

Institucionální přeměny a logika profesionalizace učitelů: kritický přístup

Jean - Yves Rochex

Národní ústav pedagogického výzkumu (INRP)
Université Paris VIII - Francie

Francouzský školský systém byl a je poznamenán ostrým oddělením počátečního a vyšších stupňů škol. Toto oddělení má historické a sociální kořeny. První stupeň se historicky konstituoval pro vzdělávání dětí z lidových vrstev, druhý byl určen vzdělání dětí sociální a kulturní elity.

Postupné sjednocování těchto dvou stupňů probíhající od 60. let a voluntaristická politika zvyšování vzdělanosti nových generací zahájená v letech 1960-75 a pak po roce 1985 výrazně rozvrátila podobu školství i vymezení a podmínky výkonu učitelské profesní činnosti. Dnes prakticky všichni žáci dosahují nižšího stupně středního vzdělání (český 2.st. ZŠ) a zhruba šest z deseti dosahuje maturity (proti cca 10% v r. 1960 a 30% v r. 1975). Tyto změny musejí mít nutně dopad na učitelskou profesní identitu tím spíše, že jsou doprovázeny značnými posuny v diskursu, v představách a v očekáváních týkajících se školní docházky dětí.

Od 60.let ukazuje sociologie výchovy podíl faktorů vlastních instituci školy, vyplývajících z jejího fungování, z její kultury a z praktických postupů a chování jejich aktérů na produkování sociálních nerovností. Ty jsou podle ní zprostředkované především školním úspěchem a školní dráhou člověka. Později se k obviňování školy a učitelů přidává i nárůst nezaměstnanosti a nestability zaměstnání. Totiž: k obvinění učitelů z toho, že jsou "producenty sociálních nerovností" se připojuje obvinění celé instituce školy z toho, že nepřipravuje mladé lidi na získání zaměstnání.

Školní kultura a školní poznatky se rovněž ocitly v soustředěné palbě kritiky a zpochybňování. Poznatky tvořící učitelskou identitu a praxi byly tedy poprvé zpochybněny sociologickou kritikou 60.-70. let. Podruhé jsou zpochybněny vzrůstající propastí mezi způsoby předávání vědění a sociokognitivními charakteristikami žáků, resp. jejich vztahem k poznání. Četné debaty a polemiky o školní kultuře a učivu dokládají v posledních 10 letech ztrátu jasných odpovědí na otázky: "co máme učit, co můžeme učit, a jak?" - a to i díky různorodé povaze prostředí, v němž je učitelská profese vykonávána.

Konečně - školská politika byla do 80.let vypracovávána a řízena na celostátní úrovni a odrážela rozpory, sociální spory i kompromisy kolem otázek demokratizace školství. V 80.letech se prosadilo lokální pojetí vzdělávací politiky. Sám obsah společenského poslání a funkcí

připisovaných škole, obsah demokratizačních ideálů, ideálů školy jako veřejné služby a instituce veřejného, obecného zájmu se tak značně zamlžil.

Jestliže se však na jedné straně zvyšuje nejistota ohledně poslání a úlohy školy, na druhé straně konstatujeme, že společenská poptávka po prodloužené školní docházce a co nejvyšším vzdělání nebyla nikdy tak výrazná jako dnes. A školní neúspěch, chybějící či nedostatečná osvědčení nebyly nikdy v minulosti tak odsuzovány jako společensky i individuálně nepřijatelné. Souhrnně tyto trendy kulminují s vyhlášením vládního záměru z r.1985 dovést v r.2000 80% každého populačního ročníku k maturitě. Tento politický voluntarismus spojený s vyvoláním nadměrné a změněné společenské poptávky po školním vzdělání, staví učitele do situace povinného zajišťování dobrých výsledků, aniž by se prostředky k dosažení tohoto cíle jasně identifikovaly a dohodly. Zároveň se cíle a kritéria, podle nichž by se tyto výsledky měly hodnotit, jeví stále nejistější, heterogennější, či dokonce stále rozpornější.

Souhrnně se tento vývoj podílí na procesu redefinice učitelské kompetence (způsobivosti), který se odvíjí ve třech podstatných dimenzích. 1/ Etická dimenze učitelské činnosti, která se zakládá na přesvědčení o vychovatelnosti žáků, bez ohledu na jejich situaci, původ či charakteristiky. Kvalita pedagogické i didaktické práce závisí stále více na praktických etických postojích učitelů (např. vztah k biologickému, kulturnímu či sociálnímu fatalismu).

