

## Môže prístup `new public management` dopomôcť k etablovaniu etického kódexu učiteľa?

Zuzana Danišková

Katedra školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity, Trnava

**Anotácia:** *Môže prístup `new public management` dopomôcť k etablovaniu etického kódexu učiteľa? Text reaguje na volanie učiteľskej profesie po zvýšení jej statusu v spoločnosti. Navrhuje prvý nevyhnutný krok po vzore súkromného sektora, resp. niektorých stavov (lekárstvo, advokácia), ktorým by malo byť etablovanie etického kódexu, resp. učiteľskej komory. To sa môže udiť práve pod vplyvom prvkov `new public management` a `governance`, ktoré prichádzajú na pôdu verejného sektora s cieľom pomôcť mu zlepšiť sa, zvýšiť transparentnosť svojich procesov a výstupov, resp. služby, ktorú ponúka. Vzdelanie, ktoré zabezpečujú učelia, je službou, ktorú verejný sektor poskytuje.*  
PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 2: 108-125

**Kľúčové slová:** *profesijná etika; etický kódex; učiteľská komora; `new public management`, `governance`*

**Can the New Public Management Approach Help in Establishing a Teacher Code of Ethics?** *Published text can be seen as a reaction to teacher's demand for higher status in the society. Basic proposition is to establish Teacher's code of ethics. This idea is backed by private-sector or medical profession status experience. New public management and governance aspects can be useful in this and help to improve transparency and standards. Education is an essential public sector service, what makes new public management and governance related even more.*

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 2: 108-125)

**Key words:** *Ethics of the Profession; the Code of Ethics; Teacher Union; New Public Management; Governance*

### Úvod

Občianska „neposlušnosť“, ktorej sme boli svedkami len nedávno, v sebe skoncentrovala rôznorodé nálady učiteľského stavu. Na jednej strane sa učiteľskému stavu dostáva autonómie, slobody a zodpovednosti za projektovanie vlastnej podoby vyučovania, čím sa samozrejme na učiteľov zvyšujú kladené nároky a očakávania – možno však predpokladať, že štát učiteľom túto kompetenciu prenecháva, pretože dôveruje ich profesionalite a odbornosti. Na druhej strane sme svedkami pnutia medzi učiteľom a rodičom, ktorý voči nemu nemusí vždy pristupovať s podobnou dôverou, pretože rodič

vystupuje v tomto vzťahu s prezumpciou viny voči učiteľovi a absolútnej imunity vlastného dieťaťa. Do tretice, spoločnosť očakáva, že učiteľ sa zúčastní na „náprave sveta a zmierni jeho neduhy“ (E. Walterová a kol., 2010, s. 214) práve v ére, keď ten istý rodič nie je vo výchove svojho potomka prítomný. Prepracovaný a finančne podhodnotený učiteľ sa s tou situáciou musí istým spôsobom vyrovnáť.

V tomto texte by sme sa chceli vysporiadať s úlohou, v ktorej sme si zaumienili obnažiť malý, ale predsa len existujúci potenciál, skrývajúci sa v neoliberalných praktikách, ktorým čelí nielen verejná správa, ale aj samotná vzdelávacia a školská sféra. Cieľom textu nebude obhajovať tieto praktiky, ani sa nebudeme snažiť presvedčiť čitateľa o ich bezvýhradnú akceptáciu. Pokúsili by sme sa však ukázať, že fakt prerastania neoliberalizmu vzdelávaním môže produkovať pozitívnu externalitu, resp. pozitívny vedľajší efekt, a tým je etablovanie etického kódexu učiteľského stavu. Takto etablovaný etický kódex vnímame ako nástroj, ktorý môže čiastočne posilniť nielen profesijnú etiku, ale aj samotný učiteľský stav.

Prečo sme spojili dve na prvý pohľad nesúrodé témy – neoliberalizmus a profesijnú etiku? Ukážeme si, že práve koncept tzv. *new public manažmentu* (resp. *governance*) ponúka riešenie, ktoré môže prinajmenšom čiastočne zvýšiť spoločenský status učiteľa. Text bude pozostávať z týchto častí:

- Profesia – analýza pojmu a súčasná diskusia
- Etický kódex ako atribút profesijnej etiky
- Potenciál *new public manažmentu*.

## 1 Prečo profesia?

Ťažisko tejto práce stojí na predpoklade, že etický kódex by mal byť nevyhnutnou súčasťou učiteľskej profesie. Avšak, kým narazíme na samotný pojem kódexu, musíme odkryť niekoľko jeho vrstiev a súvislostí. Najvyšším referenčným kontextom tejto témy je problém profesie. V našom jazyku máme slová, ktoré sa často voľne zamiňajú, resp. vnímajú ako ekvivalenty – povolanie a profesia. V laickej diskusii možno hovoriť raz o učiteľskom povolaní, raz o učiteľskej profesii, či charakterizovať učiteľa cez poslanie bez vedomia toho, že tým tejto entite prisudzujeme príslušnosť do rôznych množín. Anglický jazyk predpokladá prísnejší designát – o *profession* sa uvažuje len vtedy, ak ide o duchovnú činnosť, ktorá je zároveň sprevádzaná značnou samostatnosťou pri jej výkone (A. Remišová, 2011). Z takéhoto výkladu slova vyplýva, že učiteľstvo bezpodmienečne profesiou je. Ak však nahliadneme sociologickú dišputu o profesii, nachádzame striktnejšie definície, resp. rozmanitosť kritérií, splnenie ktorých zaradí danú činnosť k profesii. Jednou z možností je Kellerova taxonómia (1992, s. 185-186), ktorá vymedzuje štyri

atribúty profesie, ktorými sú *systematická teória; profesijná autorita; profesijná asociácia a profesijná etika*. Ako uvádza Štech (1994), funkcionalistická sociológia operuje až so šiestimi kritériami: existencia *profesijnej asociácie* a *profesijnej etiky* je zahrnutá v jednom kritériu, naopak Kellerovo kritérium *systematickej teórie* je sprecizované nielen na *formalizované poznatky*, ale aj *ezoterickú expertnú zručnosť*. Okrem toho je nevyhnutné hovoriť o *uzavretom procese prijímania* do profesie, *silnom pociť vnútornej súdržnosti* a *autonómii* pri vykonávaní profesie.

Na základe týchto pomerne striktných kritérií vidíme, že množina „povolanie“ obsahuje viac prvkov ako množina „profesia“, čím sa objektom v množine profesia dostáva vyššiemu spoločenskému uznaniu, značnému páťosu či prestíže. V logike tried a relácií nie je možné jednoznačne zachytiť, či sú profesia a povolanie navzájom disjunktné množiny, či je jedna podmnožinou druhej, alebo majú spoločný prienik. Vysvetlenie tohto javu je možné zdôvodniť aspektom statickosti, resp. dynamickosti, alebo tým, čo Štech nazýva evolučným kontinuum. Ak berieme do úvahy kritériá (4 či 6) profesie, potom zaradenie do množiny „profesie“ je arbitrárnym rozhodnutím. Učiteľstvo by k profesiám zaradené určite nebolo – v teoretickej rovine sa problematizuje najmä základná báza formalizovaných poznatkov (D. Lortie, 1969), ktoré sú „relatívne menej objemné a intelektuálne povrchné“ (W. Goode, 1969, s. 213), u nás navyše absentuje etablovaný etický kódex, či učiteľská asociácia.

