

RICHARD RŮŽIČKA

ČESKÝ UČITEL MEZI OBČANSTVÍM A PROFESIONALITOU

Málokterá socioprofesionální skupina je pod tak silným, obecným, ale zároveň i velice diferencovaným tlakem společenských (individuálních i veřejně utvářených) očekávání jako učitelé. Jistěže to lze říci především o učitelích základních a v menší míře i středních škol. Jedna z příčin je vcelku samozřejmá a v sebereflexi učitelstva známá: vzdělání jako věc všeobecně dostupná poskytuje prakticky obdobnou základní zkušenost každému člověku, a je tedy mnoho těch, kteří měli příležitost, čas i důvod si zformovat své názory na žádoucí podobu učitelského jednání. A také, dodejme, si je vzájemně sdělovat, neboť zvláště základní školy fungují v poměrně jasně sociálně ohraničeném teritoriu, a tak jsou možná dokonce jedním z posledních „témat“, která zakládají a udržují komunikaci tradičně (sousedsky) *komunitního* typu.

Učitelé jsou ti, jejichž výkony si troufáme posuzovat jako vlastním životem poučenými klienti, a tak je zbavujeme mystiky specialistova konání [Hoyle 1969]. Zjevně už proto je téma učitele natolik vděčné, že si je podržíme i tehdy, když už jsme vzdáleni školním povinnostem svým i svých dětí. S použitím „balíku příručního vědění“ si většina z nás a pro většinu situací s tímto tématem „lehce“ poradí. Naopak hůře si učitel poradí s rodinou a s širší veřejností (vůči níž např. často on i škola plní úlohu kulturně informačního a organizačního servisu). V definování rodinných rolí je přinejlepším „až druhý“. Rodina a rodič nejsou v *servisním* postavení vůči škole (i když ne zcela, vzpomeneme-li na domácí přípravu do školy apod.), kdežto škola a učitel vůči nim ano.

Ta servisní role ale neznamená *submisivní* postavení, neboť učitel je významnou součástí a nositelem systému byrokratických garancí reprodukce společnosti (zajišťuje adaptaci lidí na změnu i mezigenerační kontinuitu měnícího se systému), opírá se o tento systém, disponuje prostředky spolutvorby sociální cti a v jisté míře i instrumenty *sociální uzávěry*. Učitelé jsou *primárně* situováni a legitimováni k výkonu vzdělávání a výchovy jako *státně* organizované *služby* (byť nemusí působit v oblasti veřejného školství), a to *systemizující* racionální společností, projevující se ve vývoji společenské dělby práce zejména jako proces *specializace*. Toho jsou si ostatně učitelé při obraně svých zájmů dobře vědomi.

Jenomže vývoj v dělbě práce se evidentně neděje jen jako ekonomicky efektivizující specializační proces, a dokonce ani jen jako „pouhý“ specializační proces. Je to opět vidět i na vztahu mezi rodinou a školou.

V dělbě rolí mezi rodinou a školou, a to rozhodně přinejmenším od „okamžiku“, kdy s moderní dobou rodina přišla o většinu svých vzdělávacích kompetencí, zdá se mít rodina spíše výchovnou funkci a škola komplementárně více vzdělávací – připravuje především k výkonu současných nebo i budoucích forem práce. Jenže tato dělba neprobíhá „v sérii“ – současně s časem obecné a specializované profesní přípravy dozrává člověk i ke kultivaci v užším smyslu společenské, *občanské*. V čase, kdy dítě přebírá z rukou rodiny profesionál na tzv. triviální i další znalosti, roste u vzdělávaného jedince i schopnost klást si takové otázky, na něž si může uspokojivě odpovědět jen za předpokladu dalších existenčně významných – a ne zcela „výukových“ – informací, a hlavně pak způsobů myšlení a hodnocení.¹

Transfer či redistribuce v dělbě povinností mezi rodinou a školou tak pokračuje² z podnětů obou stran. Jde i o podněty mravní, jichž zvláště v období velkých změn (k nimž současná transformace naší společnosti nepochybně patří) přichází v otevřené či skryté podobě podstatně více a jež se dotýkají novými způsoby i takového faktu, že škola je nejen nositelem, ale i „muzeem počestnosti“ [Waller 1965].

V úplně jiném smyslu však se občansky mění („dozrává“) i celá populace a s tím se mění i vědomí kompetence veřejnosti definovat učitelskou roli. Stručně řečeno, učitelská role se stává mnohem zřetelněji a doslova *objektem občanských práv*.

Kromě nároků, které jsou na učitele jako hlavní aktéry výchovy kladeny z titulu státu (subjekty jeho prostřednictvím dominujícími) a mají svou jasně institucionalizovanou podobu, existuje také pestrá paleta *veřejných* nároků na toto profesní jednání. Očekávání, která tu máme na mysli, stát nijak přímo nezprostředkovává, i když vycházejí z faktu státní příslušnosti. Jsou však založena na *moderním pojetí občanství*, které je právem nejen na osobní svobodu či politickou participaci, ale též nárokem na standard sociálních práv a výhod dané společnosti [Marshall 1963 a následovníci].

Např. mnohé nároky na prevenci obecných rizik a sociálních problémů [srovnej Sessar 2001: 16; Buriánek 2001: 52], jež jsou adresovány státu, jsou více či méně adresovatelné (a také adresovány) i škole a učitelům. Běží zde o známá témata jako politický extrémismus, drogovou závislost dětí, ničení životního prostředí, kriminalitu vůbec, individualizaci života (nezájem o problémy druhých s důsledky třeba na nedostatečnou péči o starší osoby a očekávanou osamělost ve stáří). Občan si přeje určitý standard (v širším smyslu) sociálních jistot a školu – jako jednoho z mála univerzálních a přitom konkrétních adresátů – má poměrně na dosah. Učitel je ovšem také občan, a tak se obrací „zpět“ na rodinu, často s pocitem nerovnosti v „dělbě práce“.

¹ Kromě klasických učebnicových připomenutí této skutečnosti, jak je známe z díla Meadova, Freudova či Piagetova, je namístě připomenout vývoj jedince do fáze, v němž se v proměnách *mravního* usuzování diferencuje a prosazuje sociální zřetel (problém sociálního řádu, podpory tohoto řádu atd.) tak, jak se jej v podobě mravních stadií pokusil charakterizovat a empiricky ověřovat L. KOHLBERG [1981: 409–412].

