

# UČITELÉ V SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE: HLEDÁNÍ MEZI ZMĚNOU A STABILITOU

JAROSLAVA VAŠUTOVÁ, PETR URBÁNEK

**Anotace:** Příspěvek se zabývá jedním z rozhodujících činitelů fungování školy – učitelem a učitelským sborem. Opírá se zejména o výzkumné nálezy získané v rámci šetření vícečetné případové studie základní školy. Analyzován je potenciál a role učitelů v současné dynamice změn školního vzdělávání. Ukazuje se, že požadované nároky na práci učitele neodpovídají vytvářeným vnějším podmínkám a že v procesu transformace je významnější akcent kladen na strukturální přeměny než na podporu směřovanou k učiteli.

**Klíčová slova:** učitel, učitelský sbor, potenciál změny, stabilita, vícečetná případová studie základní školy, transformace školního vzdělávání, proměny profesí, fungování školy, vize, kultura školy.

**Abstract:** This report deals with one of the decisive factors in the school functioning - teachers and teaching staff. It relies mainly on the research findings obtained in the investigation of multiple case study of a basic school. The potential and the role of the teachers in the current dynamics of change in school education are analyzed. It shows that required demands for teacher's work do not correspond with created external conditions and in the process of transformation the stress is placed more on the structural transformation than on the support to the teacher.

**Keywords:** teacher, teaching staff, potential changes, stability, multiple case study of a basic school, the transformation of school education, profession changes, school functioning, vision, school culture

## 1 ÚVOD: ZMĚNA VERSUS STABILITA?

Zamýšlíme-li se nad změnou ve fungování školy, pak se nabízí otázka, zda vzdělávací instituci změna prospívá, nebo zda je v životě školy spíše žádoucí stabilita, která znamená zachování a pevné udržení stávajících atributů. Otázka je vážná proto, že v době celoplošné rekonstrukce školního kurikula se objevují pochybnosti z řad učitelů, ředitelů i expertů<sup>1</sup> o úspěšnosti či prospěšnosti zavedení této změny. Nutno připomenout, že obecný konflikt změny a stability není v oblasti fungování školy nový (např. Beck 1974) a že řešen je v principu přirozeně také v různých vědních oborech i mimo rovinu věd o výchově: v psychologii, biochemii, ekonomii,

<sup>1</sup> V textu, není-li explicitně uvedeno jinak, vyjadřují maskulinní tvary *učitel*, *ředitel*, *expert* aj. současně osoby ženského i mužského pohlaví, aniž bychom tím chtěli neakceptovat jejich rozdílnost.

v matematickém modelování i jinde.

Co znamená stabilita ve škole? Navenek škola působí jako relativně stabilní sociální organismus vyznačující se pevností řádu, rituálů, společenských jistot a poskytovaných vzdělávacích hodnot. Škola je spíše vnímána jako konzervativní subjekt sloužící kulturní transmisi, který změny nereflexuje a nepřijímá, neboť má jedinou dané společenské poslání a vzdělávací úkoly. Netečná škola ovšem hromadí vleké a nevyřešené problémy, které pak přinášejí její destabilizaci ve vzdělávacím systému i ve společnosti (viz např. scénáře školy budoucnosti; Kotásek 2004). Škola je pod neustálým tlakem společenských proměn. Měla by tudíž efektivně reagovat na nové požadavky, otevřít se potřebám společnosti a měnit se k obrazu doby, což sice činí, často ale s neochotou, nelibostí, nedůvěrou a mnohdy i s odporem. Stabilita ve škole má mít proto především pozitivní konotaci, reflektivní povahu, a tedy také dynamický podtext. V důsledku se to projevuje v uchování tradice školy, v ustálenosti její kultury, v usazenosti učitelského sboru a v pevnosti výukových strategií, které vtiskují škole image a stabilitu v řízení školy i při vedení lidí. Tato „dynamická stabilita“ školy znamená vnitřní ustálenost, systémovost, jistotu a identifikování se s daným hodnotovým rámcem, ovšem spolu s dostatečným operačním prostorem k nutným změnám. Takové pojetí ani nedefinuje stabilitu a změnu ve vzájemném protikladu a je v ideové shodě s teorií změny (Fullan 2000), která varuje před přílišnou záplavou přehnaných, nesourodých, neustálých požadavků z vnějšku, které nejsou školy schopné přetvářet v konsenzuálně přijímanou vizi.

