
EVROPSKÉ PŘÍSTUPY K POJETÍ KVALITY UČITELE – OPTIKOU FORMÁLNÍCH DOKUMENTŮ

Vladimíra Spilková

Anotace: V příspěvku jsou prezentovány výsledky komparativního výzkumu analyzujícího dokumenty, které na národní či evropské úrovni definují kvalitu učitele. Předmětem analýzy jsou čtyři významné dokumenty na evropské úrovni, které vznikají v Evropské radě a v Evropské komisi, relevantní dokumenty z devíti zemí Evropské unie. Hlavními výzkumnými otázkami jsou: Existuje v zemích EU sdílené porozumění pojetí kvality práce učitele, společné pojetí klíčových charakteristik kvalitního výkonu učiteléské profese? Jaký je status formálních dokumentů vymezujících kvalitu učitele/profesi standard? Jaké pojmy jsou používány k vymezování požadavků na učitele, k definování kvality učitele? Jaká je míra participace různých aktérů při tvorbě pojetí kvality učitele ve formálních dokumentech?

Nástrojem ke komparaci byly anglické překlady relevantních částí formálních dokumentů, dále strukturovaný dotazník, který obsahoval deset položek (např. formální status dokumentů, cílové skupiny, jimž je daný dokument určen, podíl různých aktérů v tvorbě a implementaci dokumentů, hlavní oblasti a klíčové pojmy v charakterizaci profesních kvalit učitele, míra obecnosti či specifčnosti pro různé kategorie učitelů) a deskriptivní text s vybranými položkami z dotazníku, ke kterým bylo třeba podrobnějšího komentáře či vysvětlení celkového kontextu v dané zemi.

Klíčová slova: kvalita učitele, kvalita učiteléského vzdělávání, požadavky na učitele, profesní standard, formální dokumenty, vzdělávací politika, komparativní analýza, profesionalizace.

Key words: teacher quality, quality of teacher education, requirements on teachers, professional standard, formal documents, education policy, comparative analysis, professionalization.

Úvod

Kvalita učitelů je v posledních letech všeobecně považována za klíčový faktor, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Hattie 2003, Barber; Mourshed 2007). Zvyšování kvality učitelů se postupně stalo jednou z priorit vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí a dostalo se také do centra pozornosti pedagogické teorie a výzkumu. Řada odborných studií se pokusila na základě empirických výzkumů identifikovat kompetence (znalosti, dovednosti, hodnoty,

osobnostní předpoklady), které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. Modely kvalitního, efektivního učitele byly vytvářeny v souvislosti nebo v rámci modelů kvalitní, efektivní, dobré školy a kvalitní, dobré výuky (Evans 2002, Harris 1998, Wong; Wong 1998; Myers; Myers 1995; Minor 2002; Arnon; Reichel 2007).

Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha evropských zemích i v zámoří vytvořeny **profesní standardy** jako východisko pro učiteléské vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení učitelů. Koncepte profesního standardu jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učiteléské profese v dané zemi. Jsou vyjádře-

ním široce sdílené podstaty profesionality učitele, společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavkům na učitele. Nejčastěji je standard formulován v podobě klíčových profesních kompetencí jako soubor znalostí, dovedností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou nezbytné pro kvalitní/standardní výkon profese v dané zemi.

Také na mezinárodní úrovni vzniklo v posledním desetiletí mnoho dokumentů věnovaných kvalitě učitelů a učitelského vzdělávání (European Commission 2005, 2007, OECD 2005, 2009, European Parliament 2008, ETUCE 2008, ATEE 2006). Do popředí se v této souvislosti dostala potřeba „společného jazyka“, zejména snaha o vyjasnění pojmu kvalita učitele („teacher quality“) a profesní standard. Byla zahájena diskuze k možnostem tvorby (ale i rizik s tím spojených) „evropského standardu“ učitele a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě.

Vůdčí roli v odborných diskuzích má významná mezinárodní organizace Asociace pro učitelské vzdělávání v Evropě (Association for Teacher Education in Europe – ATEE), která spolupracuje s Evropskou komisí, zejména s Expertní skupinou A, zabývající se problematikou současných i perspektivních proměn učitelské profese a učitelského vzdělávání (Feerick 2004). Asociace formuluje jak expertní stanoviska (na základě cílených diskuzí v rámci činnosti stálých pracovních skupin) k relevantním materiálům Evropské komise (např. „Změny v kompetencích učitelů a vzdělavatelů učitelů“ 2004, „Kdo je Evropský učitel“ 2005), tak také vytváří vlastní koncepční dokumenty, které předkládá Evropské komisi (např. „Kvalita učitelů: Doporučení ke koncepci hodnocení kvality učitelů a k tvorbě indikátorů“, ATEE 2006).

