

Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souviselech

Tomáš Janík¹, Vladimíra Spilková², Michaela Píšová¹

¹ Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

² Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

České školství a zejména učitelstvo je v současné době (opět) vystavováno různým „experimentům“. Vedle problematické koncepce kariérního systému se objevují neméně problematické návrhy na uznávání neformálního vzdělání jakožto ekvivalentu formálního vzdělání učitelům, kteří nesplňují příslušné kvalifikační požadavky. Snahy o zpochybnění učitelství jako profese, o snížení požadavků na vzdělání a vzdělávání učitelů se objevily v posledních 20 letech hned několikrát.

Poprvé padl návrh snížit požadavky na vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ na bakalářskou úroveň v roce 1995, poté znovu kolem roku 2000, dále to byly návrhy novel zákona o pedagogických pracovnících v letech 2007 a 2009, které by umožnily působení pouze středoškolsky vzdělaných učitelů jako plně kvalifikovaných v základních školách. Alarmujícím byl návrh v *Závěrečné zprávě podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání – kapitola III – Vzdělanost* (NERV) z roku 2011 na snížení zákonného požadavku na kvalifikaci pro učitele od 2. stupně ZŠ na bakalářskou úroveň (magisterské studium mělo být ponecháno pouze pro učitele 1. stupně ZŠ a ředitele). Dále zde bylo navrhováno „zavést krátké pedagogické kurzy jako nástavbu na jakémkoliv nepedagogické BC studium. Tj. umožnit učit talentovaným absolventům jiných škol po několikátýdenním pedagogickém tréninku“ (*Závěrečná zpráva...*, 2011, s. 25). Tyto skutečnosti vymezují kontext, v němž se aktuálně pohybujeme při diskusi o kvalitě a kvalifikovanosti v učitelské profesi.

V současné době jsou problematické návrhy opět na pořadu dne, avšak není tak snadné se s nimi prosadit. Učitelé sami poukazují na jejich zjevné či skryté vady, kromě toho se do role garanta učitelství a potažmo vzdělávání v posledních letech přesvědčivě propracovaly fakulty připravující učitele –

zejména pedagogické, zastoupené Asociací děkanů¹. Stále výrazněji je slyšet také hlas odborných společností (např. České pedagogické společnosti², České asociace pedagogického výzkumu³), profesních asociací (např. Asociace profese učitelství⁴) i školských odborů⁵. Jejich představitelé vstupují se svými komentáři a stanovisky (analýzami a kritikami) do veřejné diskuse o vzdělávání a zejména o učitelství, která je vedena nikoliv výhradně v (odborném) tisku, ale nově převážně na webu⁶. Zejména hlas pedagogických fakult a odborných a profesních společností je protiváhou různým nahodilým, nepromyšleným a neprojednaným návrhům, které jsou do vzdělávání implantovány ze všech stran.

Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce

Jedním z problémů, kterým se zmíněná odborná grémia v posledních měsících zabývají, je standard a kariérní systém učitele. Konkrétně ten, který po dobu dvou let vznikal v dílně Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) v rámci projektu IPn *Kariérní systém (Kariéra)*. Realizace projektu byla zahájena v březnu 2012, ale od počátku řešení projektu byly k výchozí koncepci formulovány zásadní připomínky – pracovními skupinami Akreditační komise, Asociací profese učitelství, děkany pedagogických fakult a dalšími.

Již v době, kdy koncepce standardu a kariérního systému existovaly v podobě projektového záměru, se např. v posudku pracovních skupin pro pedagogiku, psychologii a kinantropologii a pro oborové didaktiky Akreditační komise poukazovalo mj. na to, že by bylo potřebné posílit v koncepci reflektivní pří-

¹ Viz např. *Stanovisko ke kariérnímu systému* (<http://www.apu-cr.cz/files/DopisAsociaceDekanuPdF.pdf>) a *Stanovisko k problému nekvalifikovaných učitelů* (<http://www.ceskaskola.cz/2014/03/stanovisko-asociace-dekanu.html>).

² Viz např. *Stanovisko ČPdS k Závěrečné zprávě podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podnikání – kapitola III – Vzdělanost* uveřejněné v PedOr 1/2011 – viz http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/PedOr11_1_Zpravy.pdf

³ Viz např. *Stanovisko ČAPV k materiálu Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podnikání – kapitola III – Vzdělanost* – viz <http://www2.ef.jcu.cz/~cincurov/PhD/Zkou%C5%A1ky/Urbanek/od%20Radky/Stanovisko%C4%8CAPV.doc>

⁴ Viz např. *Stanovisko Rady APU k realizaci IPn projektu Koncepce nového kariérního systému* – viz http://www.apu-cr.cz/files/stanovisko_k_soucasne_tvorbe_karierniho_systemu_ucitelu_a_reditelu.pdf

⁵ *Stanovisko ČMOS PŠ k ukončení období ...* – viz http://www.skolskeodbory.cz/info.php?id_info=2014000060&event_akce=info_detail

⁶ Např. www.eduin.cz či www.literarky.cz

stup, využit expertízy oborových didaktik apod. Za významný problém byl kromě toho považován fakt, že koncepce je výrazně inspirována profesním standardem zavedeným v Anglii, který byl již v té době otevřeně kritizován. V roce 2011 byla publikována *Zpráva nezávislé komise k posouzení standardů*⁷, na jejímž základě byl od roku 2012 tento systém v Anglii zrušen.

