

PROFESIONALISMUS A KVALITA VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY

Professionalism and Academic Teaching Quality

IVETA BEDNAŘIKOVÁ

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
e-mail: iveta.bednarikova@upol.cz

Abstrakt

Příspěvek se zabývá konkrétními aspekty a kritérii kvality vysokoškolské výuky v kontextu požadavků na kvalitu vysokoškolského vzdělávání v evropském i národním měřítku. Analyzuje profesi vysokoškolského učitele z činnostního hlediska, vymezuje jeho kompetence. Poukazuje na nezbytnost systematického vzdělávání jako základního předpokladu pro rozvíjení profesionality a pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů.

Abstract

This article deals with particular aspects and standards of the academic teaching quality in the context of requirements on the university education quality in the European and national scale. It analyses the profession of academic teacher from the point of related activities and defines competences. It points out the necessity of systematic education as a basic assumption for the development of the academic teachers' professionalism and the pedagogical competence.

Klíčová slova

Kvalita, kritéria, vysoká škola, vysokoškolské vzdělávání, vysokoškolská výuka, profesionalismus, kompetence, systematické vzdělávání.

Key words

Quality, standards, university, university education, academic teaching, professionalism, competences, systematic education.

Úvod

Ačkoliv se slůvko **kvalita** vysokoškolského vzdělávání dnes a denně skloňuje ve všech pádech, ve skutečnosti je na základě vysokoškolského zákona povinnost dbát na úroveň své činnosti svěřena plně do pravomoci škol samotných. Zákon

o vysokých školách č. 111/1998 Sb. ukládá sice vysokým školám povinnost provádět pravidelně hodnocení činnosti vysoké školy a zveřejňovat jeho výsledky, avšak zpřístupňovat na svých internetových stránkách může vysoká škola pouze ty informace a závěry vnitřního hodnocení, které sama uzná za vhodné. Akreditaci vysokoškolského studia se zabývá akreditační komise jmenovaná vládou, která provádí i pravidelnou evaluaci fakult a oborů obdobného zaměření prostřednictvím komisí expertů (peer evaluation). Práce jejich členů se však orientuje (i v oblasti pedagogické činnosti vysoké školy) především na kvantitativní ukazatele. Průběh vzdělávacího procesu, kvalita výuky, pedagogická kvalifikace ani pedagogické mistrovství, jímž se u nás mohou chlubit mnozí vysokoškolští učitelé, je téměř nezajímá.

Možná právě v tomto přístupu tkví kořeny, proč vysoké školy, ačkoliv si uvědomují nedostatečnou připravenost svých pedagogů na zvýšené nároky vzdělávacího procesu, váhají v tomto směru podniknout jakékoliv zásadní kroky.

Pokusme se oprostit od jakýchkoliv předčasných závěrů a podívejme se na problematiku kvality vysokoškolské výuky jako na výsledek činnosti určité profesní skupiny, u které se předpokládá a očekává pouze kvalita, u které se počítá s tím, že bude nejenom kvalitním zprostředkovatelem vědeckých poznatků v oboru, jež reprezentuje, ale současně i zárukou spokojenosti klientů (studujících) s průběhem výuky i s podporou učení a garantem takových výstupů, takového vzdělání, které absolventům zaručí nejenom vysoký stupeň poznání, ale i prakticky využitelné znalosti a šanci širokého uplatnění na trhu práce.

Problém kvality a vysoké školy

V komerčním světě je stále více akceptováno, že kvalita produkce nebo služeb nemůže být udržována pouze vnějšími tlaky nebo zevnitř, z vrcholu organizace. Proto je vůdčí zásadou (TQM) totálního řízení kvality neboli komplexního řízení jakosti úplná povinnost všech členů organizace zachovávat kvalitu, přestože bude vždy existovat potřeba určitého vnějšího tlaku, který by zajišťoval pokračování tohoto závazku.

Pojem závazek nebo povinnost se týká všech, kteří pokračují v profesi těch, kteří jsou na ní zaangażovaní a akceptují plnou odpovědnost za svoji profesionální práci.

V praxi, v univerzitní výuce je toto mnohdy zjednodušováno ze tří odlišných důvodů:

1. Kritéria kvality nebyla adekvátně identifikována a ani není jednoduché a nekontroverzní je stanovit.

2. Vysokoškolští učitelé cítili v minulosti svoji odpovědnost spíše ve svém vztahu k profesionálním sdružením než ke svým studentům a organizaci, ve které pracovali.
3. Existuje značná pochybnost, zda ti, kteří se věnují univerzitní výuce, mohou být v opravdovém smyslu označováni za profesionály.

Toto jsou slova profesora Lewise Eltona (1992) z Velké Británie tak, jak je formuloval v úvodu své stati „Quality Enhancement and Academic Professionalism“ (Zvyšování kvality a profesionalita vysokoškolského vzdělávání nebo Posílení kvality a vysokoškolská profesionalita).

