

Kateřina Lojdrová

Dlouhá cesta profesionalizace učitelů

S Michaelou Pířovou o tom, co z učitelů dělá profesionály, a o tom, co tak jen vypadá

V minulém čísle časopisu Komenský jsme představili spletitý vývoj kariérního systému učitele, který prozatím nevyústil v široce akceptovanou koncepci. Na toto téma bychom chtěli v rozhovoru navázat tak trochu „od konce“ a diskutovat s docentkou Michaelou Pířovou, jak vypadá učitel profesionál, a zda jsou jednou z cest k profesnímu růstu učitele navrhované standardy, jež jsou součástí kariérního systému.

Pojmy profese a profesionalita jsou hojně užívány v odborném i laickém jazyce. Jaký je vztah mezi profesí a profesionalitou? Lze ilustrovat tyto pojmy konkrétně na příkladu učitelství? V čem je učitelství specifické oproti tradičním profesím, jako je lékař či právník?

Volání po profesionalizaci učitelství je často slyšet u nás i v zahraničí. Profesionalizace je prezentována jako všelék, je považována za ekvivalent zkvalitňování práce učitelů, ale zároveň za podmínku tohoto zkvalitňování. Co vlastně je profese a profesionalizace? Někteří sociologové se na problematiku profese dívají například skrze model vymezující celou řadu charakteristik, které by měla etablovaná profese naplňovat. Jsou to například rozsáhlá příprava na vykonávání odborné práce, specifické znalosti, existenční důležitost a nezastupitelnost, autonomnost práce a rozhodování,

spojování se do profesních organizací, služba hodnotám atd. Tím je ale vzbuzován mylný dojem, že se povolání stává profesí v momentě, kdy je možné všechny tyto položky odškrtnout. Jiní sociologové namítají, že to takto úplně nefunguje, že získání profesionálního statutu je historicko-společenský proces. Znamená to, že společnost v určitém stupni svého vývoje uzná, že povolání je autoritativní a prestižní do té míry, že jej lze považovat za profesi. A to je docela důležité pro současný emancipační boj učitelství. Teď je totiž jiná doba, než když etablované profese, například lékaři či právníci, získávaly tento status.

Další věc je, že učitelství se od těchto etablovaných profesí v mnohém liší. Tři hlavní rozdíly velmi pěkně shrnul v roce 1990 Fenstermacher. První je v oblasti znalostí. Etablované profese si své znalosti poměrně žárlivě střeží, zatímco v případě učitelství je důvodem jeho existence právě předávání znalostí. Druhý rozdíl, na který poukazoval, se týká vztahu mezi klientem a profesionálem. V etablovaných profesích se nestaví na osobních vztazích, ale naopak – osobní záležitosti klientů jsou mimo oblast zájmu profesionála. Učitel však musí svého žáka dobře znát – osobní věci žáka mají přímý vliv na jeho učení. Třetí rozdíl Fenstermacher nazýval reciprocitou úsilí. Aby mohla učitelova snaha vést k úspěchu, musí se nejprve setkat se snahou či úsilím na straně žáka. Dnešní výzkumy ukazují, že až 50% výsledků vzdělávání závisí na žákovi, jeho osobnosti, úsilí atd. Přitom pokud žáci nedosahují



očekávaných výsledků, jsou za to kritizováni učitelé. To je u jiných profesí nemyslitelné.

Z toho vyplývá, že učitelství musí hledat vlastní cestu, a ta nevede přes naplňování formálních charakteristik profese, ale klíčem je spíše profesionalismus učitelské komunity. Profesionalismus zahrnuje profesionalitu jednotlivých členů komunity, tedy znalosti, dovednosti a postupy, které jednotliví členové komunity využívají v kvalitní výuce. Profesionalita je označením pro kvalitní výkon profese ve prospěch druhých.

Je pro kvalitní výkon profese nutné formální vzdělání učitele? Je formální vzdělávání nezbytným předpokladem profesionality učitele?

Ano, to je v současnosti velká otázka. Částečně už jsem se této oblasti dotkla v předchozí odpovědi, kdy jsem mluvila o jednom z rozdílů mezi učitelstvím a etablovanými profesemi – o sdílení znalostí. Vyplývá z toho, že učitelství staví na znalostní základně (mimořádně, specializované a kodifikované znalosti jsou jedním ze sociologických znaků profese). V učitelství je důležité si uvědomit, že se jedná o specifické znalosti, odlišné od znalostí odborníka v oboru. Aby mohl učitel s obsahem pracovat, musí znát nejen fakta, ale i procesy utváření znalostí a dovedností u žáků. To, co je pro něj zásadní, jsou procesy poznávání v oboru, a také vědět, jak pro ně vytvářet příležitosti a jak je podporovat. Tím se učitel liší od odborníků v oboru, ať už od teoretiků či praktiků. Formální vzdělání je základní podmínkou. Pokud nemá učitel znalosti oboru a neumí je komunikovat, nemá kvalitní nástroje pro výuku či diagnostiku, postupuje cestou pokus – omyl, což je v rozporu s etikou profese. Děti nemohou být pokusnými králíky, na kterých se učitel učí vyučovat. Musí být k jejich výuce vybaven. S tím souvisí i legitimita jeho působení. Jak může učitel působit ve formálním vzdělávání, když bude sám formální vzdělání postrádat a formální vzdělávání odmítat? Častou námitkou je, že začínající učitelé nejsou dostatečně vybaveni pro výkon profese. Jsou ale

vybaveni tak, aby mohli působit kvalifikovaně a dále se rozvíjet v praxi skrze reflexi zkušeností. To je srovnatelné s dalšími profesemi.

