

De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi

Vladimíra Spilková

Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta, Katedra anglistiky a amerikanistiky

Redakci zasláno 12. 12. 2022 / upravená verze obdržena 20. 2. 2023 /
/ k uveřejnění přijato 20. 2. 2023

Abstrakt: Cílem přehledové studie založené na metodologii desk research je detailně analyzovat nejkontroverznější pasáže aktuálně navrhované novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v širším kontextu přístupů české vzdělávací politiky k učitelské profesi a učitelskému vzdělávání po roce 1989. V centru kritické reflexe novely, označované jako de-profesionalizační a de-kvalifikační, je opodstatněnost důvodů a korektnost a relevance používaných argumentů, které mají legitimizovat potřebnost tak radikální změny. Zásadní pozornost je věnována vysvětlení de-profesionalizačního charakteru novely vyjadřujícího zpochybnění důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro kvalitní výkon profese, které odlišují práci profesionálů od poučených, byť třeba osobnostně disponovaných pedagogických laiků. Jsou identifikována rizika de-profesionalizace učitelství z hlediska dopadů na kvalitu školního vzdělávání a krátkodobých i dlouhodobých dopadů na učitelskou profesi, její ocenění a prestiž ve společnosti. Záměr české vzdělávací politiky podporující de-profesionalizaci učitelství je kontrastován s vůdčími trendy ve vyspělých západoevropských zemích, tedy zejména s podporou profesionalizace učitelství a důrazem na zvyšování kvality učitelského vzdělávání v souvislosti s výrazně se zvyšujícími požadavky na učitele. V centru pozornosti je prezentace klíčových pedeutologických konceptů, zejména profesionalizace učitelství, profesionalita učitele a její jádro – profesní znalosti a poznatková báze učitelství (professional knowledge, knowledge base for teaching). V závěru studie je na základě dat – z komparativních, historických a pedeutologických analýz i empirických výzkumů – zhodnoceno, zda je tak zásadní změna v přístupu k učitelské profesi opodstatněná, věrohodně zdůvodněná korektními a relevantními daty, zda odpovídá současnému poznání a zda je v souladu s důležitými strategickými dokumenty vzdělávací politiky (např. Strategie 2030+) i klíčovými trendy a doporučeními na mezinárodní úrovni.

Klíčová slova: učitelská profese, kvalifikační požadavky, novela zákona, profesionalizace a de-profesionalizace učitelství, profesionalita učitele, vzdělávací politika

Cílem přehledové studie založené na metodologii desk research je detailně analyzovat nejkontroverznější pasáže aktuálně navrhované novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v širším kontextu přístupů

české vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989. Klíčové zdroje dat představují dokumenty: legislativní (různé verze novely – sněmovní a senátní tisk novely, pozměňovací návrhy, stenozápisy z jednání obou komor Parlamentu ČR), relevantní pedeutologická literatura, dokumenty odborné a strategické (na národní i evropské úrovni), stanoviska důležitých aktérů a tiskové zprávy. Předmětem kritické reflexe novely je de-profesionalizační a de-kvalifikační charakter novely vyjádřený paragrafy 9a (1) a 9a (6):

§ 9a

Uznání splnění předpokladu odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele střední školy

- (1) Zaměstnanci, který je absolventem akreditovaného magisterského studijního programu, jehož zaměření odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy za splněný na dobu nejdéle 3 let ode dne, kdy tuto pedagogickou činnost začal vykonávat.

- (6) Zaměstnanci, který získal vysokoškolské vzdělání v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd a současně je studentem akreditovaného magisterského studijního programu zaměřeného na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy, který navazuje na bakalářský studijní program, může ředitel školy písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo učitele všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy na této škole za splněný po dobu studia tohoto akreditovaného magisterského studijního programu, nejdéle však na dobu 3 let ode dne zahájení studia tohoto studijního programu¹.

1 Expozice problému

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále ZoPP) vyvolává od roku 2018 poměrně vyostřenou diskuzi mezi odbornou i širší veřejností zahrnující zejména politiky a mediálně preferované tzv. experty

¹ Vládní návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Sněmovní tisk 280/0) <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=215842>

na vzdělávání. Přestože novela jako celek obsahuje řadu potřebných změn, je podle názoru řady odborníků zásadním způsobem znehodnocena několika kontroverzními paragrafy – především § 9a (1), § 9a (6) a § 22, které ohrožují kvalitu vzdělávání v regionálním školství, existenci učitelské profese a její prestiž ve společnosti (Chvál et al., 2021).

Novelu – díky kontroverzním paragrafům – považuje převážná část odborné veřejnosti za *de-profesionalizační a de-kvalifikační*. Označení *de-kvalifikační* vyjadřuje tak radikální snížení kvalifikačních požadavků na učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základních škol a středních škol, že to lze považovat za faktickou rezignaci na kvalifikaci pro vstup do učitelské profese. Kromě existujících dvou standardních cest (pětileté učitelské studium nebo pětileté neučitelské studium a doplňující pedagogické studium v rozsahu minimálně 250 hodin) novela legislativně zakotvuje třetí cestu, tedy možnost udělit, „darovat“ učitelskou kvalifikaci absolventovi magisterského studia jakéhokoliv oboru ředitelem školy bez splnění kvalifikačních požadavků, a to dokonce na dobu tří let (tzv. ředitelská kvalifikace). Možnost darovat kvalifikaci jednou osobou je dokonce rozšířena o absolventy bakalářského studijního programu v oblasti pedagogických věd. To znamená bezprecedentní prolomení legislativní hranice pro vzdělanostní úroveň podmiňující získání učitelské kvalifikace v podobě magisterského studia.

Legislativně zakotvená možnost přenést pravomoc státu udělit kvalifikaci učitelům základních a středních škol na ředitele školy je v zásadním rozporu se skutečností, že učitelství je od roku 2016 tzv. regulovanou profesí. U těchto profesí vymezuje, garantuje a kontroluje kvalifikační požadavky stát. Z hlediska sociologie profesí je důležité zdůraznit, že pedagogická komunita (ale nejen ona) dlouho usilovala o naplnění znaků respektovaných profesí (jako je např. povolání lékaře, právníka), o plné uznání profesionality učitelství. Klíčovým znakem uznávaných profesí je speciální vědění, poznatky získané dlouhou přípravou na nejvyšší (univerzitní) úrovni. Ty jsou považovány za podmínku ke kvalitnímu vykonávání profese. Proto stát kontroluje již na vstupu do profese splnění legislativně vymezených kvalifikačních požadavků. U těchto regulovaných, pro společnost závažných profesí, je nepřípustné (i v případě učitelství by to mělo být nepřípustné), aby kvalifikaci udělovala jedna fyzická osoba. O kvalifikaci lékaře také nerozhoduje ředitel nemocnice, který svým podpisem přizná kvalifikaci chirurga například zubaři nebo rentgenologovi. Splnění kvalifikačních požadavků je striktně vyžadováno i v případě některých řemesel, služeb, dělnických povolání apod.

Označení *de-profesionalizační* vyjadřuje zpochybnění důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro kvalitní výkon učitelské profese, které odlišují práci profesionálů od poučených, byť třeba i osobnostně disponovaných pedagogických laiků. Novela svým paragrafem 9a otevírá učitelskou profesi jakémukoliv absolventovi vysokoškolského studia, to znamená pouze se znalostí oboru (který by měl odpovídat obsahu učebního předmětu, pro který získá kvalifikaci), bez pedagogicko-psychologického a oborově didaktického vzdělání i bez praxe se žáky. Staví na překonaném mýtu u nás i ve světě, že kdo umí obor, např. matematiku, umí ji také učit žáky různých schopností a různého věku, umí je motivovat k poznávání, vést ke spolupráci, vytvářet podnětné a bezpečné prostředí pro učení, poskytovat kvalitní zpětnou vazbu v procesu učení apod. Učitelství je komplexní profese, která vyžaduje řadu specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro její kvalitní vykonávání. Jejich absence, a tedy velmi limitovaná profesní připravenost (omezená pouze na znalosti obsahu vyučovaných předmětů), představuje riziko pro žáky a hazard s kvalitou vzdělávání.

Úvodem je zapotřebí ještě zdůraznit, že verze novely zákona předložená vládou ČR v srpnu 2022 Poslanecké sněmovně Parlamentu ČR má za sebou několikaletou historii. Je totiž téměř identická s verzí, která po více než dvou letech projednávání v Poslanecké sněmovně a Senátu v letech 2019–2021 neprošla úspěšně legislativním procesem. Odborná veřejnost již tehdy formulovala velmi kritické připomínky podložené relevantními daty a argumenty, a to především k navrhované *de-profesionalizaci*.

Řada z těchto stanovisek byla publikována v různých médiích a dodnes je lze snadno dohledat.² Značnou pozornost získalo např. stanovisko autorského týmu z roku 2021, v němž pět profesorů zabývajících se dlouhodobě problematikou učitelské profese a učitelského vzdělávání i na mezinárodní úrovni upozorňuje na závažná rizika, která v sobě novela obsahuje (Chvál et al., 2021). S oporou o znalost trendů ve vyspělých zemích varovali před snahou MŠMT snížit požadavky na kvalifikaci učitelů u zákonně regulované profese a *de-profesionalizovat* učitelství v době, kdy naopak nároky na profesionalitu učitelů rostou.

Také někteří významní politici vyjadřovali nad otevřením učitelské profese jakémukoliv vysokoškolákovi (což umožňuje tzv. ředitelská kvalifikace) a vyjmutí

² Jejich přehled lze nalézt na: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2019/11/aktualni-tema-novela-zakona-o.html>).

kvalifikačního studia u regulované profese z gesce vysokých škol silné pochybnosti. Např. předseda Senátu Miloš Vystrčil před hlasováním v Senátu vystoupil s obsáhlou kritikou proti nejproblematictějším návrhům v novele³ a nehlasoval pro ni (Senát pak vrátil novelu k dalšímu jednání v Poslanecké sněmovně). Podrobný vhled do dvouletého procesu projednávání novely v letech 2019–2021, včetně stanovisek klíčových aktérů a uváděných důvodů pro „potřebu“ problematických paragrafů, byl publikován v časopise *Pedagogika* (Spilková & Reimannová, 2021).