Jak funguje instituce v podmínkách změny? Je nesporné, že každá instituce, má-li vůbec fungovat, musí mít jasně stanovenou koncepci (definované cíle, procesy a výstupy), kvalifikované řízení a profesionální zainteresované aktéry, kteří danou koncepci realizují. Efektivní fungování instituce se projevuje v reflexi vnější změny a dynamice jejího vnitřního přijetí a zároveň v udržitelnosti vytvořených hodnot, které jsou zárukou stability. Změna a stabilita by měly existovat v určité rovnováze v tom smyslu, že změna přinese obohacení, inovace, efektivitu a zároveň zhodnotí dosavadní ustálené kvality instituce. Ve školské praxi se můžeme setkat s tím, že změna zcela nabourá stabilitu školy, naruší její edukační procesy, zpochybní profesionalitu aktérů, tj. učitelů, a přehodnotí dosavadní hodnoty, tj. vzdělávací výsledky, jako nevyhovující. Prudký úder změny se může stát destruktivním, stejně jako může neústupné setrvávání na zaběhnutých stereotypech učinit ze školy neživotný petrefakt. Možné změny v práci školy je proto nutné chápat a zejména je také reflektovat a realizovat v citlivém obsahovém kontextu. Například Hopkinsovo pojetí (Hopkins 2001) a formulace změny („*improvement*“) v souvislosti s děním ve školách lze spíše chápat jako „*zlepšování*“ či „*zdokonalování*“ fungování školy, resp. „*ozdravění*“ vzájemných vztahů mezi jejími aktéry na bázi inovativních zásahů. Podobné pojetí představuje i Fullan (1982). Změny zásadnější, navíc i více razantní a totální povahy, reprezentuje např. Hargreaves (1998), kdy pojmem „*change*“ směřuje více k nutné změně, „*přestavbě*“ toho, co a jak bylo děláno. Může tím být míněn koncepční, obsahový či metodický „*obrat*“ jiným směrem v již zavedeném, fungujícím systému. Takové principiální a kompletní „*přestupy*“ zasahující mnohdy až do opačné roviny původního výchovného konání jsou vyvolány širšími změnami

obecných paradigmat výchovy, např. na pozadí přijetí konceptu vzdělanostní společnosti. Bez ohledu na trendy těchto „nadmárodních“ konceptů vzdělávací politiky se domníváme, že pro český kontext je nejpříznivější variantou pojetí změny, které je formulováno jako „proměna“ školy (Pol 2007) a které více akceptuje „evoluční“ pohyb, opírá se o vzdělávací tradice, respektuje specifickou podstatu výchovy a změnu zasazuje do nejširších souvislostí reality školního života.

Škola je specifická instituce, která skládá účty společnosti, je akontabilní vůči státu a odběratelům vzdělávací služby, klientele vzdělávání. Hlavní tíha zodpovědnosti za dobré fungování a výsledky školy leží kromě jejího vedení na učitelích. A právě učitelů se primárně a na úrovni samotné realizace dotýká fenomén změny. Ovlivňuje jejich vzdělávání a vstupuje do profesního výkonu. Domníváme se, že je potřebné otevřít existující problém kontroverze změny a stability ve škole, neboť fenomén změny permanentně vstupuje do života školy a profesního života učitelů a je jimi chápán jako destabilizující. Co je potenciálem změn ve školách, jak změna působí a jak je učitelé ve školách přijímána, jak ovlivňuje práci učitelů a profesi jako takovou?

## 2 CÍL STUDIE, METODY ZJIŠŤOVÁNÍ DAT

Naše studie je situována do reálného prostředí základní školy a zabývá se učitelem v kontextu procesu aktuálních změn na konkrétních školách. Klíčovou otázkou je, jak učitel (a celý sbor) přijímá změny pronikající do práce školy, jak se s nimi vyrovnává, resp. jak je sám ochoten přispívat k prosazování těchto změn a ke stabilitě fungování školy.

Cílem této studie je konfrontovat, do jaké míry je fenomén změny závažný v profesním životě učitelů a v kvalitě jejich výkonu, zda změna koresponduje s charakterem profese a s podstatou práce učitelů a jak se promítá prožívání změny do stability fungování školy.

Pro naplnění uvedeného cíle této statě jsme využili dat získaných v rámci vícečetné případové studie základní školy (2006 – 2009)<sup>2</sup>, přičemž se z bohaté baterie využitých výzkumných metod opíráme zejména o výsledky rozhovorů s učiteli a řediteli na pěti šetřených základních školách. Jako doplňující zdroje informací vztahujících se k učitelům a učitelským sborům jsme dále využili i výsledky šetření sociálního klimatu sborů, data o výsledcích práce školy, nálezy ze skupinových rozhovorů s žáky a výsledky pozorování práce učitelů ve vyučování i mimo něj na uvedených školách. V průběhu třinácti měsíců bylo čtyřčlenným výzkumným týmem<sup>3</sup> prove-

2 Vícečetná případová studie základní školy byla realizována v rámci dílčího cíle V005 projektu LC06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání. V prosinci 2007 proběhla pilotní fáze terénního šetření, v jejímž rámci byla výzkumu podrobena jedna základní škola („Malá“), na níž byly ověřovány výzkumné strategie, výzkumné nástroje, možnosti vyhodnocování získaných dat apod. V roce 2008 bylo realizováno šetření na dalších čtyřech základních školách („Výběrová“, „Horská“, „Pestrá“, „Předměstská“). Podrobnější konceptuální rámec celého výzkumu, jeho strategie a metodické přístupy uvádějí Walterová, Starý (2006, s. 77–96).

3 Terénní šetření realizovala čtveřice výzkumníků Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK: Dominik Dvořák, Martin Chvál, Karel Starý a Petr Urbánek.

deno na pěti školách celkem 61 rozhovorů s učiteli, 196 pozorování vyučovacích hodin, 8 skupinových rozhovorů s žáky devátých tříd (48 žáků), 5 dotazníkových šetření klimatu pěti učitelských sborů (104 učitelé) aj. Podrobný metodologický popis vícečetné případové studie základní školy a charakteristiky využitých nástrojů jsou uvedeny v publikaci Dvořák a kol. (2010).