V rámci činnosti ATEE a jejích stálých pracovních skupin se pracuje na několika

mezinárodních projektech, jejichž součástí jsou analýzy pojetí a funkce profesního standardu v různých zemích (např. Mikl 2004, Flores; Hilton; Klonari; Nilsen; Snoek 2008). Významným počinem v této oblasti byl také projekt Comenius „Identifying Teacher Quality“, na jehož řešení se v letech 2006–2009 podílel mezinárodní tým z dvanácti evropských zemí – Anglie, Nizozemí, Belgie, Norsko, Švédsko, Německo, Řecko, Portugalsko, Česká republika, Slovinsko, Polsko, Chorvatsko.

Komparativní studie a její kontext

Jedním z cílů tohoto projektu bylo analyzovat koncept „kvalita učitele v mezinárodním kontextu“ a vytvořit reflektivní nástroje, které umožní učitelům hlouběji přemýšlet o klíčových aspektech kvality učitele, kvalitního vyučování a učení a které jim pomohou v sebereflexi a dalším profesním rozvoji. V rámci projektu byly ověřovány čtyři skupiny nástrojů, jež byly založeny na různých zdrojích stimulujících reflexi učitelů.

První skupina nástrojů, podporujících reflexi učitelů, je založena na práci s formálními dokumenty na národní i mezinárodní úrovni, které se týkají kvality učitelů a profesního standardu. Druhá skupina nástrojů je založena na přemýšlení o kvalitě práce učitele a výuky na základě analýzy videozáznamů výuky různých učitelů. Třetí skupina nástrojů využívá jako zdroj pro reflexi zážitky a zkušenosti učitelů. Čtvrtá skupina podporuje reflexi učitelů o kvalitě výuky prostřednictvím expresivně kreativních aktivit, např. hra v roli, tvorba scénářů budoucnosti, metafory, narativní metody.

Práce s formálními dokumenty na národní i evropské úrovni byla založena na jejich kritickém čtení, vzájemném srovnávání a interpretování z hlediska vlastních

představ a subjektivních pojetí. Zkušenosti z této fáze řešení projektu se staly inspirací k hlubšímu a systematictějšímu pohledu na různé **koncepte kvality učitele v národních a mezinárodních dokumentech**. Do komparativní analýzy byly zahrnuty formální dokumenty týkající se kvality učitele a kvality učitelského vzdělávání. Na národní úrovni bylo reprezentováno devět zemí – Anglie, Nizozemí, Belgie, Norsko, Švédsko, Řecko, Slovinsko, Polsko a Česká republika. Na evropské úrovni se jednalo o čtyři dokumenty – Teachers Matter (OECD 2005), Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (European Commission 2005), Improving the Quality of Teacher Education (European Commission 2007), Teacher Education in Europe (ETUCE, 2008).

Základní otázka pro **komparativní analýzu** zněla: Jak je ve formálních dokumentech na národní a evropské úrovni formulována kvalita učitele? Ta byla dále konkretizována do dalších otázek: Existuje ve vybraných evropských zemích sdílené porozumění v pojetí kvality práce učitele, společné pojetí klíčových charakteristik kvalitního výkonu učitelské profese? Jaký je status formálních dokumentů vymezujících kvalitu učitele/ /profesní standard, jaký je jejich reálný vliv? Jaké pojmy jsou používány k vymezování požadavků na učitele, k definování jeho profesních kvalit? Jaká je míra participace různých aktérů při tvorbě pojetí kvality učitele ve formálních dokumentech?

Základním zdrojem k zodpovězení uvedených otázek byla komparativní analýza formálních dokumentů týkajících se požadavků na profesní kvalitu učitelů ve vybraných 9 evropských zemích. Nástrojem ke komparaci byl strukturovaný dotazník, který obsahoval deset položek (např. formální status dokumentů, cílové skupiny, kterým je daný dokument určen, podíl různých aktérů v tvorbě

a implementaci dokumentů, hlavní oblasti a klíčové pojmy v charakterizaci profesních kvalit učitele, míra obecnosti či specifčnosti pro různé kategorie učitelů) a deskriptivní text s vybranými položkami z dotazníku, ke kterým bylo třeba podrobnějšího komentáře či vysvětlení celkového kontextu v dané zemi. K dispozici byly také anglické překlady relevantních částí formálních dokumentů. V tomto textu bude prezentována pouze část získaných údajů.