Fakulty připravující učitele, které MŠMT v lednu 2013 požádalo o pomoc v řešení projektu, se proto snažily problematickou výchozí koncepci změnit. Jejich dvacetičlenné konsorcium jmenované děkany rozpracovalo návrh, který postihuje zvyšující se kvalitu učitelovy práce se žáky v základních oblastech profesních činností: (1) plánování výuky, (2) podpora procesů učení, (3) vytváření prostředí pro učení (zejm. péče o kvalitní klima ve třídě), (4) hodnocení žáků, (5) reflexe výuky. Bohužel, s autory kariérního systému se zde fakulty názorově rozešly – jejich návrh nebyl přijat, ze strany NIDV nebyla ani ochota přistoupit na kompromisní řešení.

V prosinci 2013 byla zveřejněna koncepce kariérního systému dle NIDV včetně standardu jako jeho klíčové složky⁸. Od předložené podoby kariérního systému a standardu se fakulty distancují – své stanovisko vyjádřili děkani fakult v otevřeném dopise⁹ a podrobněji jej zdůvodnili Spilková, Janík a Píšová (2014) v článku pro časopis *Komenský* a v rozhovoru pro *Učitelské noviny* (Štefflová, 2014). Autoři tohoto diskusního příspěvku považují zavádění předložené koncepce standardu a kariérního systému do praxe za rizikový počin. Současně vyjadřují naději, že se budou objevovat další příležitosti, kde bude možné znovu a do hloubky vysvětlovat, v čem je problém. Je to tím spíše zapotřebí, čím více je kariérní systém vydáván za lék na všechny nemoci učitelství a školství vůbec.

Cílem tohoto diskusního příspěvku je prohloubit výklad kolem dané problematiky. Chceme poukázat na problémové oblasti předložené koncepce a zasadit je do širších souvislostí. Rozvíjíme a konkretizujeme zde naše kritické hodnocení, které bylo uveřejněno v časopise *Komenský* (Spilková, Janík, & Píšová, 2014), kde jsme pojmenovali šest problémových oblastí předložené koncepce (viz levý sloupec v Tabulce 1) a naznačili jsme možné variantní řeše-

⁷ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/177118/DFE-00168-2011.pdf

⁸ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

⁹ <http://www.apu-cr.cz/files/DopisAsociaceDekanuPdF.pdf>

ní (viz pravý sloupec). Naše argumentace je založena (a) na kritické analýze zveřejněných materiálů a souvisejících diskusí a (b) na porovnání s přístupy a koncepcemi, které byly v předchozích letech předkládány v České republice i v zahraničí. Tento text podává kritickou analýzu koncepce v rovině jejích základních principů. Není jeho ambicí předložit rozbor na úrovni indikátorů pro jednotlivé kariérní stupně – tomu budou věnovány texty navazující.

Tabulka 1

Koncepce standardu a kariérního systému učitele: návrh NIDV a pohled zástupců fakult

Předložená koncepce standardu a kariérního systému učitele dle projektu IPn Kariéra	Jak by měla koncepce standardu a kariérního systému učitele vypadat (pohled fakult)
Základním principem gradace kvality/profesionality je rozsah učitelova působení mimo třídu (tj. předpoklad, že čím více působí mimo třídu, tím lepší učitel a potažmo tím úspěšnější kariéra).	Základním principem gradace by měla být kvalita učitelovy práce se žáky ve třídě .
Cílem je kariérní postup (jeho vztah k profesnímu růstu není vymezen).	Cílem by měl být profesní růst učitele (ten by měl být chápán jako základní podmínka pro kariérní postup).
Přístup je založen na předpokladu zprostředkovaného účinku (učitelé budou vzdělávat učitele, ti se zlepší a pak budou lépe vyučovat žáky). Mechanismy dosahování proklamovaných cílů kariérního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, nejsou v koncepci popsány.	Přístup by měl spočívat v přímé intervenci směřující ke zvýšení kvality výuky ve třídách. Mechanismy dosahování proklamovaných cílů kariérního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, by měly být klíčovou součástí koncepce.
Na učitelství je aplikován profesně nespecifický manažerský model (kariérní systém je stavěn zejména pro činnosti, které jsou obecně považovány za manažerské, tj. spočívají v řízení a vedení lidí).	Měl by být uplatněn profesně specifický přístup (vycházející z toho, co je pro učitelskou profesi definující, tj. práce se žáky).
Je předložen jako vnitřně nediferencovaný (tj. nezohledňuje specifika jednotlivých typů/stupňů škol a aprobací), přitom se má týkat všech vyučujících MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, ZUŠ.	Ke tvorbě by se mělo přistoupit s respektem vůči odlišnostem mezi vyučujícími různých typů/stupňů škol, aprobací – standard a kariérní systém by měl být vnitřně diferencovaný.
Staví na přístupu vedeném shora dolů (top-down) , princip tzv. „ownership“ (pocit vlastnictví a důležitost spolupráce učitelů) je podceněn.	Mělo by se stavět na kombinaci přístupů vedených zespoda nahoru a shora dolů (bottom-up a top-down) s cílem posílení pocitu spoluvlastnictví učitelů.