Za připomenutí stojí především důvody, které tehdy MŠMT jako předkladatel novely a její zastánci z řad politiků a širší veřejnosti uváděli a jimiž se snažili legitimizovat potřebnost tak radikální změny. Dá se předpokládat (na základě prvních vyjádření zástupců MŠMT a politiků), že i v další fázi, v pátém roce projednávání novely, budou předkládány stejné důvody a argumenty k potřebě otevřít profesi, snížit kvalifikační požadavky pro vstup do ní, vyjmout kvalifikační studium z výlučné gesce vysokých škol a otevřít tento segment vzdělávání tržnímu prostředí.

Výzkumná data analyzující legislativní proces spojený s projednáváním novely v letech 2019–2021 umožnila detailní vhled do diskuzí politiků na půdě Parlamentu i Senátu, do jejich názorů a argumentů (Spilková & Reimannová, 2021; Spilková & Michek, 2022). Většina jejich promluv se týkala § 9 a) a jeho zdůvodňování. Nejčastěji uváděnými důvody byly: 1) nedostatek kvalifikovaných učitelů, 2) průměrný vysoký věk učitelského sboru, 3) nízký podíl absolventů učitelských oborů vstupujících do školní praxe (kolem 50 %), 4) posílení role ředitele a jeho odpovědnosti v personální oblasti, 5) potřeba zvýšit zapojení odborníků z praxe do výuky, 6) nespokojenost s pedagogickými fakultami, kritika kvality jejich výuky a potřeba vytvořit pro ně konkurenci (Spilková & Reimannová, 2021). Uvedeným argumentům se budu nyní věnovat podrobněji.

(1) Nejdříve připomenu nejčastěji zmiňovaný, ale paradoxně řadou politiků rozporovaný důvod – *nedostatek kvalifikovaných učitelů*. Bylo opakovaně konstatováno, že nedostatek kvalifikovaných učitelů v ČR existuje řadu let, nijak dramaticky neroste, je obdobný jako ve většině vyspělých zemí. Není plošný, je výhradně regionální (např. v Karlovarském kraji je nekvalifikovaných úvazků téměř jedna pětina a kvalifikaci si zde nedoplňuje

³ <https://www.pedagogicke.info/2021/03/milos-vystrcil-system-nevede-k-tomu-ze.html?fbclid=IwAR1pMlyqW5Uwx1ZkwzoGTs6dDObFNp-rYwFd3eXsfTeYubSn7NURMINONU>

8 % z nich, v osmi krajích jde pouze o zlomky jednoho procenta nebo maximálně o 2 % nekvalifikovaných). Je také specificky oborový (týká se jen několika oborů – např. fyzika, chemie, IT; v jiných oborech je naopak přebytek kvalifikovaných učitelů). Někteří politici upozorňovali také na neexistenci spolehlivých statistik. Kritizují, že základem k intervencím jsou tzv. měkká data s poukazem na to, že předkladatel novely MŠMT se opíralo o šetření z roku 2019 založené na ad hoc informacích od ředitelů škol (to ale např. ukázalo, že více než třetina chybějících úvazků se týkala učitelů mateřských škol a 1. stupně ZŠ, což novela neřeší).

Nechme zaznít v autentické podobě názory významných politiků z různých stran politického spektra – M. Vystrčila, M. Beka, J. Růžičky, K. Valachové – kteří nedostatek učitelů v průběhu projednávání novely zpochybňovali (in Spilková & Reimannová, 2021, s. 365):

O málokteré oblasti víme tak málo, jako je školství, z hlediska spolehlivých statistik. Neexistuje matrika žáků, neexistuje matrika učitelů, občas se konají nějaké průzkumy, ve kterých ředitelé referují o tom, jaké mají složení učitelstva, ale na rozdíl od vysokých škol neexistuje žádná spolehlivá statistika, která by umožňovala analyzovat, jak vypadá učitelský sbor z hlediska kvalifikace, věku, délky, zkušenosti a dalších parametrů. Celá ta debata přeci jenom je založena na relativně měkkých datech. Nepochybně existují velké regionální rozdíly, které jsou možná tím, co nás pálí nejvíc. To je velmi podobná situace jako u medicíny. (M. Bek).

M. Bek (bývalý senátor, současný člen vlády) dále v této souvislosti připomíná návrhy, které byly v minulosti předkládány ministerstvu zdravotnictví i školství (např. vytvoření stipendijního systému či jiné motivační pobídky), které však politici nereflektovali.

Není pravda, že Česká republika na svém celém území řeší nějaký skandální nedostatek kvalifikovaných učitelů a učitelek... data ukazují, že jsou to procenta, opravdu jednotky procent u několika krajů. To samozřejmě neznamená, že bychom se touto situací neměli zabývat. Měli, ale rozhodně ne tak, že snížíme standard kvalifikovanosti a kvality učitelské profese, a tím vzdělávání našich dětí na celém území republiky. Naopak bychom měli podpořit všechny kroky pro to, aby v jednotlivých regionech tento problém byl odstraněn, ať podporou, například dílčími bonusy a pobídkami, které řada škol dnes dělá, například podporou zajištění bydlení, pokud jsou absolventi vzdáleni z jiných regionů... (K. Valachová, bývalá ministryně školství; Spilková & Reimannová, 2021, s. 362)

S nejméně frekventovanějším tvrzením o nedostatku učitelů jako hlavním důvodem pro otevření profese polemizuje také bývalý i současný předseda Senátu M. Vystrčil. Označuje ho jako mýtus.

My nemáme málo učitelů, my máme málo učitelů ve školách... My je nechceme vrátit do škol, ty, co neučí. My chceme najít jiné, co nestudovali pedagogické fakulty, a dostat je do škol. Těch 50 %, co neučí a mohli by učit, necháme být a nijak speciálně se na ně nezaměřujeme. Ale my je tady máme, oni mají vystudováno. (Spilková & Reimannová, 2021, s. 365)

Upozorňuje na stav, který by bylo možné cílenými intervencemi vzdělávací politiky ovlivnit a přispět tak k řešení, či alespoň zmírnění problému.

Relevanci tohoto nejčastěji uváděného důvodu zpochybňuje i podporovatel novely J. Růžička (senátor):

Nemohu souhlasit ani s panem ministrem, ani s panem profesorem Drahošem, že touhle změnou zákona řešíme především nedostatek učitelů, který existuje. To by bylo málo a bylo by to velice smutné, protože na to by měl mít stát pravděpodobně úplně jiné nástroje, jiné páky. Ať už to je plat nebo ať to jsou podmínky, ať to jsou počty dětí ve třídách a tak dále. (Spilková & Reimannová, 2021, s. 368–369).

Výše uvedené názory dokládají, že sami politici (i podporovatelé novely) zpochybňují jak samotný fakt plošného a „dramatického“ nedostatku učitelů s odkazem na absenci spolehlivých dat, tak také jeho opodstatněnost jako hlavního důvodu k devalvaci kvalifikačních požadavků před vstupem do profese v podobě jejího radikálního otevření. Nejenže zpochybňují věrohodnost tohoto důvodu, ale upozorňují také na jiná vhodnější opatření, na konkrétní cílené intervence k řešení problémů učitelské profese, které nebudou představovat do budoucna ohrožení kvality učitelů, a tedy i kvality školního vzdělávání.

Navíc je třeba zdůraznit, že v posledních letech se trend týkající se počtu kvalifikovaných učitelů mění. Podle údajů ČSÚ⁴ se mezi roky 2010 a 2021 počet zaměstnaných (přepočítaný na celé úvazky) v odvětví školství zvýšil o 50 tisíc, z 270 tisíc na 320 tisíc, a tedy o 18,6 %.⁵ Počet zaměstnaných v celé české ekonomice se přitom za stejné období zvýšil o 196 tisíc, což ovšem činilo pouze 5,2 %; zvýšení počtu zaměstnaných v odvětví školství tedy představovalo

⁴ Evidenční počet zaměstnanců a jejich mzdy - 4. čtvrtletí 2021 (<https://www.czso.cz/csu/czso/evidencni-pocet-zamestnancu-a-jejich-mzdy-4-ctvrtleti-2021-wcqa4cj58f>).

⁵ V tomto zvýšeném počtu zaměstnanců ve školství v drtivé míře převažují učitelé.

více než čtvrtinu z celkového růstu v české ekonomice. Ještě výraznější vývoj se však týká posledních pěti let. V letech 2016–2021 se počet zaměstnaných v celé české ekonomice zvýšil jen o 1,4 %, ale v odvětví školství o 15,2 %. Trend výrazného nárůstu počtu učitelů v posledních letech dokládá také tisková zpráva s názvem „Počet učitelů a učitelek ve školách roste“, kterou ČTK publikovala 28. 3. 2022.⁶

Dodejme ještě, že z hlediska mezinárodního srovnání⁷ čelí problému nedostatku učitelů 35 vzdělávacích systémů napříč Evropou. Většina z nich i za této situace nemá alternativní cesty k učitelské profesi (alternativní cestou, kterou disponuje třetina zemí, se však nemyslí „darování“ kvalifikace bez splnění zákonných požadavků).

Další důvody, používané v argumentaci pro podporu novely, a jejich opodstatněnost a věrohodnost si připomeneme už v mnohem stručnější podobě.

(2) Dalším zdůrazňovaným důvodem pro otevření profese bylo *stárnutí učitelských sborů*. Zahraniční zdroje⁸ zpochybňují jeho relevanci a dokládají, že z perspektivy mezinárodního srovnání nejde o něco specificky českého a mimořádného. S odkazem na nejnovější publikaci z r. 2021 konstatujeme, že v počtu učitelů nad 50 let jsme na tom dokonce lépe, než je průměr zemí Evropské unie. Ten činí 38 % a v České republice 36,7 %. Počet učitelů nad 50 let je v některých zemích podstatně vyšší než u nás, např. Německo – 44 %, Itálie – 50,3 %, Řecko – 53,7 %, Portugalsko – 46,7 %. Řada vyspělých západních zemí tedy čelí vážnějším problémům v této oblasti a přitom nepřistupuje k tak radikálnímu řešení, jako je rezignace na kvalifikační požadavky.