Formální status a vliv dokumentů vymezujících kvalitu učitele, profesní standard

Převážná většina dokumentů má **legislativní status** – buď má podobu zákona nebo podzákoných právních předpisů (vyhláška či nařízení). Jedná se v zásadě o dva typy dokumentů. První z nich se týkají požadavků na učitele a učitelské vzdělávání – vymezují „minimální kompetence učitelů“ (Belgie), „profesní profil učitele“, „kompetenční požadavky“ (Nizozemí), „rámcové požadavky na „národní kurikulum učitelského vzdělávání“ (Norsko, Švédsko, Polsko, Anglie), „kritéria pro akreditaci studijních programů učitelství“ (Slovinsko), „požadavky na kvalifikaci učitele“ (Švédsko, Norsko, Polsko, Česká republika), „profesní standard pro získání statutu kvalifikovaného učitele“ (Anglie). Druhou skupinu tvoří dokumenty, které se týkají vzdělávání na primárních či sekundárních školách. Z celkové koncepce vzdělávání v těchto dokumentech (nejčastěji jde o kurikulární dokumenty) – z pojetí cílů, obsahu, strategií výuky a očekávaných výstupů – lze odvodit požadavky na kvalitní výkon učitelské profese, nejčastěji v podobě klíčových profesních kompetencí (např. Polsko, Slovinsko, Česká republika).

Jaké jsou nejdůležitější **funkce** těchto dokumentů, které oblasti nejvíce ovlivňují?

Lze konstatovat, že ve většině zemí mají nejvýraznější **vliv na koncepci přípravného vzdělávání učitelů** a na kritéria a způsoby hodnocení studentů učitelství. V Norsku, Švédsku a Polsku mají dokonce podobu „národního kurikula pro vzdělávání učitelů“ (v Norsku „National curriculum for teacher education“). Dále hrají podstatnou roli v kariérním růstu učitelů (nejvýrazněji v Anglii v podobě certifikovaných úrovní od základní kvalifikace až po status vynikajícího učitele).

Významná je úloha dokumentů vymezujících požadavky na kvality učitele také v oblasti školského managementu – jako kritérium pro výběr učitelů, podporu jejich profesního růstu, pro finanční ohodnocení apod. V Nizozemí je na ředitelích škol dokonce požadováno, aby evidovali a dokumentovali profesní rozvoj učitelů na základě legislativně stanovených sedmi klíčových profesních kompetencí. Učitelé si systematicky vedou profesní portfolio, ve kterém dokladují svůj profesní rozvoj v intencích daných požadavků. Portfolio se pak stává základem sebehodnocení učitele a hodnocení ze strany ředitele, s důsledky např. pro finanční ohodnocení a podporu dalšího profesního růstu. Významná je role těchto dokumentů také pro poskytovatele celoživotního vzdělávání učitelů (jeho zacílení směrem k požadavkům na učitele, ale i s ohledem na vzdělávací potřeby učitelů), např. v Nizozemí a Řecku. V některých zemích (např. v Polsku) jsou tyto dokumenty východiskem pro ediční politiku nakladatelství při vydávání učebnic a didaktických materiálů pro učitele.

Dokumenty na evropské úrovni, které vznikají v Evropské radě a v Evropské komisi, nemají v souladu s principem subsidiarity legislativní status. Mají podobu doporučení a společně přijatých závěrů na úrovni ministrů školství, s cílem ovlivňovat vzdělávací politiku v jednotlivých členských státech Evropské unie.

V závěru této části je třeba zdůraznit, že analýza formálních legislativních dokumentů přináší především poznání vzdělávací politiky v dané oblasti (a vlivu různých aktérů na její tvorbu), ale neumožňuje posoudit její reálný vliv. Akademická literatura upozorňuje na to, že při interpretaci výsledků podobných komparativních analýz je třeba brát v úvahu rozdíl mezi politickou rétorikou a realitou, který může být v různých zemích různě velký (Rui 2007).

Podíl různých aktérů na tvorbě dokumentů vymezujících kvalitu učitele, profesní standard

Ve většině sledovaných zemí se do **procesů tvorby** a rozhodování o konečné podobě relevantních dokumentů zapojily **rozmanité skupiny aktérů vzdělávací politiky** – kromě decizní sféry na národní (v některých zemích i regionální) úrovni, učitelé a ředitelé prostřednictvím různých profesních organizací a asociací, akademická sféra (zejména fakulty připravující učitele), odbory, expertní skupiny zřizované ministerstvem školství.

