stát, společnost), vedení univerzity (rektorát), vedení fakulty (děkanát) a vedení katedry. Cílem této kapitoly je stručně představit ty faktory, které působí jako institucionální bariéry přípravy učitelů. Vzhledem ke čtenářům tohoto časopisu pojmám tuto kapitolu velmi stručně a přehledově, protože se domnívám, že se jedná o obecně známé faktory:

1) **Externí faktory řízení pedagogických fakult** (tj. na celostátní a systémové úrovni, především politika orgánů státní správy a opatření v jejich pravomoci):

**Obecné cíle vzdělávacího systému** jsou pro fakulty i budoucí učitele zásadní, protože potřebují vědět, k čemu vlastně jejich vyučování má konkrétně směřovat. V současnosti ale celospolečenská a politická debata o cílech vzdělávání, s výjimkou Bílé knihy (MŠMT, 2001) a Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (MŠMT, 2014), v podstatě absentuje (EDUin, 2015). Fakulty pak mohou (i díky své autonomii) částečně ignorovat kurikulární dokumenty jako je Rámcový vzdělávací program<sup>3</sup>. Ten je spolu s *high-stakes* testy (přijímací zkoušky na SŠ a maturita) jedním z mála nástrojů vzdělávací politiky, které stát v kontextu cílů vzdělávání používá. Spolu s Prudkým, Pabianem a Šimou (2010) lze konstatovat, že česká společnost i vzdělávací politika umí diskutovat o technologii „jak něco udělat“, ale o tom, „proč to udělat“, již tolik ne.

**Akreditační komisi (AK)**<sup>4</sup> a její chod ovlivňují pracovníci se silným akademickým kapitálem a lze proto mluvit o tzv. akademické oligarchii (Pabian, Tvrdá, Hündlová, 2013), která při akreditaci studijních programů klade větší důraz na akademické tituly vyučujících a publikační činnost základních součástí než na to, co se studenti reálně naučí (Šima, Pabian, 2013; Dvořáčková et al., 2014). Pro kvalitní přípravu učitelů, jejíž podstatná část spočívá v činnostní výuce (praxích, propedeutice), je toto nastavení nevýhodné. Úspěchem v rámci etablování oborových didaktik jakožto hlavní profesní disciplíny učitelské přípravy (viz níže) je fakt, že součástí AK je od roku 2013 také pracovní skupina pro

<sup>3</sup> Příkladem může být fakt, že většina pedagogických fakult se stále drží klasických předmětů, jako je fyzika, chemie, občanská výchova a další, zatímco RVP zavádí oblasti jako Člověk a společnost, Člověk a příroda a další.

<sup>4</sup> Výzkum probíhal v době, kdy ještě působila Akreditační komise ČR, která ale svou činnost ukončila k 31. 8. 2016. Od následujícího dne převzal její roli Národní akreditační úřad a analýza jeho působení na přípravu učitelů je výzvou pro budoucí výzkumníky.

oborové didaktiky<sup>5</sup>. Ta se přímo věnuje jejich podpoře a rozvoji v rámci učitelského vzdělávání, a to například skrze hodnocení kvality doktorských studií oborové didaktiky či systematickou podporou jejich vědního rozvoje (Stuchlíková, Janík, 2015).

Důležité je také **financování pedagogických fakult**. Obory učitelství mají jeden z nejnižších KEN, a to 1,20. To má například za důsledek, že pedagogické fakulty si těžko mohou dovolit malé studijní skupiny, přestože by pro přípravu budoucích učitelů byly vhodné. Vedle toho ani financování na základě výsledků vědecké a publikační činnosti není pro fakulty příliš výhodné (viz níže). Prostředky z grantových projektů také nejsou spolehlivým zdrojem financování, protože grantové projekty z humanitních a společenských věd v letech 2013 a 2014 (dle statistiky GAČR) dosahovaly úspěšnosti kolem 17,5 %. Jako kompenzaci za nízký KEN vypisuje MŠMT od roku 2014 každý rok výzvu k předkládání projektů v rámci Fondu vzdělávací politiky (FVP) na podporu studijních programů zaměřených na přípravu pedagogických pracovníků. Každý rok tak je mezi pedagogické fakulty rozděleno 40-50 milionů korun nad rámec běžného rozpočtu. Tyto prostředky se rozdělují mezi fakulty dle počtu studentů. Nejedná se však o systémové řešení podfinancování pedagogických fakult.

**Systém hodnocení vědy a výzkumu** není pro pedagogické fakulty výhodný. Neexistuje široká paleta impaktovaných a recenzovaných odborných časopisů, které by se věnovaly pedagogice či oborové didaktice, a to českých ani zahraničních, což omezuje publikační možnosti. Vedle toho nejsou jiné vědecké výstupy, relevantní pro pedagogické fakulty a jejich výzkum (například učebnice, metodiky či učební texty), současným systémem hodnocení výzkumu uznávány jako vědecký výsledek. Výzkumníkům na fakultě se proto logicky vyplatí provádět výzkum v odborných předmětech (chemie, fyzika, biologie), a ne v pedagogice nebo oborové didaktice.

