

## K povaze profesní kariéry učitele

ALES SEKOT

K profesní kariéře učitele, obdobně jako v případě jiných profesí či povolání, se vztahuje barvitá paleta očekávání, příležitostí a výzev spoluutvářejících kontexty výchovně-vzdělávacího procesu tak, jak krystalizují v průběhu vývoje učitelského působení. Přitom povolání učitele přináší dimenzi synchronickou, reflektující konkrétní pozici ve vzdělávacím procesu, a diachronickou, odrážející jeho celoživotní pout od okamžiku prvního dne ve třídě až po odchod do důchodu. Jde zpravidla o několik desetiletí trvající proces, počínající nesnadným obdobím rozhodování o profesním směřování, přes mnohознаčné působící dlouhodobou periodu získávání praktických pedagogických zkušeností, reakcí na profesní výzvy, osvojování si odborného mistrovství.

Vzdor skutečnosti, že učitelování je svou povahou akademická činnost, je jeho praktický výkon spojován s řadou rolí, činností a závazků, které modelují spleť provázanost profesního a osobního života přinášející výslednou podobu konkrétní profesní kariéry. Kariéry, která je v (ne)lepším případě životadárným zdrojem osobního uspokojení a impulzem dalšího odborného rozvoje. Kariéry, která bývá zpravidla modelována relevantními institucionálními a vývojovými faktory daného místa a času. Jde zejména o proces, kdy člověk po ukončení vzdělání a profesní přípravy získává postupně pracovní a životní zkušenosti, které mu umožňují vystoupat na vrchol profesionální kariéry i osobních úspěchů. Přitom však dochází k souběžnému a neoddělitelnému procesu „růstu doprovázeného stárnutím“. Jde o období, kdy dosahování životního postavení a zisků přináší i stále aktualizovanou otázku „Co dále, jak dále?“ Geniální vykladač života své doby a zároveň osobně jeho nepraktický architekt *Honoré de Balzac* se tak zjednodušeně domníval, že od života slunou stránku může očekávat pouze ten, kdo „do třiceti zmoudří a do čtyřiceti zbohatne“. Hluběji se v 19. století nad fázemi života zamýšlí *Arthur Schopenhauer*: „Z hlediska životní síly lze člověka do poloviny třetí dekády života spatřovat jako jedince kumulující své úsilí s cílem žít v budoucnosti z úroků: co dnes vydal, je tu zítra opět. Od tohoto bodu je našim analogem rentiér, který začíná svůj kapitál spotřebovávat.“

Profesní kariéra učitele je nesporně významně modelována jednotlivými životními cykly nositele této profese stejně jako jejími postupnými vývojovými fázemi. Běžně přejímané stupně profesní kariéry – učedník, kolega, mentor a sponzor pak lze přejmout v případě specifik učitelské profese do specifické podoby následujícího členění:

- |                |                                |
|----------------|--------------------------------|
| 1. Začátečník, | 4. expert či zkušený odborník, |
| 2. učedník,    | 5. významný odborník,          |
| 3. odborník,   | 6. čestný vysloužilý odborník. |

Autoři tohoto kariérního fázování se domnívají, že všichni učitelé by měli být schopni za předpokladu přiměřené podpory školy a relevantních organizací postupně zvyšovat své profesní schopnosti. V případě prvních dvou počátečních úrovní praxe učitelské profese sehrává ve zvýšené míře názorově a hodnotově stimulující význam osobních zkušeností, postojů kolegů, přístupu vedení školy a zpětných reakcí třídy. Přitom náležitě úrovně profesní zralosti ve smyslu profesní dokonalosti by mělo být dosahováno ve třetí fázi profesního vývoje, charakterizovaného posunem zájmu o vlastní osobní odborný růst k poučené a plně soustředěné pozornosti k zájmům studentů. Není však pochyb, že v každé z uvedených fází hraje nezastupitelnou roli čas, ale i povaha nabývaných zkušeností a nově oživovaných znalostí a informací. Stejně i prvotní zkušenosti v počátečních fázích učitelování mohou významně předznamenat postoj k dalšímu profesnímu působení, přičemž však pouze samotní učitelé „rozhodují o tom jestli s plným nasazením vstoupí do dalších etap profesního zrání či zda na další kariérní postup rezignují“. V tomto ohledu tato koncepce přinejmenším nepřímě naráží na další významné téma profesní kariéry učitele – na fenomén profesního „vyhoření“.

