

Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku¹

Štefan Porubský, Beata Kosová, Ivan Pavlov

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Autori príspevku sa venujú problematike vývoja pohľadov, návrhov a realizačných opatrení v oblasti profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku po roku 1989. Ťažiskom je analýza procesov, ktoré sprevádzali vytváranie koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. Táto analýza sa dotýka dvoch aspektov týchto procesov. Je to na jednej strane aspekt odborného a na druhej strane aspekt politického nazerania na problematiku. Autori poukazujú na spojnice a deliace čiary medzi tými dvoma aspektmi a upozorňujú na problémy, ktoré zo sebou prináša dominancia politického aspektu nad odborným uchopovaním tohto problému.

Kľúčové slová: koncepcia profesijného rozvoja učiteľov, kompetenčný profil učiteľa, profesijný štandard, kariérový systém, kariérový stupeň, kariérová pozícia, atestačná skúška, kontinuálne vzdelávanie učiteľov, kredity

Problem of Standardisation of Teacher Profession in the Context of Teacher Professional Development in Slovakia

Abstract: The authors of the study deal with the issues of developing different views, proposals and arrangements concerning the concept of teacher professional development in Slovakia after 1989. They focus mainly on the analysis of processes forming the concept of teachers' professional development within a career system. This analysis relates to two aspects of these processes: the aspect of a professional view on the one side, and the aspect of a political view of these issues on the other side. The authors point out the connecting and dividing lines between these two aspects and indicate the problems based on the domination of the political aspect over the professional one.

Keywords: concept of teacher professional development, profile of teacher competencies, professional standard, career system, career level, career position, attestation exam, continual education of teachers, credits

Zmena politického režimu v deväťdesiatych rokoch minulého storočia v krajinách stredo-východnej Európy² naštartovala mnohé politické, ekonomické, sociálne i kultúrne procesy, ktoré vyústili k ich postupnej politickej a hospodárskej integrácii, resp. reintegrácii do civilizačného okruhu označovaného ako Západ. Tento proces sa v oblasti systému inštitucionálneho vzdelávania, podobne ako aj v ostatných sférach fungovania spoločnosti, vyznačoval tendenciou smerujúcou jednak k decentralizácii predtým výrazne centralizovaných organizačných štruktúr a ríadiacich procesov, ako

¹ Príspevok je podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-0713-12.

² Myslíme hlavne členské krajiny V4 – Česká republika, Maďarsko, Poľsko, Slovensko.

24 aj k otvorenosti smerom k medzinárodným a nadnárodným globalizačným trendom (pozri Greger & Walterová, 2007; Halász, 2007; Janowski, 2007; Kosová & Porubský, 2007). Typickým reformným javom bol *dvojúrovňový model kurikula*. Tento sa postupne uplatnil vo všetkých postkomunistických krajinách regiónu síce v rozmanitom čase a v rozmanitej podobe, ale s rovnakým cieľom, zvýšiť autonómiu škôl a tým zefektívniť ich prácu³. Je paradoxom, že kým zavedenie dvojúrovňového modelu kurikula v týchto krajinách sa stalo symbolom decentralizačnej reformy, úplne odlišne ho vnímali a vnímajú napríklad v Anglicku. Tu bol zákonom z roku 1988 zavedený model dvojúrovňového kurikula považovaný za akt ukončenia obdobia bezprecedentnej profesijnej moci a vplyvu učiteľskej profesie ako rešpektovanej autority v oblasti vzdelávania (Lowe, 2007). Partnerstvo významných aktérov vzdelávania, ktoré podľa C. Chittyho (1989) fungovalo v Anglicku v predchádzajúcom období, bolo nahradené konceptom akontability ako dominantnej metafory v diskusii o distribúcii moci na poli vzdelávania.

Ako sa ukazuje, *koncept akontability* je spoločným sprievodným znakom školských a kurikulárnych reforiem nielen v krajinách zmienenej stredo-východnej Európy, ale možno ho považovať za jeden zo znakov globalizácie v oblasti inštitucionálneho vzdelávania. Vychádza z ideológie neoliberalizmu, ktorá otázky vzdelávania považuje za súčasť ekonomickej politiky, založenej na princípoch voľného trhu. V praxi je tento koncept charakteristický plošným zavádzaním štandardizovaných testov na meranie školskej úspešnosti žiakov prostredníctvom uniformných kritérií, na základe ktorých sú hodnotení nielen samotní žiaci, ale aj ich učители, školy a školské systémy (Yonah et al., 2008).

Uniformizácia hodnotiacich kritérií sa dotýka aj profesie učiteľa, ktorá by mala byť posudzovaná a hodnotená na základe všeobecne akceptovaného *profesijného štandardu* zabezpečujúceho rovnakú kvalitu práce učiteľa bez ohľadu na konkrétne podmienky, v ktorých má pracovať a ktoré sú podmienené tvorbou, implementáciou a realizáciou školského kurikula. Učiteľ, ktorý sa takto stáva objektom externej kontroly kvalít jeho profesijných kompetencií, má byť zároveň motivovaný k ich sústavnému zvyšovaniu prostredníctvom systému kariérneho rastu, ako motivačného činiteľa, ktorý vytvára perspektívy jeho postupu na nejakom spoločensky demonštrovanom a akceptovanom kariérnom rebríčku. Tento trend má síce globálnu povahu, ale jeho koncepčné a realizačné podoby sú v jednotlivých krajinách často veľmi odlišné. Aj keď konštatujeme neoliberálne pohnútky, väčšinou ide pri úsilí o štandardizáciu učiteľskej profesie o prelínanie niekoľkých záujmových motívov:

- politické úsilie štátnej moci kontrolovať a regulovať vzdelávací systém a jeho aktérov,
- vytvárať spoločenský tlak na kvalitu pedagogického procesu v školách,

³ Je paradoxom, že Maďarsko, ktoré bolo v deväťdesiatych rokoch minulého storočia považované za reformného lídra regiónu a vykonalo rozsiahlu decentralizáciu školského systému, dnes prechádza procesom tvrdej centralizácie, ktorá, podľa P. Radó (pozri <http://nol.hu/belfold/vas-int-draftkesz-ne-engedd-ki-1457429>) je tvrdšia ako bola v šesťdesiatych, sedemdesiatych a osemdesiatych rokoch minulého storočia.

- túžba učiteľského stavu získať vyšší profesijný status a podporu ich profesijného rozvoja.

Spolupôsobenie týchto troch záujmových motívov, ktoré môžu byť vnímané ako konkurenčné alebo ako kongruenčné, potom vytvárajú rámce lokálnych špecifik tohto globálne trendu. Nie je to inak ani na Slovensku.

Cieľom nášho príspevku je podať na relatívne malej ploche čo najucelenejší pohľad na vývoj riešenia uvedenej problematiky v slovenských podmienkach od roku 1989. Ide pritom o riešenia, ktoré mali byť podobu koncepčných návrhov (realizovaných, čiastočne realizovaných či negovaných), alebo podobu konkrétnych politických rozhodnutí, ktoré reálne ovplyvnili smerovanie pokusov o profesionalizáciu učiteľského povolania. Slovenská cesta riešenia tejto problematiky sa blíži ku konkurenčnému modelu spolupôsobenia záujmových motívov pri úsilí o štandardizáciu učiteľskej profesie, s dominanciou politického úsilia štátnej moci kontrolovať a regulovať vzdelávací systém a jeho aktérov. Jej výsledky sú v tejto fáze riešeni pomerne rozpačité a v mnohom kontroverzné, z čoho vyvodzujeme, že tento proces nie je zavŕšený. Naším cieľom však nie je podávať návrhy nových riešení, hoci sme si vedomí tejto aktuálnej potreby. V tejto fáze by si to totiž vyžadovalo podstatne väčšiu plochu, než akú poskytuje platforma časopisu *Orbis scholae*. Sme ale presvedčení, že i deskripcia a analýza doteraz realizovaných postupov a riešení na tomto poli môže byť dobrým východiskom a prvým krokom k formulácii takýchto návrhov. Zároveň vyjadrujeme presvedčenie, že náš príspevok posluží aj ako možný referenčný rámec pre aktérov aktuálnej odbornej i politickej diskusie, ktorá sa na uvedenú tému vedie v Českej republike (Spilková & Wildová, 2014; Janík, Spilková & Píšová, 2014).

1 Profesionalizácia a profesionalizmus učiteľstva

Otázka *profesijného rozvoja učiteľstva*, resp. jeho profesionalizácia sa stala „veľkou témou“ politického i odborného diskurzu od konca osemdesiatych rokov minulého storočia. Nastolenie tejto témy úzko súvisí, ako sme už naznačili, so zvyšujúcou sa dominanciou ekonomického sektora v spoločnosti, ktorá je sprevádzaná nástupom neoliberálnej ideológie. Všeobecne uplatňovaná požiadavka akontability vedie jednak k hľadaniu merateľných ukazovateľov, ktoré by explicitne vyjadrovali kvalitu a efektívnosť fungovania školských systémov a na druhej strane k vymedzeniu tých prvkov školských systémov, ktoré by túto kvalitu a efektívnosť garantovali. Primárnym garantom je profesionálny učiteľ. Profesionalita učiteľa ako taká nebola novou témou, ako nové sa začali uplatňovať iné prístupy k tejto problematike.

Ako naznačujú Goodson a Hargreaves (1996), koncept profesionalizmu nie je univerzálne platný a jeho interpretácie sú geograficky a kultúrne (i historicky) podmienené. V. Fournier (1999) dokonca tvrdí, že vo svetle súčasných marketingových stratégií ponuky „len profesionálnych služieb“ sa stala táto kategória prázdny a nič nehovoriacim pojmom a týka sa to aj profesionality učiteľov. Na druhej strane

26 je faktom, že otázky profesionality učiteľov ako determinant kvality školy a vzdelávania boli v modernej dobe pravidelne pertraktované. Napríklad G. Whitty (2006), odvolávajúc na vystúpenie M. Barbera na konferencii Asociácie anglických učiteľov v roku 2005, hovorí o štyroch fázach vývoja profesijného statusu učiteľov v dvadsiatom storočí:

- obdobie do osemdesiatych rokov dvadsiateho storočia považuje za zlatý vek učiteľskej autonómie a nazval ho neinformovaným profesionalizmom (uninformed professionalism);
- obdobie neinformovaného predpisovania (uninformed prescription) spája s obdobím thatcherizmu, pre ktoré je príznačné vládne úsilie o tvorbu národného kurikula;
- obdobie informovaného predpisovania (informed prescription) sa viaže na obdobie vládnutia tzv. Novej Lavice (New Labor) T. Blaira s príznačným dôrazom na vzdelávaciu politiku založenej na dôkazoch (evidence based policies) vedúcej k zavádzaniu štandardov do učiteľského vzdelávania;
- obdobie informovaného profesionalizmu (informed professionalism) začalo v roku 2005, ale ako zdôrazňuje Whitty (2006) nebolo materializované vďaka zlyhaniu predchádzajúcej fázy.

