

# Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn

*Iveta Bednaříková*

AULA, 2012, Vol.20, No. 1: 136 - 149

## **The changing role of a university teacher in the context of social changes**

**Abstract.** This article deals with particular aspects of pedagogical work of a university teacher in the context of changing requirements for his/her work and activities in the tertiary education system. The study defines the location and status of a university teacher in the structure of professions, it also analyzes profession activities of a university teacher and from them resulting competences. The author points out the changes in the teaching approach, she points out requirements for the accreditation of degree programs. She also presents some approaches to the evaluation of university teachers as well as the consequences of the increased interest in higher education. The paper presents the new role of university teachers especially in the context of distance learning, e-learning, adult education and lifelong education and lifelong learning perspectives. The author emphasizes the necessity of systematic education as a basic assumption for the development of university teachers' pedagogical competences in the above mentioned area.

## **Úvod**

Celospolečenské diskuse zabývající se v posledních letech problematikou vysokoškolského vzdělávání u nás, analýzou jeho vnějších i vnitřních změn, hledáním efektivnějších modelů tohoto vzdělávání, nových koncepcí výuky, intenzifikací vědecké práce, financováním, řízením a evaluací vysokoškolského vzdělávání často ústí v konstatování, že jde o proces, jehož zdárný průběh, efektivnost a kvalitní výsledky úzce souvisejí s úrovní naplňování role rozhodujícího činitele všech kvalitativních změn, kterou plní v této sféře vysokoškolský učitel.

Podívejme se na to, jak se promítají některé společenské změny a z nich plynoucí nároky a požadavky současné moderní informační společnosti na vysokoškolské vzdělávání do nových rolí vysokoškolského učitele a následně i do jeho pedagogické kompetence. Nechceme profesi vysokoškolského učitele nijak hlouběji analyzovat, ale spíše upozornit na to, jak ovlivňují některé uvedené změny a požadavky vzdělávací potřeby vysokoškolských učitelů především v oblasti pedagogické.

### **Vysokoškolský učitel ve struktuře profesí**

Ve struktuře profesí náleží vysokoškolskému učiteli jedna z nejvyšších příček. Je to profese, která má vysoký společenský status, vysokou prestiž. Veřejným míněním je této profesi přiznávána značná vážnost a úcta. Dokladem toho jsou realizované výzkumy veřejného mínění jak v zahraničí, tak i u nás. V roce 2011 zveřejnil Sociologický ústav Akademie věd ČR tiskovou zprávu o výsledcích výzkumu veřejného mínění, nazvaného Naše společnost 2011, který provedlo Centrum pro výzkum veřejného mínění v červnu 2011. Ze zveřejněných informací vyplývá, že se opět (po čtyřech letech, předchozí výzkum byl realizován v roce 2007) vysokoškolský učitel umístil u české veřejnosti mezi třemi nejvýznamnějšími profesemi, na třetím místě za profesí lékař a vědec. Podrobněji viz [http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s\\_eu110725.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf).

Vysokoškolský učitel je akademická profese, jejímž posláním je produkovat a zprostředkovávat budoucím generacím intelektuálů, vědců, techniků, umělců, odborníků v řadě náročných povolání jak vědecké, tak i technické a kulturní bohatství společnosti. To zaručuje této profesi společenské uznání a postavení, ale současně ji to zavazuje k obrovské společenské odpovědnosti, k expertním výkonům, k vysoké profesionalitě a k neustálému sebezdokonalování. Ačkoliv lze v této profesi zaznamenat jistý konzervativismus, odrážejí se v ní veškeré klíčové společenské změny především ve vzdělávací politice, ve vědě, výzkumu, legislativě, na trhu práce i v systému vysokého školství (Vašutová 2002, s. 107).

### **Profesní činnosti vysokoškolského učitele**

Profese „vysokoškolský učitel“ v sobě zahrnuje celé spektrum činností. Jejich naplňování, frekvence a rozsah závisí na typu vysoké školy, na oboru, ve kterém učitel působí, na období, ve kterém se ta která činnost realizuje (např. semestr, zkouškové období, období státnic), na kategorii vysokoškolského učitele,

## ZPRÁVY Z VÝZKUMU

na jeho akademické funkci nebo zařazení na vysoké škole apod. Tyto činnosti lze rozdělit vzhledem k jejich dominanci ve struktuře této profese na

- › vědecko-výzkumnou činnost;
- › pedagogickou činnost;
- › řídicí a organizační činnost;
- › administrativní činnost.