Učitelování patří k těm nemálo profesím, které umožňují naplnit práci vlastním světem hodnot a osobní perspektivou pohledu a porozumění. Kvalita výuky tak významně souvisí s identitou a integritou učitele: „Pokud chceme vyučovat lépe, musíme také stále více a hlouběji pronikat do lidské dimenze naší profese.“ Tento přístup pak může vyvolávat názor, že nejméně vhodným nástrojem pedagogické práce je cíleně pěstovaná věcnost a nezaujatost, účelově zajišťující učitelům „bezpečnou vzdálenost“ od třídy. Zatímco zejména učitelé v elementárních úrovních školy ocení spíše schopnost individuálního přístupu k emočně různorodým žákům, pro starší žáky a studenty se spíše předpokládá výhoda věcnosti přístupu a důraz na osvojení vědomostí. Nicméně absence profesního zanícení ve smyslu bezprostřednosti vztahů a schopnosti empatie může plodit neinspirativní, motivačně chudé ovzduší. Proto se lze připojit k názoru, že k úspěšnému učitelování náleží nezastupitelně i schopnost modelovat myšlení a přesvědčení, přispívat k tvorbě životních postojů, být cestou zpětné socializace schopen a ochoten poučit se o skrytých horizontech hybných sil myšlení a jednání mladého člověka. Zejména začínající učitel bývá velmi senzitivní v případech, kdy nabývá dojmu, že nemůže či nedokáže jednat v souladu s vlastním hodnotovým přesvědčením, nebo kdy dochází k emočnímu vyprázdňení ve smyslu postupné ztráty iluzí o smysluplnosti profesionálního působení. Přitom nelze ztráct z patrnosti, že právě k povaze učitelské profese náleží jako neodmyslitelná komponenta právě „nejistota“ ve smyslu střetu kolize vynaloženého profesního úsilí na jedné straně a reakcí žáků či studentů na straně druhé. I ten nejtalentovanější a profesně nejzdatnější učitel naráží na nepochopení a nemusí dosáhnout očekávaných cílů. Přitom se nejedná o žádné profesní ponížení či selhání. Jde „pouze“ o jeden z významných rysů samotné učitelské profese. Akceptovat a čestně se s tímto faktem vyrovnat je schůdnou cestou směrem vpřed.

Fázování kariérního vývoje učitele se zpravidla zaměřuje na období učitelské zralosti, dokonalosti či dokonce mistrovství. Z pohledu exaktně motivované konceptuální přesnosti a obsahové výpovědi se však ve smyslu „*excellence*“ jedná spíše o mlhavě formulovaný a stěží identifikovatelný koncept. V kontextu relevantní odborné literatury se však můžeme setkat s exaktněji formulovanými kategoriemi: pedagogický „*expert*“ – orientovat se na abstrahování technických pozorovatelných stránek učitelování či se zaměřit na kognitivní (poznávací) stránku profesního vývoje, nebo vycházet z modelu „*emotivní inteligence*“ či z vize „*reflektivní inteligence*“. Přitom ale již samotné užití výrazu *excelentní* může vyvolávat asociace s nepřípadným konceptem elitářství, a to v prostředí školy a učitelů, které je tradičně spíše rovnostářské. Z tohoto pohledu je možné se připojit k názoru, že i v prostředí profesní kariéry učitelů lze aplikovat výsledky a vývoj „*triády znalostí a vědomostí*“: profesionálních, interpersonálních a intrapersonálních. V prvním případě pak jde o znalosti daného předmětu, látky, učebního plánu, pedagogického přístupu, ve druhém případě se aktualizují dovednosti ve vztazích k žákům a studentům, kolegům a místnímu společenství a třetí úroveň znalostí reflektuje etickou a charakterovou úroveň pedagoga.

