

EVA VÁCLAVÍKOVÁ

K PEDAGOGICKÉ AUTONOMII UČITELE

Towards educational autonomy of a Teacher

Úvod

Požadavek posílení autonomie v oblasti výchovy a vzdělávání nacházíme v posledních několika letech mezi cíli vzdělávací politiky většiny evropských zemí. Tento požadavek úzce souvisí s celkovou decentralizací všech oblastí státní správy a snahou o posílení nezávislosti jednotlivců i skupin v rámci širší společnosti, která je aktuální především v bývalých socialistických zemích.

Vzdělávací politika založená na myšlence pluralitního a decentralizovaného školství předpokládá kromě již zmíněné pedagogické autonomie škol také s ní související růst pedagogických pravomocí a odpovědností učitelů. Učitelé nemají již jen povinnost předkládat státem předepsané učivo a dodržovat školské předpisy, nýbrž se stávají pracovníky, jejichž postavení má charakter veřejné odborné služby (srov. Kotásek, 1999). „Vzniká prostor pro uplatnění a rozvoj (staro)-nového, širšího profilu práce učitele. Idea celého reformního procesu předpokládá učitele schopné nejen tvořivě pracovat ve třídě, ale rovněž úspěšně působit v řadě aktivit přesahujících rámec třídy, ba školy – aktivit spojených s širší vzdělávací a výchovnou prací, i s rozvojem školy jako celku“ (Pol, 1996, s. 6).

Učitelova autonomie

Nové přístupy k učitelově autonomii by měly učitelům umožnit ve větší míře se podílet na rozhodování v oblasti organizace školy, na rozvoji týmové spolupráce, ale především rozhodovat v oblasti samotné pedagogické práce. M. Jablonska (1996) hovoří o **třech hlavních okruzích**, v nichž mohou učitelé uplatňovat svou autonomii.

Prvním okruhem je **oblast pedagogické teleologie**. V rámci posilování autonomie získávají školy šanci vypracovávat vlastní pracovní programy, v nichž

jsou formulovány pedagogické cíle školy, způsob a doba pro jejich realizaci a dosažení. Učitel získává větší možnost spoluvytvářet vhodný model vzdělávání, není nucen řídit se standardními školními postupy. Proces učení se stává důležitějším než samotné vyučování. Úkolem učitele není již pouhé předávání vědomostí. Dobrý učitel by měl vést své žáky k poznání vlastních učebních možností a kultivaci jejich učebních stylů.

Druhý okruh – **oblast obsahu vzdělání** – umožňuje učiteli více svobody při integraci a korelaci obsahu, vyřazení některých částí vědomostí a využití alternativních způsobů prezentace vědomostí. Rýdl hovoří o tzv. kurikulární autonomii, v rámci níž má škola možnost profilovat se prostřednictvím učebních plánů, za které si sama zodpovídá. Změnu v této oblasti by mělo přinést tzv. dvouúrovňové kurikulum. Jeho první úroveň tvoří tzv. národní kurikulum (u nás je základním kurikulárním dokumentem *Standard základního vzdělávání*), druhá úroveň je tvořena tzv. rámcovými vzdělávacími obsahy. Národní kurikulum jako naprosto obecné a rámcové osnovy pro všechny školy by mělo dát českým učitelům možnost při plánování výuky upřednostňovat taková témata a činnosti, které „posilují vnitřní motivaci k učení a sebezdokonalování“ (Škola, cit. 2000). Učitelé by díky rámcovosti nového národního kurikula mohli získat více času a prostoru pro to, aby bez věčného „stressu z neplnění osnov“ naučili žáky to, co oni sami považují za důležité.

Úkolem školy (odborné i všeobecné) po přechodu na dvouúrovňové kurikulum bude dokázat, že dodržuje následující zásady:

- a) že učivo podle rámce národního kurikula vybrala do svého kurikula školního zodpovědně a ve spolupráci s rodiči, obcí či se zaměstnavateli,
- b) že nevyučuje jenom to, co předepisuje národní kurikulum, nýbrž že má promyšleny i další, vlastní cíle a obsah,
- c) že školní kurikulum trvale reviduje podle měnících se potřeb žáků i podmínek okolí (Škola, 2000).