**Vědecko-výzkumná činnost** je všeobecně považována za hlavní znak odlišující učitele na vysoké škole od učitelů na ostatních stupních škol. Zahrnuje kromě vlastní badatelské a publikační činnosti také činnost koncepční, posuzovatelskou a recenzní až do úrovně činnosti expertní. Patří k ní i účast na vědeckých konferencích, seminářích, sympoziích a dalších akcích tohoto typu, které jsou většinou spojeny i s prezentací výsledků vědecko-výzkumné práce. V poslední době v ní nabývá na důležitosti činnost projektová, spojená s řadou dalších činností a aktivit nezbytných především při získávání grantů. Míra schopnosti efektivně všechny tyto činnosti zvládat záleží na vědecko-výzkumné kompetenci učitele. Ta vyžaduje, aby učitel vysoké školy nejenom dobře ovládal vědecký obor, kterému vyučuje, ale aby také disponoval vědeckou erudicí a metodologií výzkumné práce, jež se vztahuje ke znalosti vědního oboru, v němž působí.

**Pedagogická činnost** zahrnuje vedení výuky a její hodnocení, činnost diagnostickou, konzultační i poradenskou, vedení závěrečných prací, jejich posuzování a hodnocení. Souvisí rovněž s vytvářením různých studijních materiálů a pomůcek. Kvalita jejího naplňování tkví především v pedagogické kompetenci. Být kompetentní v pedagogické práci znamená splňovat předpoklady na její vykonávání, být v ní úspěšný, umět ji vykonávat účinně a zároveň si uchovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti. Většina odborníků v této oblasti (J. Vašutová, J. Mareš, V. Švec a další) se shoduje v tom, že součástí pedagogické kompetence by měla být i reflexivní kompetence, která vypovídá o tom, jak je učitel schopen diagnostikovat vlastní pedagogickou činnost, hodnotit své pedagogické jednání tak, aby tyto poznatky dokázal využít při zkvalitňování své pedagogické práce. Mareš, Slavík, Svatoš a Švec (1996, s. 12–26) do pojmu pedagogická kompetence zahrnují i pedagogické zkušenosti, specifický styl výuky každého učitele neboli pojetí vysokoškolské výuky.

**Řídicí a organizační činnost** je často spojena s výkonem určité akademické funkce. Ta přináší i požadavky na řídicí a kontrolní činnosti, které samozřejmě

souvisejí i s koncepční, plánovací a evaluační prací. Do této oblasti je však možné zařadit i řízení různých komisí, organizování konferencí či jiných akcí, vedení týmů, řízení odborných seskupení, management specifických vzdělávacích aktivit apod.

**Administrativní činnost** souvisí se všemi předchozími dominantními činnostmi, ale též s výkaznictvím, evidencí, nezbytností vyřizovat stále se zvyšující množství především e-mailové korespondence, „obhospodařovat“ různé požadavky administrativy na intranetových portálech apod.

Kompetence pro řídicí, organizační a administrativní činnost jsou vzhledem k nárůstu práce v této sféře pro vysokoškolského učitele nezbytné.

V uvedených profesních činnostech převažuje vědecko-výzkumná a pedagogická činnost. Ačkoliv jsou obě činnosti úzce spjaty a významně se vzájemně ovlivňují, názory na jejich důležitost a vyváženost v rámci struktury profese nejsou jednoznačné. Vědě, výzkumu a publikační činnosti jsou přisuzovány výrazné preference (především ze strany vedení vysokých škol), ale pedagogické působení, výuková činnost a práce se studenty u učitelů, především na pozici odborného asistenta, převažuje. I samotní učitelé se ve svých názorech a postojích k tomuto poměru mnohdy liší. Na výzkumy v této oblasti odkazuje Vašutová (2002, s. 111–112, 121–123).

Rostoucí požadavky na kvalitu vysokoškolského vzdělávání a na efektivitu práce vysokoškolského učitele zvýrazňují důležitost zejména často opomíjené pedagogické činnosti vysokoškolského učitele. Význam, který i ve vysokoškolském vzdělávání nabývá restaurace obecných lidských hodnot a etických norem, podtrhuje také lidskou dimenzi osobnosti učitele a jeho výchovné působení.