Z hlediska obsahu znalostí učitelů přináší jistou míru skepse vůči vlastní profesionální kvalitě faktor opakování učiva, přinášející pocit vyprázdňenosti vzhledem k osvojování si nových poznatků, znalostí či dovedností, a to zejména v případě středoškolských učitelů (profesorů). Reprezentativních studií na toto téma je velmi málo, a proto činit vysoce zobecňující závěry v tomto směru není dost dobře možné. Na prahu zkoumání této stránky učitelské profese je nutno připomenout, že komplexní povaha vyučovacího procesu (ve smyslu předávání znalostí) a jeho provázanost s procesem učení (ve smyslu přijímání znalostí) přináší v běhu času nové horizonty obsahu a metod výuky, přesahující prostou sumu univerzitních kurzů a formálních aprobací učitelské profese. Právě průběžná *změna* obsahu vědomostí formálně nabytého univerzitního studia je tím, co činí učitelskou profesi specifickou, zajímavou, stejně jako v jistém smyslu problematickou či problematizovanou. Učitel je totiž svého druhu nejen specialista na obsah výuky, ale i přiměřeným, poučeným a flexibilním interpretem aktualizovaných poznatků, vědomostí a relevantních informací. Schopnost a ochota učitele pátrat po povaze vědeckých poznatků, po samotné „*esenci znalostí*“ je jedním z podstatných kritérií jeho profesní kvality a kariérního růstu. Učitelé jsou vyučující ve smyslu předávání znalostí a vědomostí, a jako takoví jsou vystaveni působení procesů zapominání a souběžného osvojování si nových informací a znalostí.

V kontextu vztahu učitelé – žáci je snad v globálním měřítku trvalým problémem *kontinuita učitelské kariéry* ve smyslu celoživotního působení. Vzdor tomu, že jistá úroveň fluktuace učitelů je nevyhnutelná, přínosná a tedy v zásadě zdravá, přináší její zvýšená hladina celkové snížení schopnosti škol a školství obecně sloužit žákům a studentům – a tedy celé společnosti – na cestě vzdělanosti, vzdělání a výchovy. Navíc zvýšená fluktuace učitelů generuje

problémy mj. spojené s přípravou a nábořem nových učitelů, když nerealizovaná dlouhodobá a nákladná profesní příprava učitelů znamená nevyčísitelné ekonomické ztráty pro společnost a přináší řadu složitých lidských souvislostí pro samotné „fluktuanty“. Zejména pro malé školy a školy v sociálně a ekonomicky problémových oblastech sociálních minorit je odchod učitelů a jejich častá náhrada zvláště problematická a přináší jak vedení školy, tak samotným žáků řadu přímých a zprostředkovaných potíží a ztrát. Český kantor jistě nebude zpochybňovat zjištění, že častým důvodem odchodu učitelů z arény školství je nezvládatelné chování žáků.

Učitelé opouštějí svoji profesi z řady vzájemně různě provázaných důvodů, o kterých se běžně mnoho neví a které jsou často skryty i kompetentním místům spravujícím oblast školství. Zejména důvody nad rámec standardních mechanismů odchodu do důchodu, zdravotních problémů či rodinných problémů bývají často skryté. Jedno je jisté: nejlepší prevencí odchodu učitelů ze škol a nejučinnější – protože nejpřirozenější – cestou jejich profesní stabilizace je vytváření a udržování podmínek hlubokého uspokojení z práce na straně učitelů a pocitu přínosu mnohostranného fungování školy ze strany žáků, studentů, jejich rodičů a širší veřejnosti. Význam zkušených učitelů v kontextu generační směny je důležitý jak z hlediska možností a mezi předávání profesních zkušeností, tak ze zorného úhlu možných problémů spojených s odchodem penzionovaných praktiků do důchodu.