Podobný problém (problém kvality), který již několik let více i méně úspěšně řeší ve Velké Británii, je od roku 1989 stále více aktuálním i u nás. Naše situace je však mnohem složitější a komplikovanější, protože naše vysoké školství prošlo za posledních 20 let bouřlivým vývojem, radikálními změnami a je neustále ovlivňováno mnoha dalšími faktory.

Vysoké školy se osamostatnily, autonomie a samospráva vysokých škol přinesla mnohé výhody, ale i problémy. Mnoho studijních oborů bylo zrušeno, jiné často duplicitně a nekontrolovatelně vznikaly, zvýšená pozornost byla věnována na vysokých školách organizaci studia a otázkám akademických svobod. Diverzifikace školství vnesla i na akademickou půdu problém konkurence a nedořešené finanční problémy vysokých škol spíše odradily zejména mladé, začínající vysokoškolské učitele od akademické kariéry. Změněná celospolečenská situace si vyžádala zásahy do koncepce studijních programů. Změny na trhu práce a nové požadavky kladené zaměstnavateli na absolventy vysokých škol si vynutily i na akademické půdě větší zájem o problémy praxe. A možnost vycestování do zahraničí vedla často k nekritickému přebírání zahraničních modelů a vzorů.

Dnešní situace je již poněkud stabilizovaná, ale problémy přetrvávají, zejména ty finanční. Vysokoškolský zákon, který byl po různých peripetiích v roce 1998 schválen, přinesl řadu pozitivních legislativních změn, ale profese vysokoškolského učitele není doposud dostatečně oceněna. Je na místě v této situaci, kdy vysoké školy neustále zápasí o každého kvalifikovaného odborníka, mluvit o kvalitě? Některým vysokým školám tento termín nedělá starosti, jiné si uvědomují vysokou náročnost profese vysokoškolského učitele a nesmírnou odpovědnost vysokých škol za výchovu a přípravu mladé generace pro náročné požadavky trhu práce. Zkušenosti z praxe ukazují, že právě zmiňované „osvědčené“ vysoké školy mají budoucnost a šanci obstát v silné konkurenci a v příštích „bojích“ o kvalitní studenty.

Kvalita je pojem, kterým se systematicky zabývají mnohé vysokoškolské systémy na celém světě. Od počátku 80. let diskuse na toto téma nabírají na intenzitě i významu. Například v USA se řada vlád jednotlivých států snaží zvýšit kvalitu vysokých škol hodnocením jejich výsledků. Ve Velké Británii sir Joseph Keith prohlašuje v roce 1984, že hlavním cílem vysokého školství musí být „kvalita“ a „hodnota peněz“. Ve Francii je v témže roce zřízen Národní výbor pro hodnocení a v Holandsku o rok později publikován dokument nazvaný Vysoké školství: Autonomie a kvalita. Také další země vyvíjejí kroky vedoucí k vytvoření systému kontroly kvality (Váňová, 1995, s. 175-176).

Proměny vysokoškolských systémů v posledních 10 letech v rámci Evropy přinášejí nové trendy, ke kterým patří i internacionalizace vysokého školství. S tím souvisí i vzrůstající požadavky na zabezpečování kvality vysokoškolského vzdělávání. V evropském měřítku vystupuje v této oblasti jako uznávaná a 21 zeměmi akceptovaná autorita Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQUA).

V červnu 1999 se sešlo 31 ministrů zodpovědných za vysoké školství z 29 evropských zemí v Boloni, kde podepsali deklaraci o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010, tzv. **Boloňskou deklaraci**. Přijali tak program, který se stal akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě do roku 2010. Evropským zemím se otevřela možnost využít jedinečnosti svých vzdělávacích systémů a vytvořit z nich systém evropský. Podrobněji viz: <http://www.bologna.msmt.cz/>.

V rámci zmíněného Boloňského procesu vypracovala ENQUA *Standardy a pravidla pro zajišťování kvality v evropském vysokoškolském prostoru* (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). Tento dokument schválil Evropský parlament a Rada v únoru 2006, včetně doporučení, aby v evropské dimenzi vysokoškolského vzdělávání každá z členských zemí vytvořila přísný systém zabezpečení kvality institucí terciárního vzdělávání.

Metodiku komplexního hodnocení kvality vysokých škol u nás zpracovalo CSVŠ (Centrum pro studium vysokého školství v Praze) jako příspěvek k vytváření národních standardů zajišťování kvality činností vysoké školy ve smyslu priorit Boloňského procesu

Řada vysokých škol se touto metodikou již nechala inspirovat, další využívají při vytváření vnitřního systému zajištění kvality publikované evropské standardy, které vysokým školám nabízejí podněty a východiska, jejichž naplňování bude nesporně v blízké budoucnosti základní podmínkou pro uznávání národních vysokoškolských institucí v rámci evropského vysokoškolského prostoru.