Tvorba kurikula by přitom neměla být záležitostí pouze ředitele školy a úzkého kruhu jeho spolupracovníků, ale měli by se na ní podílet všichni pedagogové pod vedením vedoucích předmětových skupin (srov. např. Gold, 1998). Jedná se o zcela nový typ odbornosti a klade na učitele nové nároky. Vyžaduje od učitele nejen co nejdokonalejší znalost předmětu, ale také pedagogické porozumění učebním stylům žáků, systémy a strategie pro sledování a hodnocení předmětu, pochopení mezipředmětových vztahů, manažerské dovednosti a porozumění škole jako celku. „Učitelé se tak stávají vývojovými pracovníky a konstruktéry vzdělávacích programů svých škol, jejich předmětových bloků a vzdělávacích úkolů jdoucích napříč jednotlivými předměty a jejich částmi“ (Kotásek, 1999).

Do třetice, proměnami v **oblasti výchovných metod** získávají učitelé možnost využívat různých vzdělávacích a výchovných koncepcí, vybírat ze širšího rejstříku metodických prostředků, autorsky se spolupodílet na utváření programů atd.

Výsledky výzkumu

Jak vnímají změny své profese sami učitelé se pokusil zjistit empirický výzkum, který proběhl v dubnu 2000 na několika brněnských školách. Výzkum byl součástí diplomového projektu nazvaného *K pedagogické autonomii učitele* (Václavíková, 2000). Jeho cílem bylo zjistit, ve kterých oblastech výchovné a vzdělávací práce na škole mají učitelé možnost uplatňovat svou autonomii a do jaké míry, co považují za hlavní podmínky a předpoklady možnosti relativně samostatně a nezávisle pracovat a co jim v tom brání.

Výsledky výzkumu dokazují, že pedagogická autonomie učitele není pouze předmětem teoretických úvah v odborných pedagogických publikacích a časopisech, ale že je to jev, se kterým se setkáváme i v praxi, přímo na školách. S rostoucí autonomií škol byly posíleny především pravomoci ředitelů škol. Většina z nich tento prostor pro samostatnou práci učitelům dává, mnozí by však uvítali větší zájem o spolupráci ze strany samotných učitelů (srov. Pol, 1997).

Učitelé ze zkoumaného vzorku¹ se cítí být autonomní především v oblasti svého výukově metodického postupu (tato oblast zahrnuje možnost volit výukové metody a formy, učebnice a další pomůcky atd.), ale i v ostatních oblastech jejich pedagogické práce na škole připouštějí poměrně velkou možnost nezávisle rozhodovat. Možnost uplatňovat pedagogickou autonomii narůstá současně s věkem a s dobou strávenou na jednom pracovišti.

Více nezávislosti by respondenti přivítali v oblasti úpravy obsahu učiva a volby tempa vyučovací práce v rámci školního roku. Dosud má na většině brněnských škol učitel jen malou možnost volit si tempo práce v rámci pololetí nebo školního roku. Učitelé brněnských škol si často stěžují, že množství učiva předepsaného osnovami je příliš svazující, a umožňuje jim pouze v minimální míře zařazovat do výuky učivo vycházející ze zájmu žáků, z potřeb místní komunity apod. S tím úzce souvisí také otázka diktátu vyššího stupně školy a tlaku na klasifikaci. Vašutová v souvislosti s touto otázkou uvádí: „Volba vzdělávacího programu a uvolnění závaznosti norem dává prostor a přímo žádá tvůrčí charakter práce učitelů ve škole. Na druhé straně je osobitost učitelů v jejich tvořivém přístupu k vyučování oprávněně střežena vzdělávacími standardy, které umožňují srovnatelnost vzdělávacích výsledků, tzn. žáků i škol. Otázkou zůstává, zda standardy nejsou předimenzovány vzhledem k hodinovým dotacím pro výuku jednotlivých předmětů“ (1999, s. 4).

Pocity učitelů vystihuje také Hausenblas: „*Učitel pod přijatými osnovami musí plnit, tj. odučit, probrat, procvičit látku vnucovanou osnovami, popř. dokonce ve sledu, který osnovy ani nepředepisují, a přitom chce dát dětem čas a příležitost, aby si porozumění látce ve svých hlavách uspořádaly pro sebe optimálně, tj. co nejhlouběji a nejtrvaleji – hledá způsob, jak plnění osnov vykázat a přitom pracovat podle svého nejlepšího svědomí*“ (1998, s. 3).

¹ Respondenty výzkumu bylo 95 učitelů (85 žen, 10 mužů) z osmi brněnských základních škol. Největší procento respondentů (42%) vykonává učitelskou profesi déle než 21 let. Více než polovina respondentů působí na své současné pracovišti méně než 10 let.