(3) Také argumentace vysokou mírou *nenastupování absolventů učitelských programů do praxe* je v rozporu s daty. Poslední rozsáhlý celostátní výzkum uplatnění absolventů českých vysokých škol z konce roku 2018 ukázal, že dvě třetiny absolventů učitelských programů a oborů nastupují do školství. Absolventi pedagogických oborů nastupující do odpovídajícího

⁶ <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/pocet-ucitelu-a-ucitelek-ve-skolach-ros-te-40391958>

⁷ European Commission/EACEA/Eurydice (2018). Teaching careers in Europe: Access, progression and support. *Eurydice report*. Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. *Eurydice report*. Publications Office of the European Union

⁸ European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. *Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

povolání dokonce převyšují průměr všech absolventů vysokých škol s výjimkou absolventů zdravotnických oborů a informačních a komunikačních technologií.⁹ Navíc v posledních letech nastupuje více začínajících učitelů¹⁰. Až do roku 2018 jich ročně nebyly ani 4 tisíce a tvořili tedy pouze asi 2,8 % ze všech učitelů. Po roce 2019 se však počet začínajících učitelů rychle zvýšil nad 5 tisíc a v roce 2021 jich do škol nastoupilo dokonce již 5 800, takže začínající učitelé tvořili téměř 4 % ze všech učitelů v regionálním školství. A navíc v posledních letech se mezi nimi alespoň mírně zvyšuje podíl mužů.

- (4) Průlomové *přenesení pravomoci státu udělovat kvalifikaci učitelům na ředitele* konkrétní školy bylo zdůvodňováno potřebou posílit roli ředitele coby manažera a jeho odpovědnost v personální oblasti. Jako hlavní argument byl použit § 164 školského zákona, podle kterého je za kvalitu vzdělávání odpovědný ředitel školy. Odpovědnost ředitele je sice velká, ne však výlučná. Vztahuje se především k rodičům žáků a ke zřizovateli. Garantem veřejného zájmu je stát, který pomocí politických nástrojů vyvažuje dílčí zájmy různých skupin (zřizovatelů, ředitelů, učitelů, rodičů apod.). Odpovědnost za kvalitu celého vzdělávacího systému má stát a má mít tedy i roli garanta zákonných požadavků na kvalifikaci učitelů. U důležitých a uznávaných profesí s vysokou společenskou závažností (tzv. regulovaná povolání, u nichž stát vyžaduje splnění kvalifikačních předpokladů) nelze uvažovat o jiném potvrzení kvalifikace.

Na absurditu diametrálně odlišného přístupu k učitelské profesi a její regulaci upozorňuje M. Bek, který stejně jako M. Vystrčil zdůrazňuje fakt, že MŠMT v roce 2016 legislativně zakotvilo, že

učitelství, stejně jako medicína, bude regulovanou profesí ve smyslu zákona a Ministerstvo školství bude uznávací autoritou, která bude regulovat to, jak vypadají učitelské studijní programy... Na jedné straně teď tato novela říká s jistou nadsázkou, že ke vstupu do té profese není třeba ničeho, zatímco chce-li univerzita provozovat program učitelství, musí splnit standard, který předepisuje, kolik hodin, kolik kreditů, kolik různých typů předmětů musí ten program obsahovat. (Spilková & Reimannová, 2021, s. 365)

⁹ <https://vzdelavani21.cz/V21-21.html?news=12163&locale=cz>.

¹⁰ Ve statistických údajích, které od roku 2017 sleduje MŠMT, se za začínající učitele považují pouze ti, kteří učí první rok od vstupu do učitelské profese.

V obecnějším smyslu se podivuje nad „mesianistickými utopiemi, které předpokládají, že tím jedním paragrafem vstoupí do českého školství zástupy neopotřebovaných, nadšených amatérů, kteří zachrání kvalitu českého školství“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 365).

Z mezinárodních srovnání a doporučení¹¹ (např. OECD, 2020; European Commission, 2018) vyplývá, že ve vyspělých zemích uděluje profesní kvalifikaci stát na základě splnění kvalifikačních požadavků a že ji není možné získat rozhodnutím jedné osoby bez jejich splnění.

Shrnujeme, že argumentaci, kterou se politici snažili legitimizovat svůj radikální návrh, nelze považovat za zcela korektní a důvěryhodně ospravedlňující tento krok.

(5) Dalším z často uváděných důvodů pro otevření profese je potřeba zvýšit *zapojení odborníků z praxe do výuky*. Novou kategorií v systému kvalifikovaných pedagogických pracovníků zavádí již novela zákona z roku 2014 termínem „uznávaný odborník“, jenž je předobrazem tzv. odborníka z praxe, který hraje významnou roli jak v návrhu novely z let 2019–2021, tak v její stávající verzi. Zatímco u „uznávaného odborníka“ z praxe novela z roku 2014 jednoznačně vymezuje oblast a rozsah jeho přímé pedagogické činnosti (např. výkonný umělec pro umělecky orientované předměty, trenér pro tělesnou výchovu a sportovní aktivity na částečný úvazek – max. do 0,5), vágně označený „odborník z praxe“ ve stávajícím návrhu novely má široké pole působnosti nejen v oblasti odborných předmětů na středních školách, zejména odborného zaměření (jak by se očekávalo), ale je považován za odborníka i pro výuku všeobecně vzdělávacích předmětů na základní škole.

Je třeba zdůraznit, že na druhém stupni základních škol se žádné odborné vyučovací předměty nevyučují. Vyučovány jsou všeobecně vzdělávací předměty. Odborné vyučovací předměty jsou výhradně na středních odborných školách a učilištích a jejich učitelé mají výjimku z kvalifikace v zákoně již nyní. Detailní analýza stanovisek poslanců a senátorů dokládá, že řada z nich kritizovala toto „bezdůvodné rozšíření působení odborníků ve školách“ od dosavadní výuky odborných předmětů na středních odborných školách k výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a gymnáziích.

¹¹ OECD, 2020: *Education at a Glance*; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union

Argumentují, že návrh novely nerespektuje rozdíly mezi učitelem základní a střední školy: „Já si myslím, že tady jde o dvě úplně rozdílná povolání... o úplně jiný typ vyučování, úplně jiný typ pedagogické činnosti než na střední odborné škole.“ (J. Větrovský; Spilková & Reimannová, 2021, s. 364).

Někteří dokonce připouštějí, že na otázku otevření profese odborníkům z praxe bez pedagogického vzdělání nahlízejí z perspektivy situace na středních školách. I tehdejší ministr školství R. Plaga v dopise předsedům poslaneckých klubů, v němž prezentuje hlavní důvody pro předložení novely, píše: „MŠMT dlouhodobě vnímá poptávku zejména středních škol po zapojení odborníků z praxe do výuky.“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 358). Není pak divu, že řada zákonodárců si neuvědomovala průlomové rozšíření možnosti působení osob bez učitelské kvalifikace i ve výuce všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a jiných středních školách než s odborným zaměřením - „Ten zákon se netýká základního školství. Ten se týká pouze středního školství odborného, odborných předmětů.“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 359).

(6) Jedním z často zmiňovaných důvodů byla *nespokojenost s pedagogickými fakultami*, s kvalitou jejich absolventů a snaha vytvořit jim konkurenci. Slovy současného senátora M. Canova (STAN): „A taky se budou muset snažit, pedagogické fakulty. Holt když ředitel bude moci dát přednost někomu zvenčí. Ale ať dává. Teď spousta učitelů odchází i jinam, na novinařinu třeba. Tak ať je to taky opačně, ať lidi zvenku chodí na místa učitelů. Myslím, že se tím nic nezkazí.“ Tento názor byl podporován, někdy i iniciován, neziskovými organizacemi a různými vzdělávacími agenturami cílícími na rozšíření trhu se vzděláváním. Jejich hlas byl často zesilován médii a vytvářel tak společně s různými lobbisty tlak na politiky. Jiní poslanci či senátoři se naopak pozastavují nad tím, že by jedním ze zásadních důvodů k otevření profese lidem bez pedagogického vzdělání, k uznání učitelské kvalifikace ředitelem školy a rovněž k vyjmutí kvalifikačního studia z výlučné gesce vysokých škol mohla být nespokojenost s pedagogickými fakultami. Slovy předsedy senátu M. Vystrčila: „Říkáme, že pedagogické fakulty nedostatečně nebo nesprávně vzdělávají.“ To ale „nemůže být důvod k rezignaci na pedagogické vzdělávání... To je cesta do pekel.“

Připomenutím příběhu předchůdce aktuálně předkládané novely zpochybňujeme vytváření dojmu, že na novele byla na politické úrovni široká shoda,

že ani v té stávající nejsou problémy a že jsou pro ni relevantní důvody. K dispozici jsou naopak nová data, která ještě více zpochybňují hlavní uváděné důvody pro její potřebnost, resp. její kontroverzní paragrafy 9 a 22.

2 Základní koncepty: profese, profesionalizace učitelství, profesionalita učitele

2.1 Pojetí profese a profesionalizace učitelství

Označujeme-li novelu jako de-profesionalizační a vidíme-li v tom zásadní problém, je zapotřebí vysvětlit, jak chápe soudobá pedeutologická teorie profesionalizaci učitelství a profesionalitu učitele a jaké důsledky to má pro vzdělávací politiku ve vyspělých zemích.

V sociologickém pojetí jsou rozlišovány profese a povolání, profesionalizace je pak chápána jako proces nabývání sociálního statusu profese. Profesemi se stávají povolání, která se profesionalizovala, tj. naplnila jednotlivé atributy profese symbolizující sociální prestiž (Hloušková, 2019; Evetts, 2013). Za klíčové charakterizační znaky profese jsou považovány:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od amatéra, laika (systematická kodifikace vědění je jedním z nejdůležitějších opěrných pilířů „kultury professionalism“);
- dlouhá doba speciálního výcviku;
- smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům;
- etický kodex;
- existence profesních komor, které udržují „stavovskou“ čest a pečují o profesní etiku;
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese;
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti;
- odpovědnost za výkon činnosti;
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže, vysoký ekonomický status (Korthagen, 2004; Vonk et al., 1992).

Ponechme nyní stranou diskuzi nad jinými přístupy k vymezení profesí a procesu profesionalizace v sociologické a pedeutologické literatuře (např. srov. Hustler & Intyre, 1996; Korthagen, 2004; Koťa, 1998, 2010; Píšová et al., 2011; Spilková & Vašutová, 2008; Spilková, 2016; Štech, 2007; Hloušková, 2019) a zaměřme se rovnou na profesionalizaci učitelství.