Množství aktérů i míra jejich angažmá se v různých zemích liší; v některých zemích byla výrazná role akademických institucí (např. Polsko, Slovinsko), v jiných zemích role odborů (Norsko, Švédsko) či profesních asociací (Nizozemí). Přesto lze však identifikovat výrazný evropský trend (s výjimkou Řecka), a tím je důraz na to, aby představa o kvalitě učitele, vyjádřená profesním standardem, byla vytvářena v **interakci a spolupráci** mezi reprezentanty **školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky**. Standard (či požadavky na učitele v zemích, kde standard explicitně formulován není) je formulován z hlediska různých úhlů pohledu; zahrnuje různé úrovně požadavků na učitele – od požadavků státu prostřednictvím

formálních dokumentů, přes požadavky škol, zaměstnavatelů a rodičů, po formulaci požadavků na přípravě a další vzdělávání a profesní seberozvoj.

Z hlediska funkčnosti profesního standardu je považováno za velmi důležité, aby byl široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat samotnými učiteli, aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce a jak vidí sami sebe jako profesionály. Tento přístup vede v mnoha zemích k důrazu na demokratický *proces tvorby standardu „zdola“*, na možnost spolupodílet se a ovlivňovat jak jeho celkové pojetí, tak konkrétní formulace.

Demokratický proces tvorby profesního standardu a princip „ownership“ (normy profese jsou vlastnictvím profese, jsou v rukou reprezentantů profese) byly nejvýrazněji uplatněny v Nizozemí, Norsku a Švédsku (Fullan 2007). Klíčovou roli profesní komunity, zejména učitelů primárních a sekundárních škol, lze dobře demonstrovat na *procesu tvorby profesního standardu v Nizozemí*. Práce na formulování standardu trvaly šest let (1998–2003). Byly iniciovány decizní sférou, neboť vláda má ústavní povinnost pečovat o kvalitu vzdělávání a tím také o kvalitu učitelů. To s sebou logicky nese odpovědnost za formulaci standardu kvality, za definování požadavků na profesní kompetence, které konkretizují představy o kvalitním výkonu učitelské profese. Ministerstvo školství, kultury a vědy vyjádřilo velkou důvěru v učitele (s tím, že „nikdo nemůže lépe definovat profesní kvalitu učitelů než učitelé sami“) a pověřilo je, aby pod supervizí Asociace pro profesní kvalitu učitelů formulovali standard kvality v podobě požadovaných profesních kompetencí.

V první fázi expertní skupiny s výrazným zastoupením učitelů z praxe vytvořily inventář charakteristických profesních situací, činností a odpovědností, který se stal základem

pro deskriptivní model sedmi kompetencí. Model byl pak dán širšímu okruhu učitelů z praxe k dalšímu dotváření a ověřování, zejména v podobě nástroje k sebehodnocení prostřednictvím učitelského portfolia. Expertní skupiny na základě zpětných vazeb od učitelů dále rozvíjely model a zpřesňovaly formulace.

V další fázi byl upravený model předán k dotváření na regionální úrovni pod supervizí určených koordinátorů. Současně s tím probíhaly strukturované diskuze na webu, které byly pečlivě analyzovány. Průběžně bylo vše diskutováno s ministerstvem školství, důsledně považovaným za významného partnera v této práci. Soubor profesních kompetencí byl posuzován také zaměstnavateli, řídicím managementem, rodiči, institucemi vzdělávacími učiteli, studenty. Několikaletá spolupráce klíčových aktérů vzdělávací politiky v tomto procesu vyústila v modifikaci původního návrhu a v legislativní zakotvení dokumentu. Součástí zákona se staly požadavky na profesní kompetence učitelů s tím, že každých šest let musí být znovu posouzeny, event. inovovány. Bylo stanoveno, že instituce pro učitelské vzdělávání musí profesní standard brát jako východisko pro tvorbu studijních programů.

Přes konstatování skutečnosti, že ve většině sledovaných evropských zemí byly legislativně zakotvené požadavky na učitele vytvářeny demokratickým způsobem za účasti různých aktérů vzdělávací politiky, je na místě otázka jejich skutečného vlivu na celkovou koncepci a konkrétní podobu dokumentů. Z deskriptivních textů některých zemí, které podrobněji komentují situaci, lze vyčíst jistě pochybnosti, event. kritiku formálního zapojení do procesů tvorby i rozhodování o konečné podobě dokumentů. Objevují se dokonce výroky o „formálním pozvání k diskuzím a tvorbě“, o „politickém gestu bez větší možnosti reálného ovlivnění

výsledku“. Otázka reálného vlivu různých aktérů by vyžadovala hlubší zkoumání, které však přesahuje možnosti této studie.