### **Společenské požadavky a jejich vliv na činnost učitele vysoké školy**

Odborníci zabývající se vysokoškolským vzděláváním upozorňují na měnící se roli vysokoškolského učitele v souvislosti se společenskými požadavky na změny přístupu k vysokoškolské výuce i v souvislosti s akreditací studijních programů, s evaluací vysokých škol, v souvislosti se zvýšeným zájmem o vysokoškolské vzdělávání, o celoživotní vzdělávání, ale také s explozí informačních a komunikačních technologií. Podívejme se na tyto oblasti trochu blíže.

## ZPRÁVY Z VÝZKUMU

### **Změny přístupu k výuce v terciárním vzdělávání**

Problematika inovace a snaha o zvyšování úrovně vysokoškolského vzdělávání je úzce spojena s úsilím zvýraznit ve vzdělávacím procesu oboustranné aktivity učitele a studenta a jejich vzájemnou interakci. Jde tudíž o snahu překonat transmisivní pojetí výuky, ve kterém jsou studenti odsouzeni do role pasivních příjemců předkládaných obsahů, a umožnit jim aktivně se do výuky a učení zapojit. Důraz je kladen na variabilitu myšlení a relativitu poznání, na pohled z různých úhlů, na postupné přibližování se pravdě.

Spolupráce s učitelem, objevování a konstruování vlastního poznání s jeho podporou, ale na základě dosavadních zkušeností a dovedností se stává východiskem pro budování vztahu učitel–student (Bertrand 1998, s. 65–88). Ve výuce se proto podtrhuje studentova aktivní tvůrčí činnost, různost výukových metod a organizačních forem, motivace a zájem studentů. Od vysokoškolského učitele se očekává, že se s naznačenou změnou paradigmatu ztotožní a stane se rozhodujícím činitelem při realizaci kvalitativních změn v terciárním školství na všech jeho úrovních.

### **Akreditace studijních programů**

Problematika akreditace a reakreditace studijních programů trápí v současnosti leckterou vysokou školu. Dotýká se nejenom akademických funkcionářů, odpovědných za dostatečně diverzifikovanou nabídku studijních možností, ale i vysokoškolských učitelů, kteří se na obsahovém vytváření těchto projektů aktivně podílejí. Na kvalitě a profesionalitě jejich práce často záleží, zda se do finále dostanou takové programy, jež obstojí před nesmlouvavým drobnohledem a kritickou analýzou členů akreditačních komisí.

### **Požadavky evaluace**

Na její význam pro rozvoj profese vysokoškolského učitele upozorňuje Vašutová (2002, s. 119). Zmiňuje, že vysokoškolští učitelé vykonávají svoji akademickou profesi na různé kvalitativní úrovni, avšak jejich hodnocení vychází především z kvantitativních ukazatelů, které se odvíjejí hlavně od výukového úvazku, počtu odzkoušených studentů, počtu publikací apod. Na tuto skutečnost již dlouhodobě upozorňuje Mareš (1995, s. 85), který doporučuje především v oblasti hodnocení výuky hledat další parametry, protože fakulta dle jeho názoru „nemůže být redukována na objekt, jehož aktuální funkce je popsána pouze scientometrickými a podnikovými kritérii

a počtem hodin odučených určitým počtem pedagogů na množině studentů“. Podle Vašutové (tamtéž) je třeba vidět posuzování vysokoškolských učitelů v širších souvislostech a kvalitu hledat v kompetencích a ve vzdělávacích výsledcích studentů. Proto navrhuje vícevrstvé hodnocení, do kterého zahrnuje jak posuzování vysokoškolských učitelů veřejností, tak i posuzování v kontextu širšího akademického společenství. V něm mají pro tuto evaluaci význam především expertní a evaluační instituce, profesní a oborové organizace, akademičtí funkcionáři, vysokoškolští učitelé samotní, vysokoškolští studenti a vědecko-výzkumná pracoviště zabývající se oblastí vysokého školství a terciárního vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že se v oblasti evaluace vysokých škol kromě odborného a vědeckého zaměření začíná prosazovat na potřeby studentů orientovaná „optika“, požadavek evaluace vyžaduje od učitele neustálou sebereflexi, autoevaluaci a s tím spojené dovednosti tyto požadavky realizovat.