Důležitá je také **masifikace studia a s tím související úroveň znalostí a zkušeností studentů** na pedagogických fakultách. Výrazný nárůst počtu studentů znesnadňuje seminární formy výuky, vyšší podíl aktivních metod a *face-to-face* komunikace. Pro učitelskou přípravu jsou ale sebezkušenostní, činnostní, komunikativní a prakticky zaměřené studijní aktivity zásadní (Vašutová, 2008). Pokud jde o kvalitu uchazečů o studium učitelství, tak výzkum společnosti Scio ukazuje, že z těch studentů, kteří chtěli v 1. ročníku SŠ studovat učitelství, jsou o tom ve 4. ročníku SŠ stále přesvědčeni především ti studenti, kteří mají v porovnání s ostatními nejhorší výsledky (Scio, 2013). Cílený výběr ideálně typických studentů pro pedagogické fakulty, jak jej popisuje Vašutová (2008), tj. kognitivní dispozice, oborové znalosti, sociabilita, zájem o práci s dětmi, příznivé osobnostní charakteristiky, pozitivní postoj k učitelství ad., je tak v současném terciárním vzdělávání nereálný.

V případě **strukturace studia na Bc. a NMgr. stupeň** zvolilavětšina fakult tzv. následný model studia, kdy v Bc. stupni je příprava oborová (např. chemie, biologie) a v NMgr. stupni příprava

<sup>5</sup> <https://www.akreditacnikomise.cz/cs/oborove-didaktiky/278-stala-pracovni-skupina-ak-pro-oborove-didaktiky.html>

pedagogická a psychologická. Tento model se ale neukazuje být vhodný, protože redukuje čas nutný na učitelskou přípravu na pouhé dva roky (Wernerová, 2013; Vašutová, 2008).

Přestože se o něm mluví již od 90. let, neexistuje doposud **profesní standard učitele**, na němž by se shodly pedagogické fakulty, učitelé i MŠMT. Vznikla řada koncepcí (např. v rámci projektu Kariérní systém<sup>6</sup>), ale žádná nebyla prosazena. Výsledkem je, že na zkoumané fakultě tak je v současnosti jediným závazným dokumentem profil absolventa, který je součástí akreditačního spisu. Tento profil má většinou délku jednoho kratšího odstavce a obsahuje konstatování, že absolvent získal kompetence nutné pro vykonávání učitelského povolání.

## 2) Historie přípravy učitelů na území ČR

Historický pohled na vývoj učitelské přípravy na pedagogických fakultách ukazuje časté změny a střídání snah na jedné straně učitelkou přípravu profesionalizovat (na pedagogických fakultách) či naopak diverzifikovat (na různé instituce). Odkazují k textu Černíkovského et al. (2012), který ukazuje, že díky specifické historii učitelské přípravy na našem území je do prostředí pedagogických fakult vetknut implicitní pocit ohrožení jejich statusu a často i existence.

## 3) Faktory na straně fakulty

**Organizační struktura a organizace studia na fakultě.** Pracoviště na zkoumané fakultě připravují na většinu předmětů vyučovaných na ZŠ a SŠ (filologické, přírodovědné, humanitní i expresivní předměty). Tato různorodost oborů, některých se zcela odlišnými paradigmaty a epistemologickými podmínkami, může mít zásadní vliv na fungování fakulty. Obory s jednotným paradigmatem a ujasněnou odpovědí na otázku co a jak učit, mohou vykazovat lepší (koherentnější, zacílený) výzkum i výuku, jasnější kritéria kvality vědění v oboru, lepší interakci, komunikaci a spolupráci v rámci katedry, menší míru střetů a odborných konfliktů a tudíž i větší stabilitu pracoviště (Hearn, 2007).

Z hlediska koordinace aktérů a kateder je zajímavé zjištění, že na studiu jakéhokoliv studenta se na zkoumané fakultě podílí (v případě učitelství pro 2. st. ZŠ a SŠ) minimálně 4 katedry. Drtivá většina studijních oborů je nabízena ve dvouoborové kombinaci, tj. 2 odborné katedry se musí domluvit na podobě studijního plánu s katedrami pedagogiky a psychologie, které garantují pedagogické a psychologické předměty a praxe na školách. Odlišná situace je na studijním oboru učitelství pro 1. stupeň, kde jedna katedra primární pedagogiky zastřešuje předměty od všech ostatních kateder.

Náročnost koordinace mezi katedrami vystupuje do popředí o to více, že katedry jsou na zkoumané fakultě hodnoceny a financovány skrze systém několika kritérií, v nichž převažuje pedagogický výkon, tj. množství odučených hodin. Podle těchto pravidel pak jednotlivé katedry získávají finance, což je motivuje vyjednat pro svou katedru co nejvíce hodin. Jinak řečeno, podle toho, kolik hodin si

<sup>6</sup> Více viz na <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/>



vedení katedry vyjedná z omezeného balíku hodin ve studijním plánu a kolik následně vyučuje, tolik peněz pro své pracoviště a pracovníky získá.