Podrobněji se problematikou hodnocení kvality vysokých škol v kontextu zahraničních trendů i v domácí situaci věnuje zvláštní číslo časopisu AULA 2006.

Jednou z příčin současného sledování kvality vysokých škol je celková ekonomická situace. Vlády na celém světě požadují od vysokoškolských institucí, aby efektivněji využívaly dotací, které jsou jim poskytovány. Omezení finančních zdrojů nutí vládní představitele mnoha vyspělých států ke změně politických priorit, které musí reagovat na měnící se demografickou situaci a reálné problémy vlastní země. Prodlužování lidského věku a stárnutí obyvatelstva nutí vládní garnitury přenášet pozornost z oblasti školství spíše do sféry zdravotnictví, sociální péče a důchodového zabezpečení. To vyvolává jistá rozpočtová omezení vysokého školství a požadavek, aby se vysoké školy staly mnohem efektivnějšími. Tudíž musí produkovat stejné množství absolventů jako dříve, ale levněji, musí snížit počet neúspěšných studentů a také průměrnou délku studia.

Tento trend se dotýká i našeho vysokého školství. Je zřejmé, uvádí Šíma (2006, s. 12), že odpovědnost za kvalitu ve vysokém školství přechází stále více na instituce samotné. Role státu jako určujícího aktéra sice zůstává zachována, ale důraz se přenáší z vnějšího hodnocení (např. akreditací) na hodnocení vnitřní. Kvalita v tomto kontextu systémového pohledu může být tak chápána jako výsledek interakce aktérů či prvků systému.

Závisí na schopnosti jednotlivých vysokých škol, do jaké míry se jim podaří začlenit strategii kvality do institucionálního rozvoje a jak se vypořádají s problematikou evaluace a kontroly, která se týká všech aktivit (výzkumu, výuky, vztahů, vnějších služeb, jejich metod, organizace a řízení).

Pouze snaha o dosažení srovnatelné kvalitativní úrovně evropských vysokých škol povede ke zlepšení vnitroevropské mobility, sladění výukových programů, vzájemnému uznávání diplomů a rozšíření všestranné spolupráce.

Na problém kvality ve vysokém školství neustále poukazují i experti Rady Evropy a také Konference rektorů evropských univerzit (CRE - Conference permanente des recteurs, président et vice-chanceliers), která má za úkol informovat své členy i ostatní univerzitní funkcionáře o vývoji evropské akademické politiky, zastupovat univerzitní zájmy u nevládních i vládních organizací zabývajících se vysokoškolským vzděláváním v Evropě a poskytovat služby v oblasti řízení a institucionálního vývoje. Problematice řízení lidských zdrojů a zajišťování kvality byla věnována pozornost již na budapeštském shromáždění v roce 1994. Z jeho závěrů vyplývá, že přes všeobecné povědomí o tom, že úspěšnost jakýchkoliv změn závisí především na kvalifikovanosti lidí, kteří je provádějí, je

příprava a rozvoj učitelů a jiných zaměstnanců vysokých škol všeobecně zanedbávána a má malou prestiž. Většina pracovníků vysokých škol nemá žádnou specifickou odbornou přípravu pro výkon určité funkce. Také výběrová řízení vysokoškolských pracovníků všech kategorií se nepřizpůsobila novým podmínkám. K uskutečnění europeizace v akademické sféře je v první řadě třeba, aby učitelé pochopili nutné změny a byli ochotni se dále odborně rozvíjet. Europeizovat univerzitu předpokládá v první řadě společným úsilím zajistit její kvalitu (Váňová 1995, s. 173-177).

Podíváme-li se na dříve zmiňované Standardy a pravidla ENQA (Evropské asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství) tak, jak je uvádí ve svém přehledu Šíma (2006), konkrétně na oblast a) Evropské standardy a pravidla pro vnitřní a vnější hodnocení a zajištění kvality v rámci institucí terciárního vzdělávání, neunikne nám, že se v bodě **1.4 Zajištění kvality vyučujících** problematice pedagogické práce již pozornost věnuje. Lze tudíž konstatovat, že se vývoj v této oblasti od budapeštského shromáždění přece jenom posouvá kupředu. V materiálu se uvádí, že by vysokoškolské instituce měly mít stanovené způsoby, jak zajistit, že jsou vyučující pro tuto činnost kvalifikováni a schopni ji vykonávat. Tyto způsoby by měly být k dispozici těm, kdo provádějí vnější hodnocení, a vše by mělo být komentováno v jejich zprávách. Přitom je důležité, aby vyučující měli:

- úplnou znalost a porozumění předmětu, který učí,
- nezbytné schopnosti a zkušenosti pro účinné předávání svých znalostí a porozumění studujícím v celé řadě výukových kontextů,
- přístup ke zpětné vazbě za svůj výkon,
- příležitost rozvíjet a rozšiřovat své učitelské schopnosti.

