

Profesionalita učitele v neo-liberální době

Esej o paradoxní situaci učitelství

Stanislav Štech

Vnímavý pozorovatel soudobého dění na poli vzdělávání musel zaznamenat témata převažující v řeči, jakou se zejména o školním vzdělávání hovoří. Mám na mysli zdánlivě velmi nespojitě obrazy dítěte jako středu výchovy, školy jako efektivně fungujícího podniku, ředitele i učitele jako vzdělávacího manažera, partnerství školy a podniků jako cesty ke zkvalitňování vzdělávání, non-direktivního pedagogického vztahu jako žádoucího modelu vzdělávání, vědecké evaluace žáků, třídy, učitelů i školy, dále obraz rodin jako informovaných a racionálních spotřebitelů vzdělávací nabídky (svobodná volba vzdělání pro své děti je imperativem), celoživotního vzdělávání flexibilně kompetentního lidského zdroje (už ne tolik občana) atd.

To vše se odehrává v rámci naléhavě znějícího volání po reformě, která by konečně byla tou pravou. Nemůžeme se přitom ubránit následující otázce: Existuje nějaký vztah a vnitřní souvislost mezi uvedenými dominantními figurami diskurzu ovládajícího již skoro dvacet let oficiální „debatu“ o školství a vzdělávání ?

Spolu s dalšími autory (Laval, 2004; Keller, 2007) se domnívám, že tato souvislost spočívá v neoliberální odpovědi na potíže, možná krize, pozdně moderní společnosti. Nemohu v tomto krátkém eseji podrobně rozebírat podstatu a dopady neoliberalismu na společnost. Jsem však přesvědčen, že se nelze obejít bez zamyšlení nad důsledky neoliberálních koncepcí společnosti pro vzdělávání, chceme-li pochopit postavení a roli učitele dnes.

Neoliberální politika věří, že *„vše, co je soukromé, je nutně dobré, a co je veřejné, je nutně špatné“* (Apple, 2004, s.81). Tato ideologie ovládla nejprve USA, kde podle M. Applea představuje kombinaci kulturního konzervatismu a ekonomického radikalismu. Od 80. let minulého století dokázala prý obratně skrývat mocenské zájmy stojící za poznáním a věděním. A to s pomocí mediálního prosazování závazné představy o způsobu vzdělávání a školském systému. Petrusek také upozorňuje, že *„autonomie vzdělávacích systémů je v postmoderní době čirou iluzí ... – edukační systém je téměř totálně 'kolonizován' politickým, a dnes zejména ekonomickým systémem a nepřímo nejvlivnějším 'tvůrcem idejí' (...) totiž systémem mediálním“* (Petrusek, 2007, s. 2). Apple charakterizuje situaci v USA zcela konkrétními postupy, kterými držitelé (ekonomické) moci postupně prosazují představu o tom, jaké cíle má vzdělávání sledovat, jaké výsledné „kompetence“ jsou žádoucí a legitimní, jak má vypadat škola – a které výsledky či funkce vzdělávání nestojí za řeč (tj. za financování). Dokládá, jak federální úřady a vláda obratně prostřednictvím financování výzkumu a skrytého prosazování „nezávislých“ kritérií grantovými agenturami podporují jen ty výzkumy, které produkují žádoucí obraz těch správných, „legitimních“ výsledků školního vzdělávání (Apple, 2003).

Základní rys vzdělávacích reforem spočívá dnes podle mnohých kritiků neoliberalismu v kolonizaci veřejného zájmu soukromým (nejdůležitější to vyjadřuje Le Goff, 2003). Vzdělání a škola se totiž staly významným místem civilizačního napětí mezi dvěma tendencemi. Jednou z tendencí je stále se zvyšující role vědění a znalostí v ekonomických procesech, druhou tendenci představují omezení daná celosvětovou soutěží ekonomik velící maximálně rentabilizovat náklady, včetně nákladů na „lidský kapitál“. To je termín postupně vytlačující dříve běžné termíny jako „jedinec“, „občan“, „pracovník“ apod. Lidský kapitál

ovšem nejlépe vystihuje skutečnost, že akumulace kapitálu je dnes významně závislá na inovacích, tj. na elaboraci, usměrňování a předávání vědění. A to je stále ještě hájemstvím především státem řízených škol (ve kterých je ovšem předáváno i poznání z hlediska potřeb ekonomiky, tj. podniků a podnikatelů, zcela „nadbytečné“, což zvyšuje náklady a tím snižuje konkurenceschopnost zemí s takovým „neefektivním“ veřejným školstvím).

Současné školské reformy lze proto nejlépe označit jako *orientované na konkurenceschopnost* (competitivy-centred, podle M. Carnoye, 2000). Decentralizace, snižování výdajů z veřejných prostředků, přenášení nákladů na rodiče a na školy samotné a tzv. profesionalizace učitelů jsou pak projevem tohoto tlaku na konkurenceschopnost školských systémů.

Připomeňme, že systematické školní vzdělávání a školská politika se zrodily v rámci upevňování národních států na konci 19. století. V průběhu 20. století, v Evropě zejména v souvislosti se směřováním k sociálnímu státu, vždy kladly důraz na zájem celku. Národní, jazyková, politická a ekonomická společenství byla příliš křehká na to, aby mohla riskovat nějakou příliš volnou hru individuí právě na poli výchovy a vzdělávání. Škola, jejíž těžiště kdysi leželo zejména v široce pojaté přípravě občana na společenský, kulturní a politický život, je současnými reformami směřována k přípravě dětí na budoucí (velmi nestabilní) povolání.