### **Zvýšený zájem o vysokoškolské vzdělávání**

Společnost se snaží rozšířit část populace zapojenou do vzdělávání v terciární sféře – bez omezení věku a pracovní aktivity, ale také bez většího zvýšení nákladů. Proto se na vysokých školách intenzivně prosazují takové formy vzdělávání, jako je kombinované studium, distanční vzdělávání, e-learning, blended learning apod. Tato skutečnost často staví učitele do pozice „experimentátora a průzkumníka“ v oblasti forem a metod výuky. Při snaze zachovat kvalitu vzdělávání může být vzrůstající počet studentů ve skupinách skutečně „tvrdým oříškem“.

Nabídka kombinovaného studia, distančního studia a různých forem celoživotního vzdělávání zvyšuje image vysokoškolských institucí a přitahuje pozornost dalších potenciálních zájemců i z jiných regionů. Pojmy jako konkurence, zákon nabídky a poptávky, kvalita, servis služeb, spokojenost klienta se proto pomalu, ale jistě promítají do požadavků na dovednosti vysokoškolského učitele v nesmiřitelném boji o školní i další vzdělávání dospělých.

V souvislosti s tím, co jsme již naznačili, lze konstatovat, že se od učitele vysoké školy očekává, že dokáže efektivněji, než tomu bylo doposud, organizovat a řídit vyučovací proces s využíváním celé škály moderních forem a metod výuky, didaktické a výpočetní techniky, že dokáže studenty všech věkových kategorií motivovat, rozvíjet jejich tvořivost, že dokáže využít veškerý svůj profesionální a osobnostní potenciál k tomu, aby je připravil jako erudované, aktivní tvůrčí osobnosti se širokým kulturně-společenským rozhledem,

## ZPRÁVY Z VÝZKUMU

vybavené komunikačními dovednostmi a snahou o sebezdokonalování a další rozvoj své osobnosti. Navíc by měl být vysokoškolský učitel spolutvůrcem nových studijních programů, aktivním patronem různorodých aktivit celoživotního vzdělávání, ale i aktérem a propagátorem nových vzdělávacích technologií. To vše vyžaduje adaptabilitu, flexibilitu, a především kvalitu vysokoškolských učitelů.

V budoucnosti lze očekávat také další posun v zájmu o studium, zvýšení konkurence mezi vysokými školami, další výrazné změny ve financování, v legislativě vysokoškolského vzdělávání, změny na trhu práce a stále širší a širší uplatňování informačních a vzdělávacích technologií při naplňování strategie celoživotního učení.

Na všechny tyto změny musí být připraveni především učitelé, protože na profesionalitě jejich práce závisí a bude záviset jak „příliv klientů“, tak i přísun nezbytných finančních prostředků.

Jsou však učitelé na vysokých školách připraveni takové změny iniciovat a dovést k úspěšné realizaci? Co se vůbec očekává od učitelů vysoké školy ve výše uvedeném kontextu aktivit a změn?

### **Vliv „informační společnosti“ na role učitele vysoké školy**

Podle tradičního pojetí vzdělávacího modelu byl student „objektem“ vzdělávacího procesu. Vyplývá to ze skutečnosti, ve které je učitel nejvýznamnějším zdrojem informací o obsahu i formě vzdělávání. V souvislosti s explozí informačních technologií a s výše naznačenou změnou paradigmatu se však tato situace významně mění. Dychtivému studentovi jsou snadno dostupné nejnovější informace, o nichž někdy učitel odpovídající disciplíny ještě ani neví. Znalost cizích jazyků, zejména angličtiny, a přístup k internetu otevírá před studentem možnosti dříve nevídané. Učitel, který poskytoval jen „zprostředkování“ takových informací, zákonitě ztrácí svou cenu. Jeho role v budoucnu bude pasivnější a model „subjekt – objekt“ ztratí vyhraněnou podobu s dominující rolí učitele. Nejcennějším bude učitel „*navigátor*“, který povede aktivního studenta džunglí nabízených informací; učitel „*evaluátor*“, který bude hodnotit výsledky dosažené aktivním studentem; učitel „*moderátor*“, který bude usměrňovat a koordinovat vzájemné interakce skupinového studia; učitel „*aplikátor*“, který zapojí studenta do vlastního problému v oblasti vědy, výzkumu, vývoje a dalších teoretických i praktických aplikací studované

disciplíny. Učitel se častěji dostane do role „*poradce*“, „*žadavatele problémů*“, „*zprostředkovatele mezi studentem a praxí*“ a „*hodnotitele*“. Schopný přednášející s živým a kompetentním projevem, který dovede osvětlit úskalí disciplíny a dokáže nadchnout studenta pro krásu a dobrodružství poznání, však zůstane vzácný a ceněný (Honzík 1996, s. 75).