**Stav rozvoje oborových didaktik.** Oborová didaktika by měla penzum informací a dovedností daného předmětu (např. fyzika, ruský jazyk aj.) přetavit do srozumitelného a na žáka zaměřeného vzdělávacího obsahu, a to s přihlédnutím k poznatkům z oblasti pedagogiky, psychologie i obecné didaktiky. Oborové didaktiky jsou profilujícími vědními oblastmi pedagogických fakult a pro jejich odlišení od ostatních fakult jsou nezbytné (Vašutová, 2008). Některé jsou ale velmi mladými a teprve se konstituujícími vědními oblastmi, jejichž předmět, metodika a vývoj je teprve mapován a vymezován (Stuchlíková, Janík, 2015).

Oborové didaktiky jsou oblastmi na mnoha pedagogických fakultách paradoxně podceňovanými, a to i přes desítky let historie fakult (Vašutová, 2008). Laická i odborná veřejnost o nich často nemá povědomí, případně se oborové didaktiky skrývají jakožto pomocný obor produkující výukové metodiky za silným diskurzem svých odborných oborů (Stuchlíková, Janík, 2015). Problémem české pedagogické přípravy je to, že oborové didaktiky nebyly po dlouhou dobu systematicky pěstovány a tak se jim nedařilo konstituovat se jako samostatné vědní disciplíny se silným akademickým kapitálem. Úroveň jejich rozvoje z hlediska rozsahu, obsahu, personální garance či propojení s praxí se velmi liší obor od oboru a fakulta od fakulty. Vašutová (2008) uvádí, že oborové didaktiky jsou často nedůstojně personálně zajištěny doktorandy či v tomto oboru nedostatečně erudovanými pracovníky, je na ně pohlíženo jako na okrajový předmět, na některých oborových katedrách jako na nutné zlo, kterému je poskytován jen minimální prostor (Stuchlíková, Janík, 2015). Je obtížné v nich publikovat, orientovat tímto směrem doktorská studia, výzkum či témata habilitačních prací (Vašutová, 2008).

### ***Znaky departmentalismu ve výpovědích aktérů (analýza rámců)***

Na základě analýzy rozhovorů s (vedoucími) pracovníky fakulty jsem identifikoval 3 hlavní rámce, které v promluvách pracovníků fakulty rámuje zkoumanou problematiku a organizují tak jejich zkušenost. Jedná se o:

- › rámec systémové nespravedlnosti,
- › rámec fragmentarizace fakulty,
- › rámec uzavřenosti a konzervativnosti fakulty.

Z množství témat, která se objevila během analýzy rámců, vybírám jen témata související s departmentalismem. Dle Cole a Fenwicka (2003) a Jamese a Nakamury (2015) lze za hlavní znaky departmentalismu považovat následující charakteristiky organizace: a) množství specializovaných oddělení s různorodými organizačními kulturami; b) každé oddělení shromažďuje zdroje pro sebe a upřednostňuje své zájmy před zájmy organizace, spolupráce mezi organizacemi je marginální a není

ji přikládána velká váha; c) vedení organizace je slabé; d) oficiální cíle organizace jsou naplňovány pouze formálně.

V následujícím textu se pokusím pomocí výše uvedené analýzy institucionálních bariér a výpovědí aktérů doložit departmentalistický charakter zkoumané fakulty.

## Množství specializovaných oddělení s různorodými organizačními kulturami

Pedagogická fakulta je institucí, v níž koexistují velmi různorodé obory, které se liší ve své epistemologii, pojetí výzkumu či vědeckého bádání. Pedagogická fakulta je vlastně univerzitou v malém, což může ztěžovat komunikaci a spolupráci mezi pracovníky jednotlivých kateder:

Robert (vedoucí pracovník, katedra psychologie): „*Ta fakulta je jako vnitřně HROZNĚ heterogenní. (...) Tady jsou lidi, kteří mají ryze pozitivistický přístup ke světu, jo, (.) viz prostě matematika, biologie. A proti tomu tady teda ty totálně humanitně orientovaní jako jsme my nebo pedagogika. A máme jako i jiné představy tudíž o tom, jak spolu komunikovat a co by se v té škole mělo dělat. Zkrátka je to složité v těchhle velmi rozdílných oborových backgroundech NAJÍT ten společný pohled.*“

Z hlediska výkonu jsou katedry také velmi různorodé, měřeno například skrze získané výzkumné projekty a granty. Menší část kateder lze z tohoto hlediska považovat za špičkové (mají granty od GAČR, publikují v zahraničí, mají body v RIV), část za průměr a několik kateder je podprůměrných:

Julie (vedoucí pracovnice, katedra prim. pedagogiky): „*Z těch X kateder je (2) PĚT dejme tomu na špičkové úrovni (...). No pak je nějaká ta šedá zóna (.) a pak je samozřejmě ten podprůměr, jo. A to je, (.) když už bych šla jako níž, tak je vidět, že prostě některý ty, (2) asi ne katedry jako celek, (.) ale některý i jako celek, (2) anebo ta většina, (.) že jako rezignovali v mnoha věcech.*“

Rozdílnost mezi katedrami se projevuje nejen v jejich zaměření a výkonu, ale i v tom, jaký důraz kladou na učitelskou přípravu a didaktiku odborného předmětu, který katedra učí. Někde je učitelská příprava tím, co se pracovníci snaží rozvíjet a kladou na ni velký důraz, ať již v podobě myšlenkové podpory či časové dotace a podoby didaktických seminářů:

Vít (vedoucí pracovník, filologická katedra): „*Shodujeme se všichni na tom, že vlastně ten důraz by měl být na didaktice. (...). Nemáme ji jako přednášku, protože jako řada z nás se domnívá, že teoretická přednáška z didaktiky nemá moc cenu. Že je lepší teda tyhle věci dělat prakticky, činnostně, ukazovat je, (.) nepřednášet je.*“

Na jiných katedrách se zase na didaktiku a učitelskou profesní přípravu pohlíží jako na nadbytečnou a teoretickou vědu, odtrženou od toho, co učitel pro svou práci potřebuje. Na základě toho nejsou podle těchto pracovníků didaktické poučky něčím, co by samo o sobě mohlo studenta naučit učit:

Iva (vedoucí pracovnice, přírodovědecká katedra): „*Sám jste viděl, jak se vyjadřuju a co preferuju. OBOR, ZNALOSTI (2) a to ostatní spolímám na pána boha, že ho tím vybavil, toho dotyčnýho. Když to tedy, (2) má svůj obor a chce jít učit. (...) Jestliže k tomu není, (.) ten danej člověk, (.) tak ho tam ani 10 zkoušek z didaktiky a pedagogiky k tomu nedonutí. Ten to v sobě musí mít prostě.*“

**Každé oddělení shromažďuje zdroje pro sebe a upřednostňuje své zájmy před zájmy organizace. Spolupráce mezi organizacemi je marginální a není ji přikládána velká váha.**

Výše jsem již popsal koordinační náročnost jakéhokoliv studia na fakultě (s výjimkou studia učitelství pro 1. stupeň se na něm musí podílet vždy minimálně 4 katedry). Pro kvalitní fungování fakulty je proto zásadní kvalitní koordinace, komunikace a spolupráce mezi jednotlivými katedrami. Tato koordinace je zároveň nutně horizontální, protože jednotlivé katedry jsou si formálně rovny. Dále již víme, že podle toho, kolik hodin si vedení katedry vyjedná z omezeného balíku hodin ve studijním plánu a následně je vyučuje, tolik peněz pro své pracoviště získá. Počet odučených hodin je proto pro katedry cenným zdrojem. Potvrzují tato zjištění také výpovědi samotných aktérů?

„Potřebujeme více hodin. Na odučení všech informací z oboru, které student učitelství musí znát, je současný počet málo.“ Tuto větu a požadavek lze pomyslně vložit do úst většiny pracovníků fakulty, spojuje je napříč katedrami: „*Zaprvé potřebujeme víc hodin, mít možnost odučit, (...), ty studenti nejsou schopní sami to pochopit.*“ (Zuzana, vedoucí pracovnice, katedra matematiky/ICT); „*nám to strašně znesnadňuje tu práci, že nemůžeme mít o hodinu víc cvičení*“ (Ondřej, vedoucí pracovník, přírodovědecká katedra); „*takže počty hodin, jich je málo. A ta filologie, to je náročná disciplína.*“ (Lucie, vedoucí pracovnice, filologická katedra).

Zkušenost některých aktérů říká, že „*začíná fungovat spolupráce různých kateder jako na republikové úrovni. Ale pořád je to spíše (...) na úrovni té konkrétní předmětové aprobace,*“ (Karel, pracovník výzkumné katedry / ředitelské přípravy). V rámci konkrétní fakulty ale většinou platí, že každá „*katedra má svůj píseček a své lidi, které si brání.*“ (Karel). V situaci, kdy na fakultě není „*dostatečně sjednocené pojetí podstaty učitelství napříč různými katedrami,*“ (Robert, vedoucí pracovník, katedra psychologie; viz kapitola 5. 1. 4) a „*kurz znamená peníze od fakulty na člověka, takže ztratit hodiny má svůj dopad na rozpočet katedry,*“ (Robert); tak v důsledku toho se „*jednotlivé katedry snaží získat VÍCE hodin pro své předměty a stojí vůči sobě tedy v konkurenci.*“ (Robert). „*Katedry v podstatě fungují HODNĚ odděleně, hodně samy, samy pro sebe.*“ (Lucie, vedoucí pracovnice, filologická katedra).