Avšak možno práve túžba po dosiahnutí stratenej<sup>1</sup> spoločenskej prestíže viedla rôznych autorov k hľadaniu inej cesty, ako zaradiť učiteľstvo k profesii bez toho, aby popreli predošlé kritériá. Na jednej strane je tu odpoveď Etzioniho (1969), ktorý ponúka učiteľstvu kategóriu *semiprofesie*, pretože vďaka veľkému počtu členov, resp. žien, ktoré pôsobia v hierarchických a byrokratických inštitúciách, vďaka administratívnej autorite a absencii úplnej autonómie a sume exaktných poznatkov, nie je učiteľstvo (spolu so zdravotnými sestrami a sociálnymi pracovníkmi) pravou profesiou. Semiprofesia v sebe zahŕňa znaky povolania aj profesie. Dynamickejší a najoptimistickejší vývin zaznamenávame napr. u Hubermana alebo Tochona (viď S. Štech, 1994), ktorí hlásia, že učiteľstvo ašpiruje na profesiu tým, že sa postupne profesionalizuje.

S takýmto vývojom, kedy sa z niečoho, čo bolo predtým povolaním, resp. remeslom<sup>2</sup>, môže stať profesia, sa stotožňuje aj česká pedagogická veda (napr.

<sup>1</sup> Tomuto sa budeme venovať neskôr.

<sup>2</sup> Štech (1994) uvádza ako medzistupeň medzi základným grifom a vývojovo najvyšším stupňom profesie stavovstvo, resp. remeslo. Na tomto mieste podotýkame, že súčasné výzvy, kritizujúce odtrhnutosť pedagogickej praxe od teórie, nemusia profesionalizácii učiteľa celkom pomáhať, lebo môžu byť jeho regresiou, vrhnutím späť smerom

H. Lukášová – Kantorková a kol., 2002; V. Spilková, J. Vašutová, 2008). Keďže si tento text kladie za cieľ ukázať jednu z ciest, ako etablovať učiteľský etický kódex, stotožňujeme sa s týmto pohľadom aj my.

Na základe tejto analýzy nakoniec konštatujeme, že k zamieňaniu pojmov povolanie a profesia nemusí dochádzať len v laickej diskusii o učiteľstve – ale ako vidíme, ani odborníci sa nezhodujú na jeho jednoznačnom zaradení.

## 2 Prečo etický kódex?

Ako sme videli vyššie, jedným z parametrov skutočnej profesie je existencia profesijnej etiky. Profesionálna etika sú časťou aplikovanej etiky, teda predstavujú morálne normy, požiadavky, kompetencie, cnosti, očakávania, vyžadované od jedincov, ktorí sa k danej profesii hlásia. Okrem toho skúma etické a morálne aspekty danej profesie, resp. formuluje etické kódexy (V. Gluchman, M. Gluchmanová, 2009). Potreba profesionálnych etík sa v profesiách stanovuje najmä preto, že ide o slobodné povolania, resp. pomáhajúce profesie, v ktorých má buď klient často závislú pozíciu, existuje v nich informačná asymetria, alebo daná profesia nie je vystavená konkurencii (príkladom pravých profesií je advokát, lekár, novinár). Učiteľstvo potrebuje profesionálnu etiku nielen preto, že aspiruje na prestížne zaradenie do profesie, ale aj preto, že slovami Brezinku (1996, s. 158-161) disponuje slobodou voľby, istou autonómiou pri rozhodovaní, pričom tento výkon nie je ľahko kontrolovateľný (aby napr. neskĺzol k lenivosti typickej pre úradníkov; k falošnej kolegiálnosti a pod.). Rovnako dôležitým dôvodom, ktorý nemusíme nachádzať u lekára či advokáta, je fakt, že učiteľ je mnohokrát vzorom, ktorý žiaci napodobňujú – ovplyvňuje žiakov nielen zámerne, ale aj spontánnym správaním.

Na tomto mieste treba zdôrazniť, že profesionálna etika nemá byť redukovaná len na etický kódex, v čom sa zhodujeme s Gluchmanom a Gluchmanovou (2009), ale v tomto texte sme sa zamerali práve naň. Gluchman dokonca polemizuje o tom, či je vhodné, aby bol etický kódex charakteristickým atribútom profesie. Jeho presvedčenie ilustruje na príklade lekára, ktorý nepotrebuje byť pri dobrom výkone „dobrým človekom“, na rozdiel od učiteľa. Avšak z hľadiska na spomínanú informačnú asymetriu, či závislosť pacienta na lekárovi u neho predpokladá svedomitú plnenie etického kódexu (prísahy), len jeho obsah je funkciou obsahu danej profesie<sup>3</sup>.

---

k remeslu.

<sup>3</sup> Toto vyjadrenie ilustrujeme na príklade povinnosti lekára poskytnúť pomoc aj pri prírodnej či inej katastrofe. Takýto imperatív učiteľ nemá, lebo nie je opodstatnený. Navyše, po preštudovaní si Hippokratovej prísahy nie je celkom pravdivé tvrdenie, že na lekára sa nemusia klásať také nároky ako na učiteľa.

V etickom kódexe sú vyjadrené normatívy profesijnej etiky (Brezinka ho nazýva kódexom cti). Etický kódex predstavuje písomný a formalizovaný súbor mravných imperatívov, ktorým sa člen profesie podriaďuje, čím na jednej strane reguluje svoje rozhodovanie a konanie v duchu profesijného ideálu, na strane druhej tým manifestuje svoju profesijnú česť.

Význam a úloha etických kódexov učiteľskej profesie je v tematike profesijnej etiky učiteľa diskutovanou témou, a to napriek tomu, že sa tento pojem v českých ani zahraničných pedagogických slovníkoch nenachádza (R. Svaříček, J. Průcha, 2009).

Hoci sa s Gluchmanom a Gluchmanovou zhodujeme v tom, že etický kódex nie je stotožniteľný s profesijnou etikou, nie sme si istí, či je W. Brezinka práve ten, ktorému je toto stotožnenie možné prisúdiť. Dvojica etikov, ktorí sa ako jediní na Slovensku systematicky venujú profesijnej etike učiteľa<sup>4</sup>, tento postoj vyjadrujú cez analýzu profesijnej etiky E. Campbellovej (2003). Tá vníma etický kódex len ako „politický útok“ či „pracovnú zmluvu“, čo ako nástroj profesionálneho zdokonalenia nepostačuje. Brezinka (1992) v publikácii o filozofii výchovy venuje poslednú časť profesijnej etike, kde uvažuje o kódexe, ale práve preto, že učiteľské povolanie je u neho rámcované náboženskou výchovou, ho nemožno obviňovať, že považuje kódex za jediný nástroj profesionalizácie. Gluchman (2009) napokon v zhode s Campbellovou priznáva, že tento formalizovaný regulatív je nápomocný a potrebný ako základ samoregulácie profesie. Ak ale nestotožňujeme etický kódex s profesijnou etikou, prečo tvrdíme, že ho učiteľský stav potrebuje?