Zajímavé je srovnání výzkumu provedeného v Brně s výsledky obdobné studie týkající se autonomie učitele, která byla realizována Kotschym ve východním Maďarsku v roce 1994. Asi čtvrtina dotázaných (u českých učitelů se ve stejném smyslu vyjádřily přibližně dvě třetiny dotázaných) učitelů odpověděla, že se cítí ve své práci autonomní, a to při volbě svého výukového metodického postupu a také vzhledem k vyučovacím obsahům, které musí být zprostředkovány. Velká část dotázaných učitelů se aktivně účastní na takových rozhodováních, která se vztahují k vyučovací a výchovné činnosti jejich školy. Zřetelně menší je jejich účast při některých organizačních rozhodováních, např. těch, na základě kterých mají být děti přijaty do školy a zařazování do určitých tříd (Venter, 1998).

Také výzkum realizovaný Polem a Rabušicovou v roce 1996 o participaci učitelů na rozhodovacích procesech ve škole ukázal, že učitelé se nejvíce podílejí na rozhodování o samotném pedagogickém procesu (výběr učebnic a učebních textů, výběr vhodných vyučovacích metod a postupů, řešení studijních problémů jednotlivých žáků, zajišťování speciálních výchovných a vzdělávacích potřeb žáků). Téměř polovina z dotázaných učitelů vypovídá, že rozhoduje o všech čtyřech oblastech v rámci pedagogického procesu, naopak nejméně mohou ovlivňovat personální záležitosti (Pol, Rabušicová, 1997)

Posilování pedagogické autonomie školy i samotných učitelů je závislé na mnoha vnějších i vnitřních podmínkách a předpokladech. Vnitřní předpoklady (např. osobnostní vlastnosti ředitelů, učitelů i dalších pracovníků škol, jejich ochota spolupracovat a uplatňovat autonomii získanou v rámci vnějších předpokladů, ochota neustále se vzdělávat atd.) lze ovlivňovat jen v omezené míře. Cílem transformace školství by proto mělo být zajištění optimálních vnějších podmínek a předpokladů pro rozšiřování možností pedagogické autonomie.

Základním předpokladem rozvíjení autonomie učitele je posilování všech prvků školského systému, především pak posilování nezávislosti školy. K tomu jsou nutné především změny v zákonech, vyhláškách a v jiných závazných dokumentech.

Aby mohla škola uplatňovat svou autonomii, je nutno zajistit dobře fungující vzájemnou komunikaci zainteresovaných institucí a osob. Je třeba provést důkladnou analýzu dělby pravomocí a úrovní rozhodování v oblasti správy a samosprávy vzdělávacího systému. Ta spočívá především v určení toho, o čem má být samosprávný orgán na daném stupni informován, k čemu se má vyjadřovat, co navrhuje, schvaluje atd.

Přesné vytýčení mezi pedagogické nezávislosti a její definování v rámci legislativních dokumentů je jen těžko realizovatelné. V důsledku toho si sami učitelé jen obtížně utvářejí představu o vymezení své autonomie. Dosud neexistuje žádná empirická studie, která by sledovala znalosti učitelů o právním vymezení autonomie učitele a jejich respektování či nerespektování při autonomním rozhodování.

Vzhledem k tomu, že české školství je pod dohledem státu, je učitel státním zaměstnancem a tedy osobou pod veřejnou kontrolou. Jako státní zaměstnanec podléhá učitel všem zákonům, vyhláškám a směrnicím, které jsou v souladu s Ústavou České republiky, i všem pokynům zpracovaným ministerstvem škol-

ství a školskými úřady. Je tedy možné i přes tato omezení uplatňovat pedagogickou autonomii?

V průběhu 90. let bylo schváleno několik dokumentů, jejichž cílem bylo mimo jiné posílit pedagogickou autonomii učitelů. V letech 1991 – 1992 byly Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ze strany některých nevládních pedagogických iniciativ předloženy ucelené koncepční návrhy (např. Návrh pedagogické fakulty UK Praha, Návrh NEMES, Návrh Jednoty českých matematiků a fyziků, Návrh skupiny IDEA) na postup a cíle transformačního programu českého školství.

V roce 1994 se v Praze uskutečnilo první setkání učitelů a ředitelů škol a dalších zastánců posilování pedagogické autonomie škol, kteří se sdružují v *Alianci autonomie škol*, ve stejném roce potom vznikla zájmová organizace *Asociace ředitelů základních škol*, jejímž cílem je prosazování myšlenky široké autonomie škol. Ta se považuje za základní předpoklad pro další existenci školy jako instituce v současné a budoucí otevřené, demokratické a pluralitní občanské společnosti.