Kategorizace požadavků na učitele, míra detailnosti

S ohledem na komplexnost učitelské profese pokrývají požadavky na kvalitu jejího vykonávání řadu dovedností, znalostí, postojů, osobnostních předpokladů apod. Komparativní analýza formálních dokumentů ukázala značnou **různorodost ve struktuře požadavků na učitele** v podobě nejdůležitějších profesních kvalit. Některé země odvozují tyto požadavky z klíčových **rolí**, event. **funkcí učitele**. Například v Belgii jde o deset funkcí (učitel jako průvodce žákova učení a rozvoje, jako expert na obor, jako inovátor a výzkumník, jako reflektivní praktik, jako člen týmu spolupracujícího na rozvoji školy, jako partner rodičů apod.), které jsou východiskem pro formulování odpovídajících znalostí, dovedností a postojů.

V Nizozemí jsou základem čtyři **profesní role**: interpersonální, pedagogická, organizační a role experta v oboru a jeho didaktice. Učitel naplňuje tyto profesní role čtyřmi různými typy činností, které jsou pro jeho profesi charakteristické: práce se studenty, s kolegy, s pracovním prostředím školy a se sebou samotným. Propojením čtyř profesních rolí se čtyřmi druhy činností vznikl **model sedmi klíčových profesních kompetencí učitele**, s menšími rozdíly pro různé stupně vzdělávání (primární, sekundární, odborné školy).

Příkladem jiné strukturace požadavků na učitele je **stanovení oblastí** a kontextů, ve kterých učitel vykonává svou profesní činnost – v rámci třídy se žáky, v rámci školy s kolegy, v rámci společnosti a v rámci svého profesního rozvoje. Tomu odpovídají specifické **oblasti učitelovy expertizy**, které vyža-

dují odpovídající profesní kompetence (např. Slovinsko, Norsko, většina dokumentů na evropské úrovni). Další skupina formálních dokumentů na národní úrovni formuluje požadované znalosti a porozumění, dovednosti, postoje, event. osobnostní vlastnosti obecněji bez vztahu ke konkrétním rolím, funkcím a kontextům práce učitele (např. Anglie, Švédsko, Polsko).

Formální dokumenty se liší také v míře detailnosti – jejich rozsah se pohybuje od max. dvou stránek stručného popisu s příklady indikátorů (Polsko, Švédsko, Slovinsko), až po velmi detailní popisy požadovaných kvalit učitele s výčty indikátorů (kolem 20 stránek v Belgii a Nizozemí).

Kategorie k definování profesních kvalit učitele

Zatímco struktura, rámce k popisu požadovaných profesních kvalit učitele jsou ve formálních dokumentech na národní i evropské úrovni různorodé, konkrétní **deskriptory** v podobě hlavních kategorií jsou obsahově podobné. Jedná se o **znalosti, dovednosti a postoje**, které jsou vztaženy ke konkrétním oblastem, v nichž jsou charakterizovány odpovídající **profesní činnosti učitele (indikátory kvality)**. V některých formálních dokumentech jsou zmíněny i důležité hodnoty, potřebné pro kvalitní vykonávání profese.

Mezi hlavními společně preferovanými oblastmi dominují tři: **oblast efektivního vyučování a učení** (kompetence pedagogické a didaktické, zahrnující oborové a oborové didaktické znalosti a dovednosti), **oblast sociálně vztahová** (kompetence k partnerské komunikaci a spolupráci se žáky, kolegy, rodiči a dalšími sociálními partnery školy) a **oblast celoživotního profesního rozvoje**, zejména kompetence k **reflexi a seberefexi**.

Při pohledu na vybrané dokumenty na evropské úrovni dominují mezi osmi hlavními

oblastmi první dvě výše zmíněné v souvislosti s prioritami v národních dokumentech. V oblasti efektivního vyučování a učení se v nich objevují „nové“ položky, např. dovednost pracovat v multikulturních třídách, efektivně pracovat s velmi diverzifikovanou populací z hlediska etnického, jazykového, náboženského, z hlediska kvality sociálního zázemí, integrovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Zdůrazněny jsou také kompetence k interdisciplinární výuce. V oblasti sociálně-vztahové jsou navíc zdůrazněny partnerství a spolupráce v širší perspektivě – spolupráce s jinými školami (vytváření sítě škol sdílejících profesní zkušenosti – „učící se community“), partnerská spolupráce mezi školami a univerzitami při přípravě budoucích učitelů, jejich uvádění do praxe, mentoringu apod., mezinárodní spolupráce.