Ako sme uviedli vyššie, kritérium profesijnej etiky<sup>5</sup> (resp. asociácie) je nutnou podmienkou zaradenia istej činnosti do kategórie profesie – čím je jej garantovaná istá spoločenská prestíž a vážnosť. Je teda možné predpokladať, že existencia etického kódexu má potenciál posilniť spoločenské postavenie učiteľa.

Positívnym momentom zavedenia etického kódexu, ktorý sa uvádza ako všeobecný pre všetky profesie, je poskytnutie kompasu, pomocou ktorého sa subjekt zorientuje v etických a morálnych dilemách, ktorým môže byť v praxi vystavený. Táto formulácia sa zdá byť všeobecná a vágna, ale je dôležité ju spomenúť vzhľadom na vyššie uvádzanú kritiku kódexu ako pracovnej zmluvy,

---

<sup>4</sup> Pokusom o systematický prístup k profesijnej etike učiteľa je ich publikácia, v ktorej okrem iného analyzujú rôzne verzie profesijnej etiky. Nami formulovaná výhrada smeruje k hodnoteniu autorov Strike – Soltis, u ktorých nie je možné analyzovať ich prístup k profesijnej etike učiteľa, resp. im vyčítať, že mnohé veci (etické teórie, dilemy) zjednodušujú, pretože ich publikácia nie je vedeckou prácou, ale učebnicou pre študentov učiteľského štúdia.

<sup>5</sup> Ako sme už uviedli, profesijná etika nie je totožná s etickým kódexom, ale v praxi konkrétnych profesií je etickým kódexom explicitne vyjadrená.

lebo u učiteľa prebúdza vedomie nahliadať na isté situácie v škole ako na eticky nie neutrálne, nestojace mimo dobra a zla, čím môže podnietiť rozvoj jeho etického poznania.

Etické kódexy, ako uvádza R. Palouš (2004), sú formulované nielen pre vedomie etického rozmeru profesie, ale pre jej skvalitnenie. Okrem legislatívneho rámca má každá profesia svoj vnútorný poriadok. Týmto poriadkom sa na jednej strane môže precíznejšie kontrolovať disciplína zamestnancov, ktorí, ako sme uviedli, disponujú značnou slobodou, no na druhej strane sa tým manifestuje profesijná česť. Táto prax nám môže pripomínať dávne cechové združenia, ktoré ukázali schopnosť svojej vlastnej regulácie, keď kontrolovali nielen prijímanie členov do profesijnej komunity, ale určovali aj podmienky ich zotrvania (pôsobenie dovnútra). Zákazníkovi to garantovalo zaručenú kvalitu a profesionalitu, cechy to chránilo pred ich devalváciou, pretože v prípade porušenia pravidiel nastalo vylúčenie z cechu (pôsobenie navonok) (T. Búgelová, 2009). Prax dnešných existujúcich etických kódexov (a komôr, ktoré dbajú na ich dodržiavanie – advokáti, lekári), by mohla byť inšpiráciou aj pre učiteľský stav, ktorého komora by mohla napríklad chrániť jeho česť a zastupovať jeho záujmy (L. Pajtinka, 2006). V súčasnosti takáto komora už existuje (Slovenská komora učiteľov) a aj formulovala návrh etického kódexu učiteľa, avšak zatiaľ nedisponuje takým významom a postavením, ako napr. Slovenská advokátska komora (ktorá vznikla zo zákona, nie ako občianske združenie) a jej kódex. Takáto prax by mohla byť už preventívne nápomocná v prípadoch, keď sa prekračuje hranica únosnosti a činnosť učiteľa sa zjavne politicky zneužíva (ako príklad si dovoľme uviesť pôsobenie extrémistického politika M. Kotlebu v profesii učiteľa a len pomalú snahu o nápravu stavu v danom prípade).

Je potrebné sa v tejto diskusii zmieniť aj o význame etického kódexu smerom k ochrane učiteľa. Brezinka (1996) tento bod uvádza ako posledný z dôvodov, prečo potrebuje učiteľstvo profesijnú etiku. Etický kódex by nemal určovať len imperatívy učiteľa voči sebe, voči žiakom a kolegom, ale mal by mu poskytnúť ochranný plášť nielen pred prehnanými očakávaniami rodičov, ale aj jasne definovať jeho úlohu v spoločnosti, ktorá môže na neho klást nereálne požiadavky. Etický kódex môže nielen zmierňovať napätie medzi rodičom a učiteľom, čo je v dnešnej dobe zvlášť akcentovaný problém súvisiaci s pedocentrickým pohľadom na dieťa, ale môže byť pochopený ako kľúčový nástroj, ktorým bude vyjadrená nová rovnováha rozdelenia práv a povinností medzi učiteľom, rodičom a žiakom. Etický kódex učiteľa možno v takomto poňatí chápať ako legitímny pokus zdefinovať práva a povinnosti učiteľa, v ktorých sa bude zrkadliť aj opačná strana, čiže práva a povinnosti rodiča, resp. žiaka.

Všetky spomenuté opodstatnenia sú dôležité, avšak to najdôležitejšie vnímame cez reflexiu filozofickej dimenzie učiteľstva. Učiteľa nie je možné redukovať na manuálne pracujúceho robotníka, ktorý vyrába z materiálu žiaka (R. J. Altenbaugh In I. Wong, 2006), ani nie je správne favorizovať u učiteľa len jeho expertnosť. Spojenie etiky a špecificky učiteľskej profesie do profesijnej etiky nemá znamenať len to, že z – vedomí u učiteľa nahliadanie istých volieb ako volieb morálky, resp. ponúkne sumár jeho morálnych vlastností, ale upozorní na jeho esenciálnu úlohu – vzbudiť túžbu, hlad. Hlad, vedomie nedostatku „môže ísť v ústrety výchove a vzdelávaniu“ (R. Palouš, 2004, s. 102), ktoré napomáhajú hľadať ontologickú podstatu, „udomáčiť sa“ (nem. *Dasein*). Jedinec nájde naplnenie iba v spoločnosti a iba v účasti na zvykoch, tradíciách a inštitúciách, ktoré mu spätne odrážajú pocit jednoty s ostatnými (Veľké postavy politickej filozofie, 1996). Tento účel je možné preniknúť pochopením odkazov Sokrata, Aristotela, Komenského či Patočku. Etický kódex je takto možné vnímať nielen prizmou faktickej listiny, ale aj metafory, v ktorej sa stelesňuje reflexia učiteľského poslania ako *paideia*.

Pozrime sa teda, čo zo súčasného diania by mohlo byť tou silou, ktorá podnieti učiteľský stav uvažovať aj o etickom kódexe.

### 3 Prečo `new public management`, resp. `governance`?

Ak by M. Weber alebo W. Wilson (proponenti klasického modelu byrokracie) nazreli na podobu dnešnej správy verejných vecí vo väčšine západných krajín, divili by sa. Prísne hierarchické, uniformné organizácie s neutrálnymi úradníkmi, ktorých kompetencie boli jasne vymedzené, sú alternované modernejším riadením verejnej správy, v ktorom väčšina dôležitých služieb nie je zabezpečovaná len štátnym úradom, ale aj súkromnými firmami či neziskovými organizáciami. Nový verejný manažment (ďalej len NPM) je tak alternatívou, ktorá prichádza najmä z Veľkej Británie a Holandska (B. G. Peters, J. Pierre, 1998) alebo Nového Zélandu (G. Heyer, 2011). Potreba vystriedať tradičné riadenie verejných záležitostí v druhej polovici 80. rokov vyplynula z viacerých dôvodov.