V průběhu vývoje se vedle zakládajících profesí středověké univerzity (lékaři, kněží, právníci) etablovaly, či snaží etablovat další profese, například tzv. pomáhající profese, které jsou založeny na profesní pomoci profesionála druhým lidem. A právě pro pomáhající profese, k nimž patří i učitelství, je typická snaha zdůrazňovat a garantovat odbornost založenou na expertize (v protikladu k amatérismu). Za předpoklad a současně záruku profesionálního vykonávání činnosti je považováno vzdělání, kterým jedinec získává specifické profesní znalosti, dovednosti a postoje (Hloušková, 2019; Suda, 1996; Freidson, 1989).

Právě „boj“ za povinné vysokoškolské vzdělání učitelů a prosazení pedagogického výzkumu (Hargreaves, 2000; Smetáčková et al., 2020) byl od meziválečné doby celosvětově jedním z klíčových prostředků v úsilí o získání statusu uznávané a respektované profese. V tomto ohledu jsme byli na špici vývoje, neboť univerzitní vzdělání se u nás stalo kvalifikační podmínkou pro učitele základních a středních škol již v polovině 20. století. Vyvrcholilo tím úsilí mnoha významných kulturních osobností dvacátých let minulého století, z nichž za všechny jmenujme T. G. Masaryka, který se na 1. celostátním sjezdu učitelů ČSR v roce 1920 vyslovuje pro co nejvyšší vzdělání učitelů, neboť „na nich záleží, jak poroste vzdělanost národa, která zajišťuje pevnost charakterů spolu s demokratickou výchovou.“ Masaryk dokonce požaduje, „aby učitel v první třídě měl ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. I když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předivo utváření lidské osobnosti.“ (cit. podle Funda, 1995, s. 2).

Ve většině vyspělých zemí je profesionalizace učitelství považována za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol, za základní podmínku úspěchu v jejich implementaci. Je chápána jako jedna ze zásadních podmínek ke zkvalitňování práce učitelů s tím, že „klíč ke zlepšení kvality škol do značné míry leží ve zvýšení statusu učitelů, ve zlepšení podmínek učitelství, to znamená v podpoře profesionalizace učitelství a učitelů“ (Ingersoll & Alsalam, 1997). Profesionalizační procesy byly podporovány (v různých zemích v různé míře) zevnitř i vně profese (Spilková, 2016).

V poslední třetině minulého století se ve většině těchto zemí podařilo prosadit požadavky umožňující výraznou profesionalizaci učitelství. Učitelství se postupně stalo respektovanou a uznávanou profesí a tím skončilo tzv. předprofesní období vývoje učitelství (Pollard, 2001; Coolahan, 1993; Smetáčková et al., 2020; Spilková, 2016, 2019). Sociální prestiž učitelské profese je založena na uznání významu mimořádné služby pro společnost. V těchto zemích trend podpory učitelské profese spojený se snahou o vytváření co nejpříznivějších podmínek pro její vykonávání kontinuálně pokračoval, na rozdíl od situace v naší zemi (k rozdílům ve vývojových trendech se ještě vrátíme).

2.2 Profesionalita učitele

V souvislosti s úspěšným procesem profesionalizace učitelství a se zvyšujícími se nároky na školní vzdělávání se v posledních desetiletích celosvětově dostávají do popředí zájmu teorie a výzkumu a stávají se také prioritou vzdělávací politiky otázky profesionality a kvality učitelů včetně jejich přípravy na profesi a dalšího profesního rozvoje. O intenzitě zájmu vzdělávací politiky o účinné cesty ke zvyšování profesionality učitelů a kvality jejich vzdělávání svědčí množství mezinárodních dokumentů (např. European Commission, 2005, 2007, 2012, 2013, 2015, 2018; OECD, 2011, 2020; European Parliament, 2008).

Za podstatu profesionality učitele je považována expertnost v procesech vzdělávání a kultivace žákovy osobnosti, slovy Hlouškové lapidárně řečeno: „Učitel je expert na vzdělávání žáků.“ (2019, s. 47). V pojetí učitelství jako expertní profese, která vyžaduje specializované poznání a důkladné vysokoškolské vzdělání, je pilířem profesionality učitelů *profesní vědění, profesní znalosti* (*professional knowledge* – Shulman, 1987; Janík, 2005; Švec et al., 2014). Shulman vymezuje *poznatkovou bázi učitelství* (*knowledge base for teaching*) prostřednictvím sedmi základních oblastí profesních znalostí: (a) znalosti předmětové/oborové – „znalost obsahu“, (b) obecně pedagogické (principy a strategie výuky), (c) znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), (d) oborově didaktické znalosti – „didaktická znalost obsahu“ (porozumění obsahu vzdělání a způsobům jeho interpretace žákům), (e) znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), (f) znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, škola, region, školský systém, vzdělávací politika), (g) znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofického a historického zázemí. V posledních letech je odborníky zdůrazňován význam „didaktické znalosti obsahu“

(*pedagogical content knowledge*), role oborově didaktických znalostí v profesionalitě učitele (Kansanen, 2007; Janík, 2009; Stuchlíková & Janík, 2015; Janík & Stuchlíková, 2010).

Profesní znalosti učitele jsou považovány za východisko k hlubšímu porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání v širších kontextech, jako základ k plánování, realizaci a reflexi výuky. Zmiňujeme-li význam profesních znalostí, které by měly být opřeny o soudobé teorie a výzkumné nálezy, pro profesionalitu vykonání profese, je důležité upozornit na novější přístupy. Ty zdůrazňují proces identifikace, zvnitřňování profesních znalostí do podoby profesních přesvědčení (*beliefs*) – z čeho vycházím, čemu věřím, o co opírám svoji praktickou činnost. Podstatné tedy je, co z širší profesních poznatků učitel „přijme za své“, co vyhodnotí jako smysluplné východisko pro svoji činnost. Korthagen et al. (2011) rozlišuje vědecké poznatky, teorie opřené o výzkum (tzv. teorie s velkým T) a tzv. subjektivní učitelské teorie (tzv. teorie s malým t), které jsou strukturovanou představou o tom, jak vypadá kvalitní výuka, co a proč chci jako učitel dělat, k jakým cílům chci směřovat, jakým způsobem chci zprostředkovávat nové poznatky, rozvíjet žákovu myšlení a další osobnostní kvality apod. (Smetáčková et al., 2020; Spilková 2016, 2019).

Za významné doplnění Shulmanových sedmi domén profesních znalostí učitele lze považovat znalost sebe sama (*knowledge of self*). Jedná se o znalosti, které se týkají osobních dispozic, hodnot, silných a slabých stránek své osobnosti a jejich průnik do pedagogické práce (Husén & Postlethwaite, 1994, s. 6117–6121). Sebepoznání a sebeporozumění v roli učitele je důležitým předpokladem k seberozvoji a zvyšování kvality své práce v celoživotním rozměru. V tomto smyslu je tedy v pojetí profesionality učitele kladen důraz na schopnost reflexe a sebereflexe v roli učitele, která je řadou zahraničních i domácích autorů považována za důležitý znak profesionality učitele (Janík et al., 2013; Korthagen et al., 2011; Lukášová, 2015; Píšová, 2005; Pollard, 2001; Schön, 1983; Slavík, 2001; Spilková, 2019; Spilková et al., 2004, 2015; Švec, 2000; Smetáčková et al., 2020).

Význam reflexe a sebereflexe pro profesionalitu a kvalitu učitele je vyjádřen také tím, že je důležitou součástí profesních standardů ve většině vyspělých zemí (Spilková & Tomková, 2010). Učitel řeší komplexní situace, setkává se s řadou jevů a obtížně čitelných, nejasně strukturovaných problémů, ve kterých není vždy zcela jasná příčina a následek, pro které neexistuje jediné správné řešení, často musí reagovat okamžitě, improvizovat, zvládat své

emoce apod. Náročnost činnosti učitele se zvyšuje nutností reagovat bez odstupů, bez možnosti hlubšího promyšlení. Sebereflexe učitele je příležitostí se v klidu, z odstupů, hlouběji myšlenkově vracet ke své výuce, přemýšlet o žácích, cílech, procesech a výsledcích učení v širších souvislostech, v kontextu svých profesních hodnot a přesvědčení (Korthagen et al., 2011; Spilková, 2016, 2019). Reflexe výuky slouží učiteli k vyhodnocování účinnosti zvolených pedagogických postupů, k hledání alternativních řešení i k přemýšlení o tom, čemu se potřebuje sám dál učit, aby byl dobrým/lepším učitelem. V tomto smyslu je „reflektivita chápána jako trvalý princip učitelské profesionality“ (Tomková, 2018, s. 13).

V odborné literatuře lze nalézt další přístupy k vymezení podstaty profesionality učitele. Vlivným přístupem je snaha charakterizovat ji prostřednictvím klíčových profesních kompetencí (např. Helus, 2001; Lukášová, 2003; Pollard, 2001; Spilková, 2004, 2016, 2019; Švec, 1999; Vašutová, 2004; Spilková et al., 2010; Weinert, 2001). Existuje řada modelů kompetencí učitele, které se v zahraničí stávají východiskem k tvorbě profesních standardů. Ty jsou většinou koncipovány jako soubor kompetencí či kvalit učitele, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese (Spilková et al., 2010; Vašutová, 2004).

Lze sledovat i jiné přístupy, které například kladou důraz na vysokou míru profesní autonomie, na posílení autority učitele ve vzdělávacím systému (teacher empowerment). Učitel – profesionál vítá autonomii jako prostor pro vlastní odborné rozhodování a současně si uvědomuje odpovědnost za důsledky svých rozhodnutí. Přijímá vysokou míru profesní odpovědnosti, spolu/odpovědnosti za podporu optimálního rozvoje každého žáka vzhledem k vývojovým a individuálním možnostem a současně s ohledem na společenské požadavky a představy o kvalitním vzdělávání (Coolahan, 1993; Pollard, 2001). Důležitým předpokladem přijetí takto pojaté profesní odpovědnosti jsou kromě znalostí a dovedností zvnitřněné profesní hodnoty, jimiž se učitel cítí být vázán, zdravé profesní sebevědomí, přesvědčení o vlastní profesní zdatnosti (*self-efficacy*) (Gavora, 2008), tedy že je schopen pozitivně ovlivňovat vývoj žáků (překonávat negativní vlivy, např. nepříznivé rodinné prostředí, nižší předpoklady žáka), že mu jako učitel může účinně pomoci.

