

Analýza připravovaného Karierního systému MŠMT ČR

Tomáš Janík et al.¹
Pedagogická fakulta MU

Jedním z cílů projektu Podpora pedagogů pro jejich profesní karierní růst, který je v roce 2014 v rámci interního projektu řešen fakultami MU připravujícími učitele (Pedagogická fakulta, Filozofická fakulta, Přírodovědecká fakulta a Fakulta sportovních studií), bylo provést analýzu připravovaného Karierního systému MŠMT. Za tímto účelem byly vypracovány podkladové studie (viz poznámka pod čarou 1) a uspořádána konference (PdF MU, 27. 11. 2014), kde se řešená problematika prezentovala. Níže následuje text shrnující hlavní poznatky a závěry provedené analýzy. V jeho první části je vymezeno šest hlavních problémů předložené koncepce, ve druhé části následuje porovnání předložené koncepce se zahraničními přístupy. V závěru je předložená koncepce shledána jako nevyhovující a je doporučeno její zásadní přehodnocení.

Úvod

Jedním z problémů, kterým se různá odborná grémia v posledních měsících zabývají, je standard a karierní systém učitele. Konkrétně ten, který po dobu dvou let vznikl v dílně Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) v rámci projektu IPn *Karierní 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 karierního 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 přístup, využít 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*², 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 problematikou výchozí koncepci změnit. Jejich dvacetičlenné konsorcium jmenované děkany rozpracovalo návrh, který postihuje zvyšující se kvalitu učitelovy práce se žáky v základních oblastech

¹ Text této analýzy byl vytvořen na základě podkladových studií, na nichž se dále autorsky podíleli doc. PhDr. Michaela Pišová, Ph.D., M.A. a prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. Průběžné konzultace ke zpracování podkladových materiálů poskytovali: prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., doc. PhDr. Hana Horká, CSc., doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Mgr. Petr Najvar, Ph.D. a Mgr. Eva Minaříková. Plné texty podkladových studií byly publikovány zde: Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a karierní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274. Janík, T., Pišová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis scholae*, 8(3), 133–158.

² https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/177118/DFE-00168-2011.pdf

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 karierního systému se zde konsorcium fakult názorově rozešlo – jejich návrh nebyl přijat, ze strany NIDV nebyla ani ochota přistoupit na kompromisní řešení.

V prosinci 2013 byla zveřejněna koncepce karierního systému dle NIDV včetně standardu jako jeho klíčové složky³. Od předložené podoby karierního systému a standardu se fakulty distancovaly – své stanovisko vyjádřili děkani fakult v otevřeném dopise⁴ a podrobněji jej zdůvodnili Spilková, Janík a Píšová (2014) v článku pro časopis *Komenský* a v rozhovoru pro *Učitelské noviny* (Štefflová, 2014). Autoři této analýzy považují zavádění předložené koncepce standardu a karierního systému do praxe za rizikový počín. 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 karierní systém vydáván za lék na všechny nemoci učitelství a školství vůbec.

Cílem tohoto textu je poukázat na problémové oblasti předložené koncepce (kapitola 1) a zasadit je do širších souvislostí včetně mezinárodního porovnání (kapitola 2). 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 řešení (viz pravý sloupec v Tabulce 1). 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.

1 Problémy předložené koncepce

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 této analýzy disponují představou o určitém variantním řešení standardu (popř. karierního 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.

Na úvod rozeberme, v čem tkví odlišnosti mezi koncepcí standardu a karierního systému dle NIDV, a tím, jak by koncepce měla vypadat dle názoru autorů této analýzy (Tabulka 1).

³ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

⁴ <http://www.apu-cr.cz/files/DopisAsociaceDekanuPdF.pdf>

Tabulka 1: Koncepce standardu a karierního systému učitele: návrh NIDV a variantní řešení

Předložená koncepce standardu a karierního systému učitele dle projektu IPn Kariéra	Jak by měla koncepce standardu a karierního systému učitele vypadat
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 karierní postup (jeho vztah k profesnímu růstu není vymezen).	Cílem by měl být profesní růst učitele (ten by měl být chápán jako základní podmínka pro karierní 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 karierního 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 karierního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, by měly být klíčovou součástí koncepce.
Na učitelství je aplikován profesně nespecifický manažerský model (karierní 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 karierní systém by měl být vnitřně diferencovaný.
Staví na přístupu vedeném shora dolů (top-down) , princip tzv. „ownershipu“ (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.