Tato slova Jana M. Honzíka, ačkoliv publikovaná před mnoha lety, jsou pořád aktuální a vyvolávají mnoho otázek vztahujících se k míře akceptace těchto rolí vysokoškolskými učiteli i v realitě dnešní terciární sféry.

Podobně je to i s rolemi, na které upozorňuje v kontextu postmoderní pedagogiky Štech (1995, s. 25–26). Podle něj by učitel měl plnit *hermeneutickou roli* – měl by být schopen interpretace obsahu poznání a procesů kolem nás takovým způsobem, aby pomohl studentům orientovat se ve světě a rozumět mu. V kulturním a duchovním smyslu pak zdůrazňuje především jeho *roli průvodce-interpretu*, který pomáhá studentům hledat smysl poznání a učení, *roli učitele-komunikátora*, který dokáže vnitřně zpracovávat, strukturovat a sdělovat informace, *roli výkonného manažera*, který na všech úrovních sleduje efektivitu, neustále přizpůsobuje to, co učí, pragmatickým možnostem využití a uplatnění ve světě mimo školu.

Výstupem vysoké školy je a v nejbližší době nesporně bude absolvent, který by měl disponovat kromě požadované úrovně odborných znalostí a dovedností také osobními postoji a takovými dovednostmi, které zahrnují komunikaci, týmovou spolupráci, tvořivost, kritické myšlení, schopnost řešit problémy, ochotu se neustále učit a vzdělávat atd. Nelze však počítat s tím, že všichni vysokoškolští studenti a uchazeči o studium na vysoké škole budou na takové intelektové úrovni a na takovém stupni samostatnosti, aby zvládli všechny tyto požadavky a obstáli v náročném studiu bez pomoci svých učitelů, kteří budou muset hledat způsoby, jak dovést studenty k požadovaným výkonům. Předpokladem úspěšného zvládnutí těchto úkolů je role učitele *povzbuzovatele, motivátora*, respektive integrace role učitele a poradce do role „*tutora*“. Výuka by se měla stát jakýmsi typem tutorství (tedy více usměrňováním nežli ovlivňováním) a „tutorství“ by dle našeho názoru mělo být základním znakem vztahu učitel–student, tak jak je to prezentováno návštěvníkům prestižních britských univerzit v Cambridge a v Oxfordu, samozřejmě při respektování nezbytných vzdělávacích podmínek (malých studijních skupin, propracovaného systému přijímacích řízení apod.). Tato individualizace přístupu by se měla promítnout i do práce s nadprůměrnými a talentovanými studenty.



## ZPRÁVY Z VÝZKUMU

V současné době však stále převažuje na většině vysokých škol v České republice systém frontální práce s velkými skupinami studentů bez potřebné individualizace, bez stimulace studentů ve směru osobní profilace a s minimálním využíváním aktivizačních metod a problémové výuky.

Žel pořád platí postesknutí Honzíka (1996, s. 76), že vysokoškolský učitel je, a my doplňujeme, že i bude (vzhledem k budoucímu vývoji financování vysokých škol), mnohem více „mistr vědy, výzkumu či aplikace“ než „mistr vzdělávání“. Na rozdíl od primárního a sekundárního vzdělávání nemá zákonem ani univerzitními směrnicemi předepsáno povinné pedagogické vzdělání (my dodáváme, že s výjimkou některých osvěcovaných pracovišť, která lze považovat za průkopníky v této oblasti). Hlavní podmínkou jeho působení je zdatnost, orientovaná profesně na předmět výuky, nikoli na vlastní proces výuky. „Dobry“ učitel pak s nejlepším svědomím využívá při výuce vědomostí a schopností „vrozených“, získaných zkušeností a v nejlepším případě získaných dobrovolným sebevzděláváním v oblasti pedagogiky. Potřeba pedagogicky vyspělejšího a profesionálnějšího profilu vysokoškolského učitele se zvyšuje se stoupajícím počtem a úrovní uchazečů o vysokoškolské vzdělání.