Už na prvý pohľad je zjavné, že tento pohľad na učiteľskú profesiu a jej vývoj ju vníma z aspektu *učiteľskej autonómie*, ktorá bola a doposiaľ je vysoko cenená v anglicky písanej literatúre na túto tému (Lowe, 2007; Gunterová & Chapman, 2009; Gillard, 2011). Autori často stotožňujú (Whitty, 2002, 2006; Lowe, 2007; Hargreaves, 2009) nástup neoliberalných politických tendencií profesionalizácie učiteľstva práve so stratou ich profesijnej autonómie.

Aj Spilková (Spilková et al., 2010) uvádza, že *prístupy a poňatia kvality/profesionality učiteľa* v pedagogickej teórii a výskume od druhej polovice minulého storočia prešli niekoľkými obdobiami. Od konca šesťdesiatych rokov sa vytvárali popisy činností, žiadúcich zručností, vlastností a správania, ktorými by mal učiteľ disponovať. Tieto pokusy o vytváranie normatívnych modelov učiteľskej profesie sú však podrobované kritike a oproti tejto idealizovanej verzii učiteľskej identity sú postavené reálne charakteristiky viazané na individualitu učiteľa fungujúceho v konkrétnom kontexte vzdelávacích situácií. V osemdesiatych rokoch prevládol holistický prístup k posudzovaniu učiteľskej práce. Kvalita učiteľa je ponímaná ako komplexná charakteristika zahrňujúca mnoho navzájom previazaných aspektov. V deväťdesiatych rokoch sa do popredia dostáva problematika učiteľských kompetencií, kedy sa vytvárajú modely kompetencií na kvalitné vykonávanie učiteľskej profesie. Na základe charakteristík kľúčových prvkov kvality učiteľa sa hlavne v poslednom desaťročí v mnohých krajinách vytvárajú profesijné štandardy ako normy kvality vykonávania učiteľskej profesie.

V prístupe Whittyho (2006), resp. Barbera (2005), k vývoju profesijného statusu učiteľa dominuje *politický aspekt*. Vypovedá o tom, čo bolo učiteľom v jednotlivých obdobiach štátnou mocou dovolené, dané či vzaté v mene idey profesionality učiteľstva. Prístup V. Spilkovej (Spilková et al., 2010) odzrkadľuje iný pohľad, vychádzajúci

skôr z vnútra profesie a vypovedá o jej snahe hľadať cesty k spoločenskému uznaniu jej profesijného statusu a zlepšovať kvalitu výkonu učiteľskej profesie. Je zaujímavé, že v konečnom dôsledku obidva prístupy konvergenujú v úsilí o nájdenie nejakej normatívnej platformy, ktorá by posilnila profesionalitu učiteľstva a umožnila jeho externú spoločenskú kontrolu, o akýsi *informovaný profesionalizmus* založený na *profesijných štandardoch*. Tento *nový profesionalizmus* (Storey, 2009) je akýmsi obchodom, v ktorom učiteľská profesia akceptuje vládou predkladané školské reformy, ktoré zahrňajú aj oblasť učiteľskej profesie a na druhej strane vládna moc akceptuje profesijné požiadavky učiteľov k uchovaniu ich profesijnej autonómie v triede (Bates, Lewis, & Pickard, 2011).

Z horeuvedeného je zjavné, že kategória profesionalizmus/profesionalizácia môžu mať rozmanité interpretácie. *Profesionalizmus* ako sociologická kategória má svoje korene v päťdesiatych rokoch minulého storočia, kedy sa tento problém dostal do pozornosti sociológov v pokusoch o vymedzenie niektorých povolání ako plnohodnotných profesií v protiklade so semi-profesiami. Postupne sa objavujú rozmanité pokusy o taxatívne vymedzenia znakov plnohodnotnej profesie (napr. Milner, 1964; Leaton Gray, 2006). Ako uvádza Whitty (2006) v súčasnosti je tento normatívny prístup v sociologickej literatúre na ústupe a profesionalizmus sa poníma skôr ako nestály fenomén, teda akceptujú prístup, keď profesionalizmus môže každý vymedzovať tak, ako chce (Hanlon, 1998). V prevažnej väčšine krajín je však charakteristika profesie v rukách štátu, ktorý udeľuje povolaniam tzv. profesijný mandát (Whitty, 2006), ktorý je v prípade učiteľstva jeden z najsilnejších. To platí obzvlášť v politickej kultúre, ako je tá, založená na historickej tradícii Rakúsko-Uhorska a jeho nástupníckych štátov.

Pišová et al. (2011) v tejto súvislosti odlišujú kategóriu *profesionalizácia* a *profesionalizmus*. Profesionalizáciu ako sociologickú kategóriu chápu ako historicko-spoločenský proces, ktorým určité povolanie získava prestíž a profesionálny status, ktorý mu je spoločnosťou udelený, resp. odopretý. Oproti tomu kategória profesionalizmu je kľúčom k emancipácii učiteľstva, odkazujúca na postojové atribúty tých, ktorí majú byť považovaní za profesionálov a postihuje ako otázky kvalifikácie, tak kompetencií nevyhnutných pre úspešný výkon povolania. S odporúčaním autorov, aby sa učiteľstvo neusilovalo o nasledovanie profesionalizačnej cesty, ale aby smerovalo skôr k profesionalizmu, možno len súhlasiť.

Učiteľstvo síce nie je profesia v tom klasickom slova zmysle, lebo S. Leatonom Greyom (2006) uvádzané atribúty profesie – exkluzívne ovládanie súboru expertných vedomostí, schopnosť determinovať vlastnú mzdu, profesijná autonómia, profesijná sebaregulácia prostredníctvom organizácie príslušníkov profesie, presadzovanie záujmov profesie v spoločnosti, garantovaná integrita, štandardy a etický kódex výkonu profesie, altruizmus, nie sú v prípade učiteľstva celkom naplnené. Ide hlavne o zníženú možnosť determinovať vlastnú mzdu a o obmedzenú profesijnú autonómiu (Bates, Lewis, & Pickard, 2011). Na druhej strane však je nepopierateľným faktom, ako to zdôrazňujú Bates, Lewis a Pickard (2011), odvolávajú sa na dokumenty Asociácie učiteľov a lektorov (Association of Teachers and Lecturers),

28 učiteľstvo je *intelektuálna profesia* založená na vysokom stupni ovládania všeobecných i špecifických znalostí a zároveň aj na ovládaní širokej škály praktických postupov a metód s vysokou mierou profesijnej zodpovednosti. Ak by sme chceli identifikovať *expertné znalostné jadro učiteľskej profesie*, tak je ním to, čo L. S. Shulman (1987) nazval *poznatkovou bázou učiteľstva* a vymedzil ho ako súbor znalostí obsahu, všeobecnej pedagogiky, kurikula, didaktickú znalosť obsahu, ďalej znalosti o žiakovi, o kontextoch vzdelávania, jeho cieľoch a hodnotách. Ovládanie tejto poznatkovej bázy učiteľstva činí z učiteľa profesionála, ktorý vykazuje znaky expertnosti, umožňujúcej mu konať vo svojej profesii kompetentne a zvládať komplexné problémy, ktoré sa v poli jeho profesijnej pôsobnosti objavujú spôsobom, ktorý je vzhľadom k aktuálnemu stavu poznania považovaný ostatnými príslušníkmi profesie za adekvátne (Pišová et al., 2011). Smerovanie k profesionalizmu v učiteľstve je teda hlavne smerovaním k profesijnému rozvoju učiteľa v oblasti, ktorá tvorí poznatkovú bázu jeho profesie a dáva mu predpoklady jeho kompetentného profesijného konania v školskej triede.

V realite však *globalizovaný trend* školských a vzdelávacích reforiem je skôr v znamení profesionalizácie, poznačenej hlavne takými atribútmi ako súťaživosť, prenášanie zodpovednosti za kvalitu vzdelávania zo strany štátu na jeho aktérov súbežne so zvyšovaním centralizácie riadenia a požiadavkami performativity (Whitty, 2006), ktorým musí učiteľská profesia vyhovovať, aby bola uznávaná štátom, rodičovskou verejnosťou a potencionálnymi zamestnávateľmi absolventov škôl. Tento trend je globálny, jeho podoby sa ale môžu lokálne líšiť.

Slovenský príklad dobre ilustruje ako sa lokálne/regionálne historické kontexty premietajú do aktuálnych profesionalizačných procesov a rozhodnutí. Historická tendencia centralizovaných politických rozhodnutí týkajúcich sa verejného školstva a učiteľskej profesie založená tereziánskymi školskými zákonmi v 18. storočí úspešne prežíva aj v súčasnosti. Politické reprezentácie, ktoré vzišli z demokratických volieb po roku 1989 síce vo vzťahu ku školstvu, vzdelávaniu a učiteľstvu používajú reformnú rétoriku, ale ich politické rozhodnutia sú v prevažnej miere poznačené *tereziánskou mentalitou*. Táto mentalita sa premieta jednak do spôsobu vedenia procesov profesionalizácie slovenského učiteľstva i do ich výsledkov, ktoré sú demonštrované jednak systémom kontinuálneho vzdelávania učiteľov, vďaka ktorému títo môžu nadobudnúť stále vyššie kariérové stupne a pozície, ktoré zodpovedajú všeobecne platným profesijným štandardom. Tereziánska, teda centralizačná mentalita sa tu prejavuje hlavne v tom, že procesy profesionalizácie i profesionalizmu učiteľstva ako súčasť školských reforiem považuje politická moc hlavne za prostriedok udržiavania a upevňovania svojej kontrolnej moci. Tak dochádza k tomu, že aj také atribúty profesionalizmu učiteľstva, ako sú učiteľské štandardy, nie sú výsledkom procesov vychádzajúcich z vnútra profesijnej komunity, ale sú jej v podstate oktrojované.