Závěr

V úvodu stati jsme konstatovali, že zvyšování kvality učitelů se v posledních letech dostalo do centra pozornosti evropské vzdělávací politiky v souvislosti se snahou zvýšit kvalitu školního vzdělávání. Za jeden z důležitých nástrojů pro zkvalitňování činnosti učitelů je všeobecně považován profesní standard, který explicitně formuluje očekávání společnosti v podobě normativních požadavků na kvalitu práce učitele. Význam norem profese pro její kvalitní vykonávání zdůrazňuje v kontextu učitelství již Schön (1983), který uvádí, že „školní vzdělávání má jako každá jiná profesní činnost normativní charakter. To znamená, že musí být založena na explicitně formulovaných normách kvality“. (Podle Schöna má klíčovou roli ve zvyšování kvality vykonávání učitelské profese reflexe, schopnost učitele analyzovat a hodnotit vlastní činnost v „normativní perspektivě“).

Vznik formálních dokumentů, definujících požadavky na profesní kvalitu učitele

na národní úrovni a politická či expertní doporučení na evropské úrovni, vyvolal diskuze o rozdílech v přístupech a koncepcích, které vyústily ve snahu hledat společné porozumění pojetí kvality práce současného učitele, včetně základní shody v pojetí klíčových charakteristik této kvality. V posledních letech se několik mezinárodních projektů snažilo přispět k poznání v této oblasti.

Komparativní analýza v rámci projektu Comenius, jejíž část je předmětem této studie, ukázala, že „jednotné“, společně sdílené pojetí profesní kvality učitele na evropské úrovni v současné době neexistuje, a že je zatím chimérou uvažovat o vytvoření „evropského standardu“, jak někteří ambiciózní reprezentanti evropské vzdělávací politiky signalizovali. Je otázkou, jestli je reálné něco takového očekávat v blízké budoucnosti, a hlavně jestli je vůbec žádoucí něco takového chtít.

Přestože srovnání formálních dokumentů ve vybraných aspektech prokázalo značnou rozmanitost z hlediska různých úhlů pohledu, lze nalézt také řadu shod. Uvedme několik nejdůležitějších příkladů. Většina sledovaných dokumentů na národní úrovni má legislativní status s nejvýraznějším vlivem na koncepci přípravného vzdělávání učitelů a na kritéria a způsoby hodnocení studentů učitelství.

Společným trendem je snaha výrazněji zapojit do tvorby standardu profesní kvality učitele více aktérů vzdělávací politiky. Za prioritu (někdy však spíše deklarovanou) je považována zejména spolupráce mezi reprezentanty školské praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. To s sebou nese náročné úkoly a „novou“ odpovědnost pro všechny aktéry. Je považováno za důležité, aby vzdělávací politika brala v úvahu realitu školské praxe a aby dokázala vytvořit dostatečný prostor pro zapojení akademické sféry a praktiků.

Akademická sféra musí být schopna transformovat, „přeložit“ teoretické přístupy a výsledky výzkumů do jazyka srozumitelného pro školní praxi i vzdělávací politiku, do konkrétních doporučení ke zkvalitnění práce učitelů. Měla by také společně s politiky vytvořit podmínky k zapojení učitelů do výzkumů ověřujících nosnost a realističnost modelů. Akademická sféra by také měla umět reagovat na otázky a potřeby školské praxe a vzdělávací politiky. Učitelé a další reprezentanti školské praxe musí být však ochotni se angažovat v odborných diskuzích, zapojit se do výzkumu, mít zájem ovlivňovat vzdělávací politiku, která se týká podstatných otázek vzdělávání a učitelské profese (Goodson 1992).

Přes veškeré snahy o výrazné angažmá různých aktérů v této oblasti, je realitou současné doby, že ve většině sledovaných zemí dominuje vliv politiků a akademické sféry. Nedostatečné zapojení profesní komunity v širším měřítku, zejména angažmá učitelů v procesech tvorby požadavků na kvalitu, je však považováno za velké riziko pouze formálního přijetí norem a požadavků, event. dokonce jisté rezistence vůči nim. Pouze profesní standard, který je sdílený a vnitřně přijatý, může být pro učitele motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti.

Existují doklady, že pokud učitelé chápou profesní standard pouze jako normu vkládanou „zvenčí“, „seshora“ a necítí se být spolutvůrci, „spoluvlastníky“ standardu (princip „ownership“), pak je míra jeho vlivu na zvýšení profesní kvality učitelů a celoživotní profesní rozvoj výrazně omezena. V současných diskuzích výrazně znějí názory, že zanedbávání role učitelů jako klíčových aktérů společné tvorby je kontraproduktivní (McCulloch; Helsby; Knight 2000, Flores; Hilton; Klonari; Nielsen; Snoek 2008).