### **Role vysokoškolského učitele v kontextu distančního vzdělávání a e-learningu**

Zájem o vysokoškolské studium je stále veliký, a to nejenom ze strany čerstvých absolventů středních škol, ale i z řad dospělých, plně ekonomicky aktivních studujících, kteří si své vzdělání doplňují se zpožděním. Má-li být jejich vzdělávání skutečně plnohodnotné, kvalitní, se stejnými požadavky a výstupy jako u studia prezenčního, je nezbytné vytvořit těmto studujícím takové podmínky, které by minimalizovaly jejich nevýhody (geografickou vzdálenost, omezený osobní kontakt a omezený čas ke studiu). Řešení v tomto směru nabízejí moderní vzdělávací technologie, především distanční vzdělávání a e-learning. Tyto vzdělávací technologie kladou na vysokoškolského učitele neobvykle vysoké pedagogické i technické nároky jak ve směru komunikace se studujícími (především při používání Learning Management Systemu), tak při řízení jejich sebevzdělávání (v práci tutora), ale především při vytváření speciálních studijních materiálů – studijních opor. Přestože je publikační činnost součástí profese vysokoškolského učitele, náročnou tvorbu studijních opor jakéhokoliv typu (např. v podobě tištěného interaktivního studijního textu, výukového videopořadu, počítačového programu nebo

multimediálního elektronického kurzu) do ní prozatím nelze automaticky zahrnout. Mají-li být totiž tyto materiály nejenom odborně fundované, ale i didakticky účinné a profesionálně technicky zpracované, musí být autoři pro tuto činnost speciálně vyškoleni. *Vysokoškolský učitel – autor studijních opor*, tato role a současně nezbytný element pedagogické kompetence socioprofesionální strukturu učitele vysoké školy již nyní podstatně ovlivňuje.

Totéž lze říct o *roli tutora*, která k uvedeným vzdělávacím technologiím neodmyslitelně patří a podstatně ovlivňuje úspěšnost studia značné části studujících. Proto jsou komunikační schopnosti, empatie, znalost psychologie a vzdělávání dospělých nezbytným předpokladem k tomu, aby tutor dokázal při plnění své role zastávat funkci *poradce, konzultanta, „kouče“, hodnotitele samostatných prací*, ale také *moderátora, facilitátora, manažera* a řadu dalších.

Také způsob komunikace se studujícími se pod vlivem moderních technologií mění. Osobní kontakt, tzv. „tváří v tvář“, je nahrazován zprostředkovanou, ale možná o to intenzivnější, frekventovanější a do jisté míry osobnější (intimnější) komunikací multimediální. Dovednost v tomto směru, včetně schopnosti řídit elektronické vzdělávání a podílet se na jeho přípravě a tvorbě, je od vysokoškolských učitelů stále naléhavěji požadována a očekávána. Role *vysokoškolský učitel – aktér e-learningu* není již v současnosti ve vysokoškolských institucích nic neobvyklého. Ať již se jedná o off-line výuku (prostřednictvím diskusních skupin, nástěnek) nebo on-line výuku (pomocí textové komunikace – chatu, sdílení aplikací, videokonferencí, virtuálních tříd apod.), je nezbytné, aby byli učitelé na tento moderní způsob výuky s podporou informačních a komunikačních technologií náležitě pedagogicky i technicky připraveni.

### **Vysokoškolský učitel a role vzdělavatele dospělých**

Důležitost role „*vzdělavatel dospělých*“ si řada vysokoškolských učitelů podílejících se na aktivitách realizovaných v rámci školního vzdělávání dospělých (především v kombinovaném studiu) nebo v celoživotním vzdělávání (v rámci programů center a středisek celoživotního vzdělávání na vysokých školách) často vůbec neuvědomuje. Vzdělávání dospělých osob má však svá výrazná specifika, bez jejichž reflektování by byla úspěšnost takového vzdělávání snížena či ohrožena. Citlivost dospělých studujících na jakékoliv projevy devalvačního jednání ze strany vzdělavatelů, na mentorování či mechanické přenášení edukačních metod z výchovy a vzdělávání mládeže do prostředí dospělých, vyžaduje jiný přístup, jednání, volbu adekvátních

## ZPRÁVY Z VÝZKUMU

forem, metod i prostředků vzdělávání. V opačném případě klesá úspěšnost a efektivita tohoto vzdělávání, ztrácí se motivace u samotných účastníků.