Dochází tak zjevně k jednomu z největších zlomů v historii školního vzdělávání. Tradičním významným úkolem školy bylo „*vyvažovat rozbíhavé a anomické tendence západních společností poznamenaných narůstající profesní specializací i rozmanitostí a rozporností individuálních zájmů*“. Jejím úkolem více než století bylo „*formování občana, nikoli uspokojení uživatele, zákazníka nebo spotřebitele*“ (Laval, 2004, s. 9). Tak vzniká zcela nový rozpor: vzdělávání pro flexibilitu v proměnlivých sítích orientované na užitečné informace (a ovšem na „*práci s nimi*“, nikoli na neužitečné a zdlouhavé porozumění jejich hloubce) není v souladu s předpokladem dříve zřejmé stability kultury a jejích hodnot, kultury, do níž dítě uvádíme. Laval mluví o „*nomadismu*“ vlastním této ekonomizující vizi vzdělávání a o dezintegrující se sociální a kulturní sféře (ztráta hodnotových jistot, narušení sociálního pouta, nejistota, rostoucí anomie atd.). Učitelé pak mají v této zlomové době před sebou skutečně nemožný úkol. Vzdělávat předpokládá uvádět do invariantů kultury. Jak to však dělat ve světě bez stabilních opor, kde jedinou oporou je, že všechno je relativní, vedeno partikulárními zájmy (jedinců, podniků) a instrumentálně orientované (předávané poznatky musejí být vždy nástrojem k dosahování jiných, pragmatických cílů) ?

Opomíjenými důsledky takových „*reforem*“, kdy soukromé kolonizuje veřejný zájem, jsou podle Kellera „*výrazná redukce šíře hodnot, jež jsou žákům a studentům v učebním procesu zprostředkovávány, dále pokles autonomie škol i jejich pedagogických a vědeckých pracovníků ve vztahu k soukromým firmám a prohlubující se sociální i etnická segregace žáků a studentů*“ (2007, s.116).

Proč však, napadne nás, je nový model školy relativně atraktivní, proč reformy část veřejnosti podporuje a hlásí se k nim (obvykle s výjimkou většiny učitelů označených médii promptně za konzervativní zpátečníky) ? Protože není uspokojivě vyřešen v minulých desetiletích otevřený nárok na rovnost všech před vzděláním (nejen na rovnost přístupu a příležitostí, ale i na rovnost výsledků)? Nedostatek prostředků ve školství i učitelů působících v přeplněných třídách neumožňuje těchto aspirací dosáhnout. Alespoň ne u všech, kteří by na to měli a chtěli. Naopak, při „*logickém*“ nedostatku veřejných prostředků, jejichž zvyšování nebo jen udržení nevyhovuje kritériím zvýšené rentability, se neoliberální řešení jeví jako ideální a univerzálně aplikovatelné.

Uvedený tlak nevnímáme ovšem také proto, že neoliberální koncepce uplatňuje postupy, které sociolog Le Goff označuje jako „*něžné barbarství*“ (2003). Nejcyničtější utilitární cíle – formovat pracovní sílu flexibilní, tj. pružně použitelnou, loajální vůči firmě, sdílející především cíle a hodnoty budoucích zaměstnavatelů – jsou prezentovány jaksi jemně, v obalu

slov o autonomii a odpovědnosti žáků/studentů, o jejich neustálém objektivním či „vědeckém“ hodnocení i sebehodnocení a o plném rozvoji jedinečné osobnosti každého z nich. Hlavním cílem je přesvědčit každého, že se mu vlastně žádné násilí neděje, protože jde o jediné možné pojetí moderního vzdělávání. Navíc, vše se samozřejmě děje „v nejlustnějších zájmu žáků“.

Možná je však zbytečné volit katastrofický tón hlásající destrukci školy. Tváří v tvář evidentní de-scholarizaci přece vidíme narůstající pedagogizaci ostatních sfér. Vedle neustávající kritiky zatuchlé školy a tradičních autoritářských metod učitelů doprovázené idealizací domácího vzdělávání a všech možných i nemožných alternativ (Pupala, 2004) se setkáváme s rostoucím počtem podnikových škol, vyzdvihováním neformálního a informálního vzdělávání a konečně - s nově definovaným celoživotním učením. Toho všeho jsou plná nejen média, ale i zásadní dokumenty OECD, EK nebo Světové banky. Možná jde jen o hlubokou transformaci školy. Pak je třeba se ptát, jaká je logika této transformace a jaké jsou její pravděpodobné důsledky.

Základní rysy neoliberalismu ve vzdělávání

Také u nás jsme již více než patnáct let svědky přípravy terénu pro neoliberální ofenzívu na poli školního vzdělávání. Ta nyní přichází. Odborníci z Institutu pro sociální a ekonomické analýzy „doporučují také vyhlásit veřejnou soutěž k revizi školské reformy. Za důležité považují zejména podporovat rozmanitost, přenést ještě větší míru rozhodování na školy i učitele a zaručit rovné podmínky pro státní a nestátní instituce ve školství“ (Zpráva ČTK 7.11.2006).