Kritiku určité koncepce by nebylo možné provést, pokud by neexistovala představa o tom, jak by mohla vypadat jinak (lépe). Z uvedeného lze dovodit, že autoři tohoto příspěvku disponují představou o určitém variantním řešení standardu (popř. kariérního systému) učitele. Představa variantního řešení postupně krystalizovala v diskusích v konsorciu pedagogických fakult. Je k dispozici v rovině základních principů a bylo by vhodné formou polemiky ověřit, zda je na těchto principech širší shoda.

Rozeberme nyní podrobněji, v čem tkví odlišnosti mezi koncepcí standardu a kariérního systému dle NIDV, a tím, jak by koncepce měla vypadat dle názoru zástupců pedagogických fakult.

První problémový okruh aneb v čem spočívá jádro učitelské profese

V koncepci NIDV je základním principem gradace kvality/profesionality rozsah učitelova působení mimo třídu. Dle názoru fakult by základním principem gradace měla být kvalita učitelovy práce se žáky ve třídě.

Profesní standard jakožto dokument je vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality v dané zemi i společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavkům na profesionála. Pokud jde o učitelské standardy, ty „... činí explicitním to, co již je v diskursu kolem učitelství implicitně obsaženo – představy o dobrém, kompetentním učiteli“ (Terhart, 2001, s. 105). Formulace očekávaných učitelských kompetencí, dovedností, znalostí apod. (a k nim vztahených indikátorů) nechají usuzovat na to, jaké pojetí učitelství, jaký obsah učitelské role a jaké pojetí učitelské kvality jsou standardem legitimizovány a prosazovány.

Při pohledu na předloženou koncepci standardu a kariérního systému učitele je patrné, že je založena na principu rozšiřování učitelské role. Třetí a čtvrtý kariérní stupeň je postaven na principu lídrovství. Také indikátory odpovídající těmto kariérním stupňům se týkají činností a působení učitele převážně mimo třídu a školu, tedy nikoliv přímo práce se žáky, ale s dospělými (zejména s kolegy učiteli). Konkrétně jsou uváděny: lektorování, zapojení do výzkumu, publikování, činnost v profesních asociacích, mentorování kolegů apod. Je pravda, že uváděné činnosti profesní růst učitelů zpravidla doprovázejí, avšak nemohou být hlavní podmínkou jejich kariérního postupu. Pokud by tomu tak bylo, docházelo by k „odklonu“ učitelů od podstaty jejich

práce a poslání. Důsledkem by byla de-profesionalizace učitelů a oslabení základních funkcí školy, jak rozebereme dále.

Popis kvality práce učitele končí v předložené koncepci na druhém kariérním stupni, tj. po dvou letech praxe. Učitelům, kteří svůj profesní růst chápou především jako zvyšování kvality své práce se žáky, takto postavený kariérní systém vlastně nic nenabízí – bude je spíše demotivovat¹⁰. Kariérní systém učitelů, jehož cílem mělo být zvyšování kvality výuky, a tím i výsledků vzdělávání žáků, je v pojetí NIDV nepochopitelně (či naopak pochopitelně?) založen na kritériích, která jdou mimo klíčové činnosti učitelské profese. Stále přece platí, že podstatou učitelské profese je práce se žáky, proto i hodnocení kvality výkonu učitelské profese (včetně finančního ocenění) se musí týkat toho, co je pro ni definující.

Naproti tomu argumentace fakult je založena na stanovisku, že jádrem učitelovy profesní činnosti jsou procesy vyučování a učení – jejich plánování, realizace a reflexe. Z tohoto bodu je potřebné vycházet při hledání odpovědi na otázku, jakými kompetencemi, znalostmi apod. by měl být vybaven učitel¹¹. Klíčovými kompetencemi a znalostmi učitele jsou ty, které se vztahují k jádru jeho profesní činnosti, tj. k vyučování jako vytváření příležitostí k učení.

Tuto argumentaci je možné opřít o výše zmiňovanou zkušenost z Anglie, kde byl původní víceúrovňový standard (se stupni *Advanced teacher* a *Excellent teacher*, které jsou svým pojetím velmi blízké třetímu a čtvrtému kariérnímu stupni v českém návrhu) nově nahrazen jednoúrovňovým standardem. Existuje tedy pouze jeden popis expertní úrovně kvality práce učitele – *Master Teacher Standard*, který je podobný pojetí, které navrhovalo ve svých oponentních stanoviscích *Konsorcium pedagogických fakult* – bohužel bez odezvy.

¹⁰ Uplatnění principu lídrovství nejen pomíjí hlavní poslání učitele, práci se žáky, ale zároveň staví naprosto nerealistické cíle. Celkový počet indikátorů ve třech oblastech vymezených profesním standardem činí 56. Pro ilustraci uvedme jen několik příkladů indikátorů ve čtvrtém kariérním stupni: „Pracuje v řídicích orgánech mezinárodních vzdělávacích programů.“ „V dalších školách vede „školení pro sborovny“, provádí výcvik teambuildingu.“ „Aktivně se podílí na činnosti občanských iniciativ působících v oblasti vzdělávání a výchovy a šíří příklady dobré praxe.“ „Aktivně se angažuje (lektorsky, publikačně) v oblasti inkluzivního vzdělávání.“ Lze se snad domnívat, že je v silách jednoho člověka takové požadavky naplňovat?