### 3 ZMĚNY A STABILIZUJÍCÍ FAKTORY V PRÁCI ŠKOLY A UČITELE

#### 3.1 K PROMĚNÁM ŽÁKŮ

Změny, které zasahují práci školy a školní vyučování, a tedy i rozhraní citlivosti „profesní percepce“ učitelů, přicházejí nejen z roviny nových paradigmat pedagogické teorie nebo decizních aktů vzdělávací politiky, už jako důsledků nových společenských potřeb. Významnější změny z pohledu učitele souvisejí s výraznými společenskými proměnami, které komplexně zasahují oblast pedagogického pole, aktérů edukace, a zejména samotného žáka. Práce Lorenzové (2010) výstižně ukazuje, jak široký a komplexní je dosah těchto změn a jak společenská realita ovlivňuje pojetí učitelské profese a klade na učitele zásadně odlišné nároky.

Z perspektivy práce učitelů se uvedené změny promítají do stále obtížnější práce se školními dětmi a do komplikovanějších vztahů s rodičovskou veřejností. Přirozeně, že se na jednotlivých školách projevovaly rozdíly v síle výpovědí učitelů. Uváděny jsou narůstající kázeňské problémy, stále se snižující zájem žáků o školní vzdělávání a nízká snaha, úsilí a pracovitost žáků. Škola tyto jevy povětšinou spojuje s problematickým sociálním zázemím dětí. Učiteli deklarovaná dynamika zhoršujícího se stavu ale více poukazuje na změny v hodnotových preferencích a v životním stylu současných rodin. Učitelka, která se po šesti letech do školství vrátila, ke kognitivní úrovni žáků uvádí: „*Pro mě to byla deziluze. Já třeba mám schované čtyřleté písemky... tak, jak jsem tehdy učila, to nemohu vůbec použít.*“ Její kolegyně vidí problém postojů žáků k učení ještě tragičtěji: „*Házeti perly sviním. Někdy je to marná práce.... někdy odcházím a říkám si: Máám to zapotřebí? Má to vůbec cenu, vždyť je to stejně nezajímá.*“ Vyjádření tohoto typu sice nepřevažují, nejsou ale také zcela ojedinělá. Vypovídá to současně o specifiku učitelské práce, pro kterou je typické, že učitelé při ní často prožívají pocit zmaru, úmornosti, permanentního nezdaru, a že vždy nejsou viditelné evidentní a hmatatelné výsledky a zjevné posuny.<sup>4</sup> Na tento nepoměr „investovaného“ a nazpět získávaného v práci s žáky si učitelé často stěžují. Jedna z učitelek to vyjádřila následovně: „*...na druhou stranu vidím tu disharmonii toho, jak moc pracuju třeba doma a jak málo se mi to jen vrací...*“ V sou-

4 Proto je učitelství řadou autorů odhalováno jako plné rozporů a paradoxů (Vašutová 2009), resp. jako povolání s dilematy, „věčnými rozpory“ (např. Kučera; Viktorová 1994, s. 88–92) a konflikty, které ale nemají snadno realizovatelná řešení. Proto M. Cifali (podle Štech 1994, s. 314) nazývá učitelství „nemožným povoláním“, neboť je to práce, která nezaručuje vysokou a pravidelnou úspěšnost profesních činností.

vislostech s dlouhodobě zanedbávaným řešením podpory práce učitelů vnímají učitelé navíc vlastní snahu, důslednost a kladení požadavků na žáky jako jisté riziko konfliktu: „... že se snažím na dětech vyžadovat pořádek a kázeň, nejsem ochotna jim prominout nějaké velké úlety a že si se mnou nemohou dělat, co chtějí a že vědí, že co po nich budu chtít, opravdu chtít budu... No, mám dost problémů.“ Tyto skutečnosti chápeme jako potencionální destabilizující faktor.

### 3.2 UČITELÉ A UČITELSKÝ SBOR

Pro práci školy je naprosto nezbytný kvalitní učitelský personál a pro její perspektivní a stabilní fungování pak navíc tým učitelů, který je k učitelství „pevně připoután“ – svými kořeny, motivačně, angažovaností, vysokým stupněm profesní identifikace nebo pracovní perspektivou.

Samotní žáci oceňují vnímavé, podporující, facilitační přístupy svých učitelů. Na učitelích významně hodnotí především osobnostní a vztahovou rovinu. Na jedné straně vydávají děti o práci učitelů velmi pozitivní svědectví, např.: „... dokáže nás to naučit a není nudná“; „hrozně dobře nás to naučí... a taková jako hodně přísná, ale i hodná...“ anebo „... Když něco nechápeme, tak se zastaví a počkají, ještě nám to vysvětlí, abychom to prostě chápali.“ nebo „My se tam vždycky tak uvolníme... nepřipadá mi to jako normální hodina...“ Avšak na druhé straně výpovědi žáků prokazují a epizody z vyučovacích hodin to potvrzovaly, že učitelé nezdědka selhávají i v těch nejzákladnějších profesních dovednostech: „... že to (výklad) prostě (učitel) jenom čte z toho sešitu...“ nebo „Ta výuka je zábavná, ale není zábavné, když některý učitel neví, co s tím (s moderní technikou) má dělat.“ anebo „... máme tady tři učitelky, které to ani neunesou psychicky, které prostě s brekem odcházejí ze třídy...“