Jde o jednu z běžných zpráv, na které jsme si už přivykli. Je pro nás již banální a vlastně ničím nezaráží. Domnívám se, že v sobě skrývá základní poselství neoliberální ideologie, které se snaží tvářit samozřejmě – jako všechny ideologie deroucí se k moci nebo chtějící si moc upevnit. I takové věci, jako je funkce vzdělávání, jeho obsah a jeho cíle, jsou záležitostí ničím neomezovaného *svobodného dohadování* (veřejná soutěž) a zadání je už předem jasné a nepředkládané ani k diskusi. Hlavně jde o *rozmanitost* - otázka obsahu, hodnoty a cílů nabídek, které budou v soutěži prezentovány, je zřejmě vedlejší. A jde jistě o *svobodu rozhodování a volby* těch, kteří koneckonců vzdělávání realizují, a to bez zbytečných omezení svrchu. Na závěr zní otevřený verdikt ukončující chápání vzdělávání jako veřejné služby, protože definuje veřejné vzdělávací instituce jako jednoho z mnoha hráčů na tomto poli. Ostatně, i učitelé, rodiče a žáci jako hráči mají být členy nově znějícího orchestru, kteří ani moc nepotřebují zbytečně svazující partitury (stačí rámce) ani dirigenta (stát), jenž se jeví neoliberalně direktivní.¹

Základní postuláty vzdělávacího neoliberalismu lze formulovat následovně.

¹ I podle Evropské komise se učitelé v takovém novém školství mají stát „*průvodci, tutori a mediátory*“ (Mémorandum, 2000, s. 32) doprovázejícími izolované jedince na jejich vzdělávací cestě. Ušetřeny však nezůstávají ani podpůrné pedagogické a psychologické služby, kterými se zde zabývat nebudou: „*Budoucí role profesionálů v oblasti poradenství může být popsána jako role „makléře“ na burze. Maje na mysli zájmy klienta, je „poradenský makléř“ schopen zužitkovat a přizpůsobit širokou škálu informací pomáhající mu nejlépe rozhodnout o jeho budoucím směřování*“ (cit.d., s. 33)

Nejprve je třeba v souladu s klíčovou úlohou trhu uznat, že **vzdělání je zboží**, jehož hodnotu určí spravedlivě a objektivně jedině trh. Proto musí vzdělávání vstoupit do hry nabídky a poptávky a respektovat pravidla volné soutěže. Pro učitele to ovšem znamená novou roli – být tak trochu prodáváči co nejatraktivnější nabídky. Už nezáleží jen na hodnotě „o sobě“, resp. na kulturní hodnotě konkrétních poznatků. Každému „zákazníkovi“ se navíc musí dostat podle jeho chuti, zájmu a ochoty vynakládat úsilí. Ideologie individualizace a diverzifikace po vzoru trhu se zbožím je v souladu s neoliberačním pojetím světa. A na učitelích je, aby se adaptovali na tyto požadavky. Pojetí vzdělání jako zboží tedy legitimizuje druhý postulát. Tím je **postulát individualizace** a nadřazení individuálního, privátního zájmu zájmu společnému. Společnost je tak společností individuů, která mají nárok na uspokojení jedinečného zájmu, potřeby, zkrátka „osobnosti“ jako osobitosti. Atomizace společnosti a individualismus byly mnohokrát sociology a filozofy (Elias, 1987; Lipovetsky, 1999, 2001) popsány. Na poli školního vzdělávání, jak kriticky ukázal ve svém eseji B. Pupala (2004), se neoliberální postoj projevuje prosazováním co největší rozmanitosti vzdělávacích programů, vyučovacích metod a škol. Imperativ *individualizovat* se projevuje ve vyzdvihování pedagogických projektů, individuálních vzdělávacích programů a různých aktivizačních metod (aktivizujících ale k čemu a s jakým výsledkem zůstává často zamlčeno). Kdokoli by chtěl nějak svrchu dirigovat, omezovat nebo doporučovat, je zpátečnický a chybí mu demokratický, tj. liberální postoj.

Proto je třetím klíčovým postulátem **deregulace**, tj. **svobodná a odpovědná volba**. Heslo „méně státu“ vyjadřuje na poli výchovy a vzdělávání představu, že žádného tvůrce společné, obecné vzdělávací politiky a garanta její realizace nepotřebujeme. Stát má být nanejvýš neutrální arbitr případných sporů mezi svobodnými jedinci hrajícími svou hru na vzdělávacím trhu. Dokonce existuje mezi řádky se objevující tendence, aby byl jen jedním z hráčů a arbitrem byl právě jen trh (tj. statisticky doložený zájem rodičů a žáků).

Výsledkem je, že se prosazuje svobodná volba rodičů, která znevýhodňuje ty, kteří - vyjádřeno typicky eufemizující neutrální dikcí liberalismu - „mají slabší vyjednávací sílu a pozici v síti sociálních vztahů“ či nejsou dobře „informovanými spotřebiteli“ (sociolog Boudon).

Výsledkem je také nekvalita pro jedny a elitní vzdělání pro jiné, kterážto distribuce není logickým důsledkem naturální distribuce schopností, jak se nám snaží namluvit ideologové neoliberálního školství, ale důsledkem právě výše uvedené „informovanosti“.