Dostáváme se tak do praxe učitele, kde se profesionalita pojí také s kariéřním postupem

„V učitelství nedá nikdo člověku odznáček expert, který by hrdě nosil až do důchodu. Expertnost učitel obhajuje každý den a v každé situaci.“

a s profesním růstem. Můžete vysvětlit, jak spolu tyto dva typy růstu souvisejí?

Jsou to dva pojmy, které by měly být provázány. Jinými slovy kariéřní postup by měl reflektovat profesní růst. Jestliže kariéřní systém zohledňuje jádrové složky výkonu profese a jejich gradaci, pak je postaven na profesním růstu. Opodstatnění profese učitele je v tom, že vyučuje. Všechny další činnosti jsou s tím spojené, ale jádrem učitelství je činnost se žáky. Z toho vychází posuzování jeho profesních kvalit a profesního rozvoje. Že tomu tak vždycky není, můžeme vidět i v současném návrhu kariéřního systému učitele.

Odborníci z pedagogických fakult se rozcházejí s pojetím kariéřního růstu učitele v současném návrhu kariéřního systému. V čem konkrétně?

Problémy v současném návrhu kariéřním systému, tak jak je připravován NIDV a MŠMT, vidím právě v tom, že není postaven na oněch jádrových složkách výkonu, tedy na práci se žáky. Nyní je to obráceně, podmínky pro kariéřní postup se týkají jiných činností, než jsou ty jádrové. Podrobněji jsme se tomu spolu s profesorkou Spilkovou a docentem Janíkem věnovali v našem článku v minulém čísle časopisu Komenský.

Hovoříme zde celou dobu o růstu. Musí vůbec učitel neustále růst? Kde jsou hranice expertnosti?

„Je nutná větší proaktivita členů učitelské komunity samotné. Jinými slovy – aby ta komunita byla slyšet, měla hlas.“

V souvislosti s kvalitou v učitelství – o jejím růstu u učitelů – jsme hovořili o profesionalitě. Pojem profesionalita je poměrně široký. Hovoří se o omezené profesionalitě, což je každodenní rutina, kterou učitel vykonává spolehlivě. Proti-pólem je rozšířená profesionalita, která spočívá v tom, že učitel je schopen reflektovat měnící se požadavky sociálního kontextu vzdělávání a reagovat na ně. V souvislosti s profesním růstem se mluví o jeho různých etapách. Ta nejvyšší je etapa expertnosti, tedy učitel expert. Myslím, že odpověď na otázku, zda učitel musí neustále růst, nabízí model adaptivní expertnosti. Jinými slovy učitel pracuje efektivně v oblasti každodenní praxe. To přináší efekt ve stabilním prostředí. Ale každý učitel ví, že prostředí třídy je vše, jen ne stabilní. Ne vždy tedy zaseté postupy fungují. Profesní růst spočívá i u vynikajících učitelů v tom, že stále hledají a zkoušejí nové postupy. Zkoušejí je ale informovaně, abychom se nedostali k postupu pokus – omyl, a vyhodnocují je, což je vždy náročné. Člověk musí riskovat, opouštět prochozené cesty, rychle reagovat na situaci. To je podstata udržování vysoké kvality, neboli expertnosti. Takže profesní růst spočívá na této vysoké úrovni v ochotě ke změnám a k dalšímu hledání. V učitelství nedá nikdo člověku odznáček expert, který by hrdě nosil až do důchodu. Expertnost učitel obhájí každý den a v každé situaci. A před různým publikem – před žáky, před kolegy, před vedením školy, před rodiči, před odbornou komunitou.

Zaznívá zde, že expertem se učitel stává v každodenních unikátních situacích. Máme tu však i jiný pohled, ve kterém je expertnost jasně dána skrze standardy učitele. Lze však učitele a jeho činnosti skutečně standardizovat,

nebo je učitelství spíše uměním, které nelze svázat normami? Považujete za vhodný nástroj profesionalizace i standardy?