Žáci ve škole registrují personální pohyb učitelů („Dobří učitelé školu opustili.“) a citlivě reagují na stabilitu učitelského sboru: „Je důležité často neměnit učitele, což se tady v posledních dvou letech stalo...“ Masovější fluktuace ve sboru proměňuje jeho klima a ovlivňuje i kulturu celé školy. Ředitel Příměstské si tuto skutečnost plně uvědomuje: „Určitě bych chtěl zachovat co nejdéle ten... tu kostru toho učitelského sboru, která to táhne. To si myslím, že je naše největší taková deviza...“. Ředitelka Horské dokladuje, že personální stabilita a kvalita sboru vede ve svém důsledku ke spokojenosti žáků a rodičů. „Stabilizací sboru se podařilo zamezit odchodům žáků.“

### 3.3 VYJADŘOVANÉ PROBLEMATICKÉ STRÁNKY UČITELSTVÍ

Učitele z našich zkoumaných škol přirozeně trápí řada aktuálních problémů, které lze chápat jako potencionálně destabilizující faktory. Kromě obecných je upozorňováno také na specifické problémy, které se váží ke konkrétní situaci v dané škole (např. způsoby vedení lidí, materiální podmínky). Mezi univerzálně uváděnými obtížemi, ovšem se znatelnými rozdíly mezi jednotlivými školami, se objevuje velké množství práce, značná hektičnost, na kterou se váže narůstající byrokratická zátěž: „Já bych si přála míň papírování a víc prostě možností práce s dětmi... ale je toho někdy moc, je toho někdy prostě moc, je to šílená byrokracie a někdy je to prostě opravdu nad

*lidské síly.*" Učitelé nevidí v administrativní práci, která jim podle jejich slov narůstá, velký smysl a obávají se, že tato zátěž je na úkor vlastní práce s dětmi: „... hodně tý práce kolem, která vás zdržuje od tý kantořiny... už to vypadalo, že se to zlepšilo, ale už je to zase samej papír, pořád nějaký psaní, pořád něco nikde...“ Na narůstající byrokratickou zátěž si stěžuje i ředitel této školy a přál-li by si něco změnit, „... tak tu byrokracii. To mě ubíjí teda maximálně.“ Jde tedy o tlak z vnějšku, který zde vedení nedokáže z různých důvodů směrem k učitelům eliminovat, zatímco na jiných školách se to vlivem efektivního řízení daří lépe. I když je pracovní doba učitelů veřejnosti chápána jako výhodná, učitelé to tak nevnímají a časové nároky řadí také k obtížím profese: „Ale každopádně je to náročný povolání. Protože spousta lidí si myslí, že my přijdeme ve dvě domů a nic. Ale já přijdu ve čtyři, hodinu dvě mám volno, to mám většinou stejně doučování, takže volno nemám. Pak usedám k počítači a pracuji další dvě tři hodiny. A je to dennodenně, kdy si člověk dělá přípravy, zapisuje si, co bude dělat, aby věděl, aby ta práce měla nějaký systém.“

### 3.4 VNÍMANÁ POZITIVA PEDAGOGICKÉ PRÁCE UČITELŮ: STABILIZUJÍCÍ FAKTOR

I přes řadu obecných problémů ve školství a obtíží v realitě učitelské práce vyjadřují ale učitelé poměrně silně spokojenost ve svém povolání. Domníváme se, že tato skutečnost potencionálně zvyšuje kvalitu práce učitelů, stabilizuje sbory a potažmo i fungování školy.

Při rozhovorech byly explicitně jako výhodné vyjadřovány některé aspekty povolání: práce s lidmi, práce s dětmi, příznivé prostředí, tvořivá činnost, prázdniny, možnost disponovat časem aj. Zdůrazňovány byly výhody z hlediska výchovy vlastních dětí: „... jestli chcete úplně do důsledku tu pravdu, tak ono s malým dítětem se o vás všude (v komerční sféře – pozn. autorů) „porvou“ a ono vlastně to školství je takové, že si ten čas... sice pracujete také dvanáct hodin denně, ale můžete si to přizpůsobit...“ Některé výpovědi mají evidentně emotivní náboj a svědčí o zaujetí prací a plném nasazení těchto učitelů: „Nikdy jsem nechtěla být něčím jiným a je to taková nějaká předurčenost, a to povolání mně zcela vyhovuje, naplňuje, pohlcuje a nechtěla bych dělat nic jiného.“

Řada učitelů kvitovala na učitelství také to, že je to práce zajímavá, svobodná a tvořivá, jak to vyjadřuje jedna z učitelek: „Potom jsem zjistila, že sekretářkou být nemohu, protože moje pusa na to není dostatečně organizovaná.... Já musím tvořit, nedá se nic dělat, ten kantor se nezapře. Prostě musí mít svůj referát a v něm si pracovat a odevzdávat práci, ať už je jakákoliv.“ Tato citace zdůrazňuje také skutečnost, že učitelství je výrazně nezávislá a individuální činnost, která je ale na druhé straně silně kompenzována nutností profesní kooperace s kolegy.

Na většině škol byl kromě zájmu o práci s dětmi také opakovaně a velmi silně vyjadřovaným pozitivem samotný kolektiv učitelů a nezdá se, že by byly výroky vedeny jen v proklamativní, resp. „reklamní“ rovině. Na dotazy nejvýznamnějších pozitiv práce odpovídali učitelé velmi pohotově: „Kolektiv svých jako nejbližších učitelů, část sboru.“; „Jsme tady úžasný kolektiv, já mám pocit, že jsme tady rádi i mimo školu

spolu...“ Na některých školách bylo učiteli vysoce hodnoceno vedení školy: „No, sto-percentně vedení, kolektiv lidí.“ Oceňován je u něj „přístup ke svým zaměstnancům, že opravdu můžeme za nimi přijít s čímkoliv a oni se nám snaží pomoci a vyhovět“. Podobně výpovědi jsme zaznamenali na většině sledovaných škol, nikoliv ovšem na všech.