Jedním z důsledků je pak také **utilitaristická koncepce** vzdělávání. Ta má dva efekty: první spočívá ve snaze přizpůsobit školu životu, resp. světu práce. Představy světa práce ovšem formulují a vyjadřují především podnikatelé. V těchto představách se většinou neodděluje analýza trhu práce od přání a představ konkrétních skupin podnikatelů. Jimi formulované cílové dovednosti a vzdělání – flexibilita, komunikace, tvořivost atd. – prozrazují především přání dostat „hotové“ zaměstnance a nemuset do nich příliš investovat. Druhý efekt je poněkud skrytý: pod tlakem požadavků na užitečnost a přizpůsobení vzdělání životu budou celé oblasti kultury, které se hůře směřují na trhu, postupně vytěsňovány z garantovaného vzdělávání. **Škola začíná rezignovat na autonomii školní kultury a na její kultivaci.**

Důsledky nadvlády neoliberalismu pro školní kulturu

Hlavním předmětem neoliberální kritiky školního vzdělávání, včetně základního, je tedy jeho údajná neefektivnost, nedostatečná rozmanitost a uzavřenost, tj. nepřizpůsobenost požadavkům života a světa práce.

Škola však nemá nějaký anachronicky motivovaný odpor vůči rozmanitosti a impulzům z vnějšího světa. Její snahu uchovat autonomii školní kultury můžeme vykládat také jako odmítání sdílet hlavní nečnosti liberálně tržního prostředí: podléhat *obsesi aktuálnosti* a

přikládat neúměrnou váhu pomíjivému (s neochotou rozlišit trvalé od pomíjivého), příliš ctít *kult vnějšího efektu (spektakulárnosti)* a *rezignovat na předávání poznatků* a dovedností ve prospěch tzv. *kompetencí*.

Důraz na aktuálnost činí z toho, co se právě děje, synonymum „významnosti“. Vždyť právě o tom, co zajímá lidi ve světě mimo školu, by škola měla děti zpravovat. Hodnota takových poznatků a informací jakoby vyvěrala z aktuálnosti samotné. Avšak škola a to, co se v ní předává, se vymezuje v podstatě **proti aktuálnosti**. Základní vzdělání je všechno jen ne to, co je dílem okamžiku. Naopak, ve škole stojí za předání jen to, co je *prověřeno časem*.

Podrobování se diktátu aktuálnosti vede k redukci kultivační funkce vzdělávání na úzce pragmatickou funkci přípravy na praktický život. Děti, které posíláme do školy, si sice potřebují osvojit i praktické poznatky a dovednosti. Všechny však především potřebují školu, aby mohly společně zažít hodnotu něčeho trvalého a nepomíjivého. Něčeho, co nás výrazně charakterizuje jako členy společné kultury. Ať už jsou to stejné básně nebo Archimédův zákon. Vždy musí být shoda na minimálním souboru prvků kultury, kterými musejí projít všichni její členové. Škola má vytvářet vhodné podmínky pro sdílení vybraných poznatků, hodnot a symbolů umožňujících identifikaci jedince s jeho společenstvím. Spolu s poznatky se předává také (a řekl bych především) společné povědomí o věcech, událostech, idejích, osobách, které nás charakterizují, patří k nám a my k nim. Zakládají pocit sounáležitosti, byť pro někoho budou v budoucnu jen matně tušené a velká část je dokonce zapomené.

Koncipovat obsah základního vzdělávání příliš diverzifikovaně a individualizovaně se nemusí vyplatit.

Jak říká sociolog Elias, společný život vždy podstupuje riziko, že bude znemožněn, když má emancipace jedince nebo skupin tendenci stát se sama sobě cílem (Elias, 1987). To nastává tehdy, je-li taková emancipace kladena jako absolutní a je-li zbavena instituuujícího momentu, jímž je symbolicky pevně uspořádání představ, postojů, událostí, míst a osob. Prosazovat společné v sobě tedy nutně zahrnuje žádoucí uni-formitu a stejnost, která stanovuje hranice individuální své-voli. Proti liberálnímu právu na svobodně formulovaný individuální zájem škola hájí **právo na stejnost** před kulturou.

Kult vnějšího efektu (spektakulárnosti) je dalším důsledkem neoliberalní kritiky konzervativní mise školy. Názorně to ukazuje soustředěnost této kritiky na vnější formy či nástroje vzdělávání. Opěvování moderních informačních technologií a dalších především vyhledávacích a zobrazovacích instrumentů jde ruku v ruce s kritikou učení postaveného na kultivaci paměti, zdouhavé pojmové práci a disciplinované a disciplinující námaze. Jakoby první mělo nahradit to druhé. Problém samozřejmě nespočívá v tom, že by třeba internet nebo e-learningové formy vzdělávání nemohly být ve škole či mimo ni účinným nástrojem získávání informací a práce s nimi. Potíž spočívá v tom, že obracíme vztah prostředek – cíl, resp. činíme z nástroje účel sám o sobě a vytěšňujeme na okraj otázku obsahu a smyslu vzdělávací/poznávací činnosti. Totéž by se dalo říci o nekritickém očekávání kladeném na inovativní formy organizace výuky a metod. Kritika má v tomto bodu ovšem pravdu: škola je při plnění své základní mise skutečně opakem spektakulárnosti. Absentuje v ní vnější líbivost, klade důraz na umírněnost a všední („šedivou“) práci vyžadující především disciplínu.