¹¹ Nechceme tím říci, že by ostatní funkce nově delegované na učitele (např. péče o děti mimo výuku) byly nepodstatné, domníváme se však, že jejich zajišťování přináležejí příslušníkům jiných pedagogických profesí (např. sociálním pedagogům). Není řešením nakumulovat všechny tyto funkce na učitele. Jedním z důsledků takto široce koncipované učitelské role je ohrožení či oslabení ústřední funkce školy a učitelů.

Jelikož standard učitele mnohdy není koncipován jako *standard* ve smyslu *běžného*, ale spíše jako *ideál* ve smyslu *mimořádného*, dochází k tomu, že formulace ve svém souhrnu vykreslují učitele jako někoho, kdo řeší vše a vše vyřeší. V souvislosti s tím se objevuje tendence chápat učitele jako univerzálního spasitele. Na obsahové jádro učitelství, které spočívá ve vyučování jakožto vytváření příležitostí k učení, se v těchto ambiciózních standardech kumulují další a další požadavky. Očekávání stran úlohy školy a mandátu učitele se neovladatelně rozšiřuje.

V západním světě se tento trend – a jeho kritika – objevují od konce 80. let 20. století. Jak uvádí Hargreaves (2000, s. 162), očekává se, že učitelé se budou schopni vypořádat s integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s narůstající multikulturní diverzitou žákovské populace, s akcelerací vzdělávacích reforem, s narůstající zodpovědností za mimoškolní výchovu (často na úrovni sociální práce), to vše v prostředí dynamických společenských změn. Prohlubující se teoretické poznání i nálezy výzkumu v pedagogice, psychologii, daném oboru vzdělávání, ale i v řadě dalších vědních oborů formulují další nové požadavky (např. kooperativní učení žáků, sebehodnocení, portfolio, efektivní využití nových technologií), které se často zkresleným nebo neúplným způsobem promítají i do dokumentů a aktů vzdělávací politiky.

Podobně, jak upozorňuje Terhart (2000, s. 51), se ve Spolkové republice Německo pod heslem „celodenní škola“ diskutuje o tom, zda by se škola neměla stát institucí komplexní edukační péče s celodenním provozem. Pokud by k tomu došlo, co by z toho vyplývalo pro školy a učitele? Kam by se mělo posunout těžiště jejich přípravného a dalšího vzdělávání? V této souvislosti se objevují výzvy poukazující na potřebu vyjasnit hlavní funkce školy a vymezit, v čem má spočívat jádro profesní činnosti učitele. Mnozí autoři (srov. Terhart, 2000, s. 51) tvrdí, že úloha školy, resp. učitelů nemůže spočívat v přejímání povinností rodičů, škola totiž není koncipována jako sociálně pedagogické zařízení a učitelé nemohou napravovat problematický vývoj a deficity žáků způsobené sociokulturními příčinami. Konkrétně svůj skeptický pohled formuluje takto:

Učitelé a školy v žádném případě nejsou schopni vyřešit problémy dané společností; výsledkem by bylo systematické přetížení, a tím také ohrožení ústřední funkce školy. Pedagogizace sociálních problémů vždy znamená jejich depolitizaci: idea odstranění hrůz tohoto světa prostřednictvím výchovy je snem, který omámil pedagogy všech staletí – čím více se to s těmito omamnými prostředky přehání, tím těžší je ráno opilcovu (Terhart, 2000, s. 182–183).

Riziko depolitizace problémů zmíněné výše spočívá ve snaze najít někoho, na něhož se řešení problému deleguje, a to bez ohledu na to, zda má možnosti a kapacity problém řešit, či nikoliv. Problém se následně vytrácí z veřejného diskursu a přestává být v tomto smyslu problémem. V tichosti se čeká na (vy)řešení a netřeba se přitom ničeho obávat, neboť „bylo zadáno“...

Druhý problémový okruh aneb kariéra a/nebo profesní růst

*V koncepci NIDV je cílem **kariérní postup**, jeho vztah k profesnímu růstu není vymezen. Dle názoru fakult by měl být cílem **profesní růst učitele** jakožto základní podmínka pro kariérní postup.*

Jak je patrné, v pozadí obou přístupů stojí dva základní pojmy: profesní růst a kariérní postup. Zástupci pedagogických fakult chápou *profesní růst* jako proces zvyšování kvality profesionála a jeho profesních činností. Jde-li o učitelskou profesi, pak je to růst učitelský – projevovaný ve zlepšování činností spojených s výkonem této profese, tj. v práci se žáky (nikoli růst/zlepšování v činnostech jiných). Učitelský růst považují zástupci pedagogických fakult za podstatu i cíl kariérního systému.

Zcela jiný význam má pojem *kariérní postup*. Ten postihuje pohyb kariérou spočívající v získávání/přiznávání určitých kariérních pozic a stupňů. Koncepcí dle NIDV počítá se čtyřmi kariérními stupni: 1. kariérní stupeň – absolvent učitelského vysokoškolského studia / *začínající učitel*; 2. kariérní stupeň – *samostatný učitel* (po dvou letech praxe); 3. kariérní stupeň – *lídr školy*; 4. kariérní stupeň – *lídr systému*.