Téma „stárnoucí učitel“ se promítá jako reflexe dlouhodobého profesního procesu od začínajícího učitele přes učitele-experta až po „vyhasínajícího“ učitele. Přitom zejména první rok učitelovy práce ve škole se většinou považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností, když velký podíl na utváření primárních profesních postojů má kultura školy, její celkové klima. První rok učitelovy práce ve škole se většinou považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností, odražejících schopnost a ochotu vyrovnat se s případným „šokem z reality“, čelit profesnímu nárazu umocňovaného mnohdy pocitem nepřipravenosti pro praxi, rozčarováním nad vybavením školy či znechucením nad chováním žáků nebo zklamáním nad omezenými výchovně-vzdělávacími kompetencemi, které praktický výkon profese nabízí. Není bez zajímavosti, že situace v našich podmínkách v tomto ohledu vykazuje silnou podobnost při porovnání se zahraničím.

Skutečným profesionálem se pedagog stává asi po pěti a víceleté praxi. Náš přední pedagogický odborník J. Průcha pro tuto pozici používá pojem „učitel-expert“. Naopak pro označení určité (zpravidla závěrečné) fáze učitelské dráhy se i u nás používá z anglické odborné literatury převzatý koncept „*vyhasínající učitel*“ jako produkt procesu „syndromu vyhasínajícího profesního vyhoření“ (teacher burn-out syndrome). V tomto kontextu před námi stojí řada otázek oscilujících v hledání odpovědi na skutečnou míru skepse, únavy, deziluze na jedné straně a nehasínajícího profesního nadšení na druhé straně. Jistě lze souhlasit s názorem, že právě silně individuální zkušenosti modelovaná profesní zkušenost přináší i při diagnostice „efektu vyhoření“ výrazně dife-

reducující vliv životního stylu učitelů, jejich hodnotového ukotvení a osobního naturelu. České prostředí je navíc zřejmě ve zvýšené míře ozvláštněno faktorem ochoty a schopnosti reagovat na zásadní transformační změny jak na úrovni celé společnosti, tak v rovině nekončících reforem ve školství. Zde se aktualizuje významné téma profese učitele – „postoj ke škole“ – ve smyslu komplexního vztahu jedinců nebo skupin k instituci školy, reflektující subjektivní hodnocení školy ve srovnání s potřebami a zájmy lidí, přicházejících se školou do kontaktu. Zvláštní pozornost zde hrají názory žáků, postoje rodičů, přístup učitelů a zájem politiků.

*Syndrom vyhoření* (někdy označovaný jako syndrom vyprahnutí či syndrom vyhaslosti) je aktualizován zejména v profesích, pro které je typická intenzivní práce s lidmi. Postihuje například zdravotníky, sociální pracovníky, psychology a psychoterapeuty, policisty, právníky, profesionální úředníky a úředníky, ale v neposlední řadě i *učitele a vychovatele*. Příčinou syndromu je ztráta schopnosti postavit činnou hráz emočním vlivům a tlakům převažujícím silně nad pocity uspokojení z povolání. Příznaky vyhoření se objevují jak v oblasti psychické, tak ve sféře tělesné. V prvním případě jde zejména o zřejmou neschopnost nadchnout se, cítit se a prožít odpovědnost, lhostejný přístup k práci, pochybnosti o vlastních schopnostech a smysluplnosti vykonávané práce, instituce, společnosti či života. Emočně je tento syndrom umocňován pocitem stálého napětí, nervozity, netrpělivosti, podrážděnosti až agresivity, přináší ztrátu zájmů, pocitů, absenci radosti a existenci deprese. V oblasti tělesné pak jde o příznaky poruchy spánku, zvýšený pocit únavy, poruchy krevního tlaku, bolesti hlavy, narušenou životosprávu a zažívací potíže.