2 Vývoj názorov na učiteľskú profesiu na Slovensku po roku 1989

Pre správne porozumenie problematiky procesov tzv. štandardizácie učiteľskej profesie na Slovensku je potrebné poznať širší spoločensko-politický kontext, v akom tieto procesy prebiehali a prebiehajú prinajmenšom od roku 1989 ako súčasť štátnej vzdelávacej politiky. To, čo charakterizuje slovenskú štátnu vzdelávaciu politiku posledných dvadsať rokov, je prevažujúca diskontinuita permanentného úsilia všetkých politických garnitúr, ktoré sa uvedenom období vystriedali pri moci, o nejakú formu reformných opatrení, ktoré by sa mali čo najviac spektakulárne prejaviť v priebehu času jej vládnutia, to je v horizonte maximálne štyroch rokov. Ďalšou charakteristikou, i napriek uvedeným spektakulárnym reformným pokusom, je skutočnosť, že vzdelávanie a školstvo neboli skutočnou prioritou ani jednej z týchto politických garnitúr. V neposlednom rade je to aj skutočnosť, že prevažná väčšina politických rozhodnutí prijatých štátnou mocou v oblasti vzdelávania a školstva, nebola prijatá na základe predchádzajúcej analýzy, prípadne na základe výsledkov vedeckého výskumu tých javov, procesov a problémov edukačnej reality, ktorých sa priamo dotýkali (viac Kosová & Porubský, 2011; Porubský, 2012). Týka sa to dokonca aj jedného z najvážnejších rozhodnutí, ktoré boli v tomto smere prijaté po roku 1989 v podobe školského zákona z roku 2008. Tieto rozhodnutia boli a sú veľmi často výsledkom epizodických skúsenosti politických činiteľov z ich zahraničných ciest, bez znalosti širšieho kultúrno-historického kontextu pozorovaných edukačných javov. Často ani nejde o prijatie nejakých reálnych prereformných rozhodnutí, ale skôr o obohatenie reformnej rétoriky o nové kategórie a pojmy. Nimi sa potom operuje hlavne pri komunikácii s médiami, čím sa vyvoláva dojem zmien. Takto sa ako reformný emblém objavujú v politickej rétorike aj pojmy štandardizácia učiteľskej profesie a *systém kariérneho rastu učiteľov*.

2.1 Od myšlienky celoživotného zdokonaľovania učiteľov k hľadaniu ciest funkčného vzostupu učiteľa

V podmienkach Slovenska sa koncept profesijného rozvoja učiteľa rozvíjal po roku 1989 v dvoch líniiach. Jednu líniu predstavujú *výstupy prác expertných tímov*, ktoré pracovali na odporúčaníach pre decíznu sféru v oblasti vzdelávacej politiky. Úroveň akceptácie týchto odporúčaní predstaviteľmi štátnej vzdelávacej politiky predstavuje druhú, treba zdôrazniť, že menej diferencovanú líniu vývoja riešenie tejto problematiky. Kým prvá línia reprezentuje predstavy a túžby učiteľov získať vyšší profesijný status, druhá línia sleduje skôr ciele založené na pragmatických a utilitaristických záujmoch politickej moci. Ich prienikovým polom sa stal širší spoločenský záujem o problematiku zvyšovania kvality školského vzdelávania. Jeho predstaviteľmi sú hlavne masové médiá, ktoré tému školskej reformy, kvality pedagogického procesu v školách a učiteľskej profesionalite objavili po roku 2003, v dôsledku nelichotivých výsledkov Slovenska v medzinárodných meraniach PISA. Stupňujúca

30 sa mediálne kritika takto vytvárala spoločenský tlak na prijímanie legislatívnych rozhodnutí, z ktorých sa pre profesijný stav učiteľov stal rozhodujúcim zákon o pedagogických zamestnancoch z roku 2009. V ňom sa legislatívne zakotvili *profesijné štandardy a systém kariérneho rastu* učiteľov.

Otázka učiteľskej profesionality ako determinantu kvality výchovy a vzdelávania v škole sa však objavila už v období tesne po politických zmenách v roku 1989. V atmosfére všeobecného optimizmu a eufórie vzniká v roku 1990 v krátkom rozpätí šiestich týždňov dokument, ktorý síce v konečnom dôsledku mal len malý reálny dosah na vzdelávaciu politiku, ale zásadným spôsobom ovplyvnil myslenie progresívnych učiteľov a vytvoril konceptuálne východisko rodiacej a reformnej politickej rétoriky s jej centrálnou kategóriou tvorivo-humanistickej výchovy. Autorský tím expertov pod vedením I. Tureka (P. Byčkovský, J. Coufalík, L. Ďurič, J. Eliáš, A. Furman, F. Kaššay, M. Krankus, M. Zelina) vypracoval koncepčný dokument pod názvom *Duch školy* s ambíciou vypracovať všeobecné zásady budúceho československého školstva, ktoré by vyjadrovali nového, demokraticky a humanisticky orientovaného ducha nášho školstva (Turek et al., 1990). Dokument síce neobchádza tému postavenia a úlohy učiteľa v procese očakávaného pozitívneho vývoja vecí týkajúcich sa výchovy a vzdelávania ako jedinej novej vývojovej alternatívy, explicitne však ešte nehovorí o požiadavkách profesionalizácie a štandardizácie učiteľského povolania. V tomto smere nastal výraznejší posun v ďalšom z radu reformných koncepčných návrhov, ktorý dostal názov *Konštantín*.

V roku 1994 rozsiahly expertný tím pod vedením E. Komárika vypracoval dokument pod názvom *Konštantín* s ambíciou jeho pretvorenia v legislatívny dokument Národného programu výchovy a vzdelávania. Kým dokument *Duch školy* (1990) mal viac osvetársky charakter smerom k tvorbe vzdelávacej politiky, *Konštantín* (1994) už mal ambíciu vytvárať vzdelávaciu politiku štátu, preto má aj výraznejšie pragmatický charakter. Odzrkadľuje sa to aj vo formulácii tzv. *európskych dimenzií perspektív rozvoja vzdelávania* na Slovensku. Ako východisko je pritom deklarované liberálne poňatie základu spoločnosti, ktorý tvorí slobodný jednotlivec s primárnou zodpovednosťou za svoje vzdelávanie a s uplatnením práva výberu typu vzdelania a školy (Porubský, 2012). Dokument venuje značnú pozornosť aj profesii učiteľa. Objavuje sa požiadavka „zmeniť prípravu učiteľov a ich celoživotné zdokonaľovanie tak, aby boli schopní a ochotní zaviesť systémové zmeny do školstva“ (Komárik et al., 1994, s. 23). Predpokladaná transformácia vzdelávacieho systému mala, podľa autorov dokumentu, zasahovať hlavne tieto oblasti výkonu učiteľovej práce: funkciu (poslanie) učiteľa vo výchove a vzdelávaní, kvalifikačné predpoklady, pracovnú mobilitu a kariéru učiteľa, ako ja jeho postavenie v spoločnosti. Autori síce v tomto období ešte nehovorí o štandarde učiteľskej profesie, ale explicitne vymedzujú tie profesijné schopnosti a zručnosti, ktoré majú charakterizovať vysokoškolsky vzdelaného učiteľa. Je zaujímavé, aj vo svetle súčasných diskusií, že v duchu koncepcie tvorivo-humanistickej pedagogiky, sa uvažuje výhradne len o nonkognitívnych profesijných spôsobilostiach učiteľa:

- schopnosť emocionalizovať výchovné pôsobenie (empatia, senzibilita),
- tolerancia odlišných názorov, postojov, kultúry,

- schopnosť stimulovať prosociálne a kultúrne správanie sa,
- rešpekt a úcta k jedinečnosti vzdelávaných ako neopakovateľných bytostí,
- schopnosť kultivovať sebadôveru detí, ich sebarealizačné aktivity,
- stimulovať vzdelávaných k cieľavedomosti, samostatnosti, tvorivosti,
- schopnosť uprednostnenia pozitívneho hodnotenia dieťaťa,
- schopnosť prenášať vlastný entuziazmus učiteľa na deti,
- schopnosť formovať a udržiavať priaznivú klímu a stimulatívne prostredie pre výchovu a vzdelávanie (Komárik et al., 1994, s. 23–24).

Autori sa už v tomto období vyjadrujú aj k otázke vzdelávania budúcich učiteľov. Zrodil sa veľmi zaujímavý, neskôr úplne zabudnutý návrh, aby sa vysokoškolské vzdelávanie budúcich učiteľov realizovalo nie ako dvojpredmetová aprobácia. Táto by mala byť nahradená jedným, tzv. základným predmetom štúdia, v ktorom by študent získal plnohodnotnú učiteľskú kvalifikáciu a vytváral jeho budúcu líniu profesionálnej kariéry. Dva ďalšie, tzv. menšie odbory by poskytovali kvalifikáciu len na vyučovanie daného predmetu. Tieto menšie odbory by si učiteľ mohol potom ďalej rozširovať o ďalšie v rámci rozšírenia kvalifikácie v priebehu celoživotného vzdelávania.

Prvýkrát sa objavuje *myšlienka atestačných skúšok učiteľov*, ktoré by mali zabezpečiť, podľa predstáv autorov, plnohodnotnú učiteľskú kvalifikáciu v pluralitnom systéme vzdelávania budúcich učiteľov a učiteľov. Aj keď to nie je explicitne vymedzené, úvahy autorov smerujú ku konceptu vytvárania profesijného štandardu, ktorý by mal byť zabezpečovaný atestačnými skúškami a vytváral by predpoklady na kariérny postup učiteľa, chápaný ako funkčný postup: „Predpokladáme, že hlavnou cestou funkčného vzostupu učiteľa ako učiteľa by mala byť jeho veľká aprobácia. Učiteľia s veľkými aprobáciami v rozhodujúcich predmetoch by mali vytvárať hlavný imidž školy a byť ručiteľmi kvality jej akademických programov. Mali by sa stávať predmetovými vedúcimi, metodikmi príslušných predmetov, mentormi mladších kolegov a pod.“ (Komárik et al., 1994, s. 25).