Z pohledu pedagogických fakult je důležité formulovat, kdo je to kvalitní učitel a co je to kvalitní výuka. Jde tedy o to rámcově popsat to nejpodstatnější pro kvalitní vykonávání profese v kontextu současných požadavků na školní vzdělávání a v souladu se současným stavem poznání profese a oblasti, v níž působí. V koncepci standardu a kariérního systému dle NIDV není zřejmé, z jakého pojetí učitele vychází. Dochází pak k nejasnostem zejména proto, že proklamovaný příklon k pojetí učitele jako reflektivního praktika¹² je v indikátorech nadměrně kontaminován akcenty na efektivitu v pojetí neoliberální vzdělávací politiky (viz např. trvalé zdůrazňování výsledků učení žáků v pojetí různých standardizovaných testů, plošného testování a mezinárodních srovnávacích „měření“ apod.).

¹² http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/standard_ucitele/SU-Oblast0-Etika.pdf (bod 1).

Kromě toho se zdá, že tvorba standardu a kariérního systému učitele u nás nebyla vedena perspektivou profesního (učitelského) učení. Ve formulacích indikátorů a jejich gradací převažují aspekty organizační (viz k tomu Hascher, 2011, s. 11), perspektiva profesního učení zde není dostatečně zastoupena.

Fakulty považují za zásadní připravit takový systém, který bude motivovat a podporovat především ty učitele, kteří vidí svoji kariéru v jádru učitelství, jímž je práce se žáky a její zkvalitňování. Z pohledu pedagogických fakult je tedy klíčové pracovat nejprve na koncepci profesního (učitelského) růstu, tj. snažit se formulovat nárůst kvality učitelovy práce se žáky ve třídě. Teprve bude-li koncepce profesního (učitelského) růstu připravena, lze zodpovědně přistoupit k vytváření koncepce kariérního postupu. Dle přesvědčení fakult musí být profesní (učitelský) růst podstatou a podmínkou kariérního postupu. Minout profesní (učitelský) růst jakožto podmínku kariérního postupu by znamenalo minout učitele a odvést učitelskou profesi na kolej, která se jeví jako vedlejší a dost možná i slepá.

Třetí problémový okruh aneb přímý versus zprostředkovaný účinek

*Přístup NIDV je založen na **předpokladu zprostředkovaného účinku** (učitelé budou vzdělávat učitele, ti se zlepší a pak budou lépe vyučovat žáky). Mechanismy dosahování proklamovaných cílů kariérního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, nejsou v koncepci popsány. Dle názoru fakult by měl přístup spočívat v **přímé intervenci směřující ke zvýšení kvality výuky ve třídách**. Mechanismy dosahování proklamovaných cílů kariérního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, by měly být klíčovou součástí koncepce.*

Podobně jako se o to usiluje v zahraničí, tvorba kariérního systému by měla být využita jakožto příležitost pro výslovné pojmenování toho, co je to kvalita v učitelství. Autoři předložené koncepce kariérního systému tuto příležitost promarnili, jakkoliv je dnes k dispozici celá řada expertíz (např. Vašutová, 2004; Starý & Chvál, 2009; Spilková et al., 2010; Janík et al., 2013), o něž by bylo možné se při vymezování kvality opřít. Při hledání formulací pro gradace kvality učitelova profesního výkonu nebylo využito výzkumů zaměřených na mapování vývoje učitelské expertnosti (např. Píšová et al., 2011). Z těchto výzkumů vyplývá, že na nárůst učitelské expertnosti ukazuje např.: učitelova schopnost více zohledňovat perspektivu žáků, plánovat dlouhodobé a krátkodobé cíle v lepší provázanosti apod.

Empiricky podložené charakteristiky učitelské expertnosti jako nejvyšší míry kvality (spolu s procesy jejího rozvoje) – to jsou pojmenování cílů, k nimž mají učitelé ve svém profesním růstu směřovat. Návrh NIDV ale tyto cíle ani postupné milníky na cestě k jejich dosahování před učitele nestaví. Prokazuje tak značnou míru neporozumění procesům profesního rozvoje, o čemž svědčí mj. popis rozvoje (sebe)reflexe, která je klíčovou součástí těchto procesů. Ta je již ve třetím kariérním stupni zcela potlačena ve prospěch vyhodnocování pedagogické činnosti kolegů, pozornosti problematice kvality a efektivity pedagogické práce ve své škole a navrhování opatření vedoucích ke zlepšení výsledků vzdělávání.