Zcela konkrétně je tato fragmentarizace patrná především na střetu mezi pedagogicko-psychologickými katedrami a některými oborovými katedrami. Pracovníci oborových kateder sdělují, že často nemají představu o tom, co přesně se studenti učí během předmětů garantovaných například katedrou pedagogiky, byť by to bylo pro kvalitu studia žádoucí:

Lucie (vedoucí pracovnice, filologická katedra): „*My máme velmi malý, a to je špatně, máme malé kontakty třeba na pedagogiku. My NEVÍME v podstatě, co je učí pedagogové. Kromě obecné pedagogiky a to, co si může každý přečíst v knize, že jo. Nevíme, na kolik je připravují na to, postavit se tváří v tvář agresivním rodičům, agresivním žákům. My o tom nemáme přehled. (...) Nediskutuje se o tom společně.*“

Ukazuje se, že na fakultě „*není nastavenej mechanismus spolupráce (mezi pedagogicko-psychologickými a oborovými katedrami). Zatím je to tak, že by se to muselo dít jako na koleně, na základě INICIATIVY, teda spolupráce jednotlivců. Systémově to nastaveno není.*“ (Richard, pracovník katedry pedagogiky). Zkušenost zároveň říká, že z hlediska lidské kapacity sice pedagogicko-psychologické katedry „*spolupracují i třeba s některými, více katedrami. Ale nemůžou se všemi, že jo. To by tam musel být dvojnásobný počet lidí, aby mohli se všemi katedrami spolupracovat.*“ (Zuzana, vedoucí pracovnice, katedra matematika/ICT).

Střet mezi pedagogicko-psychologickými a oborovými katedrami se výrazně projevuje v otázce, která složka učitelské přípravy (pedagogicko-psychologická či odborná) je podstatnější a měla by se otisknout do vyššího počtu hodin výuky. Ukazuje se zde, jak cenným zdrojem vyučované hodiny jsou. Tento spor se táhne již z minulosti a je ovlivněn tradičním důrazem na odbornou složku v přípravě učitelů:

Tomáš (vedoucí pracovník, katedra pedagogiky): „*Já už jsem na fakultě opravdu hodně dlouho a neustále vnímám to, že ty oborové katedry prostě mají pocit, že jako (○) to je důležitější než ta pedagogika, psychologie (○) pro ty jako studenty. Jo, v té době (po roce 1990) to prostě bylo úplně jako (3). Takže se to bralo tak jako, že (pedagogika a psychologie) zdržuje a že vlastně jim to ubírá čas na to, aby se mohli věnovat té vědě a tomu oboru.*“

Pracovníci pedagogických a psychologických kateder pojmenovávají, že „*je tady znát v těch posledních 15 letech jakýsi útlum těch pedagogických a psychologických předmětů. Snaha ze strany těch kateder didaktik si víc prostoru vžít pro své oborové předměty.*“ (Robert, vedoucí pracovník, katedra psychologie).

Je zřejmé, že to je něco, co se jim nelíbí, ale jejich argumentace nedokáže převážit tu „oborovou“, která odsouvá měkké vědy, jako je pedagogika či psychologie dokonce až do celoživotního vzdělávání:

Robert (vedoucí pracovník, katedra psychologie): „V porovnání s těmi oborovými katedrami, ta naše argumentace je pořád SLABÁ. Ty (...) psychologické a psychopedagogické dovednosti, ☹ to jako vyučující (z praxe) sice uvádí, že je problematické, ale ty oborové katedry dál budou prostě argumentovat tím, že se to u nás stejně pořádně nenaučí, řešit třeba šikanu. A gro že je v tom zvládnutí oboru a jeho didaktiky. A vše ostatní je vlastně jako nějaká nadstavba, která se dá dohnat posléze, třeba v rámci celoživotního vzdělávání.“

Naopak pracovníci oborových kateder vidí největší bariéru v podobě výuky na katedrách pedagogiky a psychologické, což dokladují v jejich prospěch interpretovaným hlasem studentů:

Kateřina (pracovnice, humanitní katedra): „Jako bariéru vnímám přístup katedry pedagogiky. Tam nějak jako, ☹ já tam ty lidi neznám osobně nebo tak. Ale jenom ty informace, co vím od studentů ☹ i to, co umí, znají. My suplujeme někdy výuku obecné didaktiky, pedagogiky vůbec. (...) Studenti třeba často si stěžují na to, že ta jako obecná didaktika, ☹ tak takové ty velké přednášky z pedagogiky, tam jsou stovky studentů a je to opravdu formou přednášek, velmi teoretické. Což není vždy úplně vhodné.“

Tyto spory se logicky nejintenzivněji projevují v době, kdy mezi sebou katedry vyjednávají o podobě nových akreditací studijních programů. A katedry pedagogiky a psychologie jsou vedle většího počtu oborových kateder v menšině:

Tomáš (vedoucí pracovník, katedra pedagogiky): „Jakmile se začnou znovu akreditovat obory, tak vždycky znova začíná boj o hodiny. (...) A pochopitelně, že se SNAŽÍME, když se řeší akreditační spisy, jako. Ale ti ostatní (oborové katedry) jsou v přesile. Takže, to je pak otázka jako (3) direktivy, že jo.“

## Vedení organizace je slabé

Akademici, katedry a fakulta sama jsou součástí různorodých sítí vztahů a zájmů, které je třeba koordinovat a do určité míry uspokojovat. Zároveň je akademický svět velmi demokratický a má silnou vnitřní samosprávu (volený a vlivný akademický senát). Možným problémem, který může ztěžovat zlepšování učitelské přípravy, je zkušenost, kdy se na různých otázkách v rámci fakulty musí shodnout různorodí aktéři a dosáhnout konsenzu. To ale může být obtížné či dokonce paralyzující. Vedení fakulty tak nutně musí být konsenzuální.