2.2 Milénium ako východisko budovania koncepcie profesijného rozvoja učiteľa, motivačného systému jeho celoživotného vzdelávania a systému jeho kariérneho rastu

V roku 2001 na úrovni vlády a v roku 2002 na úrovni parlamentu bol na Slovensku prijatý *Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov* pod názvom *Milénium*, ktorý sa pokúsil vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy, cieľov a obsahu výchovy a vzdelávania a zároveň dosiahnuť pre jeho prijatie spoločenský a politický konsenzus. Jeho hlavnými tvorcami boli V. Rosa, I. Turek a M. Zelina v spolupráci s viacerými expertnými skupinami. Národný program bol v mnohom inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali inovatívni učiteľia a značne sa opieral o východiská projektu Konštantín. Jeho tzv. *koncepcné piliere* tvorilo 12 oblastí, do ktorých bol program rozpracovaný (Milénium, 2002). Šiestu oblasť predstavoval *profesijný rozvoj učiteľa, motivačný systém jeho celoživotného vzdelávania a systém jeho kariérneho rastu*. Cieľom bolo prepojiť ďalšie vzdelávanie

32 učiteľov s rozvojom školy a zlepšiť ich profesijné perspektívy. Za týmto účelom sa navrhovalo vytvoriť rôzne „služobné stupne“: 1. začínajúci učiteľ, 2. pomocný učiteľ, 3. učiteľ, 4. učiteľ s prvou atestáciou, 5. učiteľ s druhou atestáciou. Dokument síce nerozpracoval obsahové a kompetenčné vymedzenie jednotlivých služobných stupňov učiteľov, ale stal sa východiskom pre koncipovanie neskoršieho systému kariérneho rastu učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov. V záujme zabezpečenia vysokej kvality vzdelávania učiteľov a výkonu profesie zároveň autori volajú aj po vytvorení celoštátnych štandardov pedagogickej spôsobilosti. Predstava autorov bola pritom taká, že sa vypracujú osobitné štandardy pre – absolventa učiteľskej fakulty, učiteľa po ukončení uvádzajúceho štúdia, začínajúceho učiteľa, pomocného učiteľa, učiteľa s 1. a 2. atestáciou, pre inšpektora, riaditeľa školy, vychovávateľa apod. Štandardy mali tvoriť základ pre získanie certifikátov.

I napriek tomu, že Milénium sa odvolávalo ako na východisko na projekt Konštantín, došlo v oblasti nazerania na otázky profesijného rozvoja učiteľov (a nielen tam) k niekoľkým koncepčným posunom. Tieto boli spôsobené jednak zmenenou politickou atmosférou doby, širšou a bohatšou skúsenosťou a v nemalej miere aj stále viac sa presadzujúcou ideológiou neoliberalizmu s jeho orientáciou na výkon, jeho preukazovania a meranie aj v takých oblastiach, ako je školstvo a profesia učiteľa. Odzrkadľuje sa to napríklad v tom, že v projekte Konštantín sa autori venovali hlavne vymedzeniu profesijných schopností a zručností, ktoré majú charakterizovať vysokoškolsky vzdelaného učiteľa. Problematika profesijného štandardu a kariérneho rastu učiteľa je skôr okrajovou záležitosťou. Milénium sa však už jednoznačne orientuje práve na uvedené dve oblasti profesionality učiteľa, na vymedzenie tzv. *služobných stupňov* a profesijných štandardov a to tak, že ich účel podriadiť získaniu certifikátu, ktorý otvára cestu k vyšším *kariérnym stupňom*.⁴ Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 10–15 rokov Milénium bol mimoriadne ambiciózny. Bol vypracovaný a schválený ako všeobecný dokument, ktorý vypočítava veľké množstvo zmien, ktoré treba urobiť na každom stupni školy a v každej oblasti života rezortu, žiaľ bez rozlíšenia ich priorit. Splnenie jeho cieľov bolo podmienené hlavne značným navýšením prostriedkov štátneho rozpočtu na školstvo, čo vyžadovalo široký politický a spoločenský konsenzus. Toto však už nezískalo širšiu politickú podporu a tak neboli vytvorené ani podmienky pre realizáciu jednotlivých koncepčných pilierov programu, vrátane profesijného rozvoja učiteľov, a jeho realizačná fáza bola už od začiatku problematická.

Všetky tri uvádzané koncepčné dokumenty (Duch školy, Konštantín, Milénium) reprezentujú tú líniu konceptualizácie profesijného rozvoja učiteľa, do ktorej sa premietali hlavne predstavy a túžby reprezentantov profesie o nadobúdaní vyššieho profesijného statusu učiteľov. Hoci všetky tri vznikali ako určitá objednávka decíznej sféry reprezentovanej ministerstvom školstva, v prípade väčšiny návrhov nedošlo k ich reálnej implementácii, boli skôr oporou politikom pri koncipovaní ich reformnej

⁴ Táto oblasť, ktorú spracoval I. Turek, je výrazne poznačená jeho poňatím kvality, založenom na systémovom prístupe k manažmentu – TQM, ktorý presadzoval v školskej sústave na všetkých úrovniach.

rétoriky. Nemôže byť preto prekvapením, že profesijný status a s ním súvisiace finančné ohodnotenie učiteľskej profesie, ktoré zhruba pred dvadsiatimi rokmi nastúpili na úpadkovú trajektóriu, sa nedarilo presmerovať. Podľa nás, ako bližšie analyzuje B. Kosová (Kosová et al., 2012), status učiteľskej profesie a učiteľského vzdelávania spolu úzko korešpondujú, ich determinanty sú väčšinou spoločné a vzájomne sa ovplyvňujú. Preto aj úpadok oboch má viac alebo menej spoločné dôvody, je spôsobený viacerými súvisiacimi faktormi, medzi ktorými za najvážnejšie možno označiť najmä:

- celkové zaostávanie reformy školstva a jeho dôsledky pre učiteľov,
- nedostatočná pozornosť štátu k učiteľskej profesii a učiteľskému vzdelávaniu,
- rezortné legislatívne predpisy podporujúce úpadok statusu,
- zdecimovanie vedného odboru, ktorý mal otázky reformy školstva a reformy učiteľského vzdelávania odborne riešiť,
- nedostatočné až kritické finančné ohodnotenie profesie, ale aj
- vysokoškolské vzdelávanie, ktoré v podstate nebuduje profesijnú identitu, neakceptuje základné komponenty učiteľskej profesionality, ale iných odborov a neodpovedá na požiadavky doby (Kosová et al., 2012).

Prvým vážnejším predpokladom pre riešenie kvality vzdelávania a statusu učiteľskej profesie, aj legislatívne podloženým, bol až nový *Zákon o výchove a vzdelávaní*, prijatý v roku 2008.

3 Proces štandardizácie učiteľskej profesie po roku 2008 – nádeje a sklamania

Tematizácia kvality slovenského školstva v masmédiách, hlavne po nelichotivých výsledkoch Slovenska v medzinárodných meraniach gramotnosti PISA v roku 2003, viedla k zvyšovaniu záujmu širšej verejnosti u túto problematiku.⁵ Aj pod týmto spoločenským tlakom pristúpilo ministerstvo školstva k predloženiu *nového školského zákona*, ktorý, po prijatí v parlamente v roku 2008, vytvoril legislatívne podmienky pre dlhodobo neriešený problém profesijného statusu učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov.⁶ Predchádzalo mu prijatie *Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme* Vládou SR v roku 2007 ako východiskový materiál pre legislatívny zámer *Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*. Zákon rieši všetky otázky právneho postavenia pedagogických zamestnancov, ich kvalifikačných predpokladov, výkonu ich pedagogickej praxe, ich hodnotenia a ochrany. Zavádza *systematický profesijný rozvoj* – kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a k nim profesijné štandardy pre jednotlivé subprofesie.

⁵ Dobrou ilustráciou je iniciatíva reprezentanta mimovládneho sektora Konzervatívneho inštitútu z roku 2006 v podobe návrhu školského zákona, ktorý sa, predložený vtedajším ministrom školstva, dostal až na rokovanie parlamentu, kde však nebol prijatý.

⁶ V skutočnosti išlo skôr o ambiciózne politické zámery vtedajšej vlády zahrnuté v jej programovom vyhlásení, než o skutočné požiadavky učiteľov, smerujúce k profesionalizácii ich povolania. To viedlo k nekoncepcnému urýchlovaniu procesov prijímania školskej legislatívy zo strany vtedajšieho ministra školstva.

34 Je to v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania a proces akreditácie vzdelávacích programov cez novokreovanú akreditačnú radu. Pritom vychádza z princípu práva a povinnosti učiteľa ďalej sa vzdelávať a slobodne si vybrať svoju kariérnu cestu. V kontinuálnom vzdelávaní zrovnoprávňuje možnosti všetkých kategórií zamestnancov, zavádza širšie spektrum jeho typov, zakladá ho na kreditovom systéme a spája ho s odmeňovaním (Pavlov, 2010).

3.1 Návrh koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme

Akosi predprípravou pre vznik budúceho zákona bola iniciatíva v roku 2002, kedy ministerstvo školstva poverilo skupinu odborníkov pripraviť projekt na prípravu systému profesijného rastu učiteľov (B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, M. Valica). Východiskovým konceptom bola kategória *profesijné kompetencie učiteľa*. Cieľovým konceptom sa stal všeobecný *model kompetenčného profilu učiteľa* ako predpokladu pre „čítanie“ profesijných výkonov učiteľa ako kardinálnej podmienky na koncepčne ucelenú tvorbu koncepcie profesijného rozvoja učiteľa v kariérom systéme (Pupala, 2006). Skupinou odborníkov pripravený všeobecný model kompetenčného profilu učiteľa mal predstavovať základnú kostru profesijných štandardov vo všetkých subkategóriách pedagogických zamestnancov. Mal tak vzniknúť normatívny a kritériálny dokument pre definovanie požiadaviek na profesiu i projektovanie profesijného rastu učiteľov a iných pedagogických zamestnancov (Pupala, 2006). Výstupom ich práce z rokov 2002 až 2005 bola odborná publikácia pod názvom *Profesijný rozvoj učiteľa* (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, & Valica, 2006).