Časté byly také výpovědi směřované ke školnímu prostředí, resp. k velikosti školy: „Mně vyhovuje ta velikost té školy...“ nebo „... a taky je docela příjemný, že ta škola jak je malá.“ Učitelé upřednostňovali a za výhodu považovali často také vesnický, resp. „rodinný“ charakter školy, i když počtem žáků nešlo vždy o nějak zvlášť malé školy: „Mně vyhovuje to, že je to vesnická škola, v podstatě, já to tak považuji za vesnickou školu. Děti mi vyhovují, protože bych se bála učit na sídlištní škole... a kolektiv.“ Obecnou představou je, že velikost školy určuje kvalitu vztahů, resp. stupeň anonymity a ovlivňuje výchovné možnosti: „Mně se líbí, že to je taková malá škola jako docela rodinná a ty vztahy tady byly vždycky poměrně docela dobrý...“ Šetření sociálního klimatu i na těchto školách ale prokazuje, že velikost školy není zdaleka tím nejvýznamnějším faktorem kvality klimatu sboru.

### 3.5 VARIANTY UČITELSKÉ KVALIFIKACE: PŘÍNOSY A RIZIKA

Ukazuje se, že standardním, stále převažujícím studijním postupem pro učitele v základní škole zůstává získání kvalifikace absolvováním pedagogické fakulty. Pro učitele na prvním stupni to platí téměř absolutně.<sup>5</sup> Učitelé druhého stupně se ale mnohdy ke své práci dostávají i dalšími vzdělávacími cestami. Studium učitelských programů na dalších fakultách, jako jsou filozofické, přírodovědecké, teologické, fakulty tělesné výchovy a sportu, matematicko-fyzikální atd. Současný zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) umožňuje ještě další varianty nabytí formální kvalifikace. Takže jsme mezi učiteli na sledovaných základních školách také nezdědka potkávali absolventy nebo studující různých dalších vysokých škol, které se ovšem primárně nezaměřují na učitelské programy, včetně škol soukromých (např. Metropolitní univerzita; Vysoká škola mezinárodních vztahů).<sup>6</sup> Nikoliv ojediněle jsme se také setkali s učiteli, které teprve jiné okolnosti dovedly k učitelské práci, resp. „svedly“ z jiné profesní cesty. Jedno z doporučení studie společnosti McKinsey (Klesající... 2010, s. 34), jak získávat chybějící učitele do českých škol, nalézá možný zdroj mezi absolventy jiných vysokoškolských oborů a mezi odborníky z praxe. Zůstává ovšem předmětem diskuze, zda tyto tržně pragmatické postupy získávání a následné specifické způsoby kvalifikování takových osob lze v nějak hojnější míře vůbec doporučovat.

5 Dostí častý bývá pro elementaristy postup „přes“ kvalifikaci učitele mateřské školy. Při výzkumu české základní školy (Dvořák a kol. 2010, s. 225-226) se ukázalo, že tato učitelská „dvojkvalifikace“ může být v souvislostech možného dalšího vývoje obou institucí, resp. jejich integrace, výhodná a užitečná.

6 Výjimkou byl v tomto ohledu učitelský sbor ZŠ „Pestrá“, který plně disponoval učiteli s plnohodnotnou kvalifikací; jeho personální parametry byly i v dalších ohledech příznivé, resp. atypické (nízký věkový průměr; vysoké zastoupení mužů).

Realita značně různorodých vzdělávacích cest učitelů v základním vzdělávání není obvyklá u žádné jiné na přípravu a výkon obdobně náročné profese. Právními úpravami jsou také stále liberálněji legalizovány i značně různorodé, mnohdy až „bizarní“ kvalifikační varianty. Argumentačně neobstojí ani tvrzení o nedostatečných možnostech získat učitelskou kvalifikaci, zvláště, je-li učitelství oproti jiným vysokoškolským oborům zcela výjimečně právě množstvím různých vzdělávacích cest.

Tato situace má pro vzdělávání v základních školách přirozeně své důsledky. Tím příznivějším by mohl být fakt, že „člověk odjinud“, tzn. z jiného oboru či studijního prostředí, rozdílně vyškolen, s jinými zkušenostmi a s odlišným pojetím obsahového i pedagogického pole, může vnímat a uchopit školní vzdělávání v obohacujícím „širším ohnisku“, s možným nadhledem, v jiné dimenzi, a prospět tak právě variabilitou neobvyklých přístupů a kontextuálních či aplikačních náhledů. Otázkou ovšem je, je-li takové pojetí přínosné jmenovitě pro univerzální a všeobecné vzdělávání, které probíhá v základním školství. Zásadnější pochybnosti, které vyplývají ze značně různorodých vzdělávacích trajektorií učitelů, vyvolává otázka kvality přípravy na fakultách, které se primárně ani tradičně nezaměřují na učitelskou přípravu v oblasti práce se školními dětmi, zpravidla tedy ani nemohou disponovat adekvátním personálním či praktickým zázemím atd. Neodpovídající pak může být pedagogická, psychologická či didaktická znalostní opora absolventů, která umožňuje teoretickou reflexi pedagogických situací, což se v profesním výkonu učitele přirozeně projeví. Otevřené zůstávají také další otázky, související např. se společnou vizí takto „ideově méně sourodého“ sboru a jeho konzistencí; nebo do jaké míry se vzhledem k širší formální kvalifikaci projeví vyšší fluktuace ve sboru atd. Můžeme se proto oprávněně domnívat, že stabilita sboru je v případě jeho vyšší „heterogenity“ rizikovější.