Příkladem zdlouhavosti procesů může být tvorba akreditací studijních programů, což je proces, který je velmi složitý a jehož součástí je kompromis mezi zájmy mnoha aktérů (vedení fakulty, zainteresovaných kateder, požadavků a pravidel AK a MŠMT). „Vstupuje do toho brozně moc lidí, vstupuje do toho brozně moc proměnných.“ (Silva, pracovnice filologické katedry). Komplexnost akreditačního procesu a autonomie aktérů pak může vyústit ve výsledek, který je vzdálený původnímu záměru:

Silva (pracovnice, filologická katedra): *Máte tady jednotlivé katedry, máte tady vedení fakulty, máte tady tu Akreditační komisi, ta stanoví nějaká pravidla, vedení fakulty pak má nějakou představu a pak se to rozdělí mezi těch XKATEDER, které ta fakulta má. Každý má zase nějakou JINOU představu (2) a prostě, (2) jo, vyjde z toho jako něco, (3) co nemusí vždy odpovídat té původní představě.“*

Tato provázanost zájmů může působit i během volby děkana, jehož tým je nejvyšším exekutivním orgánem fakulty. Členové akademické obce fakulty, v jejímž poli se střetává řada aktérů se svými zájmy, tak mají tendenci udržovat *status quo* a je pravděpodobné, že si zvolí děkanem někoho, kdo je konsenzuální a je schopen uspokojit zájmy většiny aktérů. Zároveň by neměl prosazovat výrazné změny *status quo* narušující. Děkanát je tak z hlediska vedení relativně slabým.

Edita (pracovnice, katedra matematiky/ICT): *„Zásadní problém je, že vlastně DĚKANEM se tady na těchhle fakultách může stát jenom člověk, kterej je KONSENZUÁLNÍ. Kterej projde vlastně a vyhovuje těm lidem (...). Takže oni si samozřejmě volí takovýho, u kterýho ví, že na ně bude mít co nejmenší nároky, nebude kontroverzní, nebude přinášet žádné změny. (...) A pokus o jakoukoliv změnu bude takto jako označován, za narušení té akademické svobody.“*

## Oficiální cíle organizace jsou naplňovány pouze formálně

Prosazování vlastních zájmů své katedry jsem se věnoval již výše. Oficiálním cílem pedagogické fakulty by ale měla být kvalitní příprava začínajících učitelů. V současnosti se ale v ČR nacházíme v paradoxní situaci. Neexistence profesního standardu učitelů velmi ztěžuje dohodu mezi jednotlivými katedrami a pedagogickými fakultami, jak by vlastně konkrétní realizace výše zmíněného oficiálního cíle měla vypadat.

Profesní standard učitele je relativně složitá problematika, v níž se mísí mnohé zkušenosti a názory akademických pracovníků. Zkoumaná fakulta má v současnosti velmi vágní profily absolventa. Jiné zadání ze strany fakulty, univerzity či MŠMT, tj. propracovaný profesní standard, „neexistuje. A to si myslím, že je velmi složité nějak zajistit, aby, (2) abychom se všichni shodli na tom standardu osobnosti učitele.“ (Lucie, vedoucí pracovnice, filologická katedra). Definovat jasný standard toho, co by měl učitel umět, je náročné již z toho důvodu, že „my vůbec nevíme, na co ty učitele jako, (2) do čeho je máme připravovat. (...) Máme rok 2015. Co my víme, co bude v roce 2050, nebo 2055?“ (Anna, vedoucí, nepedagogická fakulta).