Shrňme ve stručnosti na závěr této části, v čem se v učitelské profesi zásadním způsobem odlišuje práce profesionála od amatéra. Profesionalita

reprezentuje odbornost v podobě specifické znalostní a dovednostní báze (velmi důležitou roli hraje také dimenze postojová a hodnotová), která se projevuje spolehlivým a na expertize založeným pracovním výkonem. Významnou charakteristikou profesionála je schopnost podrobovat svoji činnost reflexi, to znamená ji pravidelně kriticky zkoumat a vyvozovat z toho závěry pro dosahování vyšší kvality. Předpokladem profesionálního výkonu je akademicky založené komplexní vzdělání, jehož prostřednictvím učitel získá tuto expertizu, resp. její základ, který pak dále buduje v rámci dalšího profesního růstu (Hloušková, 2019).

Amatér (vzhledem k oboru učitelství, v jiném oboru může být odborníkem, profesionálem), více, či méně poučený laik (disponující třeba i nějakým vzděláním vztahujícím se k učitelství, ale spíše nahodilým, fragmentárním, klipovitým) a třeba i osobnostně disponovaný pro učitelství pracuje převážně intuitivně, často metodou pokus – omyl. Jeho činnost je založena na tzv. folk pedagogy, tedy lidové, laické pedagogice, vycházející ze subjektivních dojmů, intuitivních představ, nezdůvodněných názorů a dílčích praktických zkušeností. A právě „způsobnost se kriticky vymezit vůči laickým, tedy nereflektujícím, neargumentujícím, jenom intuitivním a živelným přístupům“ je považována za důležitý rys profesionality (Helus, 2008, s. 22).

2.3 Stav profesionalizace učitelství v České republice

V textu o profesionalizaci učitelství jsme avizovali, že srovnáme vývojové trendy a stav profesionalizace v zahraničí se situací v naší zemi. Při pohledu na profesi zvnějšku (na přístup vzdělávací politiky k učitelské profesi a podmínky vytvořené pro její vykonávání) i zevnitř profese (aktivity uvnitř profesní komunity, komunikace a spolupráce mezi učiteli včetně ředitelů) je zřetelné, že v České republice učitelství stále setrvává spíše na úrovni semi-profese, respektive v některých aspektech dokonce směřuje k de-profesionalizaci. Přes řadu nadějných pokusů v posledních dvaceti letech nejsou dosud naplněny důležité znaky profese – neexistuje profesní standard jako norma kvality vykonávání profese, etický kodex, profesní komora. Nedostatečná je míra vnitřně přijaté profesní autonomie a s ní spojené profesní odpovědnosti u většiny učitelů, což má řadu objektivních důvodů. Nejdůležitější z nich je zřejmě skutečnost, že učitelé po mnoho let pracovali v podmínkách modelu tzv. omezené profesionality (*restricted professionalism*), který je typický pro vysoce centralizované vzdělávací systémy. Učitelé byli chápáni jako vykonavatelé, realizátoři, spotřebitelé kurikula s nízkou mírou profesní autonomie.

Těžiště jejich činnosti spočívalo v „plnění osnov“, tedy v předávání předepsaného a detailně popsaného učiva na základě metod doporučených v metodických příručkách. Mnoho učitelů si na tuto „uživatelskou“ roli se zúženou odpovědností zvyklo a nechce nebo není schopno se od ní odpoutat.

Kurikulární reforma a implementace rámcových vzdělávacích programů postavila před učitele náročnou výzvu v podobě přechodu od role učitele jako spotřebitele kurikula k roli učitele jako jeho spolutvůrce. Nárok na rozšíření profesní autonomie v oblasti kurikula, schopnost interpretovat a dotvářet kurikulární dokumenty v podmínkách konkrétní školy a třídy představovaly pro mnoho učitelů vsutku náročný „koperníkovský“ obrat. Společenské očekávání, že učitelé automaticky přijmou tak zásadní změnu, se ukázalo jako nerealistické. Vzhledem k situaci, ve které se změny zaváděly, tedy bez vytvoření nutných podmínek, zejména přípravy učitelů a systému podpory v procesu kurikulárních změn, byl přístup učitelů pochopitelný. Odborníci s kritickým přístupem ke kurikulární reformě (jak k celkovému pojetí, tak ke způsobu její implementace) víceméně příznivě hodnotí fakt, že učitelé „slepě“ nepřijali požadované změny (např. Štech, 2013).

Někteří autoři na základě nepřipravenosti velkého množství učitelů na nové požadavky na vykonávání profese spojené zejména s kurikulární reformou mluví o krizi učitelství. Poukazují na neschopnost značné části učitelů vyrovnat se s novými nároky, na neochotu opustit stereotypy v práci, učit se nové věci, angažovat se v dlouhodobém procesu vlastní proměny a proměny školy (např. Helus 2007; Matějů & Straková, 2005; Vašutová, 2004; Straková et al., 2013, 2014). Konkrétní nedostatky učitelů, týkající se kvality výuky i celkového přístupu k učitelské profesi, jsou pak považovány za znaky jejich nedostatečné profesionality.

V opozici k jednostranné kritice učitelů upozorňuje řada odborníků na kontext jejich práce, na negativní vliv neustálých společenských změn, na nové a nové požadavky na učitele – co a jak učit, na rozšiřování rolí učitele o aspekty psychologických a sociálních služeb apod. (Heffernan et al., 2022) – přičemž „ve společnosti není úplná shoda v tom, co a proč se po školách žádá. Tento paradox znamená rozklad učitelství jako profese a přináší hluboké znejistění vyučujících.“ (Smetáčková et al., 2020, s. 224).

Štech dokonce mluví o učitelství jako o „ukradené profesi“ (Smetáčková et al., 2020, s. 77). Je vyjádřením pocitů řady učitelů, že rostoucí počet shora zaváděných změn, nových a často rozporuplných požadavků na jejich práci,

jim jejich profesi bere. Zde odkazujeme na tzv. *ownership* profese, který je v zahraniční literatuře (na rozdíl od domácí situace) vlivným konceptem (Smetáčková et al., 2020; Spilková et al., 2010). *Ownership* je považován za podstatnou charakteristiku učitelství jako profese odpovídající široce sdílenému pocitu mezi učiteli, že jsou „vlastníky“ své profese, že mohou spolurozhodovat o všem podstatném, co se týká jejich profese, že jejich hlas má váhu, že si společnost váží jejich práce a jejich názorů.

Řada autorů upozorňuje v kontextu rychle se měnících společenských podmínek také na neoliberální trendy¹², které se v posledních letech v českém školství výrazně uplatňují a jsou považovány za rizikový faktor (nejen) pro profesionalizaci učitelství a vzdělávání učitelů (např. Koťa, 2010; Urbánek, 2013; Štech, 2007, 2011, 2013; Kratochvílová & Lojdová, 2019).

Shrňme, že proces profesionalizace učitelství je v českém prostředí komplikovaný. Navzdory tomu je profesionalizace vytyčována jako naléhavý úkol (Helus, 2008; Spilková & Vašutová, 2008), byť se objevují i výhrady. Považujeme-li profesionalizaci za cestu k dosažení důležitých parametrů uznávaných profesí, pak jsme v mnoha aspektech na začátku a čeká nás ještě poměrně dlouhá cesta k učitelství jako k expertní profesi. Jsme dokonce v situaci, kdy jeden z klíčových znaků profese – univerzitní akademicky založená příprava učitelů na profesi – je opakovaně zpochybňován a kritizován, že není dost praktický a neodpovídá požadavkům vzdělávacího trhu (čerství absolventi fakult prý neumějí pracovat s třídní knihou, zvládat interakci a komunikaci s rodiči apod., srov. Štech, 2007).

2.4 Inspirace k podpoře profesionalizace učitelství

Chceme-li tedy podpořit profesionalizaci učitelství a zvyšovat profesionalitu učitelů, pak je třeba hledat inspiraci v zemích, které úspěšně prošly profesionalizačním procesem a ve kterých už je učitelství uznávanou profesí. Je třeba odlišit přístupy a strategie, kterými lze podporovat profesionalizaci zevnitř (aktivity uvnitř profesní komunity, komunikace a spolupráce mezi učiteli včetně ředitelů) a zvnějšku (podmínkami, které společnost vytváří

¹² Ve zkratce řečeno k vlivu neoliberalismu ve vzdělávání: chápání vzdělání jako zboží, jehož hodnotu objektivně určí trh, důraz na konkurenceschopnost, nadřazení individuálního, privátního zájmu společnému, celospolečenskému, oslabení pojetí vzdělávání jako veřejné služby, důraz na utilitaristickou koncepci vzdělávání (přizpůsobit školní výuku a kurikulum potřebám trhu práce), deregulace a s ní spojená potřeba kontroly, evaluace, rostoucí nároky na efektivnost v podobě kvality vzdělávacích výsledků aj.

pro vykonávání profese). Z hlediska vytváření podmínek pro podporu profesionalizace učitelství ze strany vzdělávací politiky jde nejen o materiální a finanční podmínky, legislativní zakotvení kvalifikačních požadavků podmiňujících vstup do profese, o podporu celoživotního profesního rozvoje, motivační kariérní systém podporující a oceňující profesionalitu a kvalitu práce učitele, ale také o vyjadřování důvěry v učitele a jejich profesionalitu, o prezentování důležitosti učitelství pro společnost ve veřejném prostoru a o projevy této důvěry v politických opatřeních a jejich kvalitní argumentaci apod.

Uvedme jako příklad důvěry vzdělávací politiky v profesionalitu učitelů jejich přizvání k tvorbě profesních standardů (např. v Nizozemí, Norsku a Švédsku) s tím, že normy kvality profese jsou vlastnictvím profese (Fullan, 2007; Schleicher, 2018) a mají tedy být v rukou jejich reprezentantů (v souladu s již zmíněným principem *ownership*).

Co se týče podpory profesionalizace učitelství zevnitř profese, je zdůrazňována důležitost výrazné aktivity učitelství komunity ve všem, co se týká školního vzdělávání, učitelství profese, přípravy na ni, celoživotního profesního rozvoje apod. (Píšová et al., 2011). Celková angažovanost učitelů v těchto procesech dává prostor k tomu, aby mohl silně zaznívat hlas této komunity. Značný význam pro emancipaci učitelství měla profesní sdružení, která zevnitř kontrolují kvalitu, usilují o zlepšení společenského statusu a prestiže, obhajují zájmy příslušníků profese proti nekompetentním zásahům zvenčí, např. ze strany decizní sféry, politických stran, zřizovatelů škol. Učitelé ve vyspělých zemích realizovali v rámci emancipačních procesů řadu politických, odborných a organizačních aktivit a postupně se jim dařilo ovlivňovat podstatné otázky týkající se učitelství profese.