Autori publikácie sa okrem teoretických vymedzení problematiky, ktoré sa zamerali na vymedzenie kategórií profesia a profesionalita učiteľa, dimenzie učiteľskej profesie, kompetencie a spôsobilosti učiteľa, venovali hlavne koncepčnému vymedzeniu profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme. Ako uvádza Kosová (2006) vytváranie koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme bolo vedené hlavne úsilím o naplnenie učiteľstva ako expertnej profesie so všetkými jej znakmi. Pri vytváraní tejto koncepcie sa opierali o svetové autority v tejto oblasti (Hargreaves, 2000) a významným inšpiračným zdrojom bola aj práca odborníkov z Českej republiky, ktorí sa zaoberali obdobnými problémami v českom kontexte (napr. Spilková, 2004; Štech, 2003; Vašutová, 2004; Walterová, 2002). Navrhovaná koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérom systéme obsahovala tri na seba nadväzujúce a komplementárne oblasti – *profesijný štandard, kariérový systém a kontinuálne vzdelávanie učiteľov v kariérom systéme*.

V oblasti profesijných štandardov išlo hlavne o definovanie požiadaviek na profesijné kompetencie učiteľov a ich kompetenčný profil. Kompetenčný profil učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca mali vytvárať kľúčové kompetencie, z ktorých mali vychádzať preukázateľné špecifické kompetencie na výkon profesie v jednotlivých kategóriách a kariérnych stupňoch pedagogických zamestnancov. Predpokladalo sa, že takto vymedzený *kompetenčný profil* bude vytváraný tak, aby zohľadňoval:

1. kompetencie orientované na žiaka,
2. kompetencie orientované na edukačný proces,
3. kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa (Kasáčová & Kosová, 2006).

V oblasti kariérneho systému to bolo vytvorenie kariérových ciest a postupov umožňujúcich voľbu profesijného rozvoja učiteľov. Navrhovali sa dve hlavné cesty, ktoré by si učiteľ mohol vybrať: kariérne stupne, ktoré mali prostredníctvom atestácií smerovať k zlepšovaniu didaktickej expertnosti učiteľa, alebo kariérové pozície, ktoré sledovali prípravu učiteľa na istú špecializovanú pozíciu na škole. V oblasti kontinuálneho vzdelávania učiteľov išlo o vytvorenie kreditového systému, započítavajúceho vzdelávanie učiteľov v akreditovaných vzdelávacích programoch alebo v iných tvorivých aktivitách, prezentujúcich výsledky ich neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Zároveň sa zaoberali vytvorením systému diferencovaného odmeňovania učiteľov a ostatných pedagogických zamestnancov, prepojeného s týmto systémom (viac Valica & Pavlov, 2007).

Návrh profesijného štandardu bol založený na kompetenčných profiloch jednotlivých kategórií učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov. Tri vyššie uvedené oblasti kompetencií mali zabezpečiť, že profesijný rast učiteľov bude zahŕňať pedagogicko-psychologickú zložku (orientácia na žiaka), odborovo-didaktickú zložku (orientácia na edukačný proces) a andragogickú zložku (orientácia na sebarozvoj). V prípade, že by školský vzdelávací program vyžadoval špecifické spôsobilosti učiteľov školy, navrhli autori koncepcie odlišiť rámcové profesijné štandardy a školské profesijné štandardy. Kým návrh rámcových profesijných štandardov bol založený na potrebe profesijne vyhovieť potrebám princípov a cieľov výchovy a vzdelávania vymedzených na úrovni národného kurikula, školské profesijné štandardy navrhovali vytvárať na základe analýzy činnosti učiteľov pri vytváraní a realizácii školských vzdelávacích programov.

Potom, ako skupina odborníkov završila svoju prácu, bola v roku 2005 na rokovaní operatívnej porady ministra schválená *Metodika tvorby profesijných štandardov*. Ďalší proces tvorby profesijných štandardov týmto prešiel pod plnú kontrolu ministerstva školstva, ktoré kládlo dôraz hlavne na oblasť akontability, čím sa odchyľilo od pôvodného koncepčného zámeru navrhovaného skupinou odborníkov. V gescii Metodicko-pedagogického centra vytvorilo skupiny expertov, ktoré vypracovali návrhy profesijných štandardov. Pedagogická verejnosť sa s návrhom profesijných štandardov oboznámila prostredníctvom odborného časopisu *Pedagogické rozhľady* (2006–2008), kde sa publikovali výsledky práce expertných skupín, ktoré navrhovali profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov.

3.2 Profesijné štandardy pre pedagogických zamestnancov

Prezentované výsledky mali podobu pomerne zložitej a výrazne členitej štruktúry, ktorá obsahovala pre každý typ (učiteľ, vychovávateľ, majster a pod.) a kariérny stupeň (napr. samostatný učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou a pod.) pedagogického zamestnanca presné vymedzenie štandardných profesijných požiadaviek v štruktúre:

36 a) predpísané kvalifikačné predpoklady, b) komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi, c) indikátory kvality spolu s nástrojmi ich hodnotenia, d) spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj žiaka, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj učiteľa, e) kariérové stupne. Expertné skupiny vychádzali z predstavy, že existuje určitý profesijný kompetenčný profil, ktorý je vo svojej štruktúre spoločný pre všetky typy pedagogických zamestnancov a ktorý sa na jednotlivých kariérnych stupňoch nemení, len sa skvalitňuje. Túto kvalitatívnu zmenu je možné postihnúť (merať) prostredníctvom stanovených indikátorov kvality a nástrojov ich hodnotenia.

Toto úsilie o prepojenie profesijného štandardu pedagogických zamestnancov so systémom ich kariérového rastu možno považovať v celku za originálny nápad, nesie však v sebe minimálne dva problematické prvky. Prvým problematickým prvkom je úsilie o vynucovanie formálnej kariérovej gradácie tým, že skvalitňovanie profesijných kompetencií učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov sa spája s postupom na kariérovej stupnici. Čo znamená, že napríklad učiteľ na kariérovom stupni samostatný učiteľ, ktorý nasleduje hneď po začínajúcom učiteľovi, môže demonštrovať prehlbovanie kvality svojho kompetenčného profilu hlavne v súvislosti s vykonaním prvej atestačnej skúšky. Teda postupné zvyšovanie nárokov na kompetencie sú spojené len so zvyšujúcim sa kariérovým stupňom. Druhým problematickým prvkom je úsilie o akontabilitu, teda preukázateľnosť kvalitatívneho rastu v profesijnom rozvoji učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca. Akokoľvek sa autori návrhov profesijných štandardov usilovali o čo najširšie vymedzenie indikátorov kvality pre každý jeden z prvkov kompetenčného profilu a na každom jednom kariérovom stupni, komplexnosť učiteľskej profesie nie je možné nimi postihnúť, hlavne ak berieme do úvahy tie oblasti učiteľskej profesie, ktoré nie je možné „preukázať“. To by mohlo mať dva nežiaduce dôsledky pre učiteľskú profesiu. Prvý dôsledok spočíva v tom, že evalvátor (riaditeľ školy, inšpektor) by takto získal do ruky pomerne jednoduchý evalvačný nástroj profesionality učiteľa, ktorého validita i reliabilita je pomerne sporná. Druhý dôsledok vyplýva z prvého a spočíva v tom, že by postupne mohlo dôjsť k tomu, čo Štech (2007) výstižne nazval taylorizácia učiteľskej práce. Teda rozkladanie pracovných postupov učiteľa na jednotlivé operácie a úkony, z ktorých by sa v konečnom dôsledku uplatňovali len tie, ktoré sú v systéme indikátorov kvality započítateľné.

Všetky problematické dosahy takto poňatej koncepcie profesijného štandardu učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca sú však len hypotetické. I napriek tomu, že v roku 2007 prijala vláda SR *Koncepciu profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme*, vrátane uznesenia, podľa ktorého mali byť v tom istom roku vypracované profesijné štandardy, nestalo sa tak. Ani prijatie zákona o pedagogických zamestnancoch v roku 2009, ktorý zakotvil profesijné štandardy v legislatíve, nebolo dostatočným impulzom, aby práce na ich vytvorení boli ukončené. Ministerstvo školstva nepodporilo ani úsilie o spracovanie a prijatie profesijných štandardov v rokoch 2009–2014, kedy sa vytvorili optimálne predpoklady vďaka národnému projektu financovaného zo štrukturálnych fondov EÚ pod názvom *Profesijný a kariérový rast*.

Takže na Slovensku, i napriek vynaloženému úsiliu, v súčasnosti neexistuje legislatívne legitimizovaný štandard učiteľskej profesie.

Legislatívne úspešnejšie boli ďalšie dve oblasti navrhovanej koncepcie profesijného rozvoja učiteľa – *kariérový systém* a *kontinuálne vzdelávanie učiteľov*, resp. pedagogických zamestnancov v kariérovom systéme. Tieto získali svoju legislatívnu legitimitu v podobe zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch v roku 2009. Okrem toho, že zákon stanovil práva a povinnosti pedagogických zamestnancov, predpoklady na výkon pedagogickej činnosti, kvalifikačné predpoklady pedagogických zamestnancov, rozsiahlo sa venuje aj problematike profesijného rozvoja a vymedzeniu kariérových stupňov, kariérových pozícií a atestáciám pedagogických zamestnancov vrátane programov kontinuálneho vzdelávania a získavania kreditov za jeho absolvovanie pedagogickými zamestnancami.

3.3 Kariérový systém a kontinuálne vzdelávanie

Kariérový systém (viac Valica & Pavlov, 2007) vymedzuje zákon ako súbor pravidiel ustanovených na zaradenie pedagogických zamestnancov do kariérového stupňa a na kariérovú pozíciu. Kariérovým stupňom sa rozumie miera preukázaného osvojenia si profesijných kompetencií a náročnosť vykonávania pedagogickej činnosti pedagogickými zamestnancami. Ide o nasledovné stupne:

- a) začínajúci pedagogický zamestnanec,
- b) samostatný pedagogický zamestnanec,
- c) pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou,
- d) pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou.

Kariérová pozícia vyjadruje funkčné zaradenie pedagogického zamestnanca na výkon špecializovaných činností alebo riadiacich činností, ktoré vyžadujú získanie a uplatňovanie príslušných profesijných kompetencií. Za špecializované činnosti sa považuje práca triedneho učiteľa, výchovného poradcu, kariérového poradcu, uvádzajúceho pedagogického zamestnanca, vedúceho predmetovej komisie alebo metodického združenia, koordinátora informatizácie, iného zamestnanca vykonávajúceho špecializované činnosti určené riaditeľom školy, napríklad poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, špecialista na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a pod. Riadiace činnosti súvisia s výkonom funkcií ako riaditeľ školy, zástupca riaditeľa školy, vedúci vychovávateľ a pod.