Profesní standard učitele by logicky ovlivnil „profil absolventa. A prostě je to nějaký rámec pro ty fakulty a musí to respektovat (2), nějaký rámec, který zajišťuje nějakou kvalitu toho absolventa.“ (Julie, vedoucí pracovnice, katedra primární pedagogiky). K tomu se po zavedení kurikulární reformy (RVP) ukázalo, že pedagogické „fakulty si v podstatě dělají, co chtějí, a že nerespektují, (2) jako že teda je tady nějaká kurikulární reforma“ (Julie). V této situaci tak MŠMT začalo prosazovat profesní standard

učitele a rámcovou standardizaci učitelství. Požadavek profesního standardu učitele a standardu učitelství tak vychází především od státu. Navržené standardy učitelství byly na začátku nultých let určeny Akreditační komisí a rámcově v nich „byly vymezeny procentuálně složky tobo studia, který tam musí být a zhruba v jaké proporci. (...) A pak se mělo jít dál. Čili ještě budou nějaké nepominutelné obsahy, (1) prostě kurikulum.“ (Julie). Reakce fakult připravujících učitele ale byla odmítavá, a to s odkazem na akademické svobody a vlastní kompetentnost:

Julie (vedoucí pracovnice, katedra primární pedagogiky): *To už prostě ty nepedagogický fakulty odmítly, že se nenechaj takhle svazovat. A DOKONCE ani to procentuální formulování těch proporcí (1) nakonec díky odporu některých těch fakult si prosadily, že to nebude závazný, ale že to bude jenom doporučený.*“

Tereza (vedoucí pr., výzkumná katedra / ředitelská příprava): *„Standard učitele tady není a byly jsme MY FAKULTY hodně proti tomu, jo, což si myslím, že je špatně. (...) Já, když to trošku zjednoduším, tak jejich postoj byl, (2) prostě, že nám do tohohle přeci nebude nikdo mluvit, že my to víme dobře.“*

Interně, v rámci fakulty, je důsledkem absence sdíleného profesního standardu zkušenost, že shoda na tom, jaké jsou výstupní kvality absolventa učitelství, je spíše obecná, povšechná. V autonomním prostředí fakulty, kde si každý vyučující učí dle svého vědomí a svědomí, pak může být absence sdíleného profesního standardu problémem. Vyučující si sice v rámci akreditace rámcově rozdělili vyučovanou látku, ale nemají vodítko v podobě cíle, vize absolventa, který by jim koncepčně i kontinuálně pomáhal v tom, co a jak konkrétně učit:

Edita (pracovnice, katedra matematiky/ICT): *„Já nevidím nějakou sdílenou vyšší (1) jako VIZI, kam ta fakulta jako má směřovat. (...) To si myslím, že je přesně ten problém, protože jako všichni jsme se MLČKY shodli. A to je přesně ono. Jako všichni si myslíme, že si rozumíme, ale vlastně každý má úplně jiný názor a tím, že o tom nemluvíme, tak to vlastně nemůžeme tu vizi, kam to máme tlačit (2) tlačit.“*

## Diskuse hlavních zjištění

### *Departmentalismus*

Během předchozích kapitol jsem se snažil v promluvách aktérů identifikovat stopy departmentalismu. V kontextu výše popsaných překážek a problémů se mi jeví, že zkoumaná fakulta vykazuje znaky této organizační patologie. Na základě provedených rozhovorů s (vedoucími) pracovníky zkoumané fakulty lze konstatovat, že jsem na ní identifikoval hlavní rysy departmentalismu: a) množství specializovaných oddělení (kateder), mezi nimiž je vyžadována horizontální koordinace, která ale neprobíhá; b) každé oddělení shromažďuje zdroje pro sebe a upřednostňuje své zájmy před zájmy

organizace; c) oficiální cíle organizace jsou naplňovány pouze formálně; d) organizační kultury jednotlivých oddělení jsou různorodé; e) vedení organizace je slabé; f) spolupráce mezi organizacemi je marginální a není jí přikládána velká váha (Cole, Fenwick, 2003; James, Nakamura, 2015).

Na zkoumané fakultě je množství kateder, které se podílejí na výuce studentů a které musí do určité nutné míry koordinovat své jednání. Z promluv akademiků vyplývá, že horizontální koordinace mezi katedrami na zkoumané fakultě příliš intenzivně (nad rámec nutnosti) neprobíhá. Zaznívala zkušenost, že katedry se snaží upřednostňovat především své zájmy a shromažďovat cenné zdroje (zde především výukové hodiny a vědecké publikace), což upřednostňují před prosazováním obecných cílů organizace, či alespoň před snahou o dohodu o nich. Charakteristikám departmentalismu odpovídá i zjištění, že katedry jsou poměrně (paradigmaticky) různorodé (srov. odlišné organizační kultury oddělení), fakulta má relativně slabé vedení (nutně konsenzuální děkan) a spolupráce mezi katedrami je marginální, není nijak systematizována a není jí některými pracovníky kateder přikládána velká váha. O to spíše, že akademická pravidla daná AK motivují akademiky spíše samostatně bádát a věnovat se výzkumu, a ne spolupracovat s ostatními katedrami na zlepšování kvality výuky. Absence profesního standardu učitele a různorodost kateder ztěžuje shodu a naplňování obecných, oficiálních cílů pedagogické fakulty, kterými je kvalitní příprava budoucích učitelů.