Ostatně, s tímto rysem souvisí empiricky doložený pokles významu kognitivní (pojmové) práce ve prospěch „mýtu tvůrčího génia“, který se ve škole s lehkostí a tvořivostí zmocňuje učiva (srv. Slavík a kol., 2005). Zdůrazňovat význam přesně definovaného učiva je vůbec projevem jakéhosi zpátečnictví. Právě sem tzv. kurikulární reforma napřela hlavní síly.

Třetím rysem neoliberální ofenzívy je tedy tlak na opuštění důrazu na osvojování konkrétních poznatků ve prospěch **utváření kompetencí**, učiva ve prospěch rámců, školně specifického obsahu ve prospěch každodennosti a praktické využitelnosti. Ponechme stranou, že tzv. kurikulární reforma představuje ve většině případů jen obrácení důrazu z předmětu na přísudek („žák se má naučit vypočítat *zlomky*“ se mění na „žák se má naučit *vypočítat a v souvislostech aplikovat zlomky*“). Hlavně však představuje naprosto neuvědomovaný ústupek podnikatelské ideologii a jejím zájmům. Evropská komise (Sdělení KOM (2006) 33 v konečném znění nazvané *Podpora podnikatelského smýšlení prostřednictvím školního vzdělávání a školství*) přitvrzuje kampaň za zavedení výchovy k tzv. podnikatelskému smýšlení již do základních škol. Argumentem přitom je, že zaostáváme v inovacích a podnikavost je hlavním předpokladem pro inovace; podnikavost sama obecně předpokládá iniciativnost, tvořivost, schopnost pružně řešit problémy. Jaksi samozřejmě se přitom předpokládá platnost - nijak nedoložená - dvou tezí: nejvíce podnikavosti musejí mít logicky podnikatelé a proto je třeba jim dát větší váhu v ovlivňování školního vzdělávání, a také, že místo školních neužitečných poznatků je nutné formovat od nejranějšího věku volně definované kompetence, se kterými si svět podnikání pružně poradí.

Model založený na kompetencích jako cílech vzdělávání nahrazuje model kvalifikační.

V kvalifikačním modelu společnost prostřednictvím státu garantuje, že nositel vysvědčení zvládl soubor dobře kontrolovatelných poznatků, dovedností a postojů. A to právě jen školních, tj. takových, za které škola a učitelé mohou opravdu nést odpovědnost. Kvalifikace je tak především sociální kategorií, s níž se pojí soubor garancí a práv.

Naprosto mlhavý pojem kompetence pochází, jak ukazují F. Ropé a L. Tanguy (1994), ze sféry odborného (profesního) vzdělávání. Jeho pojetí a instrumenty se mají stát modelem veškerého vzdělávání, od předškolního po vysokoškolské. Zdánlivá neutralita pojmu (jde o univerzální psychologický či pedagogický pojem vázaný výlučně na jedince) zastírá skutečnost, že jde o velmi nejasné propojení teoretických poznatků s praxí. A Laval (2004) připomíná, že jako taková se kompetence vřazuje do světa nástrojů evaluace, kontroly, dohledu a postupného hledání maximální racionality. Tento svět je ovšem více světem zaměstnavatelů, kteří určují a přizpůsobují soubor vyžadovaných postupů a dovedností uskutečnit konkrétní operace podle kritérií rentability. Kompetence je tedy ve svém konečném určení to, čím je jedinec užitečný v systému organizace výroby/produkce. Důležitější než efekt větší mlhavosti představy o cílech vzdělávání je však symbolická a strategická funkce zavedení tohoto pojmu. Ten je základem nových mocenských vztahů mezi sociálními skupinami, protože se jím zavádí asymetrie ve prospěch zaměstnavatelů, podnikatelů, ekonomické praxe na úkor školy, učitelů i studentů, všeobecné kultury.

Podléhání neoliberálním tlakům tedy vede k **oslabení autonomie školní kultury**, resp. k oslabení jejího autonomního poslání. Ve škole s autonomní kulturou děti dostávají odpovědi na otázky. Z hlediska kulturní funkce školy není ani tak podstatné, že otázky jsou předem dané učitelem nebo v osnovách a žák je neobjevuje, ani že nejsou prakticky použitelné pro život – důležitější je, že jsou to otázky, **které by dětem nikde jinde nebyly kladeny**. Nejsou dost aktuálně dráždivé, spektakulární a “praktické”. Tlak vyvíjený na školy, aby vyhověly těmto požadavkům pak vede k oslabení pozice učitelů, k jejich neustálému znejišťování až dehonestování (Další Sdělení EK KOM(2007) 392 v konečném znění kritizuje učitele za řadu nedostatků a dva ze čtyř „léků“, které nabízí, jsou: zvýšit mobilitu učitelů ZŠ a SŠ po světě a zvýšit výrazně počet partnerství s podnikatelským sektorem).

Co to znamená pro učitelství a jeho ambici být profesí ?