V kontrastu s tím je alarmující, že v posledním desetiletí lze v České republice sledovat (ve veřejných diskuzích, na sociálních sítích) zpochybňování učitelství jako profese, která vyžaduje specifické znalosti a dovednosti, které se získávají vysokoškolským vzděláváním v učitelství oboru, a to zpochybňování také zevnitř profese – ze strany samotných učitelů a ředitelů (Spilková & Wildová, 2014). Velmi kriticky hodnotí celkový přístup učitelství stavu k otázkám, které se profese bytostně týkají, Z. Helus:

...není schopen ani intelektuálně, ani morálně, ani politicko akčně vystoupit na obranu svých zájmů, přesvědčivě a důrazně je vyjádřit jako zájmy vývoje dětí/mládeže, rodičů a široké veřejnosti. Demoralizované učitelství vše trpně snáší,

není schopno provádět reflexi fenoménu své krize v jeho příčinách, projevech a důsledcích, ani nemá o nezbytnosti takové reflexe jasnou představu. Svou celkovou demoralizací, stavovskou ochablostí a rezignující apatií se posléze samo stává jedním z článků svého pustošení. (Helus, 2007, s. 355)

Tento přístup ostře kontrastuje s pohledem do historie profesionalizace učitelství v českých zemích, zejména do období meziválečného, s mimořádným nasazením a aktivním angažmá učitelů v těchto procesech. Tato otázka se dostala do popředí zájmu od roku 1918 ve vazbě na prosazování stavovských zájmů a pak zejména ve třicátých letech v souvislosti s mohutným reformním hnutím a vysokou odbornou angažovaností učitelů v něm, v souvislosti s vysokou integrací profesních spolků, bohatostí a organizovaností spolkového života a s požadavkem plnohodnotného vysokoškolského vzdělávání učitelů.

3 De-profesionalizační a de-kvalifikační novela v kontextu vývoje přístupů vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989

Problematika učitelské profese, kvality učitelů a jejich přípravy na profesi i dalšího profesního rozvoje patřila k tématům, která vzdělávací politika po roce 1989 (až na vzácné výjimky) opomíjela a dlouhodobě neřešila. A pokud ano, pak většinou ve velmi obecné a proklamativní podobě. A nebo – a to častěji – v podobě záměrů a intervencí decizní sféry, které měly na učitelskou profesi destruktivní vliv. Od poloviny devadesátých let minulého století se jako evergreen ze strany české vzdělávací politiky a decizní sféry opakovaly snahy o devalvaci přípravného vzdělávání učitelů spojené se snižováním požadavků na kvalifikaci učitelů zejména základních škol (Maňák, 1995; Spilková et al., 2004, Spilková, 2016). První návrh na snížení nároků na kvalitu a délku učitelského vzdělávání byl předložen již v roce 1995 v dokumentu MŠMT pod názvem *Učitel. Pro učitele 1. st. ZŠ* bylo navrhováno bakalářské studium na neuniverzitní instituci (předmětem úvah bylo i bakalářské studium pro učitele 2. stupně ZŠ).

Tato koncepce se stala předmětem ostré kritiky odborné veřejnosti, především kvůli úvahám o de-univerzitarizaci, tedy přenesení vzdělávání vybraných kategorií učitelů do mimouniverzitních institucí, a de-profesionalizaci, tedy snížení nároků na kvalitu a délku vzdělávání učitelů. Hlavními argumenty proti navrhované koncepci bylo přeceňování prakticistního zaměření

a ztráta spojení s univerzitní vědecko-výzkumnou základnou, které by se v delší časové perspektivě výrazně promítly do kvality učitelské přípravy až k možnému propadu na středoškolskou úroveň jakýchsi novodobých učitelstvích ústavů. Velké rozpaky v odborné veřejnosti způsobil fakt, že státní správa přichází s historicky překonaným řemeslným pojetím učitelství degradujícím učitele na „řemeslníka profese“. Tento dokument vzdělávací politiky časem upadl v zapomnění, žádná z navržených strategií nebyla uvedena do praxe.

K oživení snah degradovat požadavky na tuto kategorii učitelů (pouze bakalářské studium) došlo také v souvislosti s tzv. Boloňskou deklarací a tlakem na strukturaci studia. Pochybnosti odborné veřejnosti o vhodnosti strukturovaného studia pro obor učitelství včetně argumentace, proč a v čem to může přinést závažné problémy, zůstaly nevyslyšeny (Spilková et al., 2004; Urbánek, 2005, 2006, 2013; Štech, 2011; Mareš & Stuchlíková, 2011). Příběh plošného a direktivně prosazeného strukturovaného studia učitelství, bez odborné diskuze a za ignorování věcných argumentů, je jedním z příkladů destruktivního vlivu vzdělávací politiky na profesionalizaci a kvalitu učitelského vzdělávání.

Vzhledem k opakujícím se snahám vzdělávací politiky o snížení vzdělanostní úrovně učitelů základních škol má naprosto zásadní význam Zákon č. 563/2004, v němž je závazně vymezeno magisterské studium jako podmínka pro uznání kvalifikace učitelů (netýká se mateřských škol). I po přijetí tohoto zákona v roce 2004 však pokračovalo zpochybňování kvalifikačních předpokladů a snaha snižovat požadavky na vzdělanost učitelů v podobě návrhů na novelizaci zákona. Některé legislativní návrhy se podařilo odvrátit (např. návrh novely zákona z r. 2007 předsedy školského výboru Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR W. Bartoše umožňující působení středoškolsky vzdělaných učitelů na základních školách jako plně kvalifikovaných), jiné prošly (novely z roku 2006 a 2011). Za zmínku stojí rovněž dokument z roku 2011 – Závěrečná zpráva Národní ekonomické rady vlády (NERV)¹³ – v němž je opět navrhováno snížení zákonného požadavku, tentokrát na kvalifikaci pro učitele 2. stupně ZŠ na bakalářskou úroveň (požadavek magisterského studia měl být ponechán pouze pro učitele 1. stupně ZŠ a ředitele).

¹³ Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. Kapitola III. – Vzdělanost. (2011). http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf.

Tyto novely lze považovat za projev určité rezignace vzdělávací politiky na kvalitu učitelů a na podporu zvyšování jejich profesionality. Skutečný průlom, který zesiluje tento negativní trend v české vzdělávací politice, představuje další vládní novela zákona č. 197/2014 Sb., která umožňuje s účinností od 1. ledna 2015 vykonávat přímou pedagogickou činnost vybraným skupinám pedagogických pracovníků bez odborné kvalifikace. Touto legislativní úpravou řeší MŠMT „časovanou bombu“ v podobě dlouhodobě neřešeného problému nekvalifikovaných učitelů na základních a středních školách (Spilková & Wildová, 2014).

Novela z roku 2014 dává řediteli školy pravomoc „písemně uznat předpoklad odborné kvalifikace“ u pracovníka pracujícího na základní či střední škole na částečný úvazek (max. poloviční), který je „výkonným umělcem, výtvarným umělcem, trenérem, uznávaným odborníkem v oboru“ pro výuku předmětu uměleckého nebo odborného zaměření. Výjimka z požadavku odborné kvalifikace se týká také výuky cizích jazyků a učitelů ve věku nad 55 let a nebo s 20 roky přímé pedagogické činnosti. Novela umožňuje řadu výjimek a svou vágností v některých aspektech připouští různorodý výklad.

Aktuálně projednávaná novela z roku 2022 přináší prolomení dalších, done dávna nemyslitelných hranic a představuje již útok na samotnou podstatu učitelské profese.

4 Závěry a doporučení pro vzdělávací politiku

4.1 *Korektnost a věrohodnost uváděných důvodů pro potřebnost novely*

Studie byla věnována detailní analýze nejkontroverznějších pasáží aktuálně navrhované de-profesionalizační a de-kvalifikační novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Vzhledem k tomu, že aktuální verze novely je téměř identická s verzí, která v letech 2019–2021 neprošla úspěšně legislativním procesem, byly připomenuty tehdejší klíčové výhrady z poměrně ostré kritiky ze strany odborné veřejnosti (1. kapitola). Byly reflektovány zejména důvody předkladatele a podporovatelů novely, které měly legitimizovat její potřebnost. V centru pozornosti byla komparace nejčastěji uváděných důvodů ze strany politiků s dostupnými daty s cílem posoudit relevanci, korektnost a věrohodnost zdůvodňování a argumentace potřeby otevřít profesi, snížit kvalifikační požadavky na vstup do profese a vytvořit konkurenci pro učitelské fakulty vyjmutím kvalifikačního studia z jejich výlučné gesce.

Na základě dat byly prezentované důvody zpochybněny. Nejvíce pozornosti jsme věnovali velmi frekventovanému důvodu a tím je nedostatek učitelů. Tento důvod se stal jakousi mantrou podporovatelů novely a jako heslo novely ho přijala i média. Doložili jsme, že tento důvod je v rozporu s daty a z hlediska evidence-based vzdělávací politiky (doložené daty, fakty) ho nelze považovat za opodstatňující tak radikální intervenci do učitelské profese. Paradoxem je, že sama řada významných politiků tento rizikový a profesi ohrožující důvod rozporovala (proto byly uvedeny příklady jejich autentických výpovědí).

Je zásadní otázkou, s jakými argumenty bude prezentována a obhajována novela v současné fázi procesu jejího projednávání, který s přestávkou spojenou s volbami vstupuje již do pátého roku. Zde je třeba zdůraznit, že v některých aspektech se situace dokonce zřetelně mění k lepšímu, zejména v posledních třech letech (např. výrazný nárůst počtu učitelů a nastupujících absolventů do praxe). Již při minulém projednávání novely bylo kritizováno, že novela vychází z dat z let 2014–2019 a nebere v úvahu vývojové trendy do budoucna. Navíc byla i některými politiky zpochybněna spolehlivost těchto dat. Tyto nové skutečnosti je třeba vzít seriózně v potaz.

Sečteno a podtrženo – dosud uváděné důvody pro de-kvalifikační a de-profesionalizační pojetí novely nelze považovat za korektní, relevantní a ospravedlňující tak vysoce rizikovou intervenci ze strany vzdělávací politiky.