Domníváme se, že právě zmíněný poslední bod je kamenem úrazu většiny našich vysokoškolských institucí, ačkoli díky finančním zdrojům z Evropské unie (např. Programu Phare) a Evropského sociálního fondu se i v této oblasti iniciovalo několik velice úspěšných vzdělávacích projektů (např. projekt Univerzity Palackého v Olomouci „Příprava realizátorů distančního vzdělávání“ (2000–2003) nebo Centra pro studium vysokého školství v Praze (CSVŠ) – „Vysokoškolská pedagogika“ (2006-2007).

Je vysokoškolský učitel netrérovaná profese?

Je evidentní, že otázka kvality vysoké školy je neoddělitelně spjata s kvalitou její výuky a výchovně-vzdělávací prací vůbec. Podívejme se proto na problém kvality výuky poněkud blíže.

Elton a mnoho dalších odborníků v této oblasti dává do souvislosti problém kvality výuky s problematikou profesionalismu a činnosti jejího subjektu.

Profese vysokoškolského učitele je opravdu nesmírně náročná a odpovědná. Jak říká Elton (1992), v univerzitách jsme zainteresovaní ve dvou ústředních aktivitách, ve výuce a výzkumu. Akademické přístupy a praktiky jsou v těchto dvou aktivitách dosti odlišné a uvnitř běžné akademické kultury je mnohem lehčí identifikovat kvalitu a profesionalismus ve výzkumu než ve výuce.

Profese vysokoškolského učitele v sobě zahrnuje řadu kvalit, které jsou předmětem zkoumání a diskusí. Jde o požadavky toho, co má vysokoškolský učitel znát, co má umět, ale také jakým má být. Nejvýstižněji vyjadřuje tyto atributy termín *kompetence* (způsobilost, oprávněnost, povolání).

Kompetence vysokoškolského učitele

Podíváme-li se na profesi vysokoškolského učitele z činnostního hlediska, zjistíme, že ji charakterizují tři druhy činností, to znamená i tři druhy profesionálních kompetencí: vědecko-výzkumná, pedagogická kompetence a kompetence pro řídicí a organizační činnost.

Vědecko-výzkumná kompetence je všeobecně považována za hlavní znak odlišující učitele na vysoké škole od učitelů ostatních stupňů škol. Od učitele vysoké školy se totiž vyžaduje, aby 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. Vědecko-výzkumná činnost zahrnuje kromě vlastní badatelské činnosti také činnost koncepční, publikační i administrativní, patří k ní i účast na vědeckých konferencích, seminářích, sympóziích a dalších akcích tohoto typu, které jsou většinou spojeny i s prezentací výsledků vědecko-výzkumné práce.

Vědecko-výzkumná kompetence vysokoškolského učitele je složka nesmírně důležitá, ale v profesi vysokoškolského učitele není jediná. I když se objevují tendence preferovat ji jako jediný předpoklad učitelské úspěšnosti, praxe ukazuje, že ne každý, kdo je vynikajícím odborníkem, vědcem, je také vynikajícím učitelem. Bohužel na mnohých vysokých školách se tato skutečnost ne vždy akceptuje.

Efektivní vedení výuky a její hodnocení 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.

Kromě pedagogických vědomostí a dovedností lze zahrnout do pedagogické kompetence i znalosti z psychologie, sociologie, managementu, rétoriky, sociální komunikace, ale i dalších disciplín, které vysokoškolský učitel uplatňuje při vedení studentů i při řešení pedagogických problémů.

Většina pedagogů se shoduje v tom, že do pojmu pedagogická kompetence je nutno zahrnout i pedagogické zkušenosti, specifický styl výuky každého učitele neboli pojetí vysokoškolské výuky.

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.

Důležitou složkou profesionality vysokoškolského učitele je *i kompetence pro řídicí a organizační činnost*, která je často spojena s výkonem určité akademické funkce. Ta přináší i požadavky na řídicí a kontrolní činnosti, které samozřejmě souvisejí i s koncepční, evaluační a administrativní prací.

Rostoucí požadavky na kvalitu vysokoškolského vzdělávání a na efektivitu práce vysokoškolského učitele zvýrazňují důležitost zejména často opomíjené pedagogické kompetence 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.

Vzdělávání uvnitř profese – předpoklad dodržování kritérií kvality

Jak je vidět, požadavky na vědecko-výzkumnou, pedagogickou a řídicí činnost vysokoškolského učitele předpokládají vysokou profesionalitu. Také neustále se měnící nároky na učitele vysokých škol vyplývající z celospolečenské situace a nové vysokoškolské legislativy (akreditace studijních programů, evaluace vysokých škol, zvýšený zájem o vysokoškolské vzdělávání, změny ve financování...) vyžadují adaptabilitu, flexibilitu a především kvalitu vysokoškolských učitelů.