Vzdělávání dospělých tudíž vyžaduje profesionální přístup kvalifikovaných vzdělavatelů – učitelů, lektorů, tutorů, mentorů, instruktorů, trenérů, koučů, bez ohledu na to, jakým termínem je označujeme.

Proto je nezbytné vysokoškolské učitele na práci s touto klientelou náležitě připravit i andragogicky. Tato příprava je nezbytná i pro kvalitní naplňování dalších rolí v kontextu spolupráce vysokoškolských učitelů s pracovišti celoživotního vzdělávání.

### **Celoživotní vzdělávání a vysoké školy**

Termín celoživotní vzdělávání se v akademickém prostředí používá k označení vzdělávacích aktivit vedle tradiční vysokoškolské výuky. Vysokoškolským institucím se v tomto směru (především vlivem formulací vysokoškolského zákona) otevřelo pole působnosti zvláště na úrovni pracovišť, středisek a center celoživotního vzdělávání, která jsou zaměřena především na sféru dalšího vzdělávání dospělých. Studijní nabídka různorodých kurzů v prezenční, distanční nebo v kombinované formě nabízí širokou škálu příležitostí uspokojit poptávku různých cílových skupin především v rámci vzdělávání profesního (kvalifikačního, specializačního, rozšiřujícího, prohlubujícího vzdělávání apod.).

Každá vysoká škola se snaží udělat vše pro to, aby ji obyvatelé města a regionu, v němž se nachází, považovali za svoji chloubu a projev vlastní vyspělosti a aby byly následně problémy, které ji trápí, vnímány nejen z hlediska této instituce, ale celého jejího okolí. Proto se zvyšuje podíl jednotlivých vysokých škol a fakult (především humanitně orientovaných) i na občanském a zájmovém vzdělávání dospělých. Roste nabídka různých vzdělávacích aktivit pro veřejnost, která usiluje o plnohodnotné naplnění tradic univerzitních extenzí středověkých univerzit. Obrovský zájem o univerzity třetího věku (U3V) se stává závazkem i výzvou pro řadu vysokoškolských institucí.

Podle názoru Normana Longwortha a W. Keith Daviese (1996, s. 15) by ale ve scénáři celoživotního vzdělávání potřebovaly vysoké školy kompletně přehodnotit své cíle a priority, zejména vstupní požadavky, metody práce, hodnocení a kvalifikační struktury. Studenti každého věku by měli mít šanci

vstoupit do jejich kurzů a využívat rozmanité metody vzdělávání. Celoživotní vzdělávání podle zmíněných autorů zpochybňuje tradiční role univerzity jako schránky intelektuálního kapitálu národa a jako centra pro výzkum a jedinečnou kvalitu. To postačuje pro přípravu mnoha vysokoškolsky vzdělaných jedinců, ale radikální změna, která nevyhnutelně přichází, očekává více. Umožní existenci jenom těm institucím, které na ni budou vhodně připraveny a náležitě vybaveny pro poskytování „mnohapřístupového“ vzdělávání širokému spektru zájemců.

Scénář celoživotního vzdělávání by mohl do budoucna kombinovat distribuci informací o kurzech, akcích a aktivitách prostřednictvím mnoha kanálů. Ty by mohly prezentovat různorodá témata a náměty a nabízet mnoho přístupů ke vzdělání. Přínosy učení, výstupy vzdělávání by měly být orientované na potřeby studujících. Samotné kurzy by mohly být realizovány ve výukových centrech, na pracovištích, dostupné z domova nebo odkudkoliv by sám studující požadoval. Mohly by být prezentovány prostřednictvím rozličných forem, od samostudia a „open learningových programů“ využívajících video, zvukový a multimediální software až po tradiční třídy a veřejné hodiny. Instituce pro výuku – školy, univerzity a další vzdělávací zařízení, učitelská centra by byla otevřena pro všechny, kteří se chtějí zúčastnit bez ohledu na to, zda zamýšlejí podstoupit závěrečné kvalifikační zkoušení. Avšak pokud by jej absolvovali, mělo by se jim to počítat do celkového množství, hodnoty všech jejich zkušeností jak životních, tak pracovních (Longworth, Davies 1996, s. 18–19).