² Zmíněný transfer přirozeně probíhá např. i mezi rodinou a vrstevnickými skupinami. Je tu však jeden podstatný rozdíl: vrstevnická skupina není sociální institucí pod „kuratelou“ státu, nestřetají se v ní tak silné tlaky celospolečenské systémové racionality a svébytnosti autonomního projevu jedinců a spontánně vzniklých kolektivit.

Ale hlavní „občanskou“ příčinou napětí v postavení učitelů jako rozhodujících *veřejných* aktérů výchovy je možná něco jiného. Společnost, a to jak v projevech různě diferencovaných zájmů, tak dokonce i ve formě zájmové shody, očekává od učitele – vedle jeho jednání jako způsobu reprodukce řádu – též určitou míru spontaneity a *autonomie*. Předpokládá, že měnící se systém automaticky, nebo dokonce v předstihu provází také měnící se aktér výchovy jako činitel jak své *vlastní proměny*, tak *proměny jiných*. A má k tomu celou řadu teoreticko-ideologických argumentů – argument klíčové role sociálních hnutí [v přehledu srovnaj např. Znebežánek 1997] k nim patří především. Zdá se, že k jejich aplikaci pro případ konkrétní země či socioprofesionální vrstvy stačí pramálo. Tak je také v určitých segmentech společnosti exponována hodnota *aktivního občanství* a výchovy k němu, aniž se ale kdo příliš ptá po aktéru této výchovy jako jejím základním předpokladu.

Problém je už v tom, že – když si dosadíme *konkrétní* podobu očekávaného jednání, v abstrakci jistě inovačního – často to bývá představa *autonomie poněkud neautonomní*, autonomie žádoucí a žádané spíše zvnějšku (už takto vyjádřeno je to protimluv), z jiných míst sociální struktury než z pozice učitele samého. Na tom, že se taková představa často a snadno objevuje, má však svůj specifický podíl učitel sám, tedy přesněji způsob, jakým se tato socioprofesionální vrstva odborně reprodukuje, jakým kultivuje svůj způsob myšlení (včetně přetrvávající uzavřenosti do pedagogicko-psychologických mezí „operacionalizace“ své profese). A podílil se na tom neméně i tím, že ani v situaci výrazné společenské změny nemůže zapřít dominantní vzorce svého v neutrálním smyslu byrokratizovaného a standardizovaného chování, a také chování celosvětově až překvapivě homogenního [Boli, Ramirez a Meyer 1985].

Učitel ovšem může mít – zatím to berme jen jako hypotézu – i velmi pádné a zcela „autonomní důvody“ pro to, aby na případnou *veřejnou objednávku* sebe sama jako zdroje změny reagoval docela *netečně*.

Ten první důvod, u něhož se zastavíme, není ovšem v podmínkách transformující se společnosti nikterak překvapující: je jím značně rozšířená nechuť k veřejnému angažování.

UČITEL A VEŘEJNÁ AKTIVITA

Konkrétní formy samosprávy (participace a sebeřízení), pro něž se užívá mimo jiné ne zcela ustáleného i ne zcela synonymního označení „občanská společnost“, mají všude ve světě specifické kořeny, své příčiny ve zvlátnostech kontinuity a diskontinuity vývoje té které země. A samozřejmě znamenají nejen formy svébytného projevu, zřetelnou míru autenticity a autonomie, ale také – jen méně státní (neříkáme: „proti-státní“) – garance strukturovaného jednání, podoby sociálního tlaku a kontroly, do nichž se lidé po čase rodí a jež pro ně znamenají jen trošku jiný „erár“, jemuž se, podobně jako každému jinému výsledku institucionalizace, podvolují snadněji než výsledkům aktuálního vyjednávání mezi sebou či vědomí vlastní odpovědnosti.

V případě naší republiky či dalších zemí střední a východní Evropy je nesporné, že více či méně vynucená dlouhotrvající angažovanost ve formě osobně i společensky většinou nevídaných a lidskou energií hodně plýtvajících politických, odborářských

a v různé míře i dalších funkcí ovlivnila do značné míry současnou *averzi k veřejnému životu* vůbec. Zdá se, že *setrvačnost* této averze k téměř jakýmkoli dobrovolným aktivitám v celostátním, lokálním a nakonec i podnikovém kontextu hodně pramení z toho, že hodnota občanského angažování je pro určité generační vrstvy předchozím režimem „ideologicky“ devalvována. Ale jisté to není.

Nakolik je tomu tak z uvedených příčin, může poodhalit odpověď na jinou otázku: do jaké míry jde o setrvačnost *mezigenerační*, nebo dokonce zda nejde o proces, který je *systémovou změnou*, nikoli pouhou primární reakcí na předchozí podmínky či přechodným důsledkem střetu nových vnějších vlivů s nově se ustavujícími vnitrosociálními podmínkami. Pro případ systémové změny by pak otázka setrvačnosti (či doznívání) určitých forem chování byla věcí spíše okrajovou.

Paradoxy našich domácích snah o kultivaci občanské společnosti jsou u učitelstva snad nejviditelnější. Celosvětové snahy o výchovu, resp. vzdělávání pro aktivní občanství (education for active citizenship) vykazují jednu podivnou společnou vlastnost, z níž se ani česká realita nijak nevymyká: v tomto hnutí se samozřejmě *počítá s klíčovou rolí učitele*, ale *nepočítá se* téměř vůbec *s charakterem jeho sociálního postavení* [detailněji k tomu viz Růžička 1997, Růžička 2000b]. Jinými slovy, počítá se s tím, že *by měl* sehrát tuto roli, neboť „je jí třeba“, ale ne už s tím, nakolik ve své socioprofesionální pozici bude pravděpodobně schopen a ochoten takové očekávání naplnit. Je to podivné, ale pro sociologa učitelství to zase příliš k divení není. Ostatně už se dá objevit v tomto směru alespoň jedno kritické slovo směřující do řad sociálních zkoumání: v tom smyslu, že dokonce i levicoví akademičtí badatelé, kteří chápou „masové vzdělávání jako zvlášť zákeřnou formu sociální a ekonomické reprodukce, ponechávají učitele mimo analýzu, zvětšují tak pohled na ně jako na pasivní činitele státu a kapitalistické dominance“ [Legters 1998: 1]. Ovšem ani případná víra v aktivitu a novátorství učitelstva sama o sobě na tomto stavu mnoho nezmění.