Rozeberme nyní jednotlivé problémové okruhy podrobněji a porovnejme předložené řešení s přístupy uplatňovanými v zahraničí.

1.1 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 našeho názoru 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 karierního systému učitele je patrné, že je založena a principu rozšiřování učitelské role. Třetí a čtvrtý karierní stupeň je postaven na principu lídrovství. Také indikátory odpovídající těmto karierním 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 karierního 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 karierním stupni, tj. po dvou letech praxe. Učitelům, kteří svůj profesní růst chápou především jako zvyšování kvality své práce se žáky, takto postavený karierní systém vlastně nic nenabízí – bude je spíše demotivovat⁵. Karierní 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, které 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 naše argumentace 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 učitel⁶. Klíčovými kompetencemi a znalostmi učitele jsou ty, které se vztahují k jádru jeho profesní činnosti, tj. k vyučování jako vytváření příležitostí k učení.

⁵ 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 karierním 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?

⁶ 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 přináleží příslušníkům jiných pedagogických profesí (např. sociálním pedagogům). Není řešení nakumulovat všechny tyto funkce na učitele. Jedním z důsledků takto široce koncipována učitelská role je ohrožení či oslabení ústřední funkce školy a učitelů.

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 kariernímu stupni v českém návrhu), nově nahrazen jednoúrovňovým standardem. Existuje tedy pouze jeden popis expertní úrovně kvality práce učitele – *Master Teacher Standard*, který je velmi podobný pojetí, které navrhovalo ve svých oponentních stanoviscích *Konsorcium pedagogických fakult* – bohužel bez odezvy.

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 učitelské role, 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 se 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 ománil pedagogy všech staletí – čím více se to s těmito omamnými prostředky přehání, tím těžší je ráno opilcovo (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“...

1.2 Druhý problémový okruh aneb kariéra a/nebo profesní růst

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

Jak je patrné, v pozadí obou přístupů stojí dva základní pojmy: profesní růst a karierní 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 karierního systému.

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

Z našeho pohledu 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 karierního systému dle NIDV není zřejmé, z jakého pojetí učitele vychází. Dochází pak k nejasnostem zejména proto, že proklamovaný příklon k pojetí učitele jako reflektivního praktika⁷ 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.).

Kromě toho se zdá, že tvorba standardu a karierního 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.

Považujeme 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 našeho pohledu 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 karierního postupu. Dle našeho přesvědčení musí být profesní (učitelský) růst podstatou a podmínkou karierního postupu. Minout profesní (učitelský) růst jakožto podmínku karierního postupu by znamenalo minout učitele a odvést učitelskou profesi na kolej, která se jeví jako vedlejší a dost možná i slepá.

1.3 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 karierního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, nejsou v koncepci popsány. Dle našeho názoru by měl přístup spočívat v **přímé intervenci směřující ke zvýšení kvality výuky ve třídách**. Mechanismy dosahování

⁷ http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/standard_ucitele/SU-Oblast0-Etika.pdf (zejména bod 1).

proklamovaných cílů karierního systému, tj. zvýšení kvality vzdělávání, by měly být klíčovou součástí koncepce.

Podobně jako se o to usiluje v zahraničí, tvorba karierního systému by měla být využita jakožto příležitost pro výslovné pojmenování toho, co je to kvalita v učitelství. Autoři předložené koncepce karierního systému tuto příležitost promarnili, jakkoliv je dnes k dispozici celá řada expertiz (např. Vašutová, 2004; Starý & Chvál, 2009; Spilková & Tomková et al., 2010; Janík et al., 2013), o něž by bylo možné se při vymezení kvality opřít. Při hledání formulací pro gradace kvality učitelova profesního výkonu nebylo využito výzkumů zaměřených na mapování vývoje učitelské expertnosti (např. Píšová & Najvar et al., 2011). Z těchto výzkumů vyplývá, že na nárůst učitelské expertnosti ukazuje např.: učitelova schopnost více zohledňovat perspektivu žáků, plánovat cíle 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 karierním 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 karierního systému vychází z předpokladu, že spolupráce učitelů vedená lidry 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 vzestup 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).⁸