Na jednej strane model racionálnej byrokracie, ktorý dodržiava spomenutú politickú neutralnosť a metódu zhora nadol pri zavádzaní rozhodnutí z centra (top-down), podlieha od 40. rokov neustálej kritike cez Mertona (1940), Simona (1976), či napr. Croziera (1964), ktorý hovorí o bludnom kruhu byrokracie, kedy si organizácia nevie korigovať svoje vlastné chyby. Kritika verejnej správy neprichádza len od teoretikov, ale aj od samotnej verejnosti, zdôrazňujúcej väčšiu transparentnosť verejných výdavkov, či lepšie a kvalitnejšie služby (G. Heyer, 2011).

Na druhej strane máme politické, ekonomické, sociálne a technologické faktory – po ekonomickej a fiškálnej kríze v 70. a 80. rokoch 20. storočia bola

M. Thatcherová donútená hľadať efektivitu a účinnosť vo verejných službách. Jej riešením bolo práve zabezpečenie verejných služieb spojením s charitou alebo súkromným sektorom (K. McLaughlin, 2002). Tieto roky sú charakteristické vzostupom pravicových a neoliberalných myšlienok, ktoré veria v neviditeľnú ruku trhu, konkurenčný boj a v tzv. minimálnu rolu štátu, čo konceptu NPM vytvára ideovú základňu. Ak je teda nový verejný manažment spájaný s neoliberálnou ekonómiou, a ktorý spolu so svojimi konzekvenciami, ako si ukážeme, čelí dnes silnej kritike, je potrebné zdôrazniť, že reformy premiérky Thatcherovej boli vynútené katastrofálnym stavom britského hospodárstva, nefungujúcim sociálnym štátom, stavom, kde odbory paralyzovali spoločnosť a predchádzajúce vlády nedokázali riešiť akútne ani dlhodobé problémy. Dôsledkom bolo, že Británia, ktorá bola ešte pred pár desaťročiami globálnou veľmocou, na konci 70. rokov zaostávala za porovnateľnými európskymi štátmi. A to sa vláde Margaret Thatcherovej podarilo zmeniť.

Chrbtovou kosťou NPM je myšlienka, že implementácia trhových riešení a mechanizmov do verejného sektora zlepši jeho efektivitu a kvalitu jeho služieb, čo ale pre tento sektor znamená, že opustí klasický byrokratický archetyp. Imperatívom pre centrálné riadenie (vládu, štát) má byť koncentrovanie sa na kormidlovanie, nie veslovanie (D. Osborne, T. Gaebler, 1992). Vďaka takémuto postupu by mala byť poskytovaná služba skvalitnená bez zvýšenia rozpočtu, čím by sa zároveň zvýšila responzivnosť voči zákazníkovi a posilnila sa úloha občana. Takáto verejná správa potom využíva rôzne nástroje privatizácie, tzv. *public-private partnership* projekty, využíva kontrahovanie a outsourcing (M. Trotta et al., 2011), čím sa zároveň decentralizuje.

Vo verejnej politike<sup>6</sup> je koncept *new public managementu* problematizovaný hlbšie, ako naznačujeme v týchto riadkoch. Teoretici uvádzajú, že neexistuje jeho jednoznačná definícia, adaptuje sa v rôznych krajinách rôzne podľa historických a kultúrnych tradícií riadenia. Aplikuje sa napr. v USA najmä do sféry vzdelávania, sociálneho zabezpečenia, či zdravotnej starostlivosti, uvažuje sa o jeho uplatniteľnosti v rozvojových krajinách, resp. o jeho minimálnom vplyve v štruktúrach EÚ (B. G. Peters, J. Pierre, 1998; G. Heyer, 2011; M. Bevir et al., 2004). To, čo si však vyžaduje našu pozornosť, je posun, ktorý teória zaznamenáva – ciele NPM sú vyhodnotené ako iba manažérske, orientujúce sa na výstupy, a preto sú obohacované o kvalitatívnejšie bohatší prístup, ktorý zdôrazňuje aj procesy poskytovania verejnej služby. Vylepšený model *governance*<sup>7</sup> vyrástol na základoch NPM a rovnako zdôrazňuje

---

<sup>6</sup> vedecká disciplína – public policy

<sup>7</sup> slovenský ekvivalent spravovanie

penetráciu podnikateľských nálad do verejného sektora, akontabilitu a súťaž (B. G. Peters, J. Pierre, 1998), ale vyzdvihuje rolu občianskej spoločnosti a participácie, vďaka čomu o ňom hovoríme ako o politickom programe. Občanov tak povzbudzuje „nielen participovať na tvorbe verejných politík, ale zároveň vytvárať hnacie sily podporujúce spravodlivý a rovnomernejší rozvoj“ (D. Klimovský, 2010, s. 199). Klimovský tiež uvádza, že takýto prístup akcentuje zmenu tradičnej väčšinovej demokracie, smerom k tzv. konsociačnej<sup>8</sup>, prostredníctvom ktorej sa napĺňa „právo byť počutý“ rôznych záujmových skupín (tzv. stakeholderi).

Čo sa týka našej krajiny, u nás sa prvky NPM odrazili, ako sumarizujú K. Staroňová a L. Malíková (2008), v reforme verejnej správy – šlo o decentralizáciu a dekoncentráciu moci smerom k orgánom miestnej samosprávy, ale aj o privatizáciu a reštitúciu. V roku 1990 Zákon o obecnom zriadení obnovil miestnu samosprávu na úrovni obce, avšak až osobitný zákon č. 416/2001 Z. z., o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a na vyššie územné celky, bol pre decentralizáciu kľúčový. Určil právomoci v jednotlivých administratívach a hospodársko-riadiacich funkciách, ktoré už nespádali pod orgány štátnej správy (ministerstvá, krajské a okresné úrady štátnej správy), ale pod samosprávy a VÚC. Zákon tiež určuje obsah právomocí obcí a VÚC a termíny prechodu rôznych kompetencií na ne – úlohy a financie z oblasti školstva sa riadia obcou VÚC od 1. 7. 2002.

Hoci sa tieto koncepcie tešia veľkej podpore nielen na národnej, ale aj nadnárodnej úrovni (OECD, OSN), nie je možné opomenúť ich veľmi silnú a oprávnenú kritiku – najmä v kontexte vzdelávania. Mnoho svetových odborníkov popisuje, ako sa pod vplyvom hegemonického neoliberalizmu modifikuje poslanie školy, obsah vzdelávania, metodika, učitelia, napr. v primárnom a predprimárnom vzdelávaní (G. Dahlberg et al., 1999; A. Wilkins, 2010); v odbornom vzdelávaní (E. Golubova et al., 2011), či v doktorandskom štúdiu (P. Schneider, 2010).