V našich sledovaných školách jsme se také setkali s kvalifikovanými učiteli, kteří na čas práci učitele opustili, zabývali se zcela jinou profesí, aby se následně vrátili zase zpět do školy. Jedna z těchto učitelek k tomu říká: „*A doporučila bych to všem – prostě odejít do praxe, aby člověk viděl, co potřebuje.*“ Poukazuje to, že akt odchodu a návratu nepomohl jenom jí, ale může prospět i výuce, žákům a škole: „*Vidět život, jak chodí a... musím říct, že jsem i změnila svoje nároky na děti. To, na čem jsem dříve bazírovala, to už mi teď nepříjde tak důležitý a naopak, teď chci něco jiného, než jsem chtěla dřív.*“ Taková „odbočka“ může eliminovat rutinérství i riziko profesní deformace.

## 4 UČITELÉ VE VZTAHU KE ZMĚNĚ

Nároky práce učitelů základních škol souvisejí bezesporu také s dynamikou a s trendy ve vzdělávání a ve školství v posledních dvou desetiletích. V průběhu šetření se opakovaně ukazovalo, že učitelé obecně souhlasí s nutností proměňovat školu a přizpůsobovat práci s žáky novým situacím a potřebám společnosti.<sup>7</sup> Ne-

<sup>7</sup> Taková zjištění mohou být poměrně překvapující, neboť učitelům je obecně přisuzována konzervativnost (např. Průcha 2002, s. 51), resp. rezistence vůči změnám (Lazarová 2005). Výsledky



domnívají se ale, že všechny prosazované změny jsou vždy pro školu žádoucí a pro kvalitu výuky prospěšné. Nemyslí si ani, že jsou jako učitelé k jejich realizaci vždy kompetentní a z vnějšku dostatečně podporováni.

Aktuální změnou, která představuje zásadní zásah do práce školy, byla pro učitele v době našeho výzkumu tvorba školních vzdělávacích programů a zejména počátek její realizace na úrovni změn v samotné výuce. Setkávali jsme se ve školách ovšem spíše s rozpačitými názory a s odmítavými postoji učitelů i vedení školy k tomuto kurikulárnímu projektu: „...Myslím si, že tvorba školních vzdělávacích programů je dobrá věc, ale neměli to dělat učitelé. Myslím si, že... v podstatě učitelé nebyli v tomhle tak fundovaní, aby vymysleli úplně... nebo všichni učitelé aby vymysleli úplně zcela něco nového...“ Učitelé je vytýkáno to, že práce spojená s realizací rámcového vzdělávání dopadla jen na školy a učitele, že chybí efektivní metodická podpora ze směru vyšších stupňů řízení. Při konfrontaci dokumentace školních vzdělávacích programů s realitou výuky se také ukazovalo spíše jen jejich formální naplňování a zejména to, že učitelé „svrchu“ formulovanou změnu vnitřně spíše nepřijali. Tato zjištění korespondují i s řadou dalších výzkumných nálezů k tomuto tématu (přehledně je shrnuje Janík a kol. 2010, s. 15-30).<sup>8</sup> Odhalují kontroverzní stránky zavádění kurikulární reformy u nás a potvrzují i obecnější zkušenosti s obtížemi při implementaci školských reforem v zahraničí (Thurler Gather 2005)

Ve sledovaných školách byly zaznamenány i výpovědi, které odmítaly uskutečňování změn uvnitř školy a obhajovaly udržení současného stavu jejího fungování: „*Já si myslím, že tadle škola by neměla procházet nějakýma velkýma změnama. Já si myslím, že to tady opravdu funguje.*“ Uvedený výrok může být přirozeně projevem neochoty a pohodlnosti jeho autora nebo vyjadřovat obavu o udržení vlastního pojetí výuky, může být také obranou proti snaze jakkoliv měnit zaběhnuté nebo je jen vnější proklamací kvality vlastní školy. Připusťme ale, že může být i přáním učitele efektivně pracovat v usazeném, stabilním školním prostředí a vyjádřením obav z pracovní hektičnosti, z nesmyslných „svrchu“ nařízených změn a z nejistoty. Řada učitelů je totiž přesvědčena, že výchova vyžaduje určitý stupeň pevně daných pravidel, usazenosti a stability. Možná také proto učitelé ve velké míře a zřejmě na pozadí vnímané chabé společenské podpory učitelské práce nedůvěřují dalším změnám, které jsou organizovány „shora“. Zejména délesloužící učitelé argumentují, že změn zažili již více a mnohé s žalostnými výsledky: „... protože opravdu se ta škola proměnila hrozně moc a nikde ne k dobrému, ale spíš myslím tlakem veřejnosti a toho, že vlastně spousta takových „odpovědných“ lidí to vzdělání posunula na poslední místo pro většinu veřejnosti...“ Opačný názor na „pohyb ve školách“ v posledním dvace-

---

novějších výzkumů ovšem také prokazují, že česká veřejnost vnímá školství ještě podstatně méně kriticky, s jeho stavem a vývojem je dlouhodobě a relativně vysoce spokojená; výsledky rozvoje školství jsou veřejností připisovány aktérům z mikroúrovně, tedy nejvíce je v procesu změn oceňována role učitelů a ředitelů škol (Černý; Greger; Chvál; Walterová 2009). Autoři se také domnívají, že zjištěný stav „spokojené veřejnosti“ může být brzdou dalším změnám ve školách.