Právě proto, že vidíme zásadní problém novely z hlediska dopadu na učitelskou profesi v dalších letech v jejím de-profesionalizačním charakteru, zaměřujeme pozornost v další části textu (podkapitoly 2.1 a 2.2) na objasnění toho, jak chápe soudobá pedeutologická teorie profesionalizaci učitelství a profesionalitu učitele a jaký význam jim přikládá vzdělávací politika ve vyspělých zemích. Jádrem kritické reflexe je explikace destruktivního charakteru novely pro profesionalizaci učitelství, jejíž podpora by měla být naopak pro českou vzdělávací politiku imperativem.

Pro pochopení rizik, která de-profesionalizační novela zpochybněním důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností učitele představuje jak pro profesi, tak zejména pro kvalitu vzdělávání žáků v základních a středních školách, je důležité důkladně objasnit podstatu profesionality učitele a kruciální význam podpory profesionalizace učitelství. Profesionalizace je procesem, kdy se z povolání stává profese naplňováním jejích klíčových znaků. Mezi nimi dominuje unikátní profesní vědění, které odlišuje profesionála

od laika a amatéra, které se získává plnohodnotným vysokoškolským komplexně pojatým vzděláváním a které nelze jednoduše nahradit ani suplovat (Janík, 2019).

Společnost svěřuje učitelské profesi unikátní poslání, které je spojeno s vysokou odpovědností a požadavkem na profesionalitu učitelů. Proto je důležité, aby stát garantoval kvalitu a podporoval profesionalitu učitelů, aby vyžadoval kvalifikační požadavky pro vstup do profese a aby podporoval celoživotní profesní růst učitelů. To přispívá k budování důvěry v učitelskou profesi, která je založena na přesvědčení, že učitelé disponují specifickou znalostní a dovednostní bází včetně etických kvalit. Ty jsou předpokladem ke kvalitnímu výkonu profese a umožňují učitelům uplatňovat (pokoušet se uplatňovat) ve své činnosti postupy *lege artis*, které vycházejí z odborných poznatků a výzkumných nálezů (Helus, 2008; Janík, 2019). Vstup amatérů a laiků do učitelské profese, kterému dává novela zelenou, zásadním způsobem tuto důvěru a celkovou prestiž profese podlamuje.

V části 2.3. jsme reflektovali stav profesionalizace učitelství v České republice v kontrastu se situací ve vyspělých zemích. Poměrně nepříznivý současný stav, který je mnohými označován jako učitelství v krizi nebo v ohrožení, je novelou do budoucna ještě více zesílen. Zasazení současné novely do širšího kontextu přístupů české vzdělávací politiky k učitelské profesi po roce 1989 ukazuje, že trend k de-profesionalizaci učitelství je dlouhodobý, že namísto podpory je učitelská profese opakovaně ohrožována destruktivními návrhy a intervencemi (viz 3. kapitola). Zcela nevídaný je fakt, že snahy o snižování kvalifikačních požadavků na učitele iniciovalo ve většině případů samo MŠMT. Těžko si představit, že by se jiné ministerstvo chovalo k zaměstnancům v jeho působnosti způsobem tak degradujícím prestiž a požadované vzdělání pro vykonávání profese.

Je naléhavou výzvou pro vzdělávací politiku i dovnitř profese tento nepříznivý vývoj zastavit a vykročit zcela opačným směrem, tedy k podpoře profesionalizace učitelství. Inspiraci lze hledat v zemích, které úspěšně prošly profesionalizačním procesem, a ve kterých je učitelství uznávanou a respektovanou profesí (konkrétní příklady viz 2.4.). V našich podmínkách to vzhledem k nepříznivé výchozí situaci bude proces náročný a dlouhodobý, ale je třeba konečně vykročit.

4.2 *Novela v protikladu k evropským trendům*

Závěrem se vyjádříme k tomu, zda tak radikální změna v přístupu k učitelské profesi odpovídá současnému stavu poznání a zda je v souladu s klíčovými trendy a doporučeními na mezinárodní úrovni. Návrh de-profesionalizační novely je příkladem ignorování odborných znalostí, výzkumných dat a zahraničních vývojových trendů při rozhodování a realizaci vzdělávací politiky v této oblasti. Přesněji řečeno – je s nimi v protikladu. Celosvětově je kladen důraz na profesionalitu / kvalitu učitelů a profesionalizaci jejich přípravy. Kvalita učitele je považována za fenomén, který má zásadní vliv na kvalitu školního vzdělávání (např. Darling-Hammond, 2000; Hanusek et al. 2005; McKinsey&Company, 2007). Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (např. Hattie, 2009; Barber-Mourshed, 2007). Proto považujeme novelu za hazard s kvalitou školního vzdělávání, za nebezpečný experiment, který je v rozporu se současným stavem poznání i přístupy vzdělávací politiky ve vyspělých zemích.

V souvislosti s důrazem na kvalitu / profesionalitu učitelů se zvyšují nároky na kvalitu jejich vzdělávání (např. prodlužuje se délka studia, v některých zemích mají univerzitní vzdělání i učitelky mateřských škol) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021; Spilková & Vašutová, 2008). Obsahem studia, a tedy i kvalifikačním požadavkem na jeho konci, je kromě hlubokých znalostí určitého oboru včetně jeho didaktiky řada důležitých pedagogických a psychologických znalostí a dovedností, které jsou klíčové pro kvalitní práci učitele. Jde například o znalosti o věkových zvláštностech žáků, o individuálních rozdílech mezi nimi – z hlediska schopností, potřeb, zájmů, stylů učení apod., o principech efektivního učení, o práci s cíli učení a výběru smysluplného učiva, poskytování kvalitní zpětné vazby, o strategiích rozvoje myšlenkových dovedností, emoční inteligence, o práci s heterogenní třídou (inkluze a společné vzdělávání žáků zásadním způsobem posílilo význam dovednosti učitele diagnostikovat potenciál žáků a individualizovat výuku) apod.

Koncepce vzdělávání učitelů vychází z pojetí učitelství jako *akademicky založené klinické profese (academically taught clinical practice profession)*, která vyžaduje jak zprostředkování poznatkové základny v akademickém pojetí, tak klinickou praxi v „klinických“ školách, jejímž jádrem je vlastní výuková činnost studentů učitelství včetně její reflexe (Černá, Píšová & Vlčková, 2017; Spilková, 2019). Vlivným trendem v koncipování přípravy učitelů je také

badatelsky orientované pojetí zdůrazňující výzkum (*research based teacher education*), mimo jiné akční výzkum ve vlastní třídě, tzv. učitelský výzkum (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Niemi, 2015; Kansanen, 2006). Tato pojetí představují snahu o vyvážení akademické a praktické složky přípravy (přeceňování i podceňování každé z těchto složek je rizikové). Už Schön (1983) relativizoval deduktivní přístup („*theory to practice*“), možnosti aplikace teoretických poznatků na konkrétní situace ve výuce a předpoklad, že teorie se automaticky stane východiskem pro rozhodování a praktickou činnost učitele. Za překonaný je považován také opačný přístup, přeceňování utilitárního, prakticistního zaměření studia zdůrazňujícího trénink a nácvik dílčích dovedností bez komplexně pojatého vzdělávání, což odpovídá řemeslnému pojetí profese (Spilková & Vašutová, 2008; Kratochvílová & Lojdová, 2019).

Z hlediska mezinárodních trendů považujeme ještě za důležité zdůraznit, že relevantní zdroje, zejména respektované publikace EURYDICE,¹⁴ které srovnávají přesně strukturovaná data z několika desítek evropských zemí, potvrzují, že většina zemí čelí stejným výzvám. Konkrétně jsou uváděny: nedostatek učitelů a stárnutí učitelských sborů, udržení mladých učitelů v profesi a nedostatek zájemců o učitelské studium. Většina těchto výzev souvisí s tím, že učitelská profese prochází již několik let krizí a není dostatečně přitažlivá pro mladé lidi. Tyto problémy nejsou tedy v žádném případě specificky české (v některých vyspělých zemích jsou dokonce silnější než u nás), jak bývá mylně politiky i médií prezentováno. Nevyžadují a neospravedlňují tedy tak extrémní opatření, jaké je navrhováno v novele.

Většina zemí volí a ověřuje v praxi ne plošná opatření (jako je naše novela), ale cílené intervence, např. ke zmírnění nedostatku učitelů – zlepšování celkových podmínek pro vykonávání profese, různé incentivy k nalákání studentů do nedostatkových učitelských oborů (stipendia), získání učitelů do určitých regionů finančními stimuly (zvýšení platu apod.), nabídkou bytů apod. Česká vzdělávací politika by měla vycházet ze zkušeností a doporučení evropské vzdělávací politiky založené na kumulativní evidenci z mezinárodních výzkumných dat.

¹⁴ European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Eurydice report*. Publications Office of the European Union European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union

4.3 Novela v rozporu se strategickými dokumenty MŠMT

Nejde však jen o to, že bychom de-profesionalizační novelou šli v protisměru k trendu ve vyspělých zemích. Alarmující je také, že novela je v rozporu s klíčovým dokumentem vzdělávací politiky Strategie 2030+, který staví na zvýšených nárocích na profesionalitu učitelů, na kvalitu profesních znalostí a dovedností spojených např. se snižováním nerovností ve vzdělávání a realizací inkluzivního vzdělávání. Ve Strategii 2030+ se dokonce explicitně mluví o ochraně před de-profesionalizací učitelství. I někteří politici při minulém projednávání sami upozorňovali na tento rozpor, např. slovy poslance M. Baxy (ODS): „Ve Strategii 2030+ se nikde nehovoří o tom, že by mělo být v následujících letech cílem v českém vzdělávacím systému přivádět do něj učitele, kteří nemají k tomu kvalifikaci získanou na školách připravujících učitele.“ Návrh novely považuje za „krok, který je v rozporu s touto strategií“ (Spilková & Reimannová, 2021, s. 362).

Paradoxem je nesoulad s dalšími záměry a opatřeními MŠMT. Například v proklamované reformě vzdělávání učitelů na fakultách chce MŠMT prosadit mnohem větší profesionalizaci. Snaha o proměnu v profesně orientované studijní programy (to znamená méně oboru, více oborové didaktiky, pedagogicko-psychologického vzdělávání a reflektované praxe) je v přímém protikladu s tím, o co usiluje novela podporující naopak de-profesionalizaci. Signál, který de-profesionalizační novelou vysílá vzdělávací politika, je poselstvím poškozujícím učitelskou profesi, její podstatu, význam a prestiž ve společnosti do dalších let devastujícím způsobem.