České prostředí, poznamenané jak zásadními systémovými změnami ve společnosti, tak četností školských reforem, nabízí zajímavé možnosti zkoumání schopností učitelů přijímat a uplatňovat novější postupy ve své práci, zásadně se odlišující od minulých postupů direktivních a autoritářských. Nedávný průzkum na 50 základních školách v Moravskoslezském kraji zjišťoval míru schopnosti učitelů přijmout a realizovat transformační změny ve školství. Prakticky šlo převážně o výzkum učitelek mezi 40-50 lety věku, tvořících většinu v současné české primární škole. Dotazníková metoda téměř čtyř stovek respondentů sledovala relační výzkumný problém zkoumání závislosti postoje učitelů k vyučování na délce jejich pedagogické praxe a kauzální výzkumný problém vlivu klimatu školy na změny způsobu vyučování v současné primární škole. Hypotéza o přímé úměře délky pedagogické praxe s mírou konzervativního přístupu učitele k transformaci školy se plně nepotvrdila. Naopak hypotéza o významu klimatu školy jako faktoru ovlivňujícího postoje a názory učitelů na inovaci vyučovacích metod se potvrdila výrazně. Za *rizikové faktory* urychlující „profesního vyhoření“ učitelů pak lze považovat praxi delší než 20 let, stereotypní práci v elementárních ročnících primární školy, vysoké sebehodnocení učitele, celkovou nechuť k novotám a profesním výzvám, autokratický styl výuky, uzavřenost klimatu školy, nedostatečné postgraduální vzdělávání. Vcelku lze považovat věk učitele a délku jeho pedagogické praxe

za významný faktor akceptování transformace a inovace české školy: Délka pedagogické praxe a absence postgraduálního studia podporuje stereotyp v práci a komplikuje tak přijetí nových vyučovacích postupů.

Téma profesní kariéry učitele zpravidla – přímo či zprostředkovaně – upozorňuje na schopnost a ochotu konkrétní školy využít či lépe řečeno – sdílet – zkušenosti vysoce kvalifikovaných zkušených pedagogů. Stejně naléhavě se však aktualizuje nezbytná připravenost školy vytvořit zkušeným pedagogům inspirativní, příjemné a motivačně silně přitažlivé prostředí, které by na jedné straně stabilizovalo profesně zdatné a osvědčené učitele a na druhé straně tak vytvářelo ovzduší přinášející i novým začínajícím učitelům pocit loajality a souvátlosti s vlastní profesí a s konkrétní školou. Důležitým předpokladem utváření pocitu profesní kompetence je i absolvování speciálních školení a kurzů v rámci profesního rozvoje. Americká zkušenost shrnuje, že zejména kurzy rozvíjející profesní přípravu v oblasti speciální pedagogiky a trvající více než osm hodin, přinášejí jejich absolventům sebevědomý pocit profesní kompetence. Tyto významné atributy jsou pak dále umocňovány situací *mentora*, předávajícího praktické a teoretické zkušenosti mladším kolegům. Metoda mentoringu – předávání zkušeností zkušených učitelů studujícím učitelství – je považována za zcela zásadní a nezastupitelnou metodu, bez níž je profesní příprava neúplná: Studující učitelství, kterým se nedostane dostatečná intenzita kvalitních rad a instrukcí ze strany zkušených učitelů, mají menší šanci být profesně úspěšní. Navazující problematika „kariérního žebříku“ pak má implementovat i v rovině platové politiky schopnost absorbovat zkušenosti starších kolegů a tak postupně co nejefektivněji přispívat do základního poslání školy – kvalitní výuky přispívající k hodnotné přípravě na životní uplatnění. Na profesním kariérním žebříku učitelů by tedy měli stoupat zejména ti, kdo jsou schopní a ochotní pozitivně ovlivňovat poslání školy a budovat tak cestu profesní satisfakce v širším kontextu školního společenství. Jde o cestu, která předpokládá průběžnou komunikaci mentorů a začátečníků tak, aby profesní kariéra učitele dostávala dostatek oživujících impulzů podporujících a iniciujících kvalitní pedagogickou a výchovnou práci učitele v souladu s posláním kvalitní školy a na úrovni doby rozvíjeného školství.