Zvyšování kvality výkonu učitelské profese a význam aktivního angažmá učitelů v tvorbě norem této kvality je spojováno s důrazem na

podporu **profesionalizace učitelství**, která je klíčovým evropským trendem (Korthagen 2004, Vonk; Giesbers; Peeters; Wubbels 1992, Hargreaves 2000, Flores; Hilton; Klonari; Nielsen; Snoek 2008). V pojetí „rozšířené profesionality“ (extended professionalism) považující učitelství za opravdovou, expertní profesi (a ne za semiprofesi), jsou za klíčové znaky profese považovány: existence profesních, expertních znalostí (Shulman 1987), smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci se žáky, existence profesních komor, které udržují „stavovskou čest“, zejm. pečují o profesní etiku, kontrola nad licenčními požadavky na výkon profese, vysoká míra autonomie a odpovědnosti za výkon činnosti a s tím spojená důvěra a autorita ve společnosti.

V kontextu komparativní studie je třeba zdůraznit **význam role profesní komunity v kontrole nad standardy** a požadavky na výkon profese, která je považována za klíčový atribut „pravé“ profese. V této souvislosti mluví mnozí autoři o tzv. cechovních znalostech (guild knowledge – Fullan 2007, Flores; Shiroma 2003), rodném stříbře profese. Pro podporu profesionalizace učitelství je považováno za důležité, aby standardy jako normy kvality profese byly v „rukou profese“, tedy aby byly vytvářeny v profesním diskurzu a byly široce sdíleny a vnitřně přijaty v profesní komunitě. V některých zemích výrazné angažmá učitelů a dalších reprezentantů školského terénu ve formulování profesního standardu a v jeho zavádění do praxe podpořilo proces profesionalizace učitelství.

V posledních letech zesiluje důraz na posílení expertnosti učitelů v procesech vzdělávání, která je založena na specifických profesních znalostech a dovednostech, zejména v pedagogicko-psychologické a oborově didaktické oblasti. Je považováno za důležité vytvářet příležitosti k tomu, aby se učitelé mohli spolupodílet na **tvorbě nových poznat-**

ků, např. prostřednictvím akčního výzkumu ve své třídě, který je založen na systematické teoretické reflexi praktických zkušeností (Niemi 2004, Korthagen 2004). Je zřetelně artikulován požadavek podporovat **spolupráci učitelů v rozvoji profesního poznání** (professional knowledge development), ve vytváření **poznatkové báze učitelství** (professional knowledge base), a to na základě sdílení zkušeností a jejich reflexe v profesní komunitě, v analogii s tvorbou poznatkové báze v medicíně (cumulative knowledge base in medicine) (Spilková; Vašutová 2008).

Vzhledem k důrazu na aktivní roli učitelů v tvorbě norem kvality profese (a obecněji také v tvorbě poznatkové báze učitelství) je dosažení shody v pojetí profesního standardu, zejména v konkrétních formulacích klíčových charakteristik a indikátorů na evropské úrovni, spíše vizí, než reálným úkolem pro blízkou budoucnost. Přesto je důležité vést o těchto otázkách diskusi, hledat styčné body, objasňovat rozdíly a přispívat tak k vzájemnému porozumění a spolupráci v rámci sjednocující se Evropy.

Literatura:

- ARNON, S.; REICHEL, N. Who is the ideal teacher? Am I? *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 2007, vol. 13, number 5.
- ATEE. *The Quality of Teachers*. Brussels : ATEE, 2006. Dostupné na: <http://www.atee1.org/publications/2/the_quality_of_teachers>. (Retrieved 28 April 2009).
- BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the world's best-performing schools come out on top*. London : McKinsey, 2007.
- EUROPEAN COMMISSION. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels : European Commission, 2005. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>. (Retrieved 28 April 2009).
- EUROPEAN COMMISSION. *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels : European Commission, 2007. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf>. (Retrieved 28 April 2009).
- EUROPEAN COUNCIL Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*. C300, 6-9. Dostupné na: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>>. (Retrieved 24 May 2009).