Je zřejmé, že uvedené vize jsou výzvou i pro pracoviště, centra a střediska celoživotního vzdělávání na českých vysokých školách; pro vysokoškolské učitele, kteří se v nich vzdělavatelsky angažují (a nepochybně budou i ve větší míře angažovat), znamenají ztotožnění se s dalšími činnostmi a rolemi.

## **Závěr**

Z toho, co jsme uvedli, vyplývá, že na vysokoškolského učitele jsou kladeny značné požadavky. Přizpůsobení se rolím, se kterými se bude muset neustále vyrovnávat, bude opravdu náročné. Tato skutečnost vede ke zvýšené potřebě pedagogického vzdělávání pro všechny vysokoškolské učitele, k hledání obecně přijatelných doporučení, standardů, postupů, pravidel, která se týkají výukového procesu, vedení studentů, způsobu zkoušení, klasifikace a hodnocení výsledků studijního úsilí různorodých kategorií studujících, ale i k hledání vlastních pedagogických přístupů ve všech formách edukační činnosti.

## ZPRÁVY Z VÝZKUMU

Ačkoliv se v dnešní informační společnosti bez moderních technologií již neobejdeme, všechny studie z této oblasti se shodují v tom, že role učitele, ačkoliv v různých nových podobách, zůstane dominantním prvkem také ve vysokoškolském systému vzdělávání, který však v důsledku probíhajících změn bude vyžadovat kvalitní přípravu nejen odbornou, vědeckou, ale zvláště pedagogickou (včetně dovedností technických).

Je zřejmé, že pouze vysokoškolský učitel, který bude svůj vědomostní, dovednostní a osobnostní potenciál neustále tvůrčím způsobem rozvíjet a obohacovat a který bude schopen dalšího sebevzdělávání, sebezdokonalování a sebevýchovy, se může stát důsledným realizátorem všech zmíněných kvalitativních změn v terciární sféře naší výchovně-vzdělávací soustavy.

Proto je žádoucí, abychom do oblasti vysokoškolského vzdělávání získávali ty nejerudovanější jedince, abychom ty, kteří nemají vůbec žádné anebo jenom malé zkušenosti s vysokoškolskou výukou a dalším vzděláváním, dokázali důkladně na jejich pedagogickou práci a vůbec profesi vysokoškolského učitele připravit a všem neustále poskytovali možnost rozvíjet jejich pedagogickou kompetenci prostřednictvím pečlivě propracovaného vzdělávacího systému.

Kvalitní výběr, pedagogická příprava i rozvoj a celoživotní vzdělávání a sebezdokonalování vysokoškolských učitelů se tak stává rozhodující oblastí pro řešení aktuálních problémů vysokoškolského vzdělávání.

*Doc. PhDr. Iveta Bednaříková, Ph.D.*  
iveta.bednarikova@upol.cz  
Ústav pedagogiky a sociálních studií  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci

**Literatura:**

1. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 247 s.
2. HONZÍK, Jan M. Trendy vývoje technického vysokoškolského vzdělávání. *Alma Mater*. 1996, 6, 2, s. 75–76.
3. LONGWORTH, Normen; DAVIES, W. Keith. *Lifelong Learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London: Kogan Page, 1996, s. 15–19.
4. MAREŠ, Jiří. Sny a skutečnost v lékařském vzdělávání. *Alma Mater*. 1995, 5, 1–2, s. 85.
5. MAREŠ, Jiří; SLAVÍK, Jan; SVATOŠ, Tomáš; ŠVEC, Vlastimil. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně – CDVU, 1996. 91 s.
6. *Naše společnost. Prestiž povolání. Tisková zpráva* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2011 [cit. 2012-09-29]. Dostupné z WWW: <[http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s\\_eu110725.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/101176s_eu110725.pdf)>.
7. ŠTECH, Stanislav. Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví. In *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. s. 6–51.
8. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. 282 s.