Předložená koncepce kariérního systému vychází z předpokladu, že spolupráce učitelů vedená lídry profese automaticky povede k profesnímu růstu. Jak ale ukazují výzkumy v zahraničí i u nás (např. Webb & Vulliamy, 1993; Lazarová, 2005), ne vždy tomu tak je. Učitelé mají tendenci spolupráci odmítat, je-li jim vnucována *shora*, případně ji realizují na úrovni administrativních a technických úkolů, ale nedotýká se fundamentálních aspektů profesní činnosti. Může se dokonce stát nástrojem manipulace a bojů o moc (tzv. *zneužitá kolegiálníta* – angl. *contrived collegiality*, Hargreaves & Fullan, 1991). Někteří autoři v této souvislosti navíc poukazují na riziko fenoménu zvaného „únik vpřed“ (něm. *Flucht nach vorne* – Kanape-Wilingshofer, 2013), kdy je o vze-stup usilováno proto, aby se tím vyřešil problém slabších učitelských dovedností některého z členů pedagogického sboru. Přítomnost těchto nebezpečí v českých školách dokumentují jak výzkumy klimatu (viz např. Lašek, 2001; Ježek et al., 2003, 2004; Urbánek, 2014), tak výzkumy zaměřené na rozmanité negativní fenomény ve školách (viz např. Čech, 2011).

V širší perspektivě může mít étos společnosti vědění spolu s důrazem na takto pojaté lídrovství i paradoxní účinky. Částečné přesunutí zodpovědnosti za vzdělávání učitelů na školy totiž často neúnosně navyšuje jejich zátěž a odvádí část jejího potenciálu mimo jejich základní misi, jíž je vzdělávání žáků (srov. např. výše citovaný Terhart, 2000 či Barton et al., 1994).¹³

¹³ Další skryté nebezpečí takových postupů tkví ve zvětšování odstupu a vzniku bariér mezi akademickým světem a světem školy, což je další krok k de-profesionalizaci učitelství. Ve spojení s ekonomickými tlaky a uplatňováním neoliberalních principů ve vzdělávání zároveň vyvolává nám dobře známé úvahy o redukci akademické přípravy na bakalářskou úroveň (např. Nový Zéland), pod pláštíkem otevřenosti vzdělávacího systému jsou prezentovány návrhy na vstup jinak než učitelsky kvalifikovaných odborníků do škol apod. Trefně postihl tento stav Hargreaves (2000, s. 166), když hovořil o učitelském profesionalismu na křížovatce. V současné době jsme přímými svědky eskalace podobných snah v České republice v podobě tlaku na legalizaci neformálního vzdělávání učitelů a zpochybňování kvality – a tudíž potřeby – vzdělávání formálního.

Čtvrtý problémový okruh aneb model obecně manažerský versus profesně specifický

*V přístupu NIDV je na učitelství **aplikován profesně nespecifický manažerský model** (kariérní systém je stavěn zejména pro činnosti, které jsou obecně považovány za manažerské, tj. spočívají v řízení a vedení lidí). Dle přesvědčení fakult měl být uplatněn **profesně specifický přístup** (vycházející z toho, co je pro učitelskou profesi definující, tj. práce se žáky).*

Nelze se ubránit dojmu, že předložená koncepce standardu a kariérního systému je jen jinou slovním popisem toho, co v našem školském systému již existuje – tedy profesní cesty vedoucí k funkčním a specializačním pozicím a činnostem. Při bližším pohledu na některé indikátory ve třetím a čtvrtém kariérním stupni se nabízí otázka, zda učitelé přísluší zasahovat do chodu školy způsobem, který je zde popsán: např. hodnocení pedagogické činnosti učitelů je jednoznačně úkolem, který spadá do náplně práce vedení školy. Není jasné, v jakém vztahu vůči sobě mají stát činnosti „nové“ a činnosti již existující, stejně tak není jasné, kdo v případě „nových“ činností získává jakou kompetenci (ve smyslu přípuštění) a nese jakou odpovědnost.

V souvislosti s tím je na místě upozornit na fakt, že v předloženém návrhu kariérního systému je dosažení třetího kariérního stupně podmínkou pro postup na tzv. funkční kariérní cestu a rovněž pro většinu specializovaných činností. Při předpokládaných počtech pedagogů, kteří na tyto vyšší kariérní stupně „dosáhnou“ (mj. i vzhledem k ekonomickým podmínkám implementace systému), je možné se obávat, zda nositeli těchto stupňů budou skutečně učitelé, nebo spíše hlavně ředitelé, vedení škol a pracovníci vykonávající specializované činnosti. Formulace celé řady indikátorů pro třetí a čtvrtý kariérní stupeň takové možnosti nasvědčují.

Je tedy patrné, že dostatečně nebyl využit potenciál, který tvorba standardu a kariérního systému může mít z hlediska zvyšování kvality výuky. Nedoceněna je také morální a etická mise učitelství přítomná právě v práci s žáky. Přítom tuto misi mnozí (např. Sockett, 1993) považují za základnu učitelského profesionalismu – a tedy i jednání profesní komunity; proto hovoří o specifickém charakteru profesionalismu v učitelství, o tzv. „morálním profesionalismu“.

V předložené koncepci není dostatečně zohledněno, že tvorba standardů a kariérních systémů je nejen nástrojem „generování profesí“, ale také prostředkem její legitimizace a obhajoby. Jednoduše řečeno, profesní standard

by měl být mj. jakýmsi profesním štítem. Měl by ukázat, jak je učitelská profese náročná a pojmenovat vše, co je k jejímu výkonu zapotřebí. Mělo by z něj být patrné i to, proč je pro učitele potřebné příslušné formální vzdělání. Ve svém důsledku by měl standard chránit profesi před nekvalifikovanou kritikou a napomáhat zvyšování její prestiže ve společnosti.