⁸ Další skryté nebezpečí takových postupů tkví ve zvětšování odstupů a vzniku bariér mezi akademickým světem a světem školy, což je další krok k de-profesionalizaci učitelství. Ve spojení s ekonomickými tlaky a uplatňováním neoliberálních principů ve vzdělávání zároveň vyvolává nám dobře známé úvahy o redukci akademické přípravy na bakalářskou úroveň (např. Nový Zéland), pod pláštěm 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 křižovatce. 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.

1.4 Čtvrtý problémový okruh aneb model obecně manažerský versus profesně specifický

V přístupu NIDV je na učitelství **aplikován profesně nespecifický manažerský model** (karierní systém je stavěn zejména pro činnosti, které jsou obecně považovány za manažerské, tj. spočívají v řízení a vedení lidí). Dle našeho přesvědčení 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 karierního systému je jen jinoslovným 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 karierním 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 připuštění) a nese jakou odpovědnost.

V souvislosti s tím je na místě upozornit na fakt, že v předloženém návrhu karierního systému je dosažení třetího karierního stupně podmínkou pro postup na tzv. funkční karierní cestu a rovněž pro většinu specializovaných činností. Při předpokládaných počtech pedagogů, kteří na tyto vyšší karierní 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 karierní stupeň takové možnosti nasvědčují.

Je tedy patrné, že dostatečně nebyl využit potenciál, který tvorba standardu a karierního systému může mít z hlediska zvyšování kvality výuky. Nedoceněna je také morální a etická mise učitelství přítomná právě v práci s žáky. Přitom 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 karierních 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 profesí 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.

1.5 Pátý problémový okruh aneb standard univerzální versus diferencovaný

Z dílny NIDV je standard a karierní 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 našeho názoru by se k tvorbě mělo **přistoupit s respektem vůči odlišnostem mezi vyučujícími různých typů/stupňů škol, aprobací...** – standard a karierní systém by měl být vnitřně diferencovaný.

Předložená koncepce standardu a karierního 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 karierního 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 zvláštěnostem žáků je redukována na instrumentální formulace ve stylu „učitel je schopen vytvářet pro žáky individuální vzdělávací plán“ (podrobněji viz Spilková, Janík, & Pišová, 2014).

1.6 Šestý problémový okruh aneb zavádění shora-dolů versus zavádění kombinované

Koncepce dle NIDV staví na přístupu vedeném shora-dolů (top-down), princip tzv. „ownershipu“ (pocit vlastnictví a důležitost spolupráce učitelů) je podceněn. Dle našeho přesvědčení 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 kompetenci 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 však 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 antitezi 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 karierního systému, adekvátně se nevyužilo možnosti spolupracovat s širším souborem učitelů škol z různých typů a stupňů škol a nechávat si výstupy průběžně účastnicky posuzovat. Jak se zdá, nebyly využity ani veřejně dostupné⁹ závěry analýz dvou kol veřejné diskuse, která proběhla v rámci předchozího pokusu o tvorbu standardu kvality v učitelské profesi v roce 2009.

⁹ <http://www.msmt.cz/standarducitele>

2 Český standard a karierní systém v mezinárodním porovnání

V rámci analýzy byla provedena komparativní studie, jejímž cílem bylo shromáždit relevantní informace o přístupech uplatňovaných v zahraničí a na tomto podkladě posoudit českou verzi. Dílčí podkladové studie za vybrané země byly publikovány ve speciálním čísle časopisu *Orbis scholae* 3/2014, kde lze získat detailní informace. Hlavní poznatky ze srovnání prezentuje Tabulka 2.