Jak však zajistit tuto kvalitu, když samotní vysokoškolské učitelé jsou, jak uvádí Elton (1992), ve srovnávání s jinými profesemi **netrénovanou** profesí, jejíž odbornost je založena většinou úplně na osobní zkušenosti, převážně bezprostředně sdílením této zkušenosti s ostatními nebo učením se od toho, co je známo skrze výzkum? I to je jeden z důvodů mimořádné stability výukových metod ve vysokoškolském vzdělávání po mnoho století.

Ze stanoviska Honzika (1996, s. 76) vyplývá, že vysokoškolský učitel je mnohem více „mistr vědy, výzkumu či aplikace“ než „mistr vzdělávání“. Na rozdíl

od primárního a sekundárního vzdělávání nemá zákonem ani univerzitními směrnici předepsáno povinné pedagogické vzdělání. 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 sebezvděláváním v oblasti pedagogiky. Potreba pedagogicky vyspělejšího a profesionálnějšího profilu vysokoškolského učitele se zvyšuje se stoupajícím počtem a úrovní uchazečů o vysokoškolské vzdělání.

Ačkoliv nás od této citace dělí již 13 let, jsou Honzíkova slova pořád aktuální.

Zkušenosti z praxe ukazují, že naši situaci v oblasti zajištění kvality a vysoké profesionality vysokoškolských učitelů nevyřeší ani princip mobility, úspěšně využívaný v západních systémech, ani uzavírání krátkodobých pracovních smluv, které přináší sociální a odborná rizika. Jedinou cestou je zkvalitňování práce vysokoškolských učitelů prostřednictvím systému dalšího vzdělávání a zdokonalování vycházejícího z potřeb společnosti, vysokých škol a především potřeb učitelů samotných.

Co však má být východiskem takového zkvalitňování, od čeho se odvíjí cesta k profesionalitě vysokoškolského učitele?

Naši britští kolegové vycházejí ze zkoumání univerzitní výuky jako profese. Elton stejně jako Ellis, Lewis, Mande a Lursen se shodují na několika základních kritériích profese všeobecně:

- vlastní disciplína (obor) nebo poznávací základ,
- sbor provozovatelů,
- organizační disciplína,
- uvádění, zácvk (další vzdělávání) a osvědčování členů (udělování licenci),
- komunikační kanály mezi členy,
- odměny a sankce pro členy,
- sebereflexe, vedení k zdokonalování,
- kolektivní hodnocení a zpětná vazba,
- zásady etiky (etický kodex) a povinnost odpovídat se profesi,
- kolektivní povinnost odpovídat se společnosti,
- záruka kvality profese.

Někteří kritikové přidávají k výše uvedeným ještě jedno kritérium:

- schopnost zabezpečit vysoké standardy (úroveň, odměny).

Jak dále uvádí Elton (1992), situace je mnohem horší, když se tato kritéria začnou dotýkat výchovně-vzdělávací práce. Odvolává se na Ashbyho, který si

všiml „kuriozní mezery v postoji k profesi v té části povinností, jež se vztahují k výuce“. V podstatě v ní samotné existuje vlastní disciplína neboli obor, který Němci označují pojmem „Hochschuldidaktik“, tj. vysokoškolská didaktika. Její důležitost si však podle Eltona uvědomuje pouze málo akademických funkcionářů.

Je zřejmé, pokračuje dále Elton, že univerzitní učitelé v současnosti ne-reprezentují profesi. Hlavní problém, který by podle něj mohl být zažehnán velice lehce, je jejich nezájem o další vzdělávání. Kdyby v tomto bodě, jak zdůrazňuje, nastala změna k lepšímu, mnohé z těch ostatních kritérií pro profesi by se naplnila v patričním směru. **Žádné jiné profese by neuvažovaly o tom, že by byly schopné dodržovat kritéria kvality bez toho, aby byli jejich členové dále vzdělávání a vedeni uvnitř profese.** Ve skutečnosti v posledních několika letech mnozí z akademických funkcionářů veřejně vyhlásují, že nevědí, jak posuzovat kvalitu univerzitní výuky, čímž dávají najevo, že jako vysokoškolští učitelé byli a jsou méně než profesionálové.

Tato kritická Eltonova slova by zajisté našla adresáty i v řadě našich vysokých škol.

Druhou a mnohem vážnější potíž vidí Elton v konfliktu loajalít. Tvrdí, že vysokoškolští učitelé by měli mít dvojitou loajalitu. K disciplíně neboli oboru, který reprezentuje to, co učí, a k univerzitní pedagogice, která reprezentuje ty, které učí. První loajalitu, jež se shoduje s jejich principiální vědeckou (výzkumnou) loajalitou, nazývá Elton disciplínou sdružování (styku) a jak říká, tato je všeobecně jejich nejpřísnější a často jediná loajalita. Postavení druhé vidí velice kontroverzně a vyčítá vysokoškolským učitelům, že se často chovají tak, jakoby univerzita byla více pro ně než pro studenty, které učí.