Požadavek posilování autonomie školy se také objevuje v dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o vzdělávací politice *Kvalita a odpovědnost* z roku 1994, v *Koncepci vzdělání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR* a v tzv. *Bílé knize*². Na setkání odborníků a novinářů v Kaiserštejnském paláci byl představen program s názvem *Výzva pro 10 milionů*. Tento program by se měl zaměřit především na zavádění konceptu celoživotního učení pro všechny, konkrétně na následující tři oblasti: 1. proměnu cílů a obsahu vzdělávání, 2. rozšiřování vzdělávacích příležitostí a 3. podporu práce učitelů a škol a vytvoření nezbytných předpokladů kvality vzdělání.

Z hlediska pedagogické nezávislosti učitele přináší významné změny k lepšímu *Metodický pokyn MŠMT ČR k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení* z roku 1998, který rozšiřuje možnost vedení školy, učitelů i rodičů organizovat vyučování podle jejich vlastních projektů a představ.

Hlavním cílem tohoto pokynu je podle Rýdla (1998) přesunout pedagogickou autonomii z rámce třídy do rámce celé školy. Jde o rozšíření prostoru pro inovativní školy, jež chtějí a mají k dispozici učitele, kteří umějí pracovat jinak, efektivně a v souladu s potřebami budoucnosti. Díky pokynu získávají školy více prostoru pro každodenní komunikaci partnerů vzdělávacího a výchovného procesu, pro komunikaci s místními institucemi a sponzory. Jde o možnost získat větší svobodu v rozhodování, vyrovnanou větší odpovědností vedení školy. Nutnost týmové spolupráce a projektivního způsobu řízení otevírá další možnosti v oblasti správní autonomie školy.

² Bílá kniha je dokument, který vyjadřuje vládní záměry v oblasti vzdělávání. Zdrojem koncepce se staly analýzy českého školství z předcházejících let a zprávy a doporučení *Výboru pro vzdělávání OECD*. Významná část dokumentu vychází z výsledků vyhodnocení veřejné diskuse, jejíž první fáze proběhla od června 1999 do února 2000. Druhá fáze veřejné diskuse probíhá v současné době a bude trvat do konce letošního roku.

Co konkrétně lze tedy v rámci pokynu uskutečnit? Pokyn přináší ředitelům, učitelům i dalším pracovníkům škol možnost uskutečnit téměř vše, co je v souladu se zákonem, a co nevyžaduje více finančních prostředků z rozpočtu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Pokyn umožňuje organizovat výuku na školách např. podle daltonského plánu, jenského plánu a dalších alternativních programů. Dále umožňuje organizovat blokovou výuku, rušit předměty a nahrazovat je interdisciplinárními tématy, využívat metody a formy překračující rámec třídy nebo vyučovací hodiny. Českým učitelům se tedy díky pokynu nabízí volný prostor pro budování inovativní školy (srov. Rýdl, 1998).

Výsledky výzkumného šetření provedeného na brněnských školách ukazují, že učitelé se necítí být ve své možnosti relativně samostatně pracovat omezení legislativními dokumenty. Problém však vidí v osnovách a v učebních plánech.

Výsledky tohoto výzkumu dále ukazují, že učitelům brání v samostatném rozhodování také nedostatek profesionální zkušenosti. Tento faktor se jeví jako omezující především začínajícím učitelům (60% učitelů s délkou praxe do 3 let označilo v dotazníku tuto možnost). Teoretické poznatky o věcech spojených s prací ve škole chybí 11% respondentů. Učitelé zřejmě nepovažují teoretické poznatky o jednotlivých oblastech práce školy za nezbytné pro jejich práci. Jen pro srovnání – již zmiňovaný Kotschyho výzkum (Venter, 1998) ukázal, že jedna třetina dotázaných maďarských učitelů se cítí být pro svou novou samostatnou práci teoreticky nepřipravena a uvítala by jak pravidelné kurzy pro další vzdělávání v této oblasti, tak více času pro další individuální vzdělávání a pro pravidelnou výměnu zkušeností.

Dalším omezujícím faktorem jsou podle brněnských učitelů rušivé zásahy rodičů a laické veřejnosti. Pouze malá část respondentů (20%) by přizvala rodiče k rozhodování o otázkách týkajících se výchovné a vzdělávací práce školy.

Také ochota sdílet rozhodování o oblasti profilování obsahové nabídky školy s rodiči není ze strany učitelů příliš veliká. Podle pojetí „rodičů jako partnerů školy“ (srov. Pol, Rabušicová, 1997), které je nejčastěji přijímanou verzí participativního modelu vztahu mezi školou a rodiči, by měli rodiče žáků být přizváni k rozhodování o tvorbě politiky školy a rozvoji kurikula. To ovšem předpokládá, aby měli rodiče sami o tuto účast zájem. Svou aktivitu mohou projevit např. v rámci rady školy. Bohužel právě malé zastoupení škol s fungující radou školy svědčí o nedostatečném zájmu ze strany rodičů a dalších partnerů školy se na rozhodování o věcech školy podílet.