My tieto hlasy môžeme počuť v textoch O. Kaščáka a B. Pupalu (2010; 2011), ktorí podobne kritizujú poňatie vzdelávania ako komodity, ktorá je vystavená logike *laissez faire*.

Ako sme v úvode uviedli, nie je našim zámerom obhajovať či už základnú koncepciu NPM, alebo rozvinutejší model `governance`, ale chceme ukázať, že môžu čiastočne učiteľskej profesii u nás pomôcť.

---

<sup>8</sup> u nás sa zaužíval pojem deliberatívna demokracia. Viac v obsažnej publikácii: Plichtová, J. 2010. *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku*. Bratislava: VEDA, 2010. ISBN 9788022411738

#### 4 Ako môžu pomôcť?

Každá zo spomínaných koncepcií akcentuje rôzne dimenzie riadenia verejných inštitúcií, preto ak zvažujeme ich potenciál posilniť učiteľskú profesiu, syntetizujeme dve stratégie, ktoré však smerujú k rovnakému cieľu.

Ak uvažujeme nad ideou NPM ako ideou, ktorá tvrdí, že riadenie a manažment je vystavený rovnakým výzvam bez ohľadu na to, či ide o firmu súkromnú, či „verejnú“, a teda majú byť riadené rovnakým spôsobom (B. G. Peters, J. Pierre, 1998), ponúka sa nám možnosť „dostať do školy“ etický kódex obvyčajným napodobnením súkromného sektora. Ak sme dnes svedkami replikovania súťaživosti, či podnecovania konkurencieschopnosti škôl tak, ako to funguje v komodifikovanom prostredí, táto stratégia by mohla mať na svedomí aj to, že školy si začnú formulovať/navzájom preberať etické kódexy učiteľa. Prečo práve etické kódexy?

Pretože takéto formalizované vyjadrenie etiky je v súčasnom podnikaní veľmi módnym prvkom. Organizácie v našom stredoeurópskom priestore túto prax zavádzajú po vzore najmä USA (písané etické kódexy sú tu praxou v 75 – 93 % podnikov; A. Remišová, 2011), ale tiež pod tlakom čoraz aktuálnejšieho konceptu *corporate social responsibility*. Podnik sa má, na odporúčanie R. C. Solomona, správať ako aristotelovský občan – cnostne (A. Remišová, 2011). Táto inšpirácia Aristotelovou *čestnosťou* zdôrazňuje, že maximalizácia zisku nemá byť konečnou úlohou podniku, ako prezentuje M. Friedman, ale sa od neho očakáva „niečo navyše“ – participácia na spoločnom dobre, či zodpovednosť voči rôznym dotknutým skupinám (ang. stakeholders). Zavádzanie formalizovaných etických kódexov je jedným z prejavov takéhoto spoločensky zodpovedného podnikania v ekonomickej oblasti. Ak škola opakuje prax súkromného sektora (čo je dnes predmetom tzv. governmentálnych štúdií) nielen v oblasti tlaku na kvalitu, ale sa stará o svoj imidž, reklamu, či internetovú stránku, neprijala by etický kódex ako komparatívnu výhodu na trhu voči inej škole, hoci možno nie so zámerom posilnenia svojich zamestnancov? Použiteľným prvkom NPM je v tomto prípade *prenos poznatkov* (policy transfer), ktorý pomenúva prijatie a adaptáciu inovácií, ktoré boli určené pre iné subjekty, a ktoré si aj verejná správa môže prevziať, replikovať (Staroňová, nedatované).

Táto optimistická predstava však môže byť sproblematicovaná práve zahraničnými skúsenosťami. Tie tvrdia, že práve decentralizácia, resp. prvky NPM majú neblahý dopad na učiteľskú profesiu. Viacerí autori ukazujú, aj na empirických šetreniach, že decentralizáciou deklarovanú autonómiu učiteľia nepociťujú, že tlakom na nutnosť súťaže a porovnávaní sa musia učiť najmä oblasti, ktoré podliehajú testovaniu (I. Wong, 2006; S. Ball a kol. 2012; A. Hargreaves, 2000). Wong (2006) pomenúva tento stav ako deprofesionalizá-

cia, resp. reprofesionalizácia učiteľa. Hargreaves (2000) vo svojej štúdií pomenúva a charakterizuje štyri „doby“ učiteľskej profesie: predprofesijný vek, vek autonómneho profesionála, vek kolegiality a postprofesijný vek, pričom práve ten posledný charakterizuje podobne ako Wong. Tvrdí, že „režim testovania“, či trhové inšpirácie, vracajú učiteľa späť do prvej, predprofesionálnej fázy, v ktorej sa učil praxou a jeho úloha sa redukovala na recitovanie a diktovanie poznámok. Avšak okrem decentralizácie uvažuje aj nad iným momentom, ktorý deprofesionalizuje učiteľa, a tým je celková nálada postmoderny, ktorej vládne nielen neistota informácií a vedomostí, ale aj neistota koloniálne onálepkovaného kánonu Západu (etnocentrické kurikulum). V tomto bode si však dovoľíme upozorniť, že Wong aj Hargreaves opomínajú fakt, ktorý učiteľský stav dehonestoval ešte skôr ako rôzne neoliberalné prístupy. A tým je fenomén straty autority, ktorý brilantne analyzovala už H. Arendtová. Arendtová vo svojej eseji o kríze výchovy a vzdelania, ktorá vyšla pôvodne v roku 1961 v zbierke esejí pod názvom *Between Past and Future* (po česky *Krize kultury*, kapitola *Krize výchovy a vzdělání*), upozorňuje na rozpornosť poslania vzdelávacích inštitúcií v súčasnom svete. Táto rozpornosť je podľa autorky založená na tom, že zatiaľ čo politická, resp. verejná sféra sa zbavila princípu autority, vzdelanie je na tom istom princípe bytostne založené. „Problém výchovy a vzdelania v modernom svete spočíva v tom, že sa výchova a vzdelanie nemôže zo svojej povahy autority a tradície zriecť, že sa však na druhej strane musí odohrávať vo svete, ktorý nie je štruktúrovaný autoritou ani udržiavaný tradíciou“ (H. Arendtová, 1994, s. 119). Autorka tak presvedčivo ukázala, že kríza vo vzdelaní ďaleko predchádza obdobie thatcherovského neoliberalizmu, ktorého sa napokon Arendtová ani nedožila. Výsledkom krízy autority vo sfére verejnej je poznačenie sféry súkromnej, a teda aj sféry, ktorá verejnú a súkromnú sféru prepája, pod čím autorka chápe školu. Jedným z faktorov, ktorý prehľbuje stratu autority učiteľa, je všeobecnejší koncept rovnosti, v ktorom sa má odstrániť rozdiel medzi nadaným a nenadaným, či učiteľom a žiakom. Zmieňuje sa taktiež o modernej psychológii a pragmatizme, ktoré krízu vzdelávania urýchlili. Tlak na pragmatizmus v mnohom podporili aj pedagogické fakulty, ktoré legitimizovali ideu konania pred učením.