Nejdříve je třeba velmi stručně připomenout historii profesí a úsilí pedagogické komunity o plné uznání profesionality učitelství. Učitelství vždy trpělo tím, že není tak úplně považováno

za profesi podle kritérií sociologie profesí. Dlouhá desetiletí byla nejvýše ceněná povolání identifikována v ideálních typech blížících se povolání lékaře, právníka nebo dalším "svobodným povoláním". Toto dlouhé období vrcholí zhruba v polovině 20.století, kdy je označení "profese" vyhrazeno jen několika málo vyvoleným povoláním, mezi která se učitelství nepočítá. Je to období označované některými (Bourdoncle, 1993) jako období **fascinace profesemi** či jako triumf profesí. Jejich idealizace kulminuje v idealtypu funkcionalistických sociologů (T. Parsons, 1958). Ideální typ profese zdůrazňuje u profesionálů *speciální, hluboké vědění, poznatky získané dlouhou přípravou na nejvyšší (teoretické) úrovni* a dále *ideál služby*. Znamená to, že profesionálové jsou lidé, kteří ve své pracovní činnosti využívají poznatky, které nejsou běžně dostupné každému. Ideál služby činí z profesionálů lidi, kteří mají vyšší poslání či funkci ve společnosti - nevykonávají svou práci jen kvůli obživě, ale také a především proto, že uspokojují významnou potřebu společnosti (otázky zdraví a života, řádu vztahů mezi lidmi apod.). Proto také mají od společnosti *zvláštní mandát (svobodu či autonomii)* - mohou se řídit sami. Tento obdiv k profesím je již od konce 60. let minulého století rozrušován některými kritikami, které zpochybňují výše uvedená kritéria (Bourdoncle, cit.d.).

První z kritik bývá označována jako **kritika "tyranie expertů"** (Lieberman, 1970; Schön, 1983). Napadá jako iluzi představu, že profesionálové jsou účinnými experty. Poměruje jejich vědění kritérii praktické změny a rychlého řešení problémů každodenního života. Upozorňuje např. na to, že lékaři, právníci, vědci nezabránili rostoucí chudobě, životní prostředí se zhoršuje, právní povědomí lidí se příliš nezvyšuje, mezilidské vztahy nejsou kvalitnější atd. "Hluboké vědění" profesionálů je nejen neúčinné, ale samo občas vytváří problémy nové (negativní důsledky vědy a nových technologií). Učitelé aspirují na uznání své profesnosti a bojují za povýšení své přípravy na univerzitní úroveň, za její prohloubení a prodloužení. Vedou však svůj boj v době, kdy vědeckost profese vyjádřená univerzitním diplomem jako kritérium uznání ve společnosti přestává oslňovat a není již jednoznačnou zárukou akceptace povolání jako nezpochybňované profese.

Kritika politických pamfletářů (Illich, 1977) spočívá v obvinění profesionálů, jako jsou lékaři, psychologové, právníci, že vlastně činí uživatele svých služeb neschopnými a "mrzačí" je. Je tomu tak proto, že je činí závislými na expertech a neschopnými uchopit svůj život do vlastních rukou. "Diktují" totiž lidem jejich potřeby, tužby, žádoucí hodnoty atd. Naplňování ideálu služby tak pod pohledem těchto kritiků přestává být tak "ideální". Významná je skutečnost, že další z nezpochybnitelných parametrů profese (povaha a kvalita služby společnosti) byl poněkud otřesen. Naopak, podezřelým se stává zaštiťování se službou celku, patos profese jako poslání je ironizován. Společnost rozumí důvodům zjištěným, nezištná dimenze je vykázána do sfér mimoprofesionálních. Zaklínání se učitelů posláním vychovávat a zajišťovat mezigenerační kontinuitu je tak buď podezřelé nebo svádí k ironii.

Kritika historická tzv. sociologů konfliktu se opírá především o M. Webera a zejména o K. Marxe. Jejich tezi o profesích můžeme vyjádřit následovně: "profese" se postupně stávají pracemi jako každá jiná. Stále více jde o námezdní práci v hierarchických organizacích, kde jsou profesionálové podrobováni kontrole a moci druhých - důsledkem je "proletarizace" profesí. Ta se projevuje v procesu taylorizace, tj. na základě vypjaté racionalizace dochází k drobení práce na kontrolovatelné, standardizované, minimální úkony, v nichž konkrétnímu pracovníkovi uniká celek práce a její smysl a je odříznut od jejího koncipování. Rozlišují "proletarizaci technickou", tj. ztrátu kontroly nad vědění a poznatky, jejichž nejsou producenty (autory) a nad celkem pracovní činnosti. A dále "proletarizaci ideovou", tj. ztrátu kontroly nad finalitou (cíli a hodnotami) své práce a nad politickým regulováním sociálních

institucí, v níž ji vykonávají. Kontrolují za ně vlastně jiní. A to podle nich platí stále více i o takových profesích, jako je lékař, právník nebo vědec.

Tradičně bylo postavení učitelství pojímáno jako profesionalizace, tj. jako (nadějná) cesta k dosažení parametrů (neměnných a ideálních) uznávaných profesí. Zmiňovaly se některé charakteristiky oslabující učitelství (souhrnně např. Štech, 1998) a hledaly se cesty k nápravě, např. důrazem na zkvalitnění pregraduální vysokoškolské přípravy učitelů, bojem za kariérní řád a stavovskou autonomii apod.. Vývoj však ukazuje, že neotřesitelnost vybraných základních kritérií vážených profesí je minulostí.

Shrňme, že pod tlakem neoliberalismu jsou zpochybňována následující kritéria považovaná za rozhodující o vážnosti (profesnosti) pracovní činnosti.