Případ novely je typickým příkladem dlouhodobě nekoncepční vzdělávací politiky. Namísto řešení příčin problémů, návrhu opatření k jejich zmírnění, intervencí s perspektivou udržitelnosti budoucího vývoje se volí strategie „hašení požáru“ rychlým, nejjednodušším a krátkozrakým způsobem. Novela není opodstatněná, věrohodně zdůvodněná korektními a relevantními daty (často je s nimi v rozporu). Apelujeme proto na klíčové aktéry, politiky a decizní sféru, aby vytvářeli a realizovali vzdělávací politiku dostatečně zdůvodněnou spolehlivými daty, tedy *evidence-based, evidence-informed education policy* (Veselý et al., 2015), *knowledge driven policy* (Weis, 1979; Štech, 2020). V případě novely vyzýváme konkrétně k vypuštění nejkontroverznějších paragrafů novely, zejména paragraf § 9a (1) a § 9a (6), který je odborníky na učitelské vzdělávání i některými politiky chápán jako trojský kůň „propašovaný“ do novely.

Literatura

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey.
- Coolahan, J. (Ed.). (1993). *Teacher education in the nineties: Towards a new coherence. Papers from the 15th Annual Conference of ATEE*. College of Education.
- Černá, M., Pířová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů učitelství. *Studia paedagogica*, 22(3), 44–68.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. European Commission. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission. (2007). *Improving the quality of teacher education*. European Commission. http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. European Commission.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions and policies. Eurydice report*. Publication Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- European Commission /EACEA/ Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- European Parliament. (2008). *Content and quality of teacher education across the European Union*. European Parliament.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*, 61(5–6), 778–796.
- Freidson, E. (1989). Theory and the professions. *Indiana Law Journal*, 64(3), 423–432. <https://www.repository.law.indiana.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=il>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělávání. *Pedagogika*, 45(1), 1–2.
- Gavora, P. (2008). Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy). In A. Wiegerová (Ed.), *Premeny školy a učiteľskej profesie* (s. 17–26). Občianskej združenie Výchova-Veda-Vzdelávanie-Výskum.
- Hanusek, A. E., Kain, F. J., & Rivkin, G. S. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hattie, J. (2009). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research. https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf
- Heffernan, A., Bright, D., Kim, M., Longmuir, F., & Magyar, B. (2022). “I cannot sustain the workload and the emotional toll”: Reasons behind Australian teachers’ intentions to leave the profession. *Australian Journal of Education*, 66(2), 196–209.

- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In E. Walterová, *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 44–49). 2. díl. PedF UK.
- Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 57(3), 349–363.
- Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In V. Spilková & J. Vašutová, *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (s. 11–28). PedF UK.
- Hloušková, L. (2019). Jak se rodí profese: příklad kariérového poradenství. *Orbis Scholae*, 13(1), 45–61.
- Hustler, D., & Intyre, D. (1996). *Developing competent teachers*. David Fulton Publishers.
- Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., Spilková, V., Stuchlíková, I., Štech, S., & Uičná, K. (2021). Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika*, 71(1), 118–123. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1912>.
- Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (1994). *The International encyclopedia of education*. Pergamon.
- Ingersoll, R., & Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. National Center for Education Statistics.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Ed.). (2006). *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 25.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Paido.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Paido.
- Janík, T. (2019). *Nedělní pedagogické krasořeči*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2010). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione* 1(1), 5–32. https://www.researchgate.net/publication/305469479_Oborove_didaktiky_na_vzestupu_prehled_aktualnich_vyvojovych_tendenci
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. In F.K. Oser, F. Achtenhagen, & U. Renold (Eds.), *Competence oriented teacher training: Old research demands and new pathways* (s. 11–22). Sense Publishers.
- Kansanen, P. (2007). Oborové didaktiky jako základ znalostní báze pro učitele – nebo tomu budeme raději říkat pedagogical content knowledge? In T. Janík et al., *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 11–22). Paido.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Koťa, J. (1998). *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. PedF.
- Koťa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In H. Krykorková & R. Váňová et al., *Učitel v současné škole* (s. 57–76). FF UK.

- Kratochvílová, J., & Lojdová, K. (2019). Reforma kurikula pedagogicko-psychologického modulu na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: Hledání kvality v éře masifikace. *Pedagogika*, 69(3), 293–315.
- Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. PedF OU.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Maňák, J. (1995). Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu* (s. 24–27). Paido.
- Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 64(4), 383–395.
- Matějí, P., & Straková, J. (2005). *Na cestě ke znalostní společnosti, část 1*. ISEA.
- McKinsey&Company. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 279–294.
- OECD. (2011). *Preparing teachers and developing school leaders for 21st century – lessons from around the world (background report for the International Summit on the Teaching Profession)*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Masarykova univerzita.
- Pollard, A. (2001). *Reflective teaching*. Cassel.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Shulman, L. B. (1998). Teacher portfolios: A theoretical activity. In N. Lyons (Ed.), *With portfolio in hand: Validating the new teacher professionalism* (s. 23–37). Teacher College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build the school for the 21st century*. OECD Publishing.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith.
- Slavík, J. (2001). La pratique réflexive dans la formation des enseignants d'arts plastiques: phénomène pédagogique dans un contexte politique (expérience tchèque). *Recherche et formation: pour les professions de l'éducation*, (36), 113–129.
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření*. Portál.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), s. 368–385.
- Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika*, 69(3), 269–292.
- Spilková, V., & Michek, S. (2022). Tvorba případových studií vzdělávací politiky. In *Inspirace pro výzkum: nahlédnutí do metodologie pedagogiky* (s. 165–180). MSD.

- Spilková, V., & Reimannová, I. (2021). Intervence české vzdělávací politiky ve vztahu k výzkumně doloženým poznatkům a doporučením: případ požadavků na kvalifikaci učitele. *Pedagogika*, 71(3), 351–376. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1990>.
- Spilková, V., & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. PedF UK.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Retida spol. s r.o.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní, nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.
- Spilková, V., et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Stuchlíková, I., Janík, T., Beneš, Z., Bílek, M., Brücknerová, K., Černochová, M., Čížková, V., Čtrnáctová, H., Dvořák, L., Dyrťová, K., Gracová, B., Hník, O., Kekule, M., Kostková, K., Kubiátko, M., Nedělka, M., Novotná, J., Papáček, M., Petr, J., Píšová, M., Řezníčková, D., ... Žák, V. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova univerzita.
- Suda, Z. (1996). Hesla „profese“, „profesionalizace“. In H. Maříková, M. Petrussek, & A. Vodáková (Eds.), *Velký sociologický slovník* (s. 852–853). Karolinum.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2011). Boloňský proces: nutný proces adaptace, nebo trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání? *Aula*, 19(1), 25–30.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Štech, S. (2020). Trápení s užitečností pedagogického výzkumu: jen ztraceni v překladu? *Pedagogika*, 70(1), 109–117.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Paido.
- Švec, V. (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Paido.
- Švec, V., Krátká, J., Cášková, K., Jakešová, J., Jašková, J., Koubek, P., Minaříková, E., Nehyba, J., Pravdová, B., Svojanovský, P., Šimůnková, B., & Vystrčil Marková, P. (2014). *Znalostní báze učitelství*. Masarykova univerzita.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta UK.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci.
- Urbánek, P. (2006). Změny ve strukturaci učitelského studia v kontextu současné školní kurikulární reformy. In *Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy* (s. 82–85). Univerzita Hradec Králové.
- Urbánek, P. (2013). Vzdělávání učitelů v České republice (po Česku): Riziko deprofesionalizace. In J. Ferencová & I. Ištván (Eds.), *Křižovatky na cestách k učitelství*. FHPV PU a Škola plus.

- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. PAIDO.
- Veselý, A., Kohoutek, J., & Špačková, Z. (2015). *Vzdělávací politika*. Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta.
- Vonk, J. H. C., Giesbers, J. H., Peeters, J. J. & Wubbels, T. (1992). *New prospects for teacher education in Europe II*. Vrije Universiteit.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganic (Eds), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–65). H and H Publishers.
- Weiss, C. H. (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 39(5), 426–431.
- Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání. Kapitola III. – Vzdělanost (2011)*. http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/NERV_kap03.pdf

Autorka

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc., Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta,
Katedra anglistiky a amerikanistiky, Studentská 84, 532 10 Pardubice,
e-mail: vladimira.spilkova@email.cz

The de-professionalizing bill in the international perspective of approaches to the teaching profession

Abstract: The aim of this review study, based on desk research methodology, is to analyze in detail the most controversial sections of the proposed amendment to Act No. 563/2004 Coll. on pedagogical staff in the wider context of the approaches of Czech education policy towards the teaching profession and teacher education after 1989. The critical reflection of the amendment, referred to as de-professionalizing and de-qualifying, focuses on the legitimacy of the reasons and the correctness and relevance of the arguments used to legitimize the need for such a radical change. Significant attention is paid to explaining the de-professionalizing nature of the amendment, which questions the importance of specific professional knowledge and skills necessary for the quality performance of the profession, which differentiate the work of professionals from informed, albeit personally disposed, pedagogical laypersons. Risks of de-professionalizing teaching in terms of the impact on the quality of school education and short-term and long-term effects on the teaching profession, its recognition, and prestige in society are identified. The Czech education policy's intention to support the de-professionalizing of teaching is contrasted with leading trends in advanced Western European countries, particularly supporting the professionalization of teaching and emphasizing the improvement of the quality of teacher education in relation to the significantly increasing demands on teachers. The presentation of key pedagogical concepts, particularly the

professionalization of teaching, teacher professionalism, and its core – professional knowledge and knowledge base for teaching – is the focus of attention. Based on data from comparative, historical, and pedagogical analyses, as well as empirical research, the study evaluates whether such a fundamental change in the approach to the teaching profession is justified, convincingly supported by correct and relevant data, corresponds to current knowledge, and is in line with important strategic educational policy documents (e.g., Strategy 2030+) and key international trends and recommendations.

Keywords: teaching profession, qualification requirements, amendment to the law, professionalization and de-professionalization of teaching, teacher professionalism, education policy