Ak odhliadneme od kariérového stupňa začínajúci učiteľ, resp. začínajúci pedagogický zamestnanec, ktorým prechádzajú všetci, ktorí po nadobudnutí pedagogickej kvalifikácie vstupujú do školy, tak štandardným kariérovým stupňom je samostatný učiteľ, resp. samostatný pedagogický zamestnanec. Z tejto pozície môžu potom učiteľia (pedagogickí zamestnanci), vďaka účasti na kontinuálnom vzdelávaní, ďalej rozvíjať svoju profesionalitu dvomi smermi. *Vertikálnym smerom* stúpajú po kariérovom rebríčku vykonaním atestačných skúšok. V tomto prípade opúšťajú kariérny stupeň samostatného učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca a stúpajú na

38 úroveň učiteľa (pedagogického zamestnanca) s prvou alebo druhou atestáciou. Jej získaním si zabezpečujú adekvátne zvýšenie svojho platu. *Horizontálnym smerom* môžu učitelia na kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec k získaniu niektorej z kariérových pozícií v kategórii špecializovaných činností absolvovaním kurzov kontinuálneho vzdelávania. Kariérové pozície riadiacich činností sú horizontálnou alternatívou v prvom rade pre tých, ktorí získali prvú alebo druhú atestáciu. Ich získanie je tiež oceňované príplatkom k platu.

Získanie ktorejkoľvek kariérovej pozície je podmienené účasťou na kontinuálnom vzdelávaní. *Kontinuálne vzdelávanie* vymedzuje zákon ako súčasť celoživotného vzdelávania. Je to sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca potrebných na výkon pedagogickej činnosti. V prvom znení zákona boli vymedzené nasledovné druhy kontinuálneho vzdelávania:

- a) adaptačné vzdelávanie (pre začínajúcich učiteľov),
- b) aktualizčné vzdelávanie (pre udržanie štandardného pedagogického výkonu),
- c) inovačné vzdelávanie (zdokonaľovanie štandardného pedagogického výkonu),
- d) špecializačné vzdelávanie (pre špecializované činnosti),
- e) funkčné vzdelávanie (pre riadiace činnosti),
- f) kvalifikačné vzdelávanie (rozšírenie kvalifikácie o ďalší aprobačný predmet).

Kontinuálne vzdelávanie prebieha prostredníctvom *akreditovaných programov*. Akreditáciu udeľuje ministerstvo školstva a s výnimkou kvalifikačného vzdelávania sa o túto akreditáciu môže uchádzať akýkoľvek štátom registrovaný subjekt (školy, inštitúcie, neziskové organizácie, podnikateľské subjekty a pod.). Súčasťou získanej akreditácie je aj *kreditová hodnota programu*. Ide o počet kreditov, ktoré získa jeho absolvent na základe jeho rozsahu, náročnosti a spôsobu ukončenia. Za takto získané kredity prináleží jeho nositeľovi kreditový príplatok, resp. ich vymedzený počet je predpokladom na vykonanie atestačnej skúšky, prípadne pre získanie niektorej z kariérových pozícií. Doba platnosti priznaného kreditu je sedem rokov, čo má motivovať učiteľov, resp. pedagogických zamestnancov na kontinuálnu účasť na vzdelávaní.

Od roku 2009 uplatňovaný model kariérneho a kreditového postupu vyvolal enormný záujem učiteľov o vzdelávaciu ponuku (veľkoryso dotovaných projektmi ESF). Je to hlavne preto, že učitelia tak kompenzujú nízke platy „zbieraním kreditov“ a následne získaním istého kreditového príplatku a zvýšenia svojho príjmu. Možnosť získať 12 % zvýšenie platu je neraz hybnou silou záujmu, na ktorý sústava vzdelávacích organizácií, ani ponuka programov nebola včas pripravená. Školy spochybujú osvedčenia získané v programoch kontinuálneho vzdelávania, ktoré nerozvíjajú potrebné profesijné kompetencie učiteľov, ale prinášajú im finančné benefity. Zvýšenie platov z dôvodu kariérneho postupu (atestácie) alebo kreditov (kreditového príplatku) obmedzilo možnosť riaditeľov využívať motivačnú časť hodnotenia učiteľov – osobný príplatok (keďže zdrojov viac nie je). Kritika tohto obchodovania a bezúčelného naháňania sa učiteľov za kreditmi poznačená všade prenikajúcim

formalizmom je oprávnená. Zimenová a Havrilová (2011, s. 40) kriticky vnímajú najmä to, že „sa systém kariérneho rastu a odmeňovania odvíja od nazbieraného počtu kreditov, učiteľov k výberu vzdelávacích programov nemotivuje ich obsah a kvalita, ale snaha získať príplatok k platu a systém ich odmeňovania nezohľadňuje reálny výkon a prínos učiteľa pre školu“. Nový systém neumožnil uznať dovtedajšie preukázateľné výsledky učiteľov vo vzdelávaní a diskriminoval tých, ktorí sa v minulosti profesijne rozvíjali najviac.

Dôsledkom nasýtenej ponuky pre ponuku, vyvolanú hlavne potrebou čerpať zdroje štrukturálnych fondov EÚ, je únava učiteľov z formálneho vzdelávania. Najrozšírenejší typ profesijných aktivít dnes predstavuje izolované vzdelávanie učiteľov mimo vlastnej školy. Ich dopad na individuálne profesijné potreby, či na inštitucionálne potreby školy, je však obmedzený. Na Slovensku neexistuje metodicky spracovaný systém identifikácie vzdelávacích potrieb na úrovni učiteľov a škôl, ktorý by viedol k efektívnej tvorbe plánov profesijného rozvoja učiteľov prepojených na rozvojové potreby školy (zväčša sú plány orientované len na formálne vzdelávanie učiteľov za účelom získania kreditov). V súčasnosti nie je možné hovoriť o cielavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním učiteľov ako dôležitého princípu profesijného rozvoja učiteľov a školstva vôbec. Je to aj v dôsledku toho, že na tieto zmeny nebol a stále nie je dostatočne pripravený manažment škôl (praktické riadenie personálneho rozvoja zamestnancov vrátane ich hodnotenia). Existujúci systém málo podnecuje tvorivosť a širokospektrálnosť metód učenia sa, je orientovaný len na tradičné a formalizované štruktúry metodologickej svojpomoci (prostredníctvom metodických orgánov školy).

3.4 Zákon o pedagogických zamestnancoch z roku 2009 a jeho dopad na systém profesijného rozvoja učiteľov

Podľa nášho názoru, ako bližšie uvádza Kosová (Kosová et al., 2012), historickým prínosom zákona je, že rieši otázky právneho postavenia pedagogických zamestnancov, ich kvalifikačných predpokladov, výkonu pedagogickej praxe, ich hodnotenia a ochrany. Zavádza *systematický profesijný rozvoj* – kariérové stupne, kariérové pozície, atestácie a k nim profesijné štandardy pre jednotlivé subprofesie, a to v nadväznosti na systém kontinuálneho vzdelávania. Pritom vychádza z princípu práva a povinnosti učiteľa ďalej sa vzdelávať a slobodne si vybrať svoju kariérnu cestu. V kontinuálnom vzdelávaní zrovnoprávňuje možnosti všetkých kategórií zamestnancov, zavádza širšie spektrum jeho typov, zakladá ho na kreditovom systéme a spája ho s odmeňovaním. Na druhej strane však samotná koncepcia a realizácia zákona prináša so sebou mnohé už uvedené otázky, pochybnosti a problémy. Kosová (Kosová et al., 2012) v súvislosti s realizáciou zákona preto uvádza aj to, že tento zákon mohol zmeniť skepticizmus učiteľov a posilniť ich status, pretože im dáva perspektívu kariérového i finančného postupu. Po dlhom prerábaní pôvodného pomerne dobrého návrhu bol nakoniec prijatý a ďalšími predpismi nižšej právnej sily doplnený v podobe, ktorá spôsobuje diletantizmus vo vzdelávaní učiteľov. Mi-

40 nisterstvo školstva tiež prijalo k zákonu ihneď vyhlášku o kvalifikačných predpokladoch, ktorá na 33 stranách vlastne v protiklade k zákonu podrobne vymenúva všetky možné kvalifikácie pre jednotlivé učiteľské profesie a ich kombinácie, aj tie spred 40-tich rokov, niekde aj nepedagogické. Vysoko profesijné vzdelávanie bolo sprístupnené akýmkoľvek vzdelávacím subjektom, vysokým školám bola odobratá právomoc na základe vysokoškolskej akreditácie vykonávať rozširujúce štúdium, celý proces sa mimoriadne prebyrokratizoval, a čo je snáď najdemotivujúcejšie, osobitne najviac inovatívni učitelia neboli ocenení ani tým, aby sa im aspoň časť z dvadsaťročného vzdelávania započítala do ich kariérneho rastu. Náprava niektorých ustanovení, napr. navrátenie niektorých kompetencií vysokým školám a uznanie niektorých predchádzajúcich študijných aktivít, sa udialo až novelou zákona v roku 2011.

K uvedeným výhradám k realizácii zákona je potrebné uviesť ešte jednu, ktorá vyplýva z toho, že kariérny systém a s ním prepojený systém kontinuálneho vzdelávania sa realizuje pri absencii platného profesijného štandardu, čo vedie k subjektivismu pri hodnotení naplňania kritérií podmieňujúcich postup učiteľa, resp. pedagogického zamestnanca v kariérnom systéme a deformuje vnímanie a úroveň atestácií.