8 Autoři této výzkumné zprávy v úvodu publikace inventují výsledky dílčích výzkumů posledních let k tomuto tématu. Na základě těchto nálezů jsou naznačena rizika projektu kurikulární reformy, která se projevují kromě oblasti samotného konceptu zejména v implementační rovině, na kterou učitelé významně upozorňují.

tiletí a potřebu změny ale vyjadřuje jiná z učitelek: „Vím, že pár mých kolegyň se vrátilo po roce 1989, kde měly nesrovnatelně vyšší plat, a přesto se vrátily zpátky, protože doufaly, že ta škola bude jiná, než třeba v těch sedmdesátých nebo na začátku osmdesátých let, kdy odcházely. Ne vždycky byly nadšené návratem zpátky...“ Ukazuje se ale, že ke změnám bezesporu dochází a že jsou na učitele rozsahem i složitostí práce kladeny stále vyšší požadavky. Potvrzuje to například učitelka, která se po mateřské dovolené vrátila zpět do téže školy, a s odstupem tedy může srovnávat konkrétní změny: „Škola se pohnula v tom pozitivním smyslu.... řekla bych, že tady mají učitelé více práce než měli. Řekla bych, že teď se tady musí hodně dělat, je toho hodně a dříve toho tolik nebylo... Mně více vyhovovalo, co bylo předtím.“

Hovoříme-li o postojích učitelů ke změně a k principu proměny školy, je nutné zdůraznit, že zpravidla nejde jen o (izolovaný, „soukromý“) vztah jednotlivého učitele k tomuto fenoménu, ale že se jedná o téma situační, tedy vždy zasazené do kontextu fungování celé školy jako organizace. Faktory, které školu posunují, či naopak blokují, mohou být značně rozmanité: efektivita řízení a vedení lidí, konstelace učitelského sboru, klima školy, vnější vlivy, stupeň podpory zřizovatelem, charakter klientely žáků a rodičů atd. Plně jsme si tuto skutečnost uvědomovali, když jsme v rámci vícečetné případové studie hledali potenciál změny v základních školách. Jedna ze zkoumaných škol („Pestrá“), která disponovala příznivými personálními kapacitami, ambiciózním a pevným vedením a výraznou podporou zřizovatele, představovala prototyp aktivní proměňující se školy. Nutno říci, že s určitými riziky v oblasti vedení lidí. V jiné škole („Výběrová“), která spoléhala na vytvářenou tvůrčí svobodu a prostor, aktivitu kvalitních učitelů, kteří se mohli opírat o silnou podporu vedení, a pracovala se specifickou klientelou žáků a rodičů, reprezentovala parciálně školu stabilizovanou a výzvy ke změnám zde přicházely často z iniciativního jádra učitelského sboru. Jako masivně stabilizovanou jsme pak mohli označit ZŠ Horskou, neboť se rovnováha a ustálenost projevovala ve všech zásadních oblastech fungování školy.

## 5 ZÁVĚR

Ukazuje se, že individuální osudy učitelů a jejich subjektivní prožitky vlastní práce jsou mnohdy velmi úzce vázány na život školy, kde působí. Jsou daleko více a emotivněji, než tomu bývá u jiných profesí, spojeny s nadějemi, výhrami, vizemi a perspektivami; a také s překážkami, ztrátami a riziky v pedagogické práci. Zdá se, že změna jako vnější zásah vzdělávací politiky do učitelské profese je učiteli daleko obtížněji přijímána než změny generované uvnitř sboru či školy, anebo individuální změny, které jsou „osudové“ a přicházejí z vlastního popudu každého učitele. Učitelé se v principu nebrání potřebě měnit školu a přizpůsobovat ji měnícím se potřebám společnosti. Neztotožňují se však s jakýmkoliv změnami, které předem v dostatečné míře negarantují výsledky a posuny, jsou z vnějšku nedostatečně podporovány nebo jejich realizace překračuje učitelovy kompetence.

Učitelé hodnotí svou práci a povolání veskrze příznivě. Reálně vnímají pozitivní stránky učitelství a také přijímají rizika vlastní profese, s problémy se dokáží vyrovnat.

návat. Příznivě hodnotí samotnou podstatu a charakteristiky učitelské práce. K učitelství je váže pozitivní vztah k žákovské klientele a zpravidla i silně prožívaný vztah ke kolegům.

Domníváme se, že učitelé představují velmi hutný a stabilní potenciál fungování a rozvoje školy. Na vlastní profesi většina učitelů nahlíží jako na náročnou a konsolidovanou činnost, k níž se lze dopracovat dlouhodobějšími ustálenějšími cestami s odpovídající podporou. Tato skutečnost není v souladu se současnými principy překotných změn, univerzálních výstupních požadavků a očekávaných okamžitých výsledků, které nekorrespondují se samotnou podstatou výchovy ani s úrovní podpory učitelského vzdělávání. Také proto si učitelé udržují vůči rychlým změnám spíše konzervativnější postoje, které jsou ale více důsledkem deziluze, a je třeba chápat je spíše jako příznivý atribut, ve smyslu „stability pedagogického myšlení učitelů“ (Průcha 2002, s. 51).