To, že neochota k veřejné aktivitě, k aktivnímu občanství a výchově k němu je v naší společnosti výrazná a patrně do značné míry zaznamenává i mezigenerační posun, naznačil už výzkum studentů učitelství pro první stupeň škol. Tento výzkum,³ realizovaný čtyři roky po pádu předchozího systému, zachytil věkovou vrstvu, která se vstupem do formální dospělosti přešla také i z jednoho do druhého společenského systému. Takže např. prožitek problematičnosti předchozího systému a touhy po změně získávala z velké části už jenom zprostředkovaně, výchovou.

Výsledky výzkumu ukázaly, že hodnota „aktivního občanství“ a výchovy k němu jsou jednoznačně na posledním místě žebříčku sedmadvaceti výchovných cílů nabídnutých respondentům (i když zhruba 41 % z nich připustilo důležitost tohoto cíle, jen 5 % jej považovalo za cíl zásadního významu). Soudit z toho na hranici mezi mírou spontánního angažování a mírou ochoty uznat a podle potřeby i sehrát vymezenou roli v daném směru by bylo jistě přinejmenším předčasné. Podceňování aktivního občanství jistě také hodně souvisí s obecně žádanou a přijímanou koncepcí nepolitic-

³ Tento výzkum pod názvem „Future Teacher's Conception and Intercultural Education“ (N = 399) byl uskutečněn J. Kotáskem a R. Růžičkou ve spolupráci s Mezinárodním úřadem vzdělávání (International Bureau of Education – UNESCO) v první polovině roku 1994. Základní výsledky viz [KOTÁSEK A RŮŽIČKA 1994].

ké (ve smyslu nestranické) školy, jejíž skrytý problém je nicméně v tom, že pro mnohé učitele to může být také naděje na „beznázorovou“ školu, což může, ale také nemusí být nástrojem pouhé *obrany profesionální vyhraněnosti* učitelské práce a způsobu, jak nerozšiřovat nároky na výkon profese.

Jinou záležitostí ale bude, nakolik nedůležitost veřejného (občanského) angažování v hodnotovém žebříčku a nezájem o ně může být více či méně vědomým *primárním* (a v tomto ohledu i hodně rozšířeným), avšak zcela konkrétním projevem nabyté (a u mladých lidí zčásti ani ještě neztracené) společenské svobody, její *manifestací* i symbolem. Může být ještě *nerestrukturovaným*, „nevzorcovaným“ způsobem prožitku a projevu svobody převážně sice politické, ale také ekonomické (a nejen proto, že jde od „prvního okamžiku“ o ekonomii času). Rozlišení takovýchto vrstev jednání může ukázat na vnitřní (a též i skupinovou) diferencovanost ochoty participovat na veřejném životě, a nejen na něm.

Při následujícím časově i obsahově navazujícím výzkumu, zaměřeném již na učitele a další výchovné pracovníky primárního a sekundárního školství České republiky,⁴ byla zmiňovaná položka ve výchovných cílech záměrně významově posunuta k formulaci („Učit a vést děti a mladé lidi ...“) „být politicky aktivními občany“. Nejenže takto formulovaný cíl opět zůstal na *posledním* místě dané hierarchie, ale navíc se v absolutním smyslu – zjevně pod tíhou adjektiva „politický“ – dále propadl. Pouze necelých 13 % respondentů tento cíl označilo za důležitý; zásadní význam mu pak nepřičetl z učitelů prakticky nikdo (0,3 %).

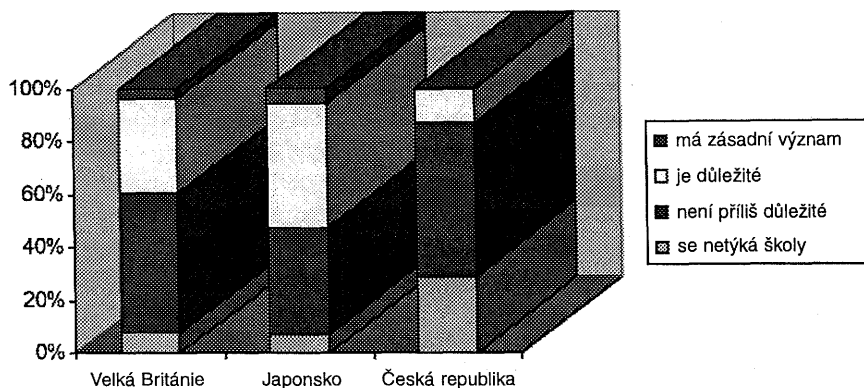
I když dotaz v malém doplňkovém šetření podle očekávání potvrdil, že propadl vzniklý zúženým vnímáním politické dimenze občanství může být současně kompenzován příznivější mírou preferencí vůči „spontánnějšímu sdružování“ jako jistému protikladu ke státní úrovni veřejné účasti,⁵ zůstává obsah těchto dvou jinak jasně odlišitelných rovin stále nepřilíš diferencovaný. Např. víme jen málo o tom, nakolik je formálně stanovená (a také deklarovaná) bariéra nepolitické školy také *skutečnou* bariérou politického angažování učitele ve třídě – zvláště když, jak ještě uvidíme, je školní třída polem, pro něž si učitel zřetelně nejvíce *uchovává autonomii* jednání [viz Lortie 1975; Růžička 2000a].

Už jenom následující drobné srovnání v této otázce mezi britskými, japonskými a českými učiteli dává tušit nejen mezikulturní a významové rozdíly, ale i rozdíly vývojové – ve zralosti společenského systému i v ustálenosti přístupu ve školách (viz obr. 1). Ono základní „oslabení“ (nejen) učitelského občanského vědomí a jednání, jímž jsme začali, zjevně naznačuje i možné rozdíly *kvalitativní*: to, že u Brita, Japonce a Čecha má pojem „politicky aktivní občan“ – díky rozdílné politické zkušenosti – vůbec *zatím a možná dlouhodoběji* poněkud jiný význam, a proto i jinou váhu.

⁴ Výzkum byl realizován 1994 až 1997 jako grantový projekt Univerzity Karlovy č. 248 / 1994 (hlavní řešitel: Richard Růžička). Základní vzorek empirického dotazníkového šetření (N = 1018) v něm byl kombinován s malými doplňkovými vzorky respondentů (N = 50 a více) z řad českých, ale i anglických a japonských učitelů a také studentů jiného než učitelského zaměření – především s cílem pomoci při formulaci dalších výzkumných hypotéz [RŮŽIČKA 1997].

⁵ Při široké formulaci výchovného cíle „být občansky aktivní ani ne tak v politických stranách jako spíše v účasti na rozhodování uvnitř svého pracoviště (podniku) či ve svém nejbližším okolí (v obci nebo jiné formě místní správy)“.