Na tyto uvedené konflikty musí být podle Eltona pamatováno při profesionalizaci univerzitní výuky. A ještě jeden aspekt profesionalismu vidí jako důležitý. Zřetelně, ale zároveň neupřímněji byl vysloven Shawem (1908), který říká, že profese je „spiknutí při zatajování vlastních nedostatků“.

Elton si však zároveň uvědomuje, že jeho úvahy přinášejí určitá protirečení. Při projednávání záruky kvality pro univerzitní výuku totiž vychází ze zásad TQM, že záruka kvality musí být důsledkem profesionalizmu těch, kteří ji poskytují, a pak zjišťuje, že univerzitní učitelé netvoří profesi. Jak tedy vyřešit tuto situaci?

Podle něj praxe ukazuje, že nejpřísnější tlak pro větší profesionalismus vystává z veřejného domáhání se záruky kvality. To je podle něj dialektická situ-

ace, v níž v jakémkoliv čase (tedy kdykoliv) urgencye lepší záruky kvality vedou k většímu profesionalismu, který pak vede k lepší záruce kvality.

Kritéria kvality výuky – návrhy z Velké Británie

Úsilí o zkvalitnění vysokoškolské výuky a diskuse o cestách zvýšení kvality vysokoškolských vyučovacích metod probíhá ve Velké Británii již několik let. V říjnu 1992 vznikl tzv. „green paper“ o standardech a vysoké úrovni vysokoškolské výuky („Teaching Standards and Excellence in Higher Education“), který zahájil diskusi a organizační úsilí o dosažení stanoveného cíle.

Jak vyplývá ze statí „Úsilí o zkvalitňování vysokoškolské výuky ve Velké Británii“ Ústavu pro informace ve vzdělávání, zveřejněné v Alfa revue (1993), právě několikrát zmiňovaný Lewis Elton a Patricia Partingtonová, členové speciálního útvaru pro rozvoj a přípravu vysokoškolských učitelů (Universities Staff Development and Training Unit), který podléhá přímo celostátní radě čelných vysokoškolských funkcionářů (Council of Vice-Chancellors and Principals), předložili základní materiál s návrhem praktických postupů pro dosažení stanoveného cíle. V tomto materiálu, jenž má sloužit jako východisko pro další diskusi, se autoři domnívají, že výkon jednotlivého vysokoškolského učitele při výuce nezáleží pouze na jeho individuální práci, ale ve velké míře i na celkových postojích všech vyučujících a na celkovém ovzduší v souvislosti s výukou v příslušném oboru nebo na určité škole. Důležitým činitelem ovlivňujícím kvalitu výuky je i její celkové postavení a proporcionalita ve srovnání s vědeckou a řídicí prací. Jelikož výuka je obecně považovaná za samozřejmou povinnost, kterou lze navíc jen obtížně posuzovat, podrobili autoři tento stav náležitě kritice, zdůraznili nutnost patřičného oceňování výukové činnosti a upozornili na neznalost již poměrně spolehlivých metod měření její kvality. Výsledkem jejich práce je soustava třinácti kritérií, pomocí kterých by měla být zachytitelná kvalita výuky určitého odborného předmětu:

1. Příprava výukového výkonu (určení cíle, zpracování tématiky, volba prostředků).
2. Prezentace učiva (přednáška, práce v menších skupinách, praktická zaměstnání, individuální péče).
3. Přiměřenost učiva (časový zřetel, orientace studijních skupin).
4. Inovace výukových forem (nové vyučovací metody, vyučování ve skupině, vývoj modulů studia).
5. Kontakt se studujícími (přítomnost, poradenské kontakty, motivace).
6. Metody zkoušení (rejstřík zkušebních metod, inovace ve zkušebních technikách).

7. Evaluace vlastní výuky (pravidelné prověřování vlastních postupů a výsledků, posuzování kolegy a studenty, stálé prověřování výukových cílů v oboru).
8. Účast ve studijních a zkušebních komisích, v poradenských grémiích.

Další aktivity související s výukou:

9. Pozvánky na přednášky a semináře.
10. Členství ve společnostech.
11. Poradenská činnost pro jiné univerzity a organizace.
12. Publikace o problematice výuky.
13. Účast na přípravě výukových a studijních materiálů.

Autoři se domnívají, že současně s uplatňováním navrhovaných kritérií by měly být zavedeny i motivační mechanismy pro učitele, a to nejen diferencované finanční, ale zejména ty, které vyzvedávají a oceňují důležitost kvalitní vysokoškolské výuky a jejich realizátorů. Mnohem více by podle nich měly být doceňovány kvalitní výukové texty a pomůcky.