Na druhej strane, ak uvažujeme o negatívnom vplyve decentralizácie na profesiu v anglosaskom svete, vidíme, že tam učiteľská profesia prešla všetkými tromi fázami a nachádza sa vo štvrtej. Ak však na základe Hargreavesovho popisu reflektujeme našu slovenskú realitu, tak sa domnievame, že náš učiteľ sa v mnohom podobá tomu v druhej fáze vývoja. Na základe tohto predpokladu by sa dalo povedať, že NPM by mohol u nás profesionalizáciu posilniť, nie ju utlmiť, ako sme toho svedkami v zahraničí. Hoci náš učiteľský stav pociťuje anómiu podobnú tej postprofesijnej, príčiny môžeme hľadať aj

mimo neoliberalizmu (u nás započatého len nedávno), napr. v spomínanej strate autority. Druhá fáza – autonómneho učiteľa – je vykročením k profesionalite. Učiteľ sa už neučí od kolegu napodobovaním a je akceptovaný verejnosťou ako autonómny expert v danej profesii. Je charakteristická dvomi silnými znakmi – individualizmom a ideologickým sporom dvoch metanarácií (A. Hargraves, 2000).

Ideový spor, ktorý Hargraves popisuje, vieme nájsť aj v našich podmienkach: ide o „ideologické“ pnutie medzi pedagogikou orientovanou na dieťa a pedagogikou orientovanou na obsah, resp. pnutie medzi tradičnými a progresívnymi metódami, popri ktorom vzniká mnoho alternatívnych a experimentálnych škôl. Paradigma pedagogiky zameranej na dieťa je obhajovaná fakultami, odkiaľ presakuje do pedagogickej praxe. Nereflektovaná rutina a tradícia, typická pre predprofesionálne štádium, je teda nahradená ideologickým konfliktom „medzi metanaráciou tradicionalizmu a metanaráciou progresivizmu“ (A. Hargraves, 2000, s. 159).

Tento „vek“ profesie je typický aj silným individualizmom – učitelia vyučujú vo svojich triedach, separovaní od kolegov. Takýto individualizmus potom vrcholí v nedostatku sebadôvery a nízkeho sebavedomia, pretože učiteľ nie je konfrontovaný s prácou kolegov, nemá od nich spätnú väzbu, ktorá by mu mohla byť nápomocná. Jeho oslabenú chuť zlepšovať sa, alebo nechotu meniť vyučovacie zvyky a rutinu potom vnímame ako stagnáciu. Walterová (E. Walterová a kol., 2010, s. 218) tento individualizmus v našich podmienkach reflektuje ako „uzatváranie sa do teritória školy a triedy“, ktoré je spôsobené rôznymi profesijnými sklamaniami. Podobe ako Hargraves tieto slabé stránky pomenúva ako: nízke sebahodnotenie a nízke profesijné sebavedomie, konzervativizmus a zotrvačnosť vo svojom sebapoňatí, či osobnostné alebo profesijné limity potrebné na prijatie zmien a inovácií. Ak nie je učiteľstvo u nás etablované ako profesia so všetkými potrebnými atribútmi, je otázne, či môže byť deprofesionalizované.

Ako sme spomínali, pri koncepcii `governance` uvažujeme o inej, rovnocennej stratégii, ako možno pomôcť etablovaniu učiteľského kódexu. Z vyššie spomenutých opisov tohto konceptu vyplýva, že jeho apel smeruje najmä k posilneniu občianskej participácie a favorizuje princíp subsidiarity, vlastný sociálnemu učeniu katolíckej cirkvi (encyklyky *Quadragesimo anno* a *Centesimus Annus*)<sup>9</sup>. Ak NPM odporúča replikovať „dobrú prax“ súkromného sektora, `governance` prezentuje decentralizáciu inak: ako podnietenie, znovuoživenie (najmä v našej krajine) komunity ako základnej štruktúry, ktorá

---

<sup>9</sup> „Prenášať na väčší a vyšší celok funkcie, ktoré môžu byť vykonávané a zaisťované menšími a podriadenejšími orgánmi, je nespravodlivosťou a súčasne smrteľne nebezpečným zlom a porušením správneho poriadku“ (Pius XI. *Quadragesimo anno*).

stojí medzi rodinou a štátom (Neuhaus, Berger, 1996). Teda nie škola ako inštitúcia, ale Heargravesovi „autonómni“ učitelia by mali byť iniciatívni a pôsobiť ako agenti zmien<sup>10</sup>, ktorí do školy prinášajú inovácie, v našom prípade etický kódex. Pojem inovácia má v tomto kontexte svoje presné vymedzenie a typológiu a verejná politika, ktorá sa o. i. zaoberá aj filozofiou a praktikou NPM, ho chápe ako „vytváranie a implementáciu nových procesov, produktov, služieb a metód ich poskytovania, ktorá vedie k zlepšeniam výstupov, účinnosti, efektivity či kvality“ (D. Albury, 2005, s. 56).

Príkladom zo zahraničia, na ktorom je možné ilustrovať nielen zmysel existencie asociácie, či etického kódexu, ale najmä spôsob jeho etablovania, sú Spojené štáty americké. Situáciu, ktorú pocítovali učitelia do druhej svetovej vojny, bol prefeminizovaný a finančne podhodnotený stav, ktorý patril k najhoršie zarábajúcej skupine tzv. bielych golierov. Tento stav viedol mnohých učiteľov k spájaniu do rôznych učiteľských organizácií a odborov, s cieľom vybojovať si možnosť participácie pri rozhodovaní o veciach týkajúcich sa škôl a so snahou o vzrast autonómie pri výkone povolania a celkové zlepšenie podmienok práce. Hoci D. Moss (2005) považuje za iróniu, že učitelia sa pri týchto aktivitách museli uchýľovať k odborom, ktoré boli tradične určené robotníckemu povolaniu (modré goliere), čo ich mohlo diskreditovať ako profesiu, toto konanie malo zmysel. D. Petersen (1964) uvádza, že už začiatkom 18. storočia môžeme nájsť v New Yorku či Bostone rôzne lokálne asociácie, či už na báze čiastočne súkromnej, alebo verejnej. Učiteľom z členstva v asociáciách vyplývali rôzne výhody, ako možnosť rozšíriť si horizonty a kontakty, možnosť profesijného rastu, možnosť zlepšiť úroveň vzdelávania, či možnosť zasadzovať sa o zvýšenie ekonomického statusu učiteľa. Tieto asociácie, či už lokálne, alebo na úrovni štátu, disponovali aj rôznymi etickými kódexmi (jednou z prvých asociácií, ktoré prijali etický kódex učiteľa, bola Učiteľská asociácia štátu Georgia v roku 1896).

Vďaka týmto rôznym asociáciám sa sformovala *National Teachers Association*, ktorá vznikla v roku 1857 vo Filadelfii (v roku 1927 premenovaná na dnešný názov *National Education Association* – NEA<sup>11</sup>) s cieľom povýšiť charakter a presadzovať záujmy učiteľskej profesie. Etický kódex na nadnárodnej úrovni prijala v roku 1929. Tento stav je Petersenovou (1964) vnímaný ako značné oneskorenie vo vývoji učiteľskej profesie v porovnaní

---

<sup>10</sup> Takéto správanie ilustruje K. Staroňová na príklade riaditeľa a zamestnancov domova dôchodcov, ktorí sa správali ako podnikatelia vo verejnom sektore (K. Staroňová, Ľ. Malíková, 2008).