## Doporučení a závěr

V souvislosti s departmentalismem lze zmínit doporučení spojená s prevencí této organizační patologie (Cole, Fenwick, 2003): za prvé by zlepšení přípravy učitelů na zkoumané fakultě mohla přinést cílená a systematizovaná spolupráce mezi jednotlivými katedrami, např. v podobě průběžné společné diskuse nad důležitými otázkami učitelské přípravy; za druhé silné společné (politické) zaměření na zájmy fakulty jako celku (např. v oblasti financování) a na její cíle, a to v návaznosti na formulovaný profesní standard (začínajícího) učitele; za třetí silné a vlivné postavení vedení fakulty, které formuluje cíl a vizi zlepšení učitelské přípravy na fakultě a poskytuje pracovníkům podporu v jejich naplňování (Cole, Fenwick, 2003).

Domnívám se, že cestou ke zlepšení situace pedagogických fakult je systematizovaná spolupráce mezi katedrami a sdílená vize, zaměřená na shodu nad profesním standardem učitele a na zlepšení financování fakult. Konsenzuální vedení fakulty vyvěrá z akademických svobod a samosprávy a domnívám se, že těžko dojde k jeho rychlé změně směrem k větší efektivitě řízení. Po zkušenostech s navrhovanou (a neprosazenou) reformou vysokého školství kolem roku 2010 nechávám otevřenou otázku, zdali by to bylo žádoucí.

Na závěr bych rád uvedl, že v kontextu výše uvedeného vnímám jako zásadní, aby se pedagogické fakulty staly více otevřenými institucemi, které jsou proaktivními partnery v široké (tj. nejen akademické) debatě o budoucnosti vzdělávání v dnešní společnosti. V situaci, kdy neexistují standardy učitelské profese, kdy se i přes 70 let existence pedagogických fakult teprve konstituují některé oborové



didaktiky, kdy fakulty interně (ne)bojují s různými formami organizačních patologií, vnímám jako spravedlivé ze strany fakult přiznat, že ony i veřejnost jsme společně teprve v procesu hledání podoby učitelství a vzdělávání v 21. století. A k tomuto hledání by měly za podpory státu přizvat co nejširší spektrum stakeholderů. Profesionalita učitelské přípravy na pedagogických fakultách je smysluplná. Ale je třeba ještě společně poctivě a otevřeně hledat odpověď na otázku, co vlastně znamená.

## Literatura:

- COLE, M.; FENWICK, J. UK local government: the impact of modernization on departmentalism. *International Review of Administrative Sciences*. 2003, 69, 259–270.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. *Actors and systems: the politics of collective action*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- ČERNÍKOVSKÝ, P.; HNILICA, J.; PASÁČKOVÁ, E. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 2. Oblasti vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012.
- DVOŘÁČKOVÁ, J.; PABIAN, P.; SMITH, S.; STÖCKELOVÁ, T.; ŠIMA, K.; VIRTOVÁ, T. *Politika a každodennost na českých vysokých školách: etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2014.
- EDUin. *Audit vzdělávacího systému v ČR: Rizika a příležitosti (2015)*. Praha: EDUin, 2015. Dostupný z [http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/12/Audit\\_vzdelavaci\\_system\\_ANALYZA\\_2015.pdf](http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2015/12/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2015.pdf)
- GOFFMAN, E. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press, 1986.
- HEARN, J. Sociological Studies of Academic Departments. In GUMPORT, P. *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2007.
- JAMES, O.; NAKAMURA, A. Shared performance targets for the horizontal coordination of public organizations: control theory and departmentalism in the United Kingdom's Public Service Agreement system. *International Review of Administrative Sciences*. 2015, 81, 2, 392–411.
- KELLER, J. *Sociologie organizace a byrokracie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007.
- MŠMT. *Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Praha: MŠMT, 2014. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>.
- MORÁVEK, J. Analýza rámců. In NEKOLA, M. *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011.

PABIAN, P.; TVRDÁ, K.; HÜNDLOVÁ, L. Jsou studující všemocní nebo bezmocní? Vládnutí v českém vysokém školství mezi studentokracií, akademickou oligarchií a manažerismem. *Aula*. 2013, 21, 1, 61-83.

PRUDKÝ, L.; PABIAN, P.; ŠIMA, K. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010.

SCIO, kolektiv autorů. *Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ*. Praha: Scio, 2013. Dostupné z [http://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn\\_poznatku\\_Vektor\\_uchazeci.pdf](http://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn_poznatku_Vektor_uchazeci.pdf).

STUHLÍKOVÁ, I.; JANÍK, T. *Oborové didaktiky: vývoj - stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015.

ŠILHÁNOVÁ, J. Analýza rámců Ervinga Goffmana. In ŠUBRT, J. *Soudobá sociologie II (Teorie sociálního jednání a sociální struktury)*. Praha: Karolinum, 2008.

ŠIMA, K.; PABIAN, P. *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2013.

VAŠUTOVÁ, J. *Vzděláváme budoucí učitele: nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008.

WERNEROVÁ, J. Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *E-Pedagogium*. 2013, 3, 24-37.

*Mgr. Richard Lukáš*  
richie.lukas@gmail.com

Univerzita Karlova v Praze  
Fakulta sociálních věd  
Smetanovo nábřeží 6  
110 01 Praha 1