Obr. 1: Názory učitelů tří zemí na důležitost pedagogického cíle „učit, vést děti a mladé lidi/ být politicky aktivními občany“ (% učitelů zastávajících daná stanoviska)



Toho si lze povšimnout i u jiných sociálně orientovaných výchovných cílů, které stojí na pozadí akcentů a cílů politických. Např. v případě cíle směřujícího k tomu, aby se žák/student dokázal identifikovat s určitou sociální vrstvou – cenit si toho, že do ní patří a rozumět jí – nepřekvapí specifická odlišnost přístupu českých učitelů: téměř 40 % britských i japonských respondentů nepovažovalo cíl vůbec za něco, co přísluší škole; Češi si to mysleli podstatně méně často – jen v 11 %. Češi také častěji než Japonci a výrazně častěji než Britové přikládali význam této identifikaci. Přirozeně, že to není tím, že tyto preference „kopírují“ stav reality. Spíše jde jen o to, že ve školství se reprodukce nerovností zpravidla jako cíl nevíta a neproklamuje; ale po čtyřiceti letech ekonomického rovnostářství se také ani snaha po omezení rozdílů nemůže zdát jednoznačně žádoucí tendencí. Stejně výrazné rozdíly jsou také v případě pedagogického cíle kultivovat zájem nejen o sociálně, ale i kulturně odlišné skupiny. I tento cíl je u českých učitelů výrazně méně deklarován (v téže malé komparativní sondě z roku 1994 byl jako zcela nedůležitý uveden u 32 % českých učitelů oproti 4, resp. 7 % u Britů a Japonců; naopak ale jako cíl zásadního významu byl uveden jen u 3.5 % oproti 31 a 24 %).

Poněkud jinak už však vypadalo srovnání toho, co je pro vlastní život důležité: mít možnost ovlivňovat veřejné záležitosti se japonským učitelům zdálo významně důležitější než učitelům českým a britským (ti se téměř nelišili), na prvních místech hodnotového žebříčku však tato hodnota nestála ani jednou.

Drobnější posuny v postojích k veřejnému angažování učitelů zaznamenal další navazující výzkum, provedený po několika letech [Růžička 2001]⁶ – viz obr. 2. Celková pozice mezi shodnými životními hodnotami (jako v případě předcházejícího

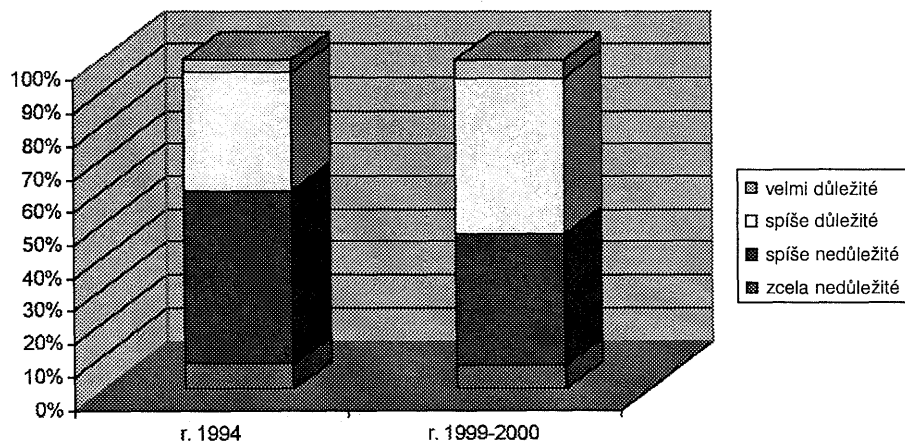
⁶ Grantový projekt Univerzity Karlovy č. 311 / 1998 (hlavní řešitel: Richard Růžička) byl realizován v letech 1998 až 2000, a to s těžištěm empirického šetření v r. 2000. Zaměřen byl převážně opět na učitele primárního a sekundárního školství ČR (vzorek dotazníkového šetření byl N = 842); uchována byla však také možnost komparace se studenty učitelství (N = 244).

výzkumu) se však nezměnila: zůstala na 13. místě ze šestnácti položek (u Japonců před šesti lety byla tato hodnota na 7. místě).

Samozřejmě, že odmítnutí politicky akcentované výchovy k občanství (mimochoodem připomeňme, že nemluvíme o vnitroprofesní dělbě práce na občanskou a jinou výchovu) sotva znamená popření více rovin v politických postojích a jednání, jímž se uskutečňuje reálný vliv politických představ učitele. A škola jako prostředí onoho vlivu se mění. Už obraz toho, jak učitelé vcelku charakterizují (na pravolevé ose) svou politickou orientaci, dává v důsledcích tušit většinou příznivou koincidence postupné *kultivace politické tolerance* a trvajících (a možná i rostoucích) vědomí *hodnoty dělby práce* i ve sféře veřejné obrany zájmů.

Dříve než se budeme zevrubněji zabývat dělbou práce v učitelství, vyslovme v této souvislosti hypotézu v tom smyslu, že není to jen zkušenost „reálného socialismu“, která odhaluje a varuje před zálužnými nabídkami starých či nových verzí participace ve stylu „všichni dělají všechno“. Jde totiž spíše o to, že „mnohým“ stále příliš často nezbyvá, než aby „dělali mnohé“.

Obr. 2: „Do jaké míry je pro váš život důležité mít možnost ovlivňovat veřejné záležitosti?“
(% učitelů zastávajících daná stanoviska)



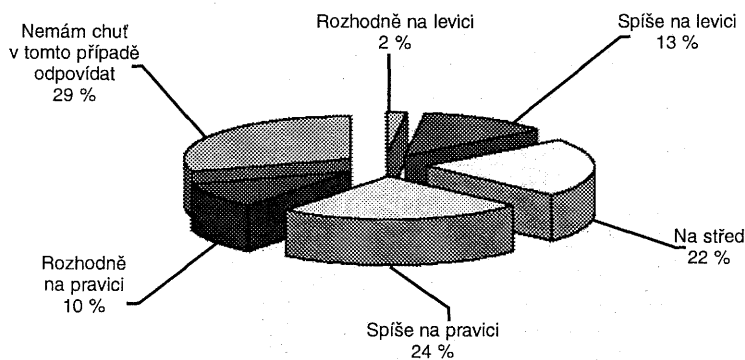
Vraťme se však k politické orientaci učitelů. Výzkum z roku 2000 přinesl obraz učitelského sebezařazení na jednoduché pravolevé škále, který se nijak zvláště neliší od obrazu celé populace (obr. 3).⁷ O tom, že by se základní proporce nezměnily ani v případě, že by odpovíděla i ona necelá třetina, která se v tomto případě odpovědi