Odstránenie uvedených nedostatkov realizácie ustanovení zákona o pedagogických zamestnancoch by mohol byť len technický problém, ak by však nebol spojený aj s niektorými problémami, ktoré vyplývajú zo samotnej koncepcie na základe ktorej je v zákone kariérny systém elaborovaný. Jadro uvedeného problému spočíva, podľa nás, v mylnej predstave, že podstatou profesionalizácie učiteľského povolania je únik z učiteľstva. Symbolickým vyjadrením tejto myšlienky je stále silnejší trend, ktorý založil práve uvedený zákon, označovať učiteľov ako pedagógov. V samotnom zákone sa pojem učiteľ vyskytuje iba pri kategórii triedny učiteľ. Zákon operuje výhradne s kategóriou pedagogický zamestnanec. Túto kategóriu síce nemožno spochybňovať, ale myšlienka, že všetkých pedagogických i nepedagogických zamestnancov, vrátane učiteľa, je možné zahrnúť do jednotnej schémy kariérneho systému, môže byť práve vo vzťahu k učiteľovi zavádzajúca. Ak sa totiž v zákone operuje len s kategóriou pedagogický zamestnanec, tak spomínaný únik od učiteľstva v kariérnom systéme nie je až tak nápadný. V podstate tu však nejde o profesijný rozvoj učiteľa, ale o poskytnutie možnosti, aby pedagogickí zamestnanci v kariérnom systéme z učiteľstva unikali. Systém totiž vôbec neposkytuje kariérnu alternatívu „dobrý učiteľ“. Kariérne stupne a pozície majú podobu spektakulárneho statusového postavenia na formalizovanej pozícii buď v rámci špecializovaných alebo riadiacich činností.

Prvotný zámer členov expertnej skupiny, hľadať kompromis medzi koncepciou profesijného rozvoja učiteľa ako učiteľa a koncepciou kariérneho postupu pedagogického zamestnanca ako zamestnanca sa nepremietol do ducha tohto zákona. Dobro to ilustruje zoznam zákonom vymedzených špecializovaných činností pedagogického zamestnanca, z ktorého len dva možno považovať za také, ktoré sa bezprostredne viažu na výkon učiteľskej profesie ako takej – práca triedneho učiteľa a špecialis-

tu na výchovu a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Takže v konečnom dôsledku je, pravdepodobne nie zámerným, ale vo svojich dôsledkoch reálnym efektom zákona, *deprofesionalizácia* učiteľstva.⁷

V tejto koncepcii sa odzrkadľuje zmes dvoch možných nazeraní na kariérny systém pedagogických zamestnancov, z ktorých ale ani jeden nie je ústretový voči reálnym potrebám profesijného rozvoja učiteľov ako učiteľov. Ide v prvom rade o historicky podmienené nazeranie na profesijný rozvoj v rámci akejkoľvek profesie, vo verejných inštitúciách zvlášť, ako na nadobudnutie vonkajších profesijných statusových znakov (napr. titul). V jeho logike je kariérny postup učiteľa postup na vyššiu neučiteľskú pozíciu. Ako protiklad, ale dopĺňajúci toto konzervatívne nazeranie, je prístup ovplyvnený neoliberálnou ideológiou akontability. Úsilie o preukázateľnosť, započítateľnosť, efektívnosť riadenia procesov školy vedie k odklonu od učiteľstva k manažérizmu. Toto nie je typicky slovenský fenomén. Napríklad R. Lowe (2007) uvádza, že v Anglicku v rámci thatcherovskej školskej reformy v osemdesiatych rokoch 20. storočia sa zavedením systému kariérového rastu učiteľov rozvoj profesionality ako prehlbovanie učiteľských kompetencií ustupuje na úkor záujmu o administratívu a školský manažment. To sa deje aj v súčasnom slovenskom kariérovom systéme pedagogických zamestnancov v rámci ktorých sa učiteľovi ponúkajú také kariérové perspektívy ako napr. kariérový poradca, uvádzajúci pedagogický zamestnanec, vedúci predmetovej komisie alebo metodického združenia, koordinátor informatizácie, poradca pre vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií a v konečnom dôsledku aj zástupca riaditeľa a riaditeľ školy. Toto síce sú všetko, aj z pedagogického pohľadu, dôležité činnosti a pozície v škole, ale nemožno ich interpretovať v intenciách profesijného rozvoja učiteľa ako učiteľa. Z toho je zrejmé, že riešiť nedostatok zákona o pedagogických zamestnancoch z pohľadu potrieb profesijného rozvoja učiteľstva nie je len otázkou technickou, ale vyžaduje si celkovú zmenu jeho koncepcie smerom od kariérového rastu k profesijnému rozvoju učiteľa.

4 Záver

Optimizmus o zmene kvality profesijných činností učiteľov na základe štandardizácie profesijných kompetencií nezdieľajú všetci. Mnohí upozorňujú najmä na nebezpečenstvo spočívajúce v trende funkcionalistických, tréningovo-výkonových prístupoch ponímania učiteľa ako profesionála, ktorý dokáže v rámci merateľných profesijných štandardov (ktoré sú ľahko opísateľné, zrozumiteľné a sprostredkované jednoduchým transferom) zefektívňovať svoj pracovný výkon (podľa indikátorov kvality), exceluje v dosahovaní vytýčených cieľov (kľúčových kompetencií žiakov), vie riadiť výučbu

⁷ Učiteľ ako pedagogický zamestnanec má síce otvorenú možnosť rozvíjať svoju profesionalitu zbieraním kreditov vhodne volených programov aktualizáčného a inovačného vzdelávania bez pohybu na škále kariérnych stupňov a pozícií a tým skvalitňovať svoju učiteľskú prácu, nenadobudne však žiadnu formálnu profesijnú statusovú pozíciu.

42 v súlade s predpísanými (mierne) modifikovanými učebnými osnovami a pritom reflektovať efektivitu (pridanú hodnotu) svojho výkonu (v dosahovaní merateľných učebných výsledkov žiakov). Profesionalita učiteľa je vnímaná ako jeho efektivita (účinnosť/účelnosť) a maximalizácia výkonu. Súčasne sa predpokladá, že to, čo robí jedného učiteľa efektívnejším (výkonnejším), môže byť identifikované ako podnet pre ostatných na zlepšovanie. Súčasťou tohto trendu sú aj procesy, ktoré na Slovensku prebiehajú v oblasti politickej agendy profesionalizácie učiteľstva interpretovaného ako rast učiteľského profesionalizmu. Ide pritom o politickú agendu, ktorá by mala priniesť nápravu do všeobecne spochybňovanej profesijnej spôsobilosti učiteľstva vyhovieť požiadavkám doby.

V našom príspevku sme sa pokúsili poukázať práve na to, ako sa ciele a zámery tejto politickej agendy vo väčšine miňajú svojmu účinku ani nie tak na deklaratívnej úrovni, ako skôr na úrovni realizačnej a výsledkovej. Toto miňanie sa účinku síce nemožno exaktne preukázať, faktom však zostáva, že tie ukazovatele kvality učiteľskej profesie a školského systému vôbec, o ktoré sa protagonisti profesionalizácie učiteľstva na Slovensku opierajú, ako sú výsledky medzinárodných meraní PISA a TIMSS, majú zhoršujúcu sa tendenciu aj po opísaných „profesionalizačných“ opatreniach. Dôvody vidíme hlavne v samotnom koncepčnom poňatí profesie učiteľa, ktorá je v tomto prípade veľmi zúžená. Z toho potom plynú ďalšie problémy, ktoré súvisia jednak s poňatím procesov profesionalizácie učiteľstva a na druhej strane s výsledkami týchto procesov.

Vychádzame pritom z predstavy, že *jadrovým profesijným poľom pôsobenia učiteľa* je školská trieda a proces výučby. Všetky ostatné profesijné činnosti, ktoré učiteľ vykonáva sú vo vzťahu k jadrovému profesijnému poľu podpornými alebo sekundárnymi činnosťami. Proces výučby, v ktorom sa komplementárne spájajú výchova a vzdelávanie, sa vyznačuje vysokou mierou komplexnosti. Možnosti anticipácie priebehu pedagogických situácií v procese výučby sú preto obmedzené vysokou pravdepodobnosťou výskytu nepredpokladaných okolností, ktoré do nich vnášajú prvky neprehľadnosti a nepravidelnosti. Janík (2013) v tejto súvislosti hovorí o situáciách, do ktorých učiteľ v procese výučby vstupuje, že sa nachádzajú na pomyselnom kontinuu od relatívne bezproblémových, ktoré je učiteľ schopný viac menej zvládať rutinným spôsobom, až po situácie takmer neriešiteľné, kedy rutinné postupy zlyhávajú a učiteľ musí tvorivo improvizovať. V rutinných situáciách je možné učiteľstvo vykonávať ako remeslo. Do riešenia problémových situácií je však zo strany učiteľa potrebné vložiť um a svoje umenie. Táto *intuitívna stránka* je prirodzenou súčasťou učiteľskej profesie a je potrebné doplniť, že práve ona odlišuje dobrého učiteľa od zlého učiteľa, skúseného učiteľa od učiteľa začiatočníka. Štandardizácia učiteľskej profesie (aspoň v tom slovenskom poňatí) však počíta len so štandardnými situáciami a štandardnými riešeniami, ktoré má učiteľ zvládnuť a sú externe kontrolovateľné, resp. v konaní učiteľa ich môže externý hodnotiteľ anticipovať a následne zhodnotiť, či sa anticipovaný prvok v profesijnom konaní učiteľa vyskytol. Učiteľský štandard sa tak stáva akýmsi súpisom *indikátorov* jeho profesijných kvalít. Tieto indikátory pokrývajú len tú rutinnú, *remeselnícku stránku* profesionality učiteľa. Tá intuitívna

stránka, ktorá si vyžaduje um a umenie učiteľa zostáva takmer nepokrytá. Z toho vyplývajú pre učiteľskú profesiu a profesionalizmus učiteľov minimálne dva vážne výsledky.

Prvým výsledkom je skutočnosť, že chcene-nechcene dochádza k deprofesionalizácii učiteľstva práve vďaka zavádzaniu profesijného štandardu, ktorý v podstate zbavuje učiteľa možnosti vyhovieť požiadavke expertnosti, umožňujúcej mu konať vo svojej profesii kompetentne a zvládať komplexné problémy (Píšová et al., 2011). Že nejde iba o hypotetickú možnosť ale reálnu skutočnosť dokumentuje skúsenosť posledných rokov. V uvedenom období narástol tlak zamestnávateľských zväzov a technokratickej sféry na školstvo s požiadavkou pripravovať absolventov všetkých typov, a v podstate aj stupňov, škôl pre aktuálne potreby pracovného trhu. V rámci týchto predstáv škola nemá poskytovať *komplexnú edukačnú starostlivosť*, ale má efektívne využívať svoje zdroje hlavne na to, aby svojich absolventov pripravila na výkon pracovných činností aktuálne požadovaných trhom práce. K tomu prirodzene nie je potrebné mať učiteľov expertov na rozvoj osobnosti dieťaťa a mladého človeka. To, čo učiteľ má profesijne zvládať je tréning tých zručností u žiakov, ktoré im umožnia vykonávať špecializované pracovné úkony na rozmanitých úrovniach, v závislosti od ich predpokladov.