První kritérium zní: práce předpokládá hluboké vědění v doteku s jeho produkcí, tj. **speciální vztah k poznání**, který vyžaduje důkladnou a dlouhou vysokoškolskou přípravu. Ta je obvykle široká a nespecifická, tj. není orientována převážně řemeslně na praktické grify. Akademická příprava učitelů, jejíž délka, hloubka a šířka souvislostí je dnes opakovaně zpochybňována, je naopak **předmětem kritiky, že není dost praktická** a neodpovídá požadavkům vzdělávacího trhu (čerství absolventi fakult prý neumějí ani pracovat s třídní knihou, zvládnout rodiče na schůzce nebo si poradit s příliš rozsáhlým učivem).

Druhé kritérium předpokládá, že vykonavatel povolání nese velkou **osobní odpovědnost** (tj. charakterizuje ho maximální autonomie, minimální vnější kontrola a schopnost účinné improvizace). Neoliberální koncepce autonomii podporuje a posiluje. Jde však o formální „svobodnou“ volbu, o výběr a uspořádání učiva ve školním vzdělávacím programu, o volbu metody nebo systému hodnocení. Neopírá se o definovaný obecný zájem, o informovanost, tj. o připravenost učitelů na takovou volbu. Vnucená tvořivost, průřezovost, mezipředmětovost nestimuluje autonomii o nic více než předepsaná disciplína. Příklad kurikulární reformy a fáze přechodu od rozpracování RVP do ŠVP je toho dokladem. Navíc, jak již bylo zmíněno, v kurikulární reformě ustupuje odpovědnost za obsah (tj. za poznatky a jejich sítě) cílům v podobě vlastností a dovedností žáka, které se nápadně podobají profilu ideálního pracovníka v dnešním světě práce (flexibilita, tvořivost, komunikace, počítač, samostatné řešení problémů). Tedy něco, za co učitelé mohou nést odpovědnost, je nahrazováno něčím, za co lze odpovědnost nést opravdu jen velmi těžko (do formování kompetence vstupuje množství učitelem nekontrolovatelných faktorů). V empirickém výzkumu bylo zjištěno (Chalupová, 2002), že pokud jde o odpovědnost, problém vidí učitelé přesně v tomto smyslu. V jejich diskursu se téma osobní odpovědnosti člení na odpovědnost za "naučení" a "odpovědnost za děti" v širším slova smyslu. Předat účinně poznání, naučit, je hlavním posláním jejich práce, ale veřejností je to vnímáno jako něco samozřejmého nebo je to hlasateli reformy dokonce ironizováno. Odpovědnost za komplexnější rozvoj dětí není jasně operacionalizovaná, svým způsobem není tím hlavním, k čemu škola slouží, ale učitelé pociťují tlaky na ni mnohem silněji. Představuje silný zátěžový faktor. Učitelé tak čelí rozporným tlakům. Na klíčovou funkci "naučit" dnes veřejnost klade menší důraz a učitel má relativně velkou autonomii, která se může projevovat až nejistotou. Na funkci "hlavně rozvíjet osobnost a kompetence" se pozornost veřejnosti zaměřuje až neúměrně. Jde však o sféru mlhavě definovanou a učitel neví, jak této odpovědnosti dostat.

Třetí kritérium chápe práci jako vysoce **společensky prospěšnou** (jde o službu ve smyslu uspokojování významné potřeby společnosti). V současnosti se nejen nenosí patos, ale učitelská práce je stále více **banalizována** nabídkou (údajných) **alternativních** zdrojů vzdělávání – od domácího vzdělávání, přes různé jiné třeba soukromé vzdělávací instituce nebo podniky, až po internet. Školní vzdělávání je pak masivní kritikou kladeno dokonce níže

než uvedené alternativní zdroje. A to bez pochopení komplexnosti potřeby, kterou naše kultura pomocí instituce školy uspokojuje.

Učitelé jsou si přitom dobře vědomi, že vykonávají práci, která uspokojuje významnou (a veřejně nepopíratelnou) potřebu společnosti: zajistit hladkou mezigenerační transmissi či kontinuitu. V realitě je však **způsob** zajišťování této potřeby vystaven mnohé kritice pramenící v ideových východiscích neoliberalismu: od kritiky poslání (měli by vzdělávat „pro život“ a více individualizovaně a diverzifikovaně); přes kritiku profesních dovedností (vzdělávají špatně, protože předávají poznatky a konvenční hodnoty a neformují kompetence); až po kritiku za nedostatečnou připravenost na požadavky doby (např. za neochotu podbízet se rodičům spektakulárními kousky).

Jak nepropadnout pesimismu a co dělat ?

Vyostřil jsem svůj pohled tak, že skoro každá teze by vyžadovala nuanci, jemnější rozlišení a určitou korekci. Jedině takto však jsem schopen vyslovit otázky, které bohužel ve veřejně znějícím chóru implicitního *taken for granted*, samozřejmého jednoznačna, už skoro patnáct let zaslechnu jen zřídka.

Co tedy můžeme dělat ? Konkrétní recepty nabídnout nemohu, jen určité směry a horizonty.