	Pojetí/podoba	Funkce	Tvorba	Dopady
USA	vnitřně diferencovaný dle škol a aprobací; nemá vazbu na KS (nemá důsledky pro odměňování, ale může mít)	certifikační	koncipovala jej skupina předních odborníků respektovaných i mezi praktiky a ve spolupráci s nimi (bottom-up)	výzkumně doložen profesionalizační efekt
UK	spíše než o učitelský, jde o leaderovský standard; SU je podřízen KS – s důsledky pro odměňování; nediferencovaný	certifikační a alokační	top-down se silným vlivem státní administrativy	zprávou nezávislé komise konstatována řada negativních efektů (je preskriptivní, působí demotivačně, riziko formalismu)
SKOTSKO	nediferencovaný učitelský standard; standard pro leadership a management formulován odděleně	evaluační s výstupy směřovanými primárně k podpoře profesního rozvoje	ve spolupráci vzdělávací politiky s reprezentanty školské praxe, vzdělavatelů učitelů / akademické sféry, profesních asociací	účinnost od r. 2013, <i>zatím nelze hodnotit</i>
SRN	jde primárně o standard pro učitelské vzdělávání, diferencovaný dle škol a aprobací, nemá vazbu na KS	evaluační (a orientující funkce ve vztahu ke kurikulu učitelského vzdělávání)	top-down; s přizváním vzdělavatelů učitelů (zejm. oborových didaktiků)	konstatován dopad spíše v rovině tzv. měkkého řízení, výzkumně doložen jeho vliv na kurikula učitelského vzdělávání

SR	spíše než o učitelský, jde o leaderovský standard; SU je podřízen KS – s důsledky pro odměňování; diferencovaný	certifikační a alokační	top-down; s přizváním vzdělavatelů učitelů a metodiků	reflexí odborníků identifikovány deprofesionalizační efekty (formalismus, marketizace, utilitárnost)
ČR	spíše než o učitelský, jde o leaderovský standard; SU je podřízen KS – s důsledky pro odměňování; nediferencovaný	certifikační a alokační	top-down; s dominancí úřednického a ředitelského pohledu při tvorbě; slabý učitelský ownership	<i>prozatím neposuzováno</i> (na základě zkušeností z jiných zemí hrozí nebezpečí deprofesionalizačních efektů)

Tabulka 2: Vybrané aspekty učitelských standardů v mezinárodním porovnání

Z pohledu do Tabulky 2 je patrné, že český návrh standardu a karierního systému učitele je silně inspirován anglickým standardem. Přitom v roce 2011 byla ve Spojeném království publikována *Zpráva nezávislé komise k posouzení Standardu (Second report..., 2011)*, která konstatovala mj. následující důvody pro přehodnocení systému (v roce 2012): je preskriptivní, demotivační, tendence k odškrtávání položek než ke skutečnému profesnímu růstu, nedostatečné rozdíly mezi stupni *Advanced Teacher* a *Excellent Teacher* (3. a 4. karierní stupeň) a fakt, že karierní postup závisí na tom, zda je pozice na vyšším stupni volná aj. Zpráva samozřejmě nebyla přijata jednoznačně pozitivně, zejména odbory se zasazovaly o zachování původní podoby standardu, nicméně následně byl navržen a většinově přivítán nově navržený standard (Master Teacher Standard) popisující expertní úroveň kvality. Jde tedy o horizont, k němuž učitelé směřují, založený na charakteristikách excelentních učitelů. Od 1. 9. 2012 nahradil vícestupňový standard, od září 2013 skončily posty *Advanced Teacher* a *Excellent Teacher*, které měly vlastní platovou stupnici. Odměňování učitelů je nyní více v rukou školy¹⁰.

Varující jsou také zkušenosti ze Slovenska. Systém v SR se hrouť pod vlivem byrokratizace, zformalizování a „tunelování“ souvisejících procesů (vzdělávání, atestování).

Naproti tomu poměrně pozitivní jsou zkušenosti z USA. Profesionálně vytvořená koncepce, založená na dobrovolnosti, získání certifikátu není navázáno na odměňování, ale může být vedením školy zohledněno má, jak je výzkumně doloženo, profesionalizační efekty. Zkušenosti ze SRN jsou inspirativní v ohledu rozpracování standardů pro instituce připravující učitele, pozitivní je dále to, že velká pozornost byla věnována oborově didaktické složce standardu.