V rámci objektivního přístupu je třeba závěrem uvést, že přestože v celém textu byly normy kvality profese prezentovány v jednoznačně pozitivním duchu jako nástroj k podpoře profesní kvality učitelů a učitelského vzdělávání, objevují se v souvislosti s profesním standardem a jeho implementací také **kritické hlasy**. Například ve Velké Británii, kde jsou standardy normativně vymezeny jako kvalifikační předpoklady, hovoří jejich četní kritici o „dehumanizaci“ učitelské profese a přípravy na ni, protože vedou k uniformitě, potlačují význam individuality učitele ve výchově, omezují autenticitu a kreativitu učitelů. Také např. v Austrálii, kde byl vytvořen národní standard pro přípravu učitelů vymezující 49 klíčových kompetencí (National Standards & Guidelines for Initial Teacher Education, 1997), se vedou ostré diskuze o rizicích standardizačních přístupů s technicistním přeceňováním dovedností a znalostí na úkor osobnostního rozvoje učitelů, jejich morálních hodnot, emocionální angažovanosti a zaujetí pro učitelskou profesi (Niemi 2004).

-
- EUROPEAN COUNCIL. *Conclusions of the Presidency of the European Council in Edinburgh 11-12 December, 1992*. Brussels : European Council. Dostupné na: <http://www.europarl.europa.eu/summits/edinburgh/default_en.htm>. (Retrieved 3 July 2009).
- EUROPEAN PARLIAMENT. *Content and Quality of Teacher Education across the European Union*. Brussels : European Parliament, 2008.
- EVANS, F.J. Effective Teachers: An investigation from the Perspectives of Elementary School Students. *Action Teacher Education*. 2002, roč. 24, č. 3, s. 51-62.
- FEERICK, S. Improving the Education of Teacher and Trainers. In *Teacher Education between Theory and Practice*, s. 2. 29th ATEE Conference – Agrigento, Italy, 2004.
- FLORES, M.A.; SHIROMA, E. Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: What do the policy documents tell? *Journal of Education for Teaching*. 2003, 29 (1), s. 5-18.
- FLORES, M.A.; HILTON, G.; KLONARI, A.; NILSEN, E.; SNOEK, M. Identifying Teacher Quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox. In *Local and Global Perspectives on Change in Teacher education. International Yearbook on Teacher Education. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching*. Braga : University of Minho/ICET, 2008.
- FULLAN, M. *The new meaning of educational change*. 4th ed. New York : Teachers College Press, 2007.
- GOODSON, I.F. Sponsoring the teacher's voice: Teachers' lives and teacher development. In A. HARGREAVES & M. FULLAN (ed.). *Understanding teacher development*. New York : Teachers College Press, 1992, s. 110-121.
- HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning, *Teachers and teaching: theory and practice*. 2000, 6 (2), s. 151-182.
- HARRIS, A. Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*. 1998, roč. 18, č. 2, s. 169-183.
- HATTIE, J. *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, October 2003. Dostupné na: <https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf>. (Retrieved 28 April 2009).
- IZUMI, T.L.; EVERS, M.W. (ed.). *Teacher Quality*. Stanford : Hoover Press, 2002.
- KORTHAGEN, F. In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*. 2004, č. 1, s. 77-97.
- MCCULLOCH, G.; HELSBY, G.; KNIGHT, P. *The Politics of Professionalism. Teachers and the Curriculum*. London : Continuum, 2000.
- MIKL, J. The Professional Knowledge of Teacher: Reflections on the German Debate on Pedagogical Professionality. *Journal of the International Socioloty of Teacher Education*. 2004, Vol. 8, No. 2, s. 23-32.
- MINOR, L.C. Preservice Teachers' Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *Journal of Educational Research*. 2002, roč. 96, č. 2, s. 116-127.
- MYERS, C.B.; MYERS, L.K. Effective teaching practices. In *The Professional Educator*. Boston : Wadsworth, 1995, s. 82-115.
- NIEMI, H. *Evidence-based teacher education – investment for the future*. Manuscript 2004.
- OECD. *Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report*. Paris: OECD 2005. Dostupné na: <<http://www.oecd.org/docu>

-
- ment/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html>. (Retrieved 28 April 2009).
- OECD. *Creating effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris : OECD, 2009.
- RUI, Y. Comparing Policies. In BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (ed.). *Comparative Education Research, Approaches and Methods*. Hongkong : Springer/Comparative Education Research Center, University of Hongkong, 2007.
- SHULMAN, L.S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 1987, roč. 57, s. 1-22.
- SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. London : Temple Smith, 1983.
- SPIPKOVÁ, V.; VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2008.
- VONK, J.H.C.; GIESBERS, J.H.; PEETERS, J.J.; WUBBELS, TH. *New Prospects for Teacher Education in Europe II*. Amsterdam : Vrije Universiteit, 1992.
- WONG, H.K.; WONG, M.T. *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View (CA) : Harry Wong Publications, 1998.