Závěr

Představa učitele, jehož pracovní vytížení představuje pouze předávání vědomostí v rámci vyučovací hodiny, je v dnešní době nepřijatelná. Dnešní učitel má legislativně danou relativně velkou možnost plánovat a organizovat svou výchovnou a vzdělávací práci v rámci školy. Může se spolupodílet na tvorbě kurikula, dvouúrovňové kurikulum mu v budoucnu snad dá možnost volit si tempo vzdělávací práce v rámci školního roku a také možnost upravovat obsah učiva s

ohledem na zájmy žáků a jejich učební možnosti. Nové koncepty řízení školy, založené na spolupráci učitelů a na týmové práci, dávají učitelům možnost uplatňovat autonomii i v oblasti řízení a organizace chodu školy.

Posilování autonomie učitelů má při tom zabránit nebezpečí, že výše zmíněné reformy budou neúčinné a budou spočívat v přijímání direktiv shora. Participace na rozhodování o chodu a práci školy má také umožnit, aby se učitelé stali dynamickými aktéry změn a pocítovali z tohoto faktu stimulující uspokojení.

LITERATURA

- GOLD, Anne. *Řízení současné školy*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 164 s.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Na jaké potíže obvykle narážejí reformní učitelé? *Učitelé listy*, 1998/99, roč. 6, č. 3, s. 3.
- JABLONSKA, Marie. Nové možnosti a povinnosti učitele. *Pedagogická orientace*, 1996, roč. 6, č. 18/19, s. 158–161.
- KOTÁSEK, Jiří, ŠVECŮVÁ, Jana. Učitel – vůdčí aktér proměny školy. [cit. 2000–03–13]. URL: <http://www.10milionu.cz/studie/7-studie.html>.
- POL, Milan. *Řízení českých škol: s účastí učitelů nebo bez ní?* Brno: MU, 1996.
- POL, Milan., RABUŠICOVÁ, Milada. Učitelé a rozhodovací procesy ve škole. *Pedagogická orientace*, 1997, roč. 7, č. 4, s. 95–100.
- RÝDL, Karel. Dokážeme využít prostor pedagogické autonomie škol? *Učitelé listy*, 1998/99, roč. 6, č. 2, s. 2.
- Škola jako místo proměny. [cit. 2000–03–13]. URL: <http://www.10milionu.cz/studie/6-studie.html>.
- VÁCLAVÍKOVÁ, Eva. *K pedagogické autonomii učitele*. Brno: MU, 2000 (diplomová práce).
- VASUTOVÁ, Jaroslava. Jak ovlivňuje měnící se vzdělávací kontext profesi učitele: český příklad. [cit. 2000–03–13]. URL: <http://www.vasutova.html>.
- VENTER, György. Autonomie školy v Maďarsku. In *Rozvoj autonomie školy*. Ústí nad Labem: UJEP, 1999, s. 44–54.

SUMMARY

Pursuant to several legislative changes (amendment to the Act on the System of Primary and Secondary schools, Act on State Administration and Self-Governance in Education, Methodical Instruction of the Ministry of Education on organizing the educational process at schools and school facilities) the Czech teachers have recently been given a significantly enlarged space for autonomous and independent decision-making.

This leads to the necessity of a new definition of the teacher's role. Strengthening their pedagogical autonomy should give the teachers a considerable chance to participate in decision-making processes concerning the school organization, team work development and above all the issues of pedagogic work itself (participation on the development of curriculum, definition of aims, formulation of strategy, the possibility of choosing teaching forms and methods, forms and methods of cooperation with parents etc.)

According to a survey carried out at several schools in Brno in the spring of 2000, pedagogical autonomy of teachers is not only a matter of theoretical discussion any more. The results show that Czech teachers are autonomous especially in the area of choosing teaching forms and methods but their chances to decide in other areas of pedagogical work at schools are also relatively good. They would welcome more independence in managing time and curriculum within the school

year. Teachers see the obligatory documents (prescribed curriculum) as the biggest binding factor in applying their autonomy.

Other circumstances considered to be important conditions of increasing autonomy of teachers are: relatively clear definition of the extent of pedagogical autonomy within the legislative documents, positive motivation of teachers from school leaders, support to teachers' team cooperation, pupils' autonomy within the educational process, reducing the amount of prescribed curricula, functional cooperation of teachers and parents, etc.