Dále se zaměříme na návrh českého standardu a karierního systému učitele a rozebereme jej v mezinárodní perspektivě s ohledem na čtyři výše rozbírané oblasti.

¹⁰ Anglická zkušenost s víceúrovňovým standardem je varující. Předpoklad pro ČR by byl následující – vzhledem k omezeným počtům osob pro zařazení do 3. a 4. karierního stupně (zhruba 20, resp. 5 % učitelů) lze předpokládat, že prvních několik let by se dostalo jen na ředitele a zástupce (a inspektory? jak svého času navrhoval ministr školství M. Chládek), patrně vůbec ne na běžné učitele, kteří vidí svoji „kariéru“ „jen“ v tom dobře vyučovat žáky a zlepšovat se v tom.

(1) Pojetí a podoba standardu

Pokud jde o to, „pro koho“ je český návrh koncipován, zdá se jako by nebyl primárně určen pro učitele v pravém smyslu tohoto slova. Představuje úrok stranou – ve vyšších karierních stupních jsou nepřiměřeně zdůrazněny ne-učitelské činnosti. Je spíše popisem požadavků pro karierní postup; profesní rozvoj učitele ve smyslu zvyšování kvality jeho (spolu)práce s žáky je zejména ve vyšších karierních stupních opomíjen ve prospěch činností, které lze označit jako manažerské, tj. které spočívají ve vedení a řízení lidí. Staví přitom na předpokladu, že široký „rozsah působení učitele“ (viz webové stránky NIDV¹¹) je zároveň zárukou jeho profesní kvality. To je ale klasická záměna příčiny a důsledku. Jakkoliv je i výzkumně doloženo, že vynikající učitelé skutečně aktivně pracují pro profesní komunitu a pro vzdělávací systém (Sachs, 1999; u nás Pišová et al., 2013), nelze na základě toho usuzovat, že ten, kdo školí/lektoruje učitele či píše metodické příručky apod., je nezbytně učitelem expertem. Tímto svým pojetím se český návrh blíží anglickému standardu, který byl mj. z tohoto důvodu nezávislou posuzovací komisí vyhodnocen jako problematický a nahrazen profesně specifickým standardem vycházejícím z toho, co je pro učitelskou profesi definující, tj. z práce se žáky.

Český návrh má ambici být super-univerzálním nástrojem – prozatím není diferencován dle typu a stupně školy, ani dle aprobačních předmětů. Řada standardů ve zde analyzovaných zemích (SRN, USA, Slovensko) ale již zohledňuje fakt, že učitelství na určitém stupni vzdělávání a ve specifickém kontextu určitého oboru je nezaměnitelné s učitelstvím na jiném stupni a v jiném oboru (Grossman & Stodolsky, 1995).

(2) Funkce standardu

Český návrh trpí problémem „multifunkčních nástrojů“, u nichž není zřejmé, k čemu primárně slouží. Pokud se přidržíme konceptualizace Tulodzieckieho a Grafeové (2006), jak jsme ji prezentovali výše, český návrh deklaruje záměr plnit takřka všechny těmito autory identifikované funkce, zejména funkci evaluační, kvalifikační, certifikační, zároveň však má mít – podobně, jako tomu je v deklaratorní rovině ve všech zemích – funkci profesionalizační. Výše jsme upozornili také na funkci alokační, která je typicky spojena s funkcí evaluační – i tyto funkce jsou v českém návrhu obsaženy.

Lze předpokládat, že mnohost účelů v tomto případě půjde ruku v ruce s omezenou funkčností v praxi. Pro každý účel by měl být vytvořen specifický nástroj, podobně jako se o to usiluje např. ve Skotsku (viz text Vody v *Orbis scholae* 3/2014), přičemž tyto nástroje by měly být vzájemně provázány a koordinovány v širším systému. Při uplatnění takového přístupu by standard (kvality) učitele mohl být skutečně zaměřen na jádrovou složku výkonu profese, tj. na práci s žáky.