⁷ Záměrné výslovné upozornění na možnost neodpovědět (ve zkratce instrukce: „nemáte-li chuť odpovídat, neodpovídejte“), sloužící jiným účelům, samozřejmě částečně relativizuje výsledek, ale ten máme možnost korigovat jak v rámci dalších otázek, tak porovnáním i s výsledky jiných šetření.

zřekla, svědčí i další nedávný výzkum.⁸ Ten kromě potvrzení základní shody mezi celkem české populace a učiteli (včetně častějšího přihlášení se k pravé straně politického spektra – v obou případech) ukázal i to, že učitelé základních škol jsou výrazněji méně levicově orientováni než pedagogové na školách středních (celkově na levé straně spektra: 22,3 %; na středu: 24,4 %; na pravé straně spektra: 53,3 % – oproti 33,3 %, resp. 26 % a 40,7 % na SŠ).

Pro nás je ovšem důležité ještě další zjištění z předchozího výzkumu [Růžička 2001], svědčící o zmíněném stupni politické tolerance: téměř 60 % učitelů konstatovalo, že (pominou-li se extrémní politického spektra!) rozhodně není pro učitele problémem projevit veřejně – tedy např. i před svými kolegy – své politické smýšlení, tj. také problémem ve smyslu „docela nepříjemné, nadbytečné věci“. Zbytek to stále jako problém vidí – zhruba 19 % učitelů z toho pak jako problém *opatrnosti*, spojený stejně tak s levou i pravou částí názorového spektra, 15 % jako opatrnost vázanou na *levicový* a 4 % na *pravicový* názor. To jsou samozřejmě skutečnosti, které ovlivňují politické angažmá učitelů jako *veřejné* angažmá.

Obr. 3: Čeští učitelé ZŠ a SŠ: „Kdybyste měli charakterizovat svou politickou orientaci, řadíte se spíše na levici nebo na pravici?“ (% osob)



Přímý záměr *vstoupit do politiky* však učitelé často neprojevují; jeho četnost jako určitého životního principu (vodítka, něčeho, čemu nakonec člověk dává při řešení své životní situace přednost) dost odpovídá i tomu, co bylo konstatováno o preferencích ve výchovných cílech. Nedávné poznatky v tomto směru (výzkum – viz poznámka pod čarou č. 8) ukazují, že – pokud je tak měřeno na škále od 1 („vstoupit do politiky“) do 5 („držet se od politiky co nejdál“) – *jasnou* prioritu v orientaci na občanskou participaci v podobě *vlastního vstupu* do politiky připouští okolo 3 % učitelů (součet voleb 1 a 2 u učitelů základních škol nepřekročí 5 %, u středoškolských učitelů je ovšem vyšší – 18,5 %). Mimochodem tady značnou roli také má zastoupení mužů

⁸ Dotazníkové šetření (N = 1518; lidé od 19 do 60 let v rámci celé ČR) ze závěru roku 2001, provedené v rámci Výzkumného záměru Filozofické fakulty Univerzity Karlovy (hlavní řešitel: Jiří Buriánek).

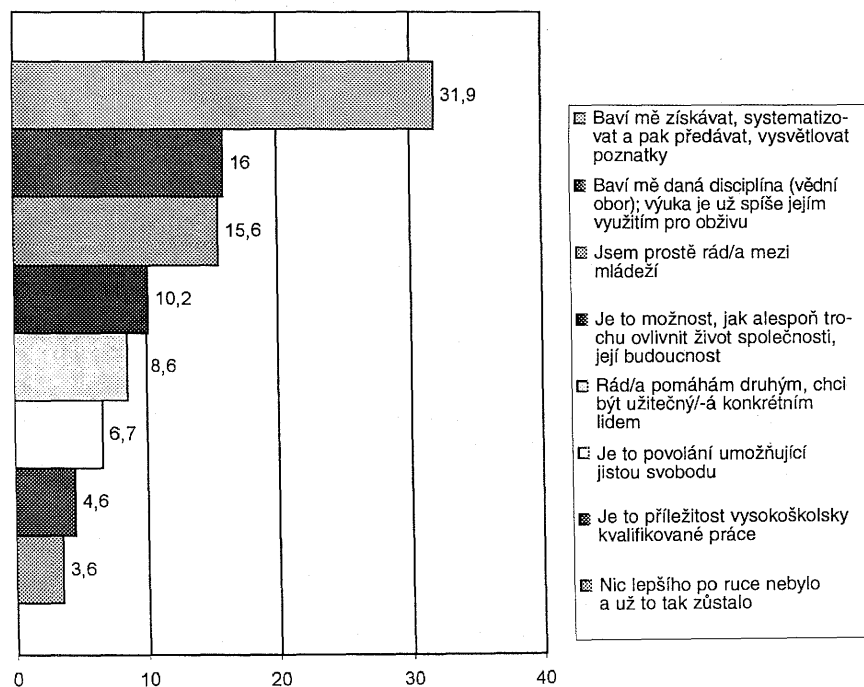
a žen – u učitelek je sklon k této formě aktivity výrazně nižší. Jasná volba na opačném konci škály (důraz na „držet se od politiky co nejdál“) je naopak „masivní“: u ZŠ tuto zásadu volí 64,4 %, u SŠ 40,7 % pedagogů, v součtu 4. a 5. volby to pak činí více než 80 % a téměř 67 %.

Poněkud jiné je to ovšem tehdy, když jde obecněji o starost o druhé, o veřejné zájmy, charitu atd. 20,1 % učitelů ZŠ a 18,5 % pedagogů středních škol považuje zapojení v tomto směru za životně důležité do té míry, že je postavilo na první či druhé místo mezi třinácti různými hodnotovými preferencemi (rozdíl mezi nimi je v akcentu – u SŠ tuto hodnotu na první místo nepostavil nikdo, u ZŠ 9,5 % celkového počtu respondentů). Tyto údaje se přitom prakticky neliší od údaje o celku (jímž je populace od 19 do 60 let věku) – tj. od 17,3 %. Samozřejmě, že toto je kategorie ještě příliš široká na posouzení strukturovanosti jednání, které v běžném životě a jazyce zahrnujeme pod označením „aktivní občanství“, resp. formy projevů „občanské společnosti“.