<sup>11</sup> NEA nie je odborovou organizáciou, tá vznikla v roku 1916 pod názvom *American Federation of Teachers* – AFT.

napr. s prijatím kánonu v advokátskej komore (o 21 rokov skôr), či prijatím princípov lekárskej etiky v americkej komore lekárov (o 24 rokov skôr). Perry tento fakt vysvetľuje tým, že učiteľstvo je inou profesiou ako profesia lekára či advokáta. On svoju „prax“ vykonáva v štátnych, z daní platených podnikoch a navyše jeho jedinečnosť vyplýva z toho, že má „bezprostredný a súčasne meniaci sa morálny záväzok k širokej klientele“ (1955, s. 76), pod čím sa myslia tak žiaci, ako ich rodičia, pridružené inštitúcie, ako napríklad školská rada a podobne.

Na tomto príklade vidíme silu komunity a zmysel jej participácie v rôznych lokálnych organizáciách, z ktorých má potenciál regrutovať sa silná jednotná stavovská organizácia, a tým aj profesijná etika na báze *bottom up*, nie opačne. Je faktom, že občianska spoločnosť bola v tejto dobe v USA veľmi silnou silou, ako ukázal už A. de Tocqueville<sup>12</sup>, a že dnes sme naopak svedkami skôr Etzioniho (1993) „krízy komunity“<sup>13</sup>. Práve v tejto situácii je však škola čoraz viac považovaná za akýsi ústredný bod, v ktorom možno udržiavať a obnovovať spoločenstvo cez učiteľa, ktorý rozvíja otvorenejšie a interaktívnejšie vzťahy medzi rodičmi a celkovou komunitou (A. Hargreaves, M. Fullan, 1998). K tomuto je napríklad filipínsky učiteľ zaviazaný priamo imperatívom etického kódexu – musí sa aktívne podieľať na komunitných hnutiach za morálne, sociálne, vzdelávacie, ekonomické a občianske záujmy, mal by v komunite žiť a byť jej intelektuálnym vodcom. V tejto krajine možno učiteľovi pri porušení etického kódexu udeliť trest v disciplinárnom konaní (pokarhanie, dočasné pozastavenie výkonu povolania).

### Záver

Ak sa dnes často plače nad stavom a statusom učiteľského stavu, domnievame sa, že etický kódex v sebe nesie potenciál pomoci učiteľskej profesii zvýšiť spoločenský status. Pre posilnenie profesijnej identity a celkového statusu učiteľa v spoločnosti predsa nestačí, ako deklaruje Gluchman, manifestovať silu, moc a prestíž, či „presvedčiť štát alebo inštitúcie, aby sa výchova

---

<sup>12</sup> „Američania bez rozdielu veku, životných podmienok, nadania a ducha sa neustále združujú. Majú nielen obchodné a výrobné združenia, ale aj tisíce iných združení: náboženských, etických, významných aj bezvýznamných, veľmi všeobecných aj veľmi špecifických, obrovských aj nepatrných; Američania sa združujú, aby usporadúvali slávnosti, zakladali semináre, stavali nocľahárne, budovali kostoly, rozširovali knihy, posielali misionárov k protinožcom; budujú týmto spôsobom nemocnice, väzenia, školy. (...) Všade tam, kde v čele nejakého nového podniku vidíte vo Francúzsku vládu a v Anglicku urodzeného pána, počítajte s tým, že v Spojených štátoch nájdete nejaké združenie“ (1992).

<sup>13</sup> U nás sa po totalite občianska spoločnosť len rodí, teda máme iné dôvody ako napr. USA, čo popisuje R. Putnam v *Bowling Alone*.

i vzdelávanie stali prioritou“ (2009, s. 93). Takto formulované imperatívy sú efemérnymi odporúčaniami, či pokusom o preťatie gordického uzla. Inou, rukolapnejšou cestou môže byť práve replika praxí, ktoré sa v iných profesiách osvedčili.

Ak dnes rodičia, alebo celkový étos spoločnosti volá po skvalitnení služieb, ktoré škola poskytuje, po väčšej akontabilite a responzivite, po povinnosti skladať účty, „odborníci (...), ktorí sa usilujú o to, aby rástla profesijná identita učiteľov, im odporúčajú zachovávať a dodržiavať princípy a ideály prezentované v NAEYC *Code of Ethical Conduct*“ (T. Giovacco-Johnson, 2010, s. 449-450)<sup>14</sup>. Čo však odporučiť našim učiteľom, ak neexistuje autoritatívna komora ani formalizovaný a etablovaný etický kódex?

Etický kódex možno chápať ako formálny krok a vágny nástroj bez závažnejších dôsledkov, ale aj ako kľúčový nástroj, ktorým sa nastolí rovnováha práv a povinností v škole ako osobitom verejnom priestore. Váha etického kódexu, samozrejme, nevyhnutne súvisí s ďalšími, najmä finančnými atribútmi, zabezpečujúcimi nezávislosť a vyššie spoločenské postavenie učiteľstva ako profesie. Ak by však malo dôjsť k zlepšeniu situácie a zvýšeniu statusového postavenia učiteľa, etický kódex možno využiť ako pozitívny moment garantujúci takéto postavenie, ale tiež istotu, že učiteľ neprekročí etické hranice svojho povolania, čo tak očakávajú rodičia a ich deti.

#### LITERATÚRA

- ALBURY, D. 2005. Fostering Innovation in Public Services. In *Public Money & Management*, roč. 25, č. 1, s. 51-56.
- ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta. 152 s. ISBN 70-204-0424-4.
- BALL, S. a kol. 2012. Assesment technologies in Scholl: ‘deliverology’ and the ‘play of dominations’. In *Research Papers in Education*, roč. 27, č. 5, s. 513-533.
- BEVIR, M. – RHODES, R. A. – WELLWER, P. 2003. Traditions of governance: interpreting the changing role of the public sector. In *Public Administration*, roč. 81, č. 1, s. 1-17.
- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- BÚGELOVÁ, T. 2009. Čo si vyberajú zamestnanci z etického kódexu? In *Personálny manažment*, júl 2009, s. 301-304.
- CAMPBELL, E. 2003. *The Ethical Teacher*. Berkshire: Open University Press. 178 s. ISBN 9780335212194.
- CODE OF ETHICS FOR PROFESSIONAL TEACHERS. [online]. [citované 15. decembra 2012]. Dostupné na: <<http://eduphil.org/code-of-ethics-for-teachers-in-the-philippines.html>>