(3) Tvorba standardu

Český návrh je založen na přístupu top-down, pocit spoluvlastnictví učiteli je významně podceněn. Pokud je známo, nebyly využity ani závěry analýz dvou kol veřejné diskuse, která proběhla v rámci

¹¹ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

předchozího pokusu o tvorbu standardu kvality v učitelské profesi (viz text Rýdla v *Orbis scholae* 3/2014), přestože jsou dosud veřejně dostupné na webových stránkách MŠMT¹². Demokratický proces tvorby profesního standardu a princip *ownershipu* jsou přitom nejen důležitými profesionalizačními aspekty tvorby standardu, jsou především, jak ukazují výzkumy různých reformních kroků v západních zemích (srov. Fullan, 1994), podmínkou přijetí standardu širší profesní komunitou. „Česká cesta“ tvorby standardu se tím liší např. od postupu uplatněného v Nizozemí či Skotsku.

(4) Dopady: přínosy a rizika

V úvodním textu k návrhu standardu jsou sumarizovány očekávané změny a důsledky spojené s jeho implementací v celkem 27 bodech (viz webové stránky NIDV¹³, oddíl 6), přičemž šíří ambicí dobře dokumentuje formulace očekávaného systémového dopadu: „Aplikace KS (Karierního systému) a SU (Standardu učitele) přinese velmi rychlé změny v kvalitě procesů i výsledků žáků /sic/. Důsledkem spuštění KS bude proto zvýšení konkurenceschopnosti ČR“. Standard jako jádro karierního systému má přinést změny jak pro učitele (a žáky), tak pro další aktéry vzdělávacího systému – ředitele a vedení škol, vzdělavatele učitelů, ale i pro instituce, tj. školy, fakulty vzdělávající učitele, zřizovatele, instituce poskytující další vzdělávání učitelů.

Při pohledu na toto široké spektrum příslibů si nelze nepoložit otázku: Komu tedy vlastně má standard v této podobě sloužit? Jaká má být jeho hlavní funkce? Kdo má být jeho vlastníkem? ... Na žádnou z těchto otázek návrh standardu (zatím?) nedává jasnou odpověď, resp. slibuje být vším a ku prospěchu všech, což je v principu nerealistické. V takovém případě lze ovšem jeho implementaci považovat pouze za experiment, který je vysoce rizikový a hrozí silným deprofesionalizačním efektem.

Závěrem: výhledy a řešení

Poté, co jsme vymezili hlavní problémové oblasti předložené verze standardu a karierního systému a v mezinárodní perspektivě analyzovali jejich pojetí a funkce, procesy jejich tvorby a implementace i jejich dopady, nezbyvá než se zamyslet nad tím, kudy by se měl vývoj kolem standardu a karierního systému učitele v České republice dále ubírat. V souladu se záměrem vyjádřeným ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (2014) se domníváme, že je třeba „dokončit standard profese učitele, který popíše nejdůležitější aspekty kvalitní práce pedagogického pracovníka, a provázat jej s průběžným formativním hodnocením učitelů s cílem pomáhat jim zlepšovat jejich pedagogickou činnost“ (s. 26). Zdůrazňujeme, že v záměru se hovoří o formativním *hodnocení učitelů*, nikoliv o jejich *atestování*. Pokud jde o samotný karierní systém jakožto nástroj, který by měl právě na základě atestování učitele rozřazovat do kariérních stupňů, zde vyjadřujeme obavu. Domníváme se, že atestování a mezi-učitelský boj o vyšší karierní stupně by patrně vedl ke zhoršení klimatu na školách, které již tak vykazuje problémy, jak nejnověji ukázalo šetření TALIS (srov. Kašparová et al., 2014). Předjímáme, že zavedení karierního systému v předložené variantě by vyústilo v nezvladatelný formalismus. Naše

¹² <http://www.msmt.cz/standarducitele>

¹³ <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

analýzy toho, jak jsou koncipovány související evaluační nástroje (např. dokladové portfolio), toto předběžně naznačují.

Domníváme se, že spíše než byrokratickým karierním systémem je na současné problémy školské praxe a učitelské profese reagovat vybudováním systému komplexní (přímé) podpory učitelů a škol. Mělo by jít o systém, který by dokázal dostatečně pružně reagovat na výzvy spojené s kvalitou a kvalifikovaností učitelů, s jejich motivovaností, adaptibilitou, pracovní spokojeností apod.