Vždycky záleží nejen na tom, o jaký nástroj se jedná, ale i na tom, jak je využíván. Etablované profese, o kterých jsme mluvili na začátku, si vytvářejí samy svoje standardy, včetně těch etických. Takový standard je vlastnictvím profese a slouží jí. A to jednak tak, že reprezentuje, je určitým štítem profese, jednak je pro každého člena profese takový standard horizontem, ke kterému se může vztahovat, zejména v procesech sebereflexe jako nástroje profesního růstu. Takže standard jako vymezení jádrových charakteristik a kvalit profese nese zejména tento význam. V současné době se ale hovoří o standardech spíše ve smyslu nástrojů kontroly a evaluace. Problémem současné diskuse o standardu v učitelství je mimo jiné otázka jeho vlastnictví. Standard v té podobě, v jaké se stává součástí kariérního systému, v němž má být využíván zejména pro kontrolu a hodnocení, jako preskripcce, původní smysl profesního standardu mění podstatným způsobem. Tím může vést k oslabení autonomie učitelů, a když se špatně postaví, tak až k deprofesionalizaci učitelství.

Znamená to tedy, že standard nyní vlastní úředníci namísto učitelů?

Nebezpečí byrokratizace standardu samozřejmě existuje. Nyní je nezbytné, aby byla ve standardu postižena jádrová činnost a její kvalita. Zatím podoba návrhu standardu nepředstavuje horizont, ke kterému by učitel mohl směřovat ve svém profesním rozvoji. Podle mého názoru je nezbytné v práci na standardu pokračovat, tak aby v něm byly tyto aspekty zahrnuty a kromě toho aby prošel opravdu rozsáhlou

veřejnou diskusí a mohl se stát vlastnictvím učitelů.

Standards v současné podobě jsou jedním z procesů vstupujících do profese zvenčí. Do profese učitele však vstupuje řada dalších vnějších procesů – plošné testování, kompetence definované v RVP a další očekávání ve státem garantovaných dokumentech. Jak tyto procesy zasahují do učitelské autonomie a považmo do učitelské profese?

To jsou procesy dobře zmapované v anglicky mluvících zemích. Tyto procesy tam probíhaly od 80. let 20. století a jejich efekty jsou dobře známé i z hlediska jejich účinků na výsledky učení žáků. Tlak na zvyšování efektivity touto cestou bohužel výrazné efekty nepřinesl. To, co se slibovalo, se nenaplnilo, ale ukázalo se, že tyto kroky mají výrazný deprofesionalizační efekt pro učitele. To znamená, že se omezuje autonomie učitele, vlastně i jádro profese v tom, že se staví cíle vzdělávání v podobě testů a kritérií výkonového managementu. Výrazně se oslabuje výchovná složka působení učitele. Když sociolog Hargreaves hodnotil tuto etapu vývoje profesionalismu v učitelství, tak říkal, že přinesla procedurální iluzi efektivity. To ovšem jde přímo proti profesionalismu jako sebevědomému výkonu povolání. Navíc narostla byrokracie a administrativa. Omezení autonomie učitelů a změna cílů vzdělávání, kterou to přináší, jsou dvě nejpodstatnější věci.

Co mohou dělat samotní učitelé a případně i samotná profese pro získání autonomie?

Ti, kteří se tomuto problému věnují, se shodují, že je nutná větší proaktivita členů komunity samotné. Jinými slovy – aby komunita byla slyšet, měla hlas. Tady je ale velká překážka, a to je rozrůzněnost této komunity od učitelů předškolního vzdělávání až po vysoké školy. A každá z těchto profesních skupin má specifické potřeby, zájmy a spoustu práce s jejich řešením. Takže prostor pro společné jednání je poměrně malý. Velkou roli v tom samozřejmě hraje vytiženost členů profese. Oproti lidovému klišé, kolik má učitel volna, stojí celá řada výzkumů jak u nás, tak i v zahraničí, které ukazují pravý opak.

Komunikace mezi složkami systému je tedy obtížná, ale nikdo jiný to za nás neudělá.

Překážkou k veřejné aktivitě učitelů ve prospěch jejich profese je tedy paradoxně jejich profese samotná?

Jistě, úsilí, energie a čas učitelů směřuje k žákům. Do jisté míry učitele omezuje fakt, že řada nástrojů, které některé profese používají pro boj za svá práva, je v učitelství nepoužitelná, protože jde proti etice profese. Jakákoliv aktivita, která by šla na úkor žáků, je v podstatě proti morálnímu imperativu profese učitelství. Takže bojovat za své vlastní zájmy je v takové situaci hodně obtížné. Je to paradox, protože naplnění těchto zájmů učitelů by vedlo ke zkvalitnění jejich práce, což je nepochybně i zájmem žáků.



**Doc. PhDr. Michaela Píšová,
M.A., Ph.D. (1952)**

Vystudovala učitelství anglického a ruského jazyka na Filozofické fakultě UK v Praze. Po absolvování působila 14 let jako středoškolská učitelka na gymnáziu v Pardubicích, poté od roku 1990 na Univerzitě Pardubice. Zde garantovala program přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka, který byl v České republice unikátní – jeho součástí byl tzv. klinický rok, roční souvislá asistentická praxe na základní škole. Poslední čtyři roky pracuje na Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU v Brně, kde se věnuje především výzkumu, konkrétně v oblasti učitelství, zejména učitelské expertnosti a mentoringu. Vedle toho je také garantem doktorského studijního programu Didaktika cizího jazyka.