---

<sup>14</sup> Ide o Etický kódex Národnej asociácie pre vzdelávanie žiakov, USA

- CROZIER, M. 1964. *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press. 342 s. ISBN 1412836085.
- DAHLBERG, G. – MOSS, P. – PENCE, A. R. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press. 206 s. ISBN 9780750707695.
- ETZIONI, A. (ed). 1969. *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press. 328 s.
- ETZIONI, A. 1993. *The Spirit of Community: rights, responsibilities and the communitarian agenda*. New York: Croan Publishers. 323 s. ISBN 0517592770.
- GIOVACCO-JOHNSON, T. 2011. Applied Ethics as a Foundation in Early Childhood Trachet Education: Exploring the Connections and Possibilities. In *Early Childhood Education Journal*, roč. 38, č. 6, s. 449-456.
- GLUCHMAN, V. – GLUCHMANOVÁ, M. 2009. *Profesijná etika učiteľa*. Brno: Tribun. 235 s. ISBN 978-80-7399-827-1.
- GOLUBOVA, E. et al. 2011. Impact of New Public Management on efficiency of work and duality of services in vocational education institutions. In *Vocational Education: Research & Reality*, č. 20, s. 62-79.
- GOODE, W. 1969. The theoretical limits of professionalization. In ETZIONI, A. (ed). 1969. *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press, s. 267-277.
- HARGREAVES, A. – FULLAN, M. 1998. *What's Worth Fighting For Out There?* New York: Open University Press. 136 s. ISBN-10: 0807737526.
- HARGREAVES, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. In *Teachers and Teaching: History and Practice*, roč. 6, č. 2, s. 151-182.
- HEYER, G. 2011. New public management. A strategy for democratic police reform in transitioning and developing countries. In *An International Journal of Police strategies & Management*, roč. 34, č. 3, s. 419-433.
- IBSEN, C. H. – LARSEN, T. P. – MADSEN. S – DUE, J. 2011. Challenging Scandinavian employment relations: the effects of new public management reforms. In *International Journal of Human Resource Management*, roč. 22, č. 11, s. 2295-2310.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2010. Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. In *Sociologicky časopis/Czech Sociological Review*, roč. 46, č. 5, s. 771-799.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2011. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1., s. 5-34.
- KELLER, J. 1992. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON. 186 s. 80-901059-7-7.
- KLIMOVSKÝ, D. 2010. Genéza koncepcie *good governance* a jej kritické prehodnotenie v teoretickej perspektíve. In *Ekonomický časopis*, roč. 58, č. 2., s. 188-205.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. a kol. 2002. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovavatelů*. Ostrava: OU PF. 428 s. ISBN 8070422181.
- LORTIE, D. 1969. Control and autonomy in elementary teaching. In ETZIONI, A. (ed). 1969. *The Semi-Professions and Their Organization*. New York: Free Press, s. 9-42.

- McLAUGHLIN, K. et al. 2002. *The New Public Management: current Trends and Future Prospects*. London : Routledge. 354 s. ISBN 0-41524362-9.
- MERTON, R. K. 1940. Bureaucratic Structure and Personality. In *Social Forces*, roč. 17, č. 6., s. 560-568.
- MOSS, D. M. et al. 2005. *Portrait Of A Profession: Teaching And Teachers In The 21st Century*. Westport: Praeger Publishers. 233 s. ISBN 0-27598218-1.
- NEUHAUS, R.; BERGER, P. 1977. *To empower people*. Washington, D.C.: AEI Press. 223 s. ISBN 0844739448
- OSBORNE, D. – GAEBLER, T. 1992. *Reinventing Government*. NY: Addison-Wesley. 412 s. ISBN 0-452-26942-3.
- PAJTINKA, L. 2006. *Učítelia patria do neba (alebo malá pocta veľkému povolaniu)*. Bratislava: TŠ-SET. 210 s. ISBN 80-969072-3-9.
- PALOUŠ, R. 2004. *Ars docendi*. Praha: Karolinum. 127 s. ISBN 80-246-0855-3.
- PERRY, C. C. 1955. Code of ethics for public school teachers. In *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, roč. 297, s. 76-82.
- PETERS, B. G. – PIERRE, J. 1998. Governance without government? Rethinking public administration. In *Journal of Public Administration Research and Theory*, roč. 8, č. 2, s. 223-243.
- PETERSEN, D. 1964. *The Elementary School Teacher*. New York: Meredith Publishing Company, 1964. 570 s.
- PIUS XI. *Quadragesimo anno*. Pápežské encykliky. [online]. [citované 11.12.2012]. Dostupné na: <<http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-papezov/c/quadragesimo-anno>>
- REMIŠOVÁ, A. 2011. *Etika a ekonomika*. 3. vyd. Bratislava: Kalligram. 495 s. ISBN 978-80-8101-402-4.
- SIMON, H. A. 1976. *Administrative behavior*. New York: Free Press. 364 s. ISBN 0029289718.
- SCHNEIDER P. – SADOWSKI, D. 2010. The impact of new public management instruments on PhD education. In *Higher Education*, roč. 59, č. 5, s. 543-565.
- SPILKOVÁ, V. – VAŠUTOVÁ, J. a kol. 2008. *Učiteľská profesie v mienicích se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK PdF. 327 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SVAŘÍČEK, R. – PRŮCHA, J. 2009. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2., s. 89-105.
- STAROŇOVÁ, K. et. al. nedatované. *Inovácie vo verejnom sektore Slovenska*. Bratislava: UK. 172 s. ISBN 978-80-223-2997-5.
- STAROŇOVÁ, K. – MALÍKOVÁ, L. 1998. Inovácie v sociálnych službách: Prípadová štúdia domovov dôchodcov na Slovensku. In *Sociológia*, roč. 40, č. 5. s. 435-452.
- ŠTECH, S. 1994. Co je to učitelství a lze se mu naučit? In *Pedagogika*, roč. XLIV, č. 1, s. 310-320.
- TOCQUEVILLE, A. de. 1992. *Demokracie v Americe*. Praha: Academia. 624 s. ISBN 8020008292
- TROTTA, M. et. al. 2011. Can Information Systems facilitate the integration of New Public Management and Public Governance? Evidence from an Italian public organization. In *Information Polity*, č. 16, s. 23-34.

- Velké postavy politické filozofie*. 1996. Praha: OI. 323 s. ISBN 80-901659-5-8.
- WALTEROVÁ, E. a kol. 2000. *Školství – věc (ne)věřejná?* Praha: Karolinum. 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.
- WILKINS, A. 2010. Citizens and/or consumers: Mutations in the construction of meanings and practices of school choice. In *Journal of Education Policy*, roč. 25, č. 2, s. 171-189.
- WONG, J. L. N. 2006. Control and professional development: are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? In *Educational Studies*, roč. 32, č. 1, s. 17-37.

*Zuzana Danišková pracuje na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave a ako výkonná redaktorka časopisu Journal of Pedagogy. Predtým pôsobila na bratislavskej pobočke City University/VŠM, kde viedla kurz akademického písania. Spolupracovala s Konzervatívnym inštitútom M. R. Štefánika (projekt Zabudnuté čítanie) a so Spoločenstvom Ladislava Hanusa. Okrem kritiky multikulturalizmu a multikultúrnej výchovy, ktorej bola venovaná dizertačná práca, ju zaujíma antické a Patočkove dedičstvo nielen v oblasti etiky, ale aj filozofie výchovy, či občianstva. Ako začínajúci autor má ambíciu vitalizovať tieto odkazy aj v slovenskej pedagogike.*

Zuzana Danišková, PhD.  
Katedra školskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta TU  
Priemyselná 4  
Trnava  
918 43  
E-mail: zuzana.daniskova@truni.sk