NA POMEZÍ PROFESIONALITY A OBČANSTVÍ

Do profese učitel vstupuje samozřejmě i s motivy občanskými – a to jako málokterá skupina povolání. Častěji však sem vstupuje s motivy profesionála (viz obr. 4). Mezi těmito polohami se pak pohybuje celý svůj život, i když jen částečně z vlastní vůle.

Obr. 4: Čeští učitelé – důvody, proč se stali pedagogy (% osob uvádějící důvod jako hlavní).



Učitel totiž čelí jednomu základnímu rozporu, který navíc nemá jediný rozměr – je možná ze všech nejvíce vystaven dobře známému „jetřebismu“: dostaví-li se příslušná společenská nebo individuální potřeba, musí čelit silným mimoprofesioním tlakům, odvolávajícím se ovšem na samou povahu jeho profese, na fakt, že je nedělitelná od výchovných aktů, na její etiku (bez ohledu na to, nakolik je či není kodifikována a profesně, samosprávným způsobem, kontrolována – a tady musíme říci, že není). Je považován za kdekoho: za náhradního rodiče, za něco mezi policistou a encyklopedií [Connell 1985], za rozhodujícího tvůrce veřejné morálky apod.

Uznání povahy – a v něčem skutečně *takto* viděné povahy – své profese učitel potřebuje, ale aby svůj socioprofesioní status ochránil, musí se bránit také jako *pracovník* (a skoro bychom řekli *dělník*), jako *člověk standardní dělby práce*. Ale zároveň na to všechno nemůže tak úplně přistoupit, neboť se tak prostě necítí – a také tak ani dosud situován není, porovnáme-li soudobé trendy v pracovních týmech průmyslu, angažující týmovou participaci včetně týmové zodpovědnosti ve prospěch efektivity firmy [viz např. Urban 1998]. Ba co víc, dělá zjevně dost pro to, aby si ochránil právě tuto autonomii: autonomii jednání ve třídě, relativní nezávislost na kolektivních tlacích.

Učitelé, jak už konstatoval před čtvrtstoletím Lortie [1975: 212], si stále dost drží „zúžené pojetí kolegiality“, nepodnikají „kolegiální úsilí, které hraje tak rozhodující roli v jiných povoláních“. Podnikají ovšem, jak jsme už konstatovali na jiném místě, tlak cestou profesionalizačních procesů i úsilí o zvýšení prestiže svého povolání cestou změny veřejného vědomí [Růžička 2000a]. V této logice je zcela přirozené zjištění, že učitelé se také „zřídka vidí jako ekonomicky utlačení pracovníci; mnohem pravděpodobněji vidí sebe jako nedostatečně placené profesionály“ [White 1983; citováno podle Legters 1998]. A tuto skutečnost jednoznačně potvrdil i náš současný výzkum učitele [Růžička 2001]: mezi různými možnostmi *vnímání své role* mají učitelé jenom dvě jednoznačné *dominanty* – *sebereflexi jako člověka se závažným posláním a jako specialisty-profesionála*.

Jak i z toho se dá tušit, základní rozpor stále trvá.

JE SOCIOLOGICKÁ ZNALOST MODEM VIVENDI?

Jinou stať [Růžička 2000a] jsme končili závěrem, že málokterá skupina povolání má tak velké možnosti mít sociální znalosti – a tak i možnosti sebeintervence. Naše nová zjištění přes evidenci řady rozporných skutečností ve vědním zázemí pedagogů také jistý optimismus připouštějí – alespoň pokud jde o „teoretickou“ ochotu či připravenost učitelů hlouběji porozumět společenským procesům (též viz obr. 5).

Respondentům jsme předložili následující stanovisko a obdrželi jsme tyto odpovědi:

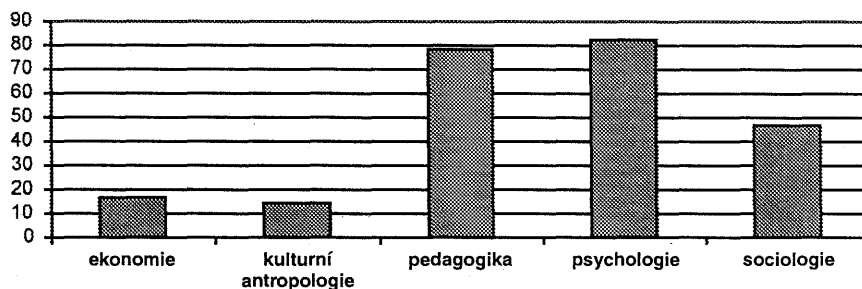
„Existuje názor, že by *každý* učitel měl mít schopnost solidní a stálé orientace v základních otázkách *sociálního* vývoje země – a měl by být k tomu také *systematicky* vzděláván. *Myslíte si, že je to nutné, neboť:*

- *potřebuje kromě obecných výchovných povinností plnit také úkoly výchovy k aktivnímu občanství,*

- *potřebuje lépe porozumět svému sociálnímu postavení a své profesi; mj. i proto, aby dokázal lépe hájit své zájmy i zájmy oboru,*
- *měl by se dobře vyznat v socioekonomickém a kulturním zázemí (životních podmínkách) svých klientů – žáků / studentů?*

Na první otázku odpovědělo kladně 87,5 % učitelů, na druhou 72,6 % a na třetí 79,9 %.

Obr. 5: Čeští učitelé: „Když uvážíte, co člověk reálně může stihnout a co reálně uplatnit, potřebuje učitel k dobré pedagogické práci skutečně i systematické poznatky z věd jako je ...“ (% odpovídajících „rozhodně ano“).



Zdá se tedy, že i případná změna v obecné struktuře profesního profilu tímto směrem přešla přes první překážku. Zda projde i přes překážky jiné, to nám snad ukáže další analýza.

Naše dosavadní výzkumné kroky nám také pomohly dále zpřesnit již dříve formulované hypotézy o třech základních rovinách té sociální znalosti, která by snad mohla zřetelně ovlivnit obecnou *konstrukci* učitelské profese, a tak posílit důvody pro postupné ověřování jejího smyslu a růst její sociální přijatelnosti – hlavně přijatelnosti v dané socioprofesi skupině. Nabízejí totiž změnu, v níž jde v důsledcích nejen o poměrně zásadní rozšíření obecného pole působení učitelstva, ale koneckonců také o určitou formu *sebeintervence*, byť možná nesenou jen určitou částí této socioprofesi vrstvy.