Profesní standard jako norma kvality vykonávání profese je považován za jeden z klíčových znaků opravdových, skutečných profesí. Pro profesionalizaci učitelství je důležité, aby byl standard formulován na základě toho, co je pro profesi skutečně definující, co je jejím jádrem.

Pátý problémový okruh aneb standard univerzální versus diferencovaný

*Z dílny NIDV je standard a kariérní systém předložen jako **vnitřně nediferencovaný** (tj. nezohledňuje specifika jednotlivých typů/stupňů škol a aprobací), přitom se má týkat všech vyučujících MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, ZUŠ. Dle názoru fakult by se k tvorbě mělo **přistoupit s respektem vůči odlišnostem mezi vyučujícími různých typů/stupňů škol, aprobací...** – standard a kariérní systém by měl být vnitřně diferencovaný.*

Předložená koncepce standardu a kariérního systému pohlíží na učitele nediferencovaně. Nejen praktici, ale i výzkumníci poukazují na fakt, že učitelství na určitém stupni vzdělávání a ve specifickém kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím na jiném stupni a v jiném oboru. Grossmanová a Stodolsky (1995) v tomto ohledu hovoří o specifických (oborových) předmětových subkulturách s vlastními přesvědčeními, normami, a praktikami týkajícími se vyučování a učení. Zeichner a Goreová (1990) dávají téma specifických předmětových (oborových) subkultur do souvislosti také se socializací učitelů během učitelské přípravy a vstupu do profese.

Některé zahraniční standardy tento fakt zohledňují, např. americký program *National Board Certification* (NBC) realizovaný organizací *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) vychází z pěti společných tezí o tom, co má umět a vědět vynikající učitel, a na tomto základě je rozpracován systém standardů vymezených pro jednotlivé aprobační předměty a věkové skupiny žáků. Certifikační rámec funguje jako systém 24 kategorií, které obsahují 15 předmětů a věkové skupiny od předškolního věku do rané dospělosti. Pro každý obor jsou formulovány specifické standardy – jsou tedy zohledněna obsahová specifika učitelství různých oborů vzdělávání.

Také v Německu se při tvorbě standardů pro učitelské vzdělávání přistoupilo k rozpracování pro aprobační předměty. Německé standardy obsahují vedle složky pedagogické (něm. *bildungswissenschaftliche Standards*) také složku oborovou (něm. *fachliche Standards*) a složku oborově didaktickou (něm. *fachdidaktische Standards*).

Předložená verze standardu a kariérního systému, jak lze zjistit při bližším pohledu, uplatňuje dominantně optiku středních škol (zejména gymnázií). Pro ilustraci lze uvést, jak standard pojednává požadavek individuálního přístupu k žákovi jako vůdčího principu (a tedy i indikátoru kvality) práce učitele jak v mateřské, tak v základní škole. Schopnost učitele pracovat s respektem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků je redukována na instrumentální formulace ve stylu „učitel je schopen vytvářet pro žáky individuální vzdělávací plán“ (podrobněji viz Spilková, Janík, & Píšová, 2014).

Šestý problémový okruh aneb zavádění shora-dolů versus zavádění kombinované

*Koncepce NIDV staví na **přístupu vedeném shora-dolů (top-down)**, princip tzv. „ownership“ (pocit vlastnictví a důležitost spolupráce učitelů) je podceňován. Dle přesvědčení fakult by se mělo stavět na **kombinaci přístupů vedených zespoda-nahoru a shora-dolů (bottom-up a top-down)** s cílem posílení pocitu spoluvlastnictví učitelů.*

Jak vysvětluje Terhart (2001, s. 103–104), standardy patří „k nástrojům nového řízení v privátním i veřejném sektoru, kdy se na jedné straně přesouvají kompetence k rozhodování a odpovědnost dolů, avšak na druhé straně jsou shora zaváděny standardy pro vykonávanou práci, pro docílené účinky a částečně též pro vztahy mezi náklady a zisky“. Standardy jsou jedním z nejvýraznějších nástrojů řízení orientovaného na výstupy – zvláště jsou-li dopracovány do podoby evaluačních nástrojů. V situaci změněné akontability ve veřejné správě (srov. Veselý, 2012) je ovšem otázkou, zda má implementační model top-down vůbec nějakou šanci na úspěch.

Posun akcentů směrem k performativitě (Ball, 2003; Kaščák & Pupala, 2011) a akontabilitě dobře postihuje Sachsová (1999), která do protikladu k tzv. demokratickému profesionalismu v učitelství staví profesionalismus manažerský, charakterizovaný jako „ideologie se dvěma základními tvrzeními, a to že efektivní management je schopen vyřešit každý problém a že praxe vhodná

pro podnikání soukromého sektoru může být úspěšně aplikována v sektoru veřejném“. Je třeba mít na paměti zkušenosti ze západních zemí, kde podobné trendy již byly podrobeny analýzám – např. Hargreaves upozornil na výrazně de-profesionalizační efekt uplatňování prvků systému výkonového managementu (tj. standardů pojatých jako byrokratické nástroje monitorování a akontability). Takové kroky podnikané vzdělávací politikou považuje za pouhou „procedurální iluzi efektivity“ (Hargreaves, 2000, s. 169), za anti-tezi profesionalismu.