2/ Další dimenzi představuje rozšíření referenčního rámce a kolektivního charakteru učitelské práce, diverzifikace úkolů a v důsledku toho zvýšení nároků na organizační dovednosti učitele. Tento vývoj je pro některé příležitosti k rozšíření učitelovy iniciativy a odpovědnosti. Jeho kvalifikace by se tak rozšiřovala i o činnosti koncepčně analytické. Jiní v tom zase naopak vidí (a odsuzují) dokořán otevřené dveře vnější společenské kontrole (B.Bernstein na tento bod upozornil již začátkem 70.let; Basil Bernstein: *On the Classification and Framing of Educational Knowledge - In Young, M. (Ed.): Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.* MacMillan 1971) a technizaci učitelské činnosti. 3/ Nezbytnost překonat existující propast mezi převládajícími způsoby předávání poznatků a částí žáků, kteří by si tyto poznatky měli osvojit. Vztah - tentokrát už nejen důvěrné obeznamenosti, ale přímo vztah utváření smyslu v síti: žáci - učivo - činnosti učení, již nemůže být uvažován jako danost pro výkon učitelské profese. Mnohem více než dříve je třeba umět tento vztah konstruovat a to stále větší množství dětí. Z toho plynou narůstající pedagogické a didaktické obavy v každodenním učitelském životě, stejně tak jako ve světě institucionální preskripcí a rozhodování.

Uvedené tři složky učitelské profesní kompetence samy o sobě

nejsou nové. Změnilo se to, že "za prvé, uvedené vlastnosti a dovednosti kdysi považované za exklusivní nadstavbu jsou dnes vnímány jako životní nezbytnost pro to, aby se vzdělávací systém dostal z krize; za druhé, tyto kvality kdysi vnímané jako charakteristiky jedince odvozené z přirozeného "nadání" jsou nyní percipovány jako kolektivní schopnosti, jejichž rozvoj by dokonce měla podněcovat instituce a formovat tak své aktéry". (Lise Demailly: *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*. Sociologie du travail, 1/1987.)

Stát jako hlavní zaměstnavatel také nezůstal tvář v tvář těmto změnám podmínek výkonu povolání pasivní. Pokusil se odpovědět jednak valorizací mzdovou, jednak projekty v přípravě učitelů, v nabídce na rozšíření a prohloubení jejího obsahu. V tomto bodu dochází ke sblížení mezi učitelem počátečního stupně školy a profesorem vyšších stupňů. Jde o jev, který by byl nepředstavitelný před 15 - 20 lety. Ostatně právě hypotéza o nutnosti profesionalizace a jejího prohloubení, o profesionalitě nutné pro všechny učitele bez ohledu na jejich obor a učitelskou kategorii vedla k ustavení Univerzitních ústavů přípravy učitelů (IUFM) (Srv. k tomu zprávu rektora Bancela k přípravě učitelů, která zdůvodňovala a uváděla zavedení IUMF; Daniel Bancel: *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maitres*. Zpráva pro ministra školství, říjen 1989), ale také k založení mnohých aktivit celoživotního vzdělávání.

Sám tento proces profesionalizace spočívá na hypotéze, že to, co činí kvalifikaci účinnou v konkrétní pracovní situaci, ve školní třídě, tváří v tvář různým kategoriím žáků, může a musí být převedeno do slov, do postupů nebo konceptů, může a musí být dekontextualizováno a racionalizováno. To je nezbytnou podmínkou pro to, aby se tato dosud neformální komponenta učitelské kompetence mohla stát předmětem vyučování a vědomé přípravy. Profesionalizace chápaná jako "proces racionalizace poznatků uplatňovaných v profesionální praxi" vedoucí k "většímu individuálnímu i kolektivnímu zvládnání nároků i k vyšší účinnosti" (Raymond Bourdoncle: *La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines*. Revue Française de Pédagogie, č. 94, 1991) je uváděna jako podmínka nezbytná ke zvýšení účinnosti vzdělávacího systému, a tedy k jeho vyvedení z krize.

Je nicméně nutné položit si otázku o správnosti předpokladů, na nichž spočívá uvedená hypotéza, o technicistních pozitivistických pokusech, která z ní zaznívají, i o odporu, se kterým se setkává. Pokusím se to ukázat i obecněji dokázat, že chceme-li uniknout iluzím a falešným (lichým) debatám, musíme na jedné straně uznat, že učitelé se nejen podrobují a pasivně přizpůsobují změnám vzdělávacího systému i změnám redefinujícím předepsaný obsah jejich profesní činnosti. Na druhé straně musíme mnohem lépe poznat rozmanité způsoby, jak se těchto změn zmocňují a dále je mění.