Nepřehledné množství různorodých vzdělávacích cest, které by pro přípravu na jiné profese byly nepřijatelné, přináší podstatě učitelského vzdělávání celou řadu rizik: Heterogenita učitelské přípravy je v ideovém konfliktu se snahami posledních let standardizovat profesní způsobilost a výkon profesních činností učitele,<sup>9</sup> zeslabena je možnost kontroly procesu přípravy, a diskutabilní je tak zajištění kvality vzdělávání učitelů. Jiné, nestandardní, resp. nespecifické cesty vzdělávání učitelů mohou do základních škol současně vnášet i výchově nepříznivé fenomény. Nemá-li si totiž práce učitele podržet jen status laického „kutilství“, pak proti uvedeným přínosům jinakosti a možného obohacení školy novými prvky ve vyučování stojí relevantní argument neobvyklosti a nedůvěryhodnosti vzdělávání kvalifikačně náročného oboru tolika různými vzdělávacími cestami. Variabilita učitelské přípravy spolu s dikcí univerzalizace navíc popírají specifčnost práce učitele na jednotlivých stupních škol a maří úsilí profesionalizovat učitelské povolání. Učitelství se ani ve dvacetiletém vývoji nedokázalo zbavit klíčových problémů profese (Urbánek 2005). Kvality a profesní angažovanost učitele významně určují vzdělávací možnosti škol, bezprostřední efekty a jejich progresivní změny.

Nicméně společnost není ochotna ani připravena do učitele a potažmo do školního vzdělávání velkoryseji investovat. Domníváme se, že z tohoto pohledu je učitel rizikovým článkem ambiciózních představ přeměn základního vzdělávání (Vašutová 2006). Kvalita fungování školy a možné posuny v její práci se přitom výrazně opírají o personální charakteristiky sboru a vnitřní strukturu profesních vztahů. Kromě aktuálních požadavků transformace doléhají na učitele a jeho profesi „tradičtější“ problémy, které dlouhodobě nebyly a nejsou řešeny a v realitě školy ovlivňují zaměření klíčových učitelských aktivit. Učitelé se zřejmě také z těchto příčin projevují spíše jako konzervativní než jako aktivní iniciátoři proměn a ve školní práci preferují více stabilitu než změny. Vedle vnějších podmínek se proto jako zásadní pro fungování a pozitivní posun školy jeví její vnitřní ustálenost, vycházející ze stabilní personální konstelace, efektivního způsobu vedení lidí a reflektující vnější dynamiku.

9 U nás posledním pokusem vytvořit koncept profesních standardů učitele byl materiál pracovní skupiny MŠMT (Tvorba profesního... 2009). Požadavky na profesní kompetence učitele byly u nás kvalitně artikulovány již na začátku desetiletí (Vašutová 2001).

## LITERATURA

- BECK, E. M. Conflict Change and Stability: A Reciprocal Interaction in Schools. *Social Forces*, 1974, vol. 54, no. 4, s. 517-530.
- ČERNÝ, K.; GREGER, D.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. Školství očima české veřejnosti: percepce současného stavu a vývoje. *Orbis scholae*, 2009, roč. 3, č. 3, s. 25-50.
- DVOŘÁK, D.; STARÝ, K.; URBÁNEK, P.; CHVÁL, M.; WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha : Nakladatelství Karolinum 2010 (v tisku).
- FULLAN, M. G. *The Meaning of Educational Change*. New York, London : Teachers College Press, 1982.
- FULLAN, M. The three stories of education reform. *Phi Delta Kappa*, 2000, vol. 81, no. 8, s. 581 – 584.
- HARGREAVES, A. a kol. (eds.). *The International Handbook of Educational Change*. London : ELEP, 1998.
- HOPKINS, D. *School Improvement for Real*. London. New York : Routledge Falmer, 2001.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. Výzkumná zpráva*. Praha : VÚP, 2010.
- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Zpráva společnosti McKinsey&Company. Praha, 2010.
- KOTÁSEK, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno : Paido, 2004, s. 441-484.
- KUČERA, M.; VIKTOROVÁ, I.: Commitment studentů. In Kolektiv autorů. *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha : PedF UK, 1994, s. 88-92.
- LAZAROVÁ, B. Psychologické aspekty profesionálního rozvoje učitelů: rezistence vůči změně. *Pedagogika*, 2005, roč. 55, č. 2, s. 102-118.
- LORENZOVÁ, J. Učitelství ve změněných sociálních podmínkách a vnitřní předpoklady učitele pro sociálně pedagogickou práci. In KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha : Karolinum, 2010.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- ŠTECH, S. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320.
- THURLER GATHER, M. O kultuře změny ve škole. In POL, M; HLUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005, s. 114–129.
- Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi*. Praha : MŠMT 2009 (nepublikováno).
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese (Aktuální analýza)*. Liberec : TU v Liberci, 2005.
- V AŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 1. díl. Praha : PedF UK, 2001, s. 19-46.
- V AŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : PF MU, 2006, s.79-90.

- VAŠUTOVÁ, J. Učitelství v dilematech a paradoxech vzdělávací politiky, teorie a praxe. In DANEK, J.; SIROTOVÁ, M. (ed.). *Učitel'ské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : UCM FF, 2009, s. 9-16.
- WALTEROVÁ, E.; STARÝ, K. Potenciál změny v realitě školy: Strategie případové studie. *Orbis Scholae*, 2006, č. 1, s. 77–97.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Nové školské zákony*. Praha : ASPI, 2004.