Výzkum reforem v západních zemích přesvědčivě dokazuje, že jejich úspěch závisí na tom, zda je aktéři reforem akceptují, jsou ochotni je přijmout za své (Fullan, 1991). Tento princip spoluvlastnictví (ownership) předpokládá spolupráci všech zúčastněných. Pokud jde o předloženou verzi standardu a kariérního systému, adekvátně se nevyužilo možnosti spolupracovat s širším souborem učitelů škol z různých typů a stupňů škol a nechávat si výstupy průběžně účastnický posuzovat. Jak se zdá, nebyly využity ani veřejně dostupné¹⁴ závěry analýz dvou kol veřejné diskuse, která proběhla v rámci předchozího pokusu o tvorbu standardu kvality v učitelství profesí v roce 2009.

Závěrem

V tomto diskusním příspěvku jsme se zamýšleli nad nedávno zveřejněnou verzí standardu a kariérního systému učitele a poukázali jsme na problémy s ní spojené. Četné odkazy na zahraniční zkušenosti by měly být čteny jako ponaučení vzhledem k situaci v České republice. Pokud bychom měli shrnout hlavní dilemata kolem standardu a kariérního systému učitele, formulovali bychom je pomocí otázek takto: Co je (by mělo být) cílem připravovaného kariérního systému? Co je (by mělo být) podstatou učitelství? Na základě čeho by se měla utvářet gradace kvality v učitelství profesí? Čím a jak motivovat učitele ke zvyšování kvality jejich profesních činností? Jak koncipovat systém podpory učitelů při zkvalitňování jejich profesních činností? Diskuse kolem standardu a kariérního systému tyto otázky otevírá, jde o to hledat na ně přiměřené odpovědi, a to v dialogu mezi všemi zúčastněnými.

Z výše předestřenému pokusu o zasazení dané problematiky do širších souvislostí vyplývá, že do budoucna je třeba se simultánně zabývat řešením celého komplexu vzájemně provázaných problémů. Je patrné, že ve stávající

¹⁴ <http://www.msmt.cz/standarducitele>

koncepti nejsou dostatečně propracovány návaznosti na další části systému komplexní péče o učitele, která zahrnuje: (1) získávání zájemců o profesi (atraktivování), (2) výběr na vstupu do studia učitelství, (3) přípravné učitelské vzdělávání, (4) uvádění do profese a systematická podpora začínajících učitelů, (5) další vzdělávání a učení v profesi.

Řešení těchto otázek budiž prioritně chápáno jako výzva pro odborníky zejména z fakult připravujících učitele. Ty by se v rámci vnímané odpovědnosti za kvalitu učitelského vzdělávání měly výrazněji dostat do hry a sehrát v ní odpovídající expertní roli. Co to přesně obnáší necht' je tématem pro další příspěvky v této rubrice.

Literatura

- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215–228.
- Barton, L., Barrett, E., Whitty, G., Milles, S., & Furlong, J. (1994). Teacher education and teacher professionalism in England: Some emerging issues. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 520–544.
- Čech, T. (2011). *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–11.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1991). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teacher's College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Ježek, S. (Ed.). (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno, s.r.o.
- Ježek, S. (Ed.). (2004). *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD Brno, s.r.o.
- Kanape-Willingshofer, A. (2013). Wer wird SchulleiterIn in Österreich? Einflussfaktoren auf die Bewerbung als Schulleitung. *Příspěvek prezentovaný na 9. výroční konferenci ŐFEB. Bildung im Zeitalter der Individualisierung*. 30. 10. 2013, Universität Innsbruck.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalismus vo vzdělávání: pět obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: Rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Pířov, M., Najvar, P., Janík, T., Hanuřov, S., Kostkov, K., Janíkov, V., ... & Zerkov, J. (2011). *Teorie a vyzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

- Sachs, J. (1999). *Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes*. Příspěvek prezentovaný na konferenci AARE, Melbourne. Dostupné z <http://www.aare.edu.au/data/publications/1999/sac99611.pdf>
- Spilková, V., Janík, T., & Píšová, M. (2014). Co je a co není kariéra učitele aneb Výhrady ke koncepci kariérního systému. *Komenský*, 138(3), 10–14.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63–81). Brno: Paido.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Štefflová, J. (2014). Copak být „jenom“ učitel nestačí? *Učitelské noviny*, 117(10), 18–20.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Urbánek, P. (2014). *Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění*. Dostupné z <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/105/105.pdf>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veselý, A. (2012). Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis*, 48(4), 757–784.
- Webb, R., & Vulliamy, G. (1993). A deluge of directives: Conflict between collegiality and managerialism in the post-ERA primary school. *British Education Research Journal*, 22(4), 441–458.
- Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. Kapitola III. – Vzdělanost* (2011). Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators*. New York: Macmillan.

Autoři

Doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: tjanik@ped.muni.cz

Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1, e-mail: vladimira.spilkova@pedf.cuni.cz

Doc. PhDr. Michaela Píšová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 7, 603 00 Brno, e-mail: pisova@ped.muni.cz