Jde o následující tři úhly věděni o společenských procesech, z nichž zjevně potřebuje být učitelova práce *průběžně* dotována:

a) Prvním z nich je úroveň obecnějšího porozumění společenským poměrům a procesům, a to zejména *porozumění celkovým tendencím vývoje sociální a profesní struktury země* a čerstvým projevům těchto změn. Součástí toho je také kultivace *způsobu vnímání* této roviny společenské reality, kultivace zájmu a dovednosti informace tohoto druhu průběžně doplňovat. Tady nejde ani tak o šíři vzdělanosti (ta existující ostatně není špatná), ale spíše o *typ vzdělanosti*. Tento úhel pohledu ve věděni je základem přístupu k dalším stránkám reality; bez něho je dostatečná racionalita (i adekvátní emočníalita) v těchto dalších úrovních věděni a následného jednání nepravděpodobná. To vše samozřejmě s maximem objektivizace, tedy především bez zúžení na jediné paradigma.

b) Druhým úhlem vědění je soustavná a odborně vedená (tj. neideologická, resp. co nejméně mytizovaná) *sebereflexe učitelstva* jako socioprofesionální vrstvy, se všemi jejími reprodukčními procesy, proměnami, zájmy a způsoby chování. Výše jen naznačené statusové problémy učitelstva za evidentního nedostatku „evolučního času“ (který neznají tzv. tradiční profese) sotva rychle zmizí – už to samo je dostatečnou specifickou legitimační pro *neepizodní a systémové zařazení sociologie učitelského stavu a profese do univerzitní přípravy pedagogů*. Je nesporně žádoucí co nejvíce *odborně* usnadnit osobní hledání profesní – a tím ovšem nejen profesní – identity, identifikaci toho, „kam patřím“, resp. kam chci nebo mohu patřit.

K tomu náleží i identifikace toho, co mohu nebo nemohu od své profese *sociálně očekávat*. Zde zvláště může učitel narážet i na mnohé poznatky nepříjemné, nicméně to je pro sociální stabilitu profese i jedince neméně podstatné.

Zdá se totiž být stále zřejmější, že učitelství je spjato s netradičními kariérovými vzorci, s patrně dosti specifickým typem motivací, s jiným typem propojení mezi pracovním a celkovým životním stylem, než s jakým se často srovnává. Výsledky našeho výzkumu alespoň ukazují, že například existuje pozoruhodná souvislost mezi důrazem učitelů i studentů učitelství na zajímavost práce, její jistou volnost, samostatnost a nutnou míru klidu jako profesně nutný „řízený prostor“ pro hru v nejširším slova smyslu, pro socializační fázi tvůrčího hledání atd. [Růžička 1997]. Mohou tedy být důvody pro formulaci další, související hypotézy – totiž že alespoň částečným východiskem řešení problémů prestiže a vůbec statusových problémů učitelů je porozumění *jinakosti* profese učitele, kvalitativní odlišnosti, kterou nelze hodnotit podle modelů dosavadních prestižních profesí. Pak může vzniknout i možnost *veřejného přijetí* takového faktu kvalitativní odlišnosti.

Zatím ovšem platí, že modelem vybízejícím k následování je spíše právě některá z „klasických“ (historických) profesí. Sebereflexe a profesní identifikace učitele tak čerpá více z jednoduché analogie než z širší analýzy společenských procesů. Do hry totiž vstupuje ona touha po sociální cti, takže ambice ve smyslu statu dosaženého výkonem profese je vždy do jisté míry svázána s ambicí, zpravidla nevyslovenou, kterou představuje status profese samé. Učitelé tak může vylepšení statu profese *zvenčit*, intervencí státu, připadat smysluplnější, nebo dokonce jako jedině účinné. K tomu má v kontextu transformace mnohé vážné, zkušeností akcentované důvody, neboť společnost i klient se citelně mění, nemění se však – jak nám vzestupně signalizuje i průběžný výzkumný kontakt se školami – adekvátním způsobem i *sociální nástroje*, kterými učitele nemůže *vybavit* (resp. které nemůže v rukou učitele *legitimovat*) nikdo jiný než společnost (stát či kompetentní komunita). V tom zůstává škola v situaci „svěpomocné“ jednotky – když to možná jen trochu přezenujeme, jednotky s povinnostmi úřadu a s právy streetworkera.

c) Třetí zorný úhel sociálního vědění by se dal označit jako *sociologie klienta*. Opět nejde jen o povšechný pohled – např. na rodinu obecně. Učitel se alespoň zhruba potřebuje vyznat v širším existenčním zázemí (prostředí) svých klientů, v diferencovanosti způsobů jejich života a ve vzájemných vazbách způsobů jejich existence. Nerozumí-li jim, dříve nebo později se přinejmenším lidsky diskvalifikuje, a to bez ohledu na to, zda sám se cítí být profesionálně definován jen svojí aprobací (už pro tento nárok by

např. ještě relativně nedávno se objevující myšlenka návratu ke středoškolskému vzdělání učitelů nemohla obstát).

Tato znalost má samozřejmě také své zázemí v prožitku každodenní zkušenosti, v měnících se společenských stereotypech i pod vlivem jiných socializačních činitelů (nejen médií masové komunikace), takže se v průběhu transformace může v obsahu i rozsahu spontánně významně změnit. A je-li to tak, přináší to i jednu významnou otázku navíc: nakolik a v čem mohou být tyto zdroje účinnější a také „pružnější“ než vlastní systém vzdělávání učitele a co z odpovědi na tuto otázku pro daný systém plyne.

Jako velký „stav“ společenské dělby práce je učitelstvo za poslední století, a hlavně půlstoletí zcela nepochybně, *vrstvou neustále a silné sociální proměny*, indikované obrovským vzestupem kvalifikace, změnami trhu práce – a s ním podílu mužů a žen, atd. [Goodson – Walker 1991, aj.]. Změna tedy není pro tuto socioprofesi vrstvu ničím příliš novým a v tom ohledu je věcí velice dobře myslitelnou. Otázkou je spíše směr: pokračující trendy společenské dělby práce ji mohou vést v dosud převládající linii profesionalizace, ale také ke krokům specifické deprofesionalizace tak, jak ji snad naznačují některé trendy v průmyslu či službách posledních desetiletí. Ale také jinak.

Autonomie uvolněná transformačními procesy či z dalších zdrojů může ukázat výrazněji než dosud i na možnosti změn *kauzálních* souvislostí. Ilustrací k tomu se ostatně jeví i onen (jen zčásti naznačený) Lortieho závěr o specifickém učitelském *individualismu* (i specifickém *rovnostářství*, jež je s tím spojeno). Tento individualismus jakožto zjevný nástroj ochrany autonomie učitelské práce je obecněji hodnotitelný jako regresivní fenomén, a přesto chrání něco, co je vnímáno jako žádoucí atribut života povšechně i pracovního života zvlášť.