Učitelská profese během svého vývoje doznala nepochybně řady společensky, kulturně a ideově podmíněných změn jak z hlediska struktury vzdělání, tak ze zorného úhlu profesních nároků a možností a mezi kariérního růstu. Již rostoucí pestrost výukových programů a diverzifikace škol předpokládá a také přináší vyšší nároky na flexibilitu výuky jak z důvodů rozvoje vědění tak ze zorného úhlu měnících se charakteristik životního stylu a relevantních forem komunikace. V tomto ohledu je na učitele kladena větší tíha či míra odpovědnosti v profesní přípravě a zejména během praktického výkonu povolání. Pokud je učitelství pojímáno jako celoživotní profese, pak dnes předpokládá průběžné doplňování znalostí či dovedností ve smyslu profesního rozvoje, předpokládajícího v tomto kontextu vzájemnou oborovou provázanost a propustnost a možnost odborného růstu umocňovaného využitím stávajících pra-

covních praktických pedagogických zkušeností. Není tak bez důvodu, že současné možnosti kariérního růstu učitelů jsou podporovány jak vyšší mírou možností prostupnosti v rovině jednotlivých úrovní vzdělávacího systému, tak aktivní participací na výzkumných projektech. Navíc platí, že vzdělávání učitelů tvoří neodmyslitelnou součást vzdělávacího systému. Stejně je nutno vzít v úvahu, že zvýšený stres spojený zpravidla s učitelskou profesí se nepochybně promítá i do praktického výkonu učitelského povolání a přesahuje namnoze i do sféry rodinných vztahů.

Postupující léta profesní kariéry často přinášejí většině učitelů rostoucí pocit sebedůvěry ve smyslu přesvědčení o správnosti toho, co učí a jak učí, co předávají žákům a studentům a jakých metod při tom používají. A to navíc v kontextu skutečnosti, že pro mnohé je střední věk právě tím nejlepším životním obdobím, tedy obdobím lemovaným setkáváním s neznámými faktory jak v osobním, tak v profesním životě a tak obdobím v řadě ohledů prakticky testujícím míru profesní zralosti. Jde o životní fázi, která staví před člověka zcela specifické profesní problémy. A ta se může stát i zdrojem narůstající nejistoty a obav z oslabení pocitu profesní suverenity.

S věkem – jak známo – obecně ubývá individuální schopnosti překonat „okoralost“ výchovně-vzdělávacích metod cestou aplikace pestřejších, přitažlivějších a životnějších témat, ochota a schopnost přijmout metodu experimentování s novými výchovnými a vzdělávacími postupy, promýšlet s kolegy atraktivní cesty interdisciplinárního přístupu, přitahující pozornost a zájem žáků a studentů. Proto přechod z profesní kariéry středního věku do období konce profesní kariéry patří ke kritickým a přitom často podceňovaným a přehlíženým životním obdobím. Kritické momenty v životě učitele zde ožívují opravdové vnitřní hodnoty, na kterých je budováno profesní směřování, vycházející z počátků pedagogické praxe a směřující k profesní zralosti dimenzované schopností a ochotou přizpůsobovat se cestou dalšího vzdělávání měnícím se podmínkám a nárokům širších kontextů výchovně-vzdělávacího procesu. Střední věk tak má před sebou spíše mlhavou představu dalšího průběhu profesní kariéry. Avšak pouze ti, kteří „nezůstávají stát“ a jsou ochotni jít po učeně vstříc nejistým horizontům profesního směřování, mají šanci vyrovnat se s nemalými nároky kariérního vrcholu výkonu učitelské profese.

Jedno je jisté – žádná pevně narysovaná mapa provázející toto náročné období osobního a profesního života rozhodně neexistuje, a tak nezbyvá než využít všech dostupných zkušeností z profilu již existující mapy vyznačující dosavadní kariéru spolu se schopností a ochotou přijmout nezbytné atributy nastalého období závěru profesní kariéry. Přitom nesporně nikoli zanedbatelnou roli hraje možnost, schopnost a ochota zajistit si ve svém okolí přiměřenou sociální síť jako zdroj anticipované sociální opory, která tvoří nezastupitelnou součást životní spokojenosti odvozované jak ze sféry osobního, tak profesního života.