Komplexní přístup a snaha neustále iniciovat zlepšování úrovně výuky vedla zmíněné autory k formulování pětistupňového plánu zavádění konkrétních opatření, jejichž cílem je zvýšení kvality výuky. Obsahem plánu je:

1. stanovení a zlepšení výběrového řízení pro vysokoškolské učitele i jeho kritérií,
2. příprava učitelů na zavedení nových kritérií,
3. speciální příprava pro funkcionáře škol,
4. speciální příprava pro pracovníky jejich organizačních jednotek,
5. speciální pedagogická příprava, aby již přestali být vysokoškolská učitelé poslední profesí bez příslušné odborné přípravy a aby i vysokoškolská výuka měla konečně odpovídající pedagogickou kulturu.

Zahraniční vysokoškolské systémy nejenom ve Velké Británii, ale i v Rakousku, Německu, USA se výukovou činností vysokoškolského učitele systematicky zabývají. I když i v nich převažuje důležitost vědecké a výzkumné práce na vysoké škole, pedagogická kompetence se na rozdíl od našeho přístupu zohledňuje mnohem více. Vyplývá to jak z evaluačních procedur a studentského posuzování výuky na jednotlivých vysokých školách, tak z programů a aktivit, které jsou pro podporu rozvoje pedagogické činnosti učitele nabízeny a realizovány prostřednictvím center pro „Staff Development“ (rozvoj, vzdělávání akademického sboru). Jejich zaměření vychází z potřeby efektivnější činnosti vysokoškolských

učitelů a z pochopení, že k zajištění kvalitního vysokoškolského vzdělávání je nutná i pedagogická kvalifikace vysokoškolského učitele. Její nabývání, rozvíjení a zdokonalování je v uvedených zemích naplní celé řady vzdělávacích akcí, programů, kurzů, seminářů, workshopů, jejichž absolvování se postupně stává pro většinu učitelů samozřejmostí a pro ty začínající často i podmínku pro vstup do profese.

Požadavky na kvalitu pedagogické práce formulují zahraniční experti ve formě kritérií a jsou neoddělitelně spjaty s hodnocením této práce. Pedagogická kompetence pak vyjadřuje naplňování těchto kritérií v náležitém rozsahu. Podrobněji se u nás problematikou vzdělávání akademického sboru a zahraničními systémy Staff Development zabývá Vašutová, Mareš, Švec a další.

Kritéria kvality – „domácí“ inspirace

Uvedená britská kritéria a návrhy mohou být i pro nás hodně inspirativní. Je však třeba si uvědomit, že prosazení jakýchkoliv evaluačních opatření a kroků musí být prováděno velice citlivě, aby tato zkušenost neznechutila, ale přispěla k pochopení, že účinná evaluace nemá směřovat ke vzniku obav o budoucnost vysokoškolských učitelů, jak je to někdy chápáno, ale k poznání existujících nedostatků a nacházení cest jejich nápravy.

„Je nezbytné“, jak říká Mareš (1995, s. 85) „hledat některé další rozumné objektivní parametry hodnocení výuky, protože fakulta svou podstatou 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.“

Podmínkami, které jsou nutné pro vznik a vývoj relevantních kritérií posuzování kvality učitelovy práce, se zabývá i Hausenblas (1997, s. 222–224). Tvorbu kritérií kvality, ale i evaluaci samu chápe jako trvalý proces informování učitele, s cílem nikoli pouze konstatovat stav jedné ze složek školského systému, nýbrž především zkvalitňovat vzdělávání. Z kritérii, která nachází v předpokladech i ve vlastních výkonech učitele, lze v práci vysokoškolského učitele aplikovat tyto **požadované kvality**:

- důkladná znalost vlastního oboru i celkový všeobecně-společenskovědní přehled,
- důkladná znalost cílů vzdělávání a jejich souvislostí se životem i potřebami jedince i celé společnosti,

- obeznámenost s metodami výuky a hodnocení studentů, schopnost je prakticky využívat,
- zběhlost v psychologii učení,
- dovednost pracovat s různě disponovanými studenty, schopnost respektovat jejich osobnost i styly učení,
- dovednost využívat všech svých znalostí a zkušeností ve prospěch studentů (umět motivovat, podporovat jejich kvality i sebevědomí, vést k zodpovědnosti),
- schopnost reflexe vlastní i cizí práce a zkušeností, schopnost pracovat sám na sobě,
- schopnost empatie ve vztahu ke studentům ve výuce i mimo ni,
- osobní dovednosti sociální ve styku se studenty, kolegy i na veřejnosti,
- míra učitelovy angažovanosti ve výuce i vůči studentům, ochota a otevřenost k sebevzdělávání.