1. Především stojí za pokus vrátit školní kultuře její **autonomii** a restituovat v širokém společenském povědomí její význam. Na mysli mám např. potřebu ukázat specifika kognitivní socializace ve škole a pozitivní vývojový význam formalizací a dekontextualizované pojmové práce. Bude to práce složitá, protože to znamená získat na svou stranu aspoň část médií představujících ve své většině jednostranné hlasatele edukativního liberalismu.
2. Urychleně je proto třeba posílit kvalitní pedagogický **výzkum a teorii**, abychom měli argumenty a byli přesvědčiví; přitom usilovat o srozumitelnost a lepší propagaci výsledků kvalitního výzkumu.
3. Vytvářet společenství akademiků, praktiků, zaměstnavatelů a vést **dialog žánrů** různých činností a pohledů na svět. Dialog chápající a respektující hlediska druhých, avšak bránící specifika školního vzdělávání.
4. Přípravné učitelské vzdělávání je v nezáviděníhodné situaci. Nesmí v zájmu záchrany univerzitní úrovně – karty, která sama o sobě přestává být trumfem - přistoupit na různé zkratky a úlitby. A to bude v situaci materiální tísně velmi obtížné. Hrozí totiž, že se budeme orientovat na to, odkud potečou nejvíc či nejsnáze peníze. Mám na mysli zejména pokušení „přizpůsobit obsah přípravy životu“, tj. požadavkům praxe. Je tendence to vykládat jako redukci oborové přípravy (samí se postupně doučí), jako transformaci pedagogicko-didaktické složky na „více (nereflektované) praxe“ (to je to podstatné, co pak budou dělat) a jako totální absenci sociálně filozofického vzdělání.

Závěr

Řada otázek, které neoliberalismus klade, představuje výzvy, které nemůžeme ignorovat. Jejich řešení však zůstává v rovině manažersko-technického zvládnutí problému. Místo toho, aby byly pojímány jako otázky politické a sociální. Nacházíme se v době, kdy naléhavě

potřebujeme nějaký invenční nápad, jak profesnost, kterou učitelé v očích druhých nikdy zcela neměli, nenechat úplně padnout. Zdá se, že učitelství a školní vzdělávání potřebuje svůj nový velký příběh, protože jinak nevychází z defenzivy.

Škola přece není jen předstín do ekonomického a profesního života. Její poslání je emancipační. Osvobozuje jedince, protože mu umožňuje osvojit si vědomosti potřebné pro intelektuální, estetický a společenský život v širším slova smyslu, život co možná nejbohatší a nejrozmanitější. Je ještě dnes možné vystavět kolem tohoto emancipačního poslání školy nový učitelský příběh ?

Použitá literatura:

- Apple, Michael W. : *Educating the 'Right' Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York, Routledge 2001.
- Apple, M.W.: *The State and the Politics of Education*. New York, Routledge 2003.
- Apple, M.W.: Entretien de Francois Tochon avec Michael W. Apple. *Recherche et Formation*, 47, 2004, s. 79-87.
- Bourdoncle, R.: La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 1993, č.105, s.83 – 119.
- Carnoy, M.: *Sustaining the New Economy*. London, Harvard University Press 2000.
- Elias, N.: *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main, Suhrkamp 1987.
- Chalupová, E.: *Být v profesi - prestiž učitelské profese zvnějšku a zevnitř*. Diplomová práce, katedra pedagogické a školní psychologie UK- PedF v Praze 2002.
- Illich, I. et al.: *Disabling Professions*. London, Marion Boyars, 1977.
- Kaščík, O.: *Moc školy*. Typi Universitatis Tyrnaviensis a Veda, 2006.
- Keller, J.: *Teorie modernizace*. Praha, SLON 2007.
- Laval, Ch.: *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris, La Découverte 2004.
- Le Goff, J.-P.: *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris, La Découverte 2003.
- Lieberman, J.: *The Tyranny of Expertise*. New York, Walker and Cy, 1970.
- Lipovetsky, G.: *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha, Prostor 1999.
- Lipovetsky, G.: *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. Praha, Prostor 2001.
- Matějů, P.; Straková, J. (eds.): *Na cestě ke znalostní společnosti. I – Kde jsme ... ?* Praha, ISEA 2005.
- Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Sdělení EK, říjen 2000.
- Parsons, T.: *The Professions and Social Structure* In Parsons, T.: *Essays in Sociological Theory*. Glencoe, Illinois, Free Press, 1958, s.34 – 49.
- Petrusek, M.: *Vychováváme člověka vzdělaného nebo informovaného ? Současné vzdělávací systémy v čase postmodernity*. Sdělení přednesené na konferenci Jan Amos Komenský – 350 let od vydání Opera Didactica omnia. Praha, 17.11.2007.
- Pupala, B.: *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Typi Universitatis Tyrnaviensis a Veda, 2004.
- Ropé, F.; Tanguy, L.: *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan 1994.
- Sdělení EK KOM(2006) 0033/F *Podpora podnikatelského smýšlení prostřednictvím školního vzdělávání a školství*.
- Sdělení EK KOM(2007) 0392/F *Zlepšování kvality vzdělávání učitelů*.
- Schön, D.A.: *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books, 1983.

Slavík, J. a kol.: *Obory ve škole (metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990 – 2004)*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2005, s. 4 – 10.

Štech, S.: *Dilemata a ambivalence učitelského povolání*. In Havlík, R. a kol.: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 1998, s. 43-59.