Jsme přesvědčeni o tom, že zmiňované problémy nejsou řešitelné prostřednictvím vznikajícího návrhu standardu a karierního systému, ale pouze formou systémového komplexu podpory učitelů ve všech etapách jejich profesní dráhy:

- Vzhledem k etapě získávání kvalitních zájemců o studium učitelství by mělo jít o vytvoření bohatého informačního prostředí, z něhož by zájemci mohli čerpat relevantní informace o profesi a jejich nárocích.
- Vzhledem k etapě přípravného vzdělávání by mělo jít o posílení orientace k učitelství, zvýšení příležitosti k sebepoznávání v konfrontaci s požadavky reálné učitelské praxe, podporu počáteční socializace studentů učitelství do profesní komunity, podporu rozvoje jejich didaktických znalostí obsahu (posílení role oborových didaktik).
- V souvislosti s etapou vstupu do praxe a uvádění do profese (indukce) by mělo jít o vytvoření a implementaci mechanismů snižování míry odchodu úspěšných absolventů mimo profesi (*drop-out*) a o oslabení vlivu „šoku z praxe“ prostřednictvím mentoringu a další systémové podpory učitelů.
- V souvislosti s etapou dalšího výkonu profese by mělo o vyprofilování koncepce dalšího profesního vzdělávání a rozvoje učitelů, která by reflektovala empiricky podložené poznatky o procesu stávání se a bytí učitelem a o možnostech jeho podpory v kritických bodech kariéry (např. fáze vyhoření).

Současné oslnění představitelů vzdělávací politiky a administrativy učitelským (a ředitelským) standardem a karierním systémem způsobuje, že nejsou dostatečně ostře viděny jeho problémy a limitace. Vzdělávací politika aktuálně vytváří *mýtus karierního systému* a odkazuje k němu při všemožných příležitostech jakožto k univerzálnímu řešení všemožných problémů. Problémem mýtu ovšem je, že pochází z neproblematického světa, kde pro pochybnosti není místo. Je přitom zřejmé, že pochybnosti stran českého karierního systému jsou namístě tím spíše, čím více se vydává za mocný prostředek zkvalitnění práce učitelů a vzdělávacích výsledků žáků.

Dáváme proto k diskuzi alternativní řešení: namísto problematicky koncipovaného karierního systému, jehož vytvoření, uvedení v život a provozování by vyžadovalo značné finanční prostředky, **vytvořit komplexní systém podpory celoživotního profesního rozvoje učitelů a ředitelů**. V tom vidíme perspektivu a smysluplné vynaložení finančních prostředků, které by s největší pravděpodobností přineslo žádoucí efekt spočívající ve zkvalitnění práce učitelů, procesů vyučování a učení a tím i vzdělávacích výsledků žáků.

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.
- Fullan, M. (1994). *Change forces: Probing the depths of educational reform. School development and the management of change*. Bristol: Palmer Pres, Taylor & Francis Inc.
- 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. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1991). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teacher's College Press.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Janík, T., Pišová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelství: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis scholae*, 8(3), 133–158.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a karierní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- 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. *Príspevek prezentovaný na 9. výroční konferenci ÖFEB. Bildung im Zeitalter der Individualisierung*. 30. 10. 2013, Universität Innsbruck.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 21(1), 5–34.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lazarová, B. (2005). Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: Rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 55(2), 102–118.
- Pišová, M., & Najvar, P., et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelství*. Brno: Munipress.

- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 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>
- Second report of the independent review of teachers' standards*. (2011). London: Department for Education.
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Spilková, V., Janík, T., & Píšová, M. (2014). Co je a co není kariéra učitele aneb Výhrady ke koncepci karierního systému. *Komenský*, 138(3), 10–14.
- 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.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT.
- Štefflová, J. (2014). Copak být „jenom“ učitel nestačí? *Učitelství noviny*, 117(10), 18–20.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Tulodziecki, G., & Grafe, S. (2006). Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung aus internationaler Sicht Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 6(1), 34–44.
- Urbánek, P. (2014). *Klima učitelství 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.