Značná očekávání, jež na učitelstvo klade stát i veřejnost, pokud jde o strukturální garance i spontaneitu, znamenají i faktická očekávání vyšší míry zodpovědnosti. Je tu tedy i otázka, nakolik jde jen o přesun zodpovědnosti z jednoho subjektu na druhý a nakolik o systémový krok k jejímu obecnému posílení. Pro samo jednání učitelstva nakonec ale není rozhodující více či méně deklarovaný záměr zlepšit kvalitu společenské participace. Rozhodující v tomto smyslu je *objektivní* dopad chtěných i nezáměrných procesů vedoucích k institučně organizačním a v plném smyslu strukturálním proměnám, které poznamenávají faktické možnosti učitelova svébytného projevu v profesním i mimoprofesiálním jednání – a to i těch jeho stránek, které jsou nebo budou (či už zase nebudou) vnímány jako projevy občanství. Samozřejmě rozhodující je také způsob, jakým ony strukturální proměny učitelstvo *vnímá a interpretuje*.

Tyto způsoby vnímání a hodnocení společenských procesů a vztahů a zároveň i možnosti a meze inovací v nich přirozeně závisejí na kvalitě a míře potřebných informací. Nicméně o nich i o informacích, které zprostředkují, však nakonec hodně rozhodují vzorce, které si v procesu své (výchozí i průběžné) profesionální přípravy učitel osvojil k porozumění širších souvislostí: souvislosti společnosti a svého místa v ní, své profese, i její klientely. A je přitom hodno pozornosti, že relativně nejslabším článkem v celku této reflexe je nejspíše – jak o tom svědčí i poslední z uvedených dat o uznání potřeby systematickosti vzdělání – potřeba učitele *porozumět hlouběji svému vlastnímu sociálnímu postavení*, a tedy i sociálnímu (zájmovému) kontextu své profese.

Mohli bychom říci, že v daném ohledu vyšší míra netečnosti k vlastnímu sociálnímu postavení je občansky pěkným projevem *altruismu*, ale i to, že takový projev v sobě nepochybně nese jisté stopy *odcizení* učitelské existence. Mohli bychom ...

Ale my se zde omezíme už „jen“ na poznámku, že pro sociologii je to dostatečně dobrý důvod se znovu a detailněji těmito záležitostmi zabývat.

Literatura

- BOLI, J. – RAMIREZ, F. O. – MEYER, J. W. 1985. „Explaining the Origins and Expansion of Mass Education“. *Comparative Education Review*, 29 (2): 145–170.
- BURIÁNEK, J. 2001. „Bezpečnostní rizika a jejich percepce českou veřejností“. *Sociologický časopis* 37 (2): 43–64.
- CONNELL, R. W. 1985. *Teacher's Work*. Sydney: Allen & Unwin.
- GOODSON, I. F. – WALKER, R. 1991. *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London: Falmer Press.
- HOYLE, E. 1969. *The Role of the Teacher*. London: Routledge.
- KOHLBERG, L. 1981. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice* (Essays on Moral Development, Vol. 1). New York: Harper & Row.
- LEGTERS, N. E. 1998. *Teachers as Workers in the World System*. Materiál připravený pro Výroční shrnutí máždění Americké sociologické asociace.
- LORTIE, D. C. 1975. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MARSHALL, T. H. 1963 (1973). *Class, Citizenship and Social Development*. Westport: Greenwood Press.
- RŮŽIČKA, R. 2000a. „Mezi service class, knowledge class a stavovskou vrstvou: poznámky k případu (nejen) českého učitele“, pp. 73–86. In: *Jedinec a společnost (Sborník k 65. narozeninám Jana Sedláčka)*. Praha: katedra sociologie FF UK.
- 2001. *Český učitel: Občan a profesionál v procesech společenské změny*. Výzkumná zpráva (grantový úkol UK č. 311 / 1998), Praha: Univerzita Karlova.
- 1997. *Sociální výchova a její nositelé*. Výzkumná zpráva (grantový úkol UK č. 248/1994), Praha: Univerzita Karlova.
- 2000b. „The Teacher's Role in Promoting Active Citizenship in a Transforming Society“, pp. 57–75. In: Saha, L. (ed.). *Education and Active Citizenship* (Special issue). *Educational Practice and Theory* 22 (1).
- SESSAR, K. 2001. „Společnost v období transformace a strach z kriminality“. *Sociologický časopis* 37 (2): 7–22.
- URBAN, J. 1998. „Lze spojit výhody malých a velkých firem?“ *Personál* V (12): 6–7.
- WALLER, W. 1965. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- WHITE, S. 1969. „Work Stoppages of Government Employees“. *Monthly Labor Review*: December.
- ZNEBEJÁNEK, F. 1997. *Sociální hnutí*. Praha: Sociologické nakladatelství.

The Czech Teacher between Citizenship and Professionalism

Summary

This article is a theoretical-empirical study using data from research by the author and others. Its general argument is that the considerable demands and expectations for structured and at the same time autonomous behaviour made on the teaching profession by state and public opinion – and derived both from ideas of the division of labour and civil rights – naturally do not automatically lead to submissiveness or the spontaneous shouldering of a greater level of responsibility on the part of teachers. Nonetheless in autonomous expressions and in the standardisation of their behaviour Czech teachers con-

firm the world-wide homogeneity of teachers as a socio-professional group. The article assesses the level and quality of teachers' readiness to engage in active citizenship and training for citizenship. It notes the "contents stratification" of civic behaviour including its political level (and contradictions within it) and analyses the external influences on expressions of citizenship (such as "social exhaustion" from the previous political system or the conspicuous general weakening of societal pressures accompanying the transformation of society, and then specifically the development in the cultivation of political toleration and suchlike). It investigates the value of the social division of labour and processes of professionalisation as potential threats to the autonomy of teachers' actions, but also as possible supports for such autonomy. It assesses the so-called "civic dimension" of action as part of the teacher's professional competence. In conclusion it comments on the possibilities of autonomy in professional self-control and restructuring of the teaching professions (and the possible role of sociology in this). It ends with a hypothesis about the weakest place in the sociological side of self-reflection among teachers – i.e. the level or depth of the teachers' need *to understand his or her own social position* and with it the interest context of the profession.