Aby byly tyto kvality respektovány jako kritéria, musí být zřetelně definovány, pro praxi důležité a málo sporné. Nejvíce se Hausenblas obává reakcí v souvislosti se stanovováním kritérií pro tzv. intuitivní stránky učitelovy činnosti a osobnosti, protože právě ty se nedají veřejně se zárukou komentovat. Přesto se ve výkonu učitele prakticky projevují, ale je nemožné tuto souvislost prokazatelně konstatovat.

Naproti tomu jsou podle Hausenblase určité *projevy kvalit učitelovy práce patrné*:

- **na jeho aktuální činnosti** (jak mluví se studenty, jak podává vysvětlení, jak organizuje práci ve výuce, jak zvládá neklid nebo jak se přizpůsobuje různému tempu práce),
- **na aktuální činnosti a chování studentů** (jak svobodně, sebevědomě, věcně spolupracují, vystupují, pracují, tvoří, hodnotí),
- **na výtvorech učitelových** (např. na jeho přípravách, pomůckách, výzkumné vědecké nebo publikační činnosti),
- **na výtvorech studentů** – portfolia z výsledků práce jedinců i celých skupin,
- kvalitní výsledky práce mohou konstatovat i kolegové-učitelé vyučující stejnou skupinu studentů (např. navazující předmět) nebo zkoušející danou skupinu.

Závěr

V souvislosti s naznačenými kritérii kvality se však před námi otevírá ještě řada dalších otázek. Je kvalitně vedená výuková činnost dostačující zárukou kvalitních vzdělávacích výsledků? Do jaké míry se výchovná činnost promítá do znalostí a schopností studenta? Dokáže každý erudovaný učitel s propracovanou metodikou výuky a dokonalou prezentací výukové látky zaujmout studenty, nadchnout je či získat je pro svůj obor nebo předmět? Mohou mít formální kontakty se studenty, členství učitele ve vědeckých společnostech či bohatý rejstřík zkušebních metod dostatečný vliv na utváření charakteru a kultivaci mladé generace? Není někdy ve školní praxi křída, tabule a hlavně osobnost pedagoga mnohem účinnější než sebelepší didaktická technika nebo inovační tendence?

Odpověď na tyto otázky by nám mohl poskytnout bližší pohled na osobnost učitele, na jeho roli a pozici ve výchovně vzdělávacím procesu. I to je téma, kterým by bylo potřeba se podrobněji zabývat.

Ačkoliv jsme se v tomto příspěvku snažili ukázat především pedagogické priority profese vysokoškolského učitele, neznamená to, že existuje pouze jeden jediný model učitelství, jediný pohled na profesi vysokoškolského učitele a jediná konstrukce jeho kompetencí. Pouze hledání různorodých modelů, přístupů a cest k definování těchto pojmů, jakož i nutnost diskutovat o odlišných pojetích a různorodých přístupech ke kritériím kvality vysokoškolské výuky, nás může přivést při respektování a toleranci názorů jiných k adekvátnímu konsensu.

Vysokoškolský učitel a kvalita jeho práce zůstane však vždy dominantním prvkem ve vysokoškolském systému vzdělávání, který však v důsledku různorodých předpokládaných i neočekávaných změn bude vyžadovat kvalitní přípravu nejen odbornou, vědeckou, ale zvláště pedagogickou a nesporně i technickou.

Kvalitní výběr, pedagogická příprava a další systematické vzdělávání a sebezdokonalování vysokoškolských učitelů se tak stává jednou z rozhodujících oblastí pro řešení složitých problémů vysokoškolského vzdělávání.

Literatura

- Boloňský proces. Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání* [online]. [cit. 2009-07-28]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/>.
- ELTON, L. Quality Enhancement and Academic Professionalism. *The New Academic*, 1992, vol. 1, no 2, s. 3-5.
- HAUSENBLAS, O. Hodnocení učitelova výkonu: účel, posuzovatelé, kritéria. *Pedagogika*, XLVII, 1997, s. 222-224.

- HONZÍK, J. Trendy vývoje technického vysokoškolského vzdělávání. *Alma Mater*, 1996, č. 2, s. 75-85.
- MAREŠ, J. Sny a skutečnost v lékařském vzdělávání. *Alma Mater*, 5, 1995, č. 1-2, s. 85.
- ŠÍMA, K. Aktivity ENQA a perspektivy konvergence systémů zajišťování kvality v Evropě. *AULA*, 14, 2006, zvláštní číslo, s. 3-12.
- Ústav pro informace ve vzdělávání. Úsilí o zkvalitnění vysokoškolské výuky ve Velké Británii. *Alfa revue*, 3, 1993, č. 2, s. 8-9.
- VÁŇOVÁ, M. CRE - action a aktuální problémy evropské univerzitní politiky. *Alma Mater*, 5, 1995, č. 3, s. 173-177.