Druhý výsledok vyplýva z prvého a je ním určitá politická tendencia (na Slovensku zatiaľ nie tak výrazná ako v Česku) prideliť štátom profesijný status učiteľa každému, kto na základe predchádzajúcej praxe dokáže vyhovieť požiadavkám profesijného štandardu učiteľa (účelovo zúženého na „remeselné“ zručnosti), bez ohľadu na jeho formálne vzdelanie. Myšlienka takéhoto narábania s profesijným štandardom učiteľa, ku ktorému reziduá tereziánskej mentality štátnej byrokracie v tomto regióne stále nemajú ďaleko, môže byť veľmi vážnym ohrozením skutočného profesijného rozvoja učiteľstva (viac Janík, Spilková, & Píšová, 2014; Spilková & Wildová, 2014). Jeho potreba je nespochybniteľnou spoločenskou požiadavkou doby. Ide iba o to, ako bude táto potreba saturovaná.

Že tereziánska mentalita štátnej byrokracie nie je teoretickým konštruktom dovedčuje i pomerne podobný priebeh diskusií a politických rozhodnutí týkajúcich sa profesionalizácie učiteľstva v Českej republike (Janík, Spilková, & Píšová, 2014). Aj v tomto prípade ministerstvom školstva podporovaná koncepcia z dielne Národného inštitutu ďalšieho vzdelávania vníma, podobne ako na Slovensku, kariérny rast učiteľa (Janík, Spilková, & Píšová, 2014) ako jeho pôsobenie mimo školskú triedu, kariérny postup nie je spájaný s profesijným rastom učiteľa ako učiteľa, kariérny systém je vnútorne nediferencovaný a je postavený na manažérskom modeli. Podobne ako na Slovensku je celý systém vedený „top-down“, takže kariérny systém nie je učiteľmi spoluvytváraný, ale je im v podstate oktrojovaný. V čom sa však česká situácia líši v tomto smere od slovenskej je fakt, že tomuto tereziánsky poňatému systému bola vypracovaná jasná alternatíva. Vzišla ako spoločný projekt českých fakúlt pripravujúcich učiteľov (Janík, Spilková, & Píšová, 2014) a je založená na *koncepcii profesijného rastu učiteľa* ako alternatívy ku kariérnemu systému. Na Slovensku takáto alternatíva chýba, aj keď určité náznaky možno nájsť v spoločnom projekte

44 slovenských učiteľských fakúlt týkajúcich sa reformy vysokoškolského vzdelávania študentov učiteľstva (viac Kosová et al., 2012).

Ukazuje sa, že problém takéhoto tereziánskeho poňatia profesijných kompetencií učiteľ nie je len regionálnym, ale medzinárodným javom. Forde a McPhee (2003) upozorňujú (zo skúseností reforiem v Anglicku a Škótsku) na riziko, že toto stále viac prevládajúceho poňatie profesijných kompetencií v pedagogickej praxi (výkonový prístup) ohrozí kritické uvažovanie učiteľov o ich pedagogickej činnosti (autonómny prístup). Hrozbu, že profesijný štandard bude plniť kontrolnú a hodnotiacu funkciu vo vzťahu k aktuálnemu výkonu pedagogickej činnosti, považujeme za vážnu aj v slovenskom školstve. Najmä presvedčenie, že profesijné štandardy nám pri kontrole pedagogickej činnosti učiteľa umožnia zaujať jednoznačné a nespochybniteľné stanovisko o jeho efektivite, je nebezpečná ilúzia. Ak deklaruujeme, že učiteľ nesie zodpovednosť, musí mať aj slobodu v rozhodovaní. Profesijný štandard ako štátny regulatív nesmie obmedzovať slobodu učiteľa, stať sa bičom v rukách „osvietených“ manažérov škôl, ktorým poslúži na „nespochybniteľné dôkazy o výkone práce učiteľa“. Štandardizácia nepredstavuje jednoznačne akceptovaný model, vyvoláva diskusiu a nedôveru v potenciál štandardov riešiť tie problémy, ktoré sprevádzajú učiteľov na ceste profesionalizácie. Kritiku upozorňujúcu na riziká implementácie profesijných štandardov je potrebné analyzovať a postupovať tak, aby štandardizácia nevyvolala ďalšiu deprofesionalizáciu učiteľstva. K tomu je však potrebné mať vypracované také alternatívne návrhy riešení, ktoré budú založené nie na profesionalizácii učiteľstva ale na rozvoji profesionalizmu učiteľov ako expertov na komplexnú edukačnú starostlivosť poskytovanú deťom inštitúciou školy. V tomto smere je síce potrebné rešpektovať určité nadnárodné trendy a tendencie, ale s ohľadom na domáce historické, kultúrne a sociálne determinanty. Toto sa na Slovensku zatiaľ neudialo a je to výzva pre slovenskú pedagogickú a učiteľskú obec.

Literatúra

- Barber, M. (2005). *Informed professionalism: Realising the potential. Presentation to a Conference of the Association of Teachers and Lecturers*, London, June 11.
- Bates, J., Lewis, S., & Pickard, A. (2001). *Education policy, practice and the professional*. London: Continuum.
- Fournier, V. (1999). The appeal to “professionalism” as a disciplinary mechanism. *The Sociological Review*, 47(2), 280–307.
- Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. Dostupné z <http://www.educationengland.org.uk/history/>.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Routledge Falmer.
- Greger, D., & Walterová, E. (2007). In pursuit of educational change: transformation of education in the Czech Republic. *Orbis Scholae*, 1(2), 11–44.
- Halász, G. (2007). From deconstruction to systemic reform: educational transformation in Hungary. *Orbis Scholae*, 1(2), 45–79.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. In *Teacher and Teaching*, 6(2), 151–182.

- Hargreaves, E. (2009). Labouring to lead. In Ch. Chapman & H. Gunter, (Eds.), *Radical reforms: Perspectives on an era of educational change* (s. 14–27). London: Routledge, 2009.
- Chapman, CH., & Gunter, H. (2009). *Radical reforms: Perspectives on an era of educational change*. London: Routledge.
- Chitty, C. (1989). *Towards a new educational system: the victory of the New Right?* Lewes: Palmer Press.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdelávani: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Spilková, V., & Pišová, M. (2014). Standard a kariérny systém učiteľa: problémy predložené koncepcie v širších súvislostiach. *Pedagogická orientace*, 24(2), 259–274.
- Janowski, A. (2007). Educational restructuring and change: post-communist educational transformation in Poland. *Orbis Scholae*, 1(2), 80–108.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., & Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasáčová, B., & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 34–45). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Konštantín. *Národný program výchovy a vzdelávania. Štátna politika výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na obdobie 1995–2015*. 1. a 2. diel. Bratislava: Ministerstvo školstva a vedy SR, 1994.
- Kosová, B. (2006). Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 7–19). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2007). Educational transformation in Slovakia: the ongoing search for a solution. *Orbis scholae*, 1(2), 109–131.
- Kosová, B., & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B. et al. (2012). *Vsokoškolské vzdelávanie učiteľov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Lowe, R. (2007). *The death of progressive education: how teachers lost control of the classroom*. London/New York: Routledge.
- Milénium. *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 10–15 rokov*. (2001). Bratislava: IRIS.
- Leaton Gray, S. (2006). What does it mean to be a teacher? Three tensions within contemporary teacher professionalism examined in terms of government policy and the knowledge economy. *Forum*, 48(3), 305–315.
- Millerson, G. (1964). *The Qualifying association*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Patrick, F., Forde, Ch., & McPhee, A. (2003). Challenging the “New Professionalism”: from managerialism to pedagogy? *Journal of In-service Education*, 29(2), 237–253.
- Pavlov, I. (2010). Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov? *Učiteľské noviny*, 58(4–5), 4–5.
- Pavlov, I., & Valica, M. (2006). Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 84–147). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Pišová, M. et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učiteľské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Porubský, Š. (2012). Školské reformy na Slovensku v medzinárodnom historickom kontexte. Banská Bystrica: PF UMB.
- Pupala, B. (2006). Úvod. In B. Kasáčová, B. Kosová, I. Pavlov, B. Pupala, & M. Valica, *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 3–6). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

- 46 Spilková, V., & Wildová, R. (2004). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? *Pedagogická orientace*, 24(3), 423–432.
- Spilková, V., & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard. Výskumní záměr: Učitelská profese v mněnicích se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Štech, S. (2003). Pohled na učitelkou profesi zvnějšku a zevnitř. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času* (s. 9–22). Prešov: FF PU.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Storey, A. (2009). How fares the new professionalism in schools? Findings from the “State of the Nation” Project. *Curriculum Journal*, 61(2), 119–132.
- Turek, I. et al. (1990). *Duch školy. Námety expertnej skupiny Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy Slovenskej republiky*. Bratislava: MŠMa Tv.
- Valica, M., & Pavlov, I. (2007). Kríza učiteľskej profesie a jej koncepcné a legislatívne riešenie na Slovensku. *Orbis Scholae*, 1(3), 27–42.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (2002). Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. *Pedagogická revue*, 54(3), 220–239.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy*. London: Paul Chapman.
- Whitty, G. (2006). “Teacher professionalism in a new era.” *Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture*. Belfast, March 2006.
- Yonah, Y. et al. (2008). Neo-liberal reform in Israel’s education system: the dialectics of the state. *International Studies in Sociology of Education*, 18(3–4), 199–217.
- Zimenová, Z., & Havrilová, M. (2011). Štart k novej kvalite vzdelávania: kľúčové zámery v dlhodobom horizonte. Dostupné z http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/2011_ZimenovaHavrilova_Start_k_novej_kvalite_vzdelavania.pdf.

doc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD., Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
stefan.porubsky@umb.sk

prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
beata.kosova@umb.sk

doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD., Katedra andragogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
ivan.pavlov@umb.sk