

# 1. UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ

*Jaroslav Kotá*

**Klíčová slova:** *autorita učitele • iniciace • feminizace • klient • péče • poslání • profese • profesionalita • profesionalizace • profesionální etika • prestiž • sebe-podceňování • učitelství*

I když každý intuitivně ví, co je náplní a smyslem učitelství, je téměř nemožné odpovět na otázku, co je jeho podstatou. Obtížnost obecnějšího vymezení učitelství je dána tím, že se v průběhu let proměňují nejen obsahy, ale i metody výuky učebních předmětů. V různých zemích existují zcela odlišné způsoby osvojování si učiva na tisících různých škol a na stovkách univerzit. Je rozdíl, zda učitel učí elementárním dovednostem, jako je čtení a psaní, nebo učí dospělé základy účetnictví či práci s počítači. Je možné učit adolescenty boxovat nebo dívky aranžovat květiny. Existují podstatné rozdíly mezi výukou dějepisu a chemie vedle výuky technického kreslení nebo tělocviku. A je velmi obtížné nalézt něco obecného, co by vyjadřovalo nejen základy, ale i podstatu učitelství jako takového.

Učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je duchovní činnost. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých. Učitelství má vlastní pohnutou a složitou historii, ideály a požadavky, výrazný podíl na zápasech za vyšší vzdělanost. Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládeže.

Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako **poslání**. Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubené vědomí poslání učitele se utváří spolu s akumulací životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své lidské existence. Přijetím závazku k povolání lidský život získává význam, který přesahuje hranice individuality. Prostřednictvím poslání se člověk identifikuje s lidstvem a s trendy jeho vývoje, přebírá odpovědnost za svět, do něhož uvádí své žáky. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.

I když právem neustále klademe vyšší požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů, poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje. Tomu se může naučit téměř každý. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství. Zúžení pojetí učitele na naučitelné znalosti a dovednosti, či dokonce na pouhé osvojení

souboru kompetencí může sice odpovídat módním či dobovým trendům, ale je zcela nedostatečné. Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě **osobností**. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.

Ve všech rozvinutých zemích se po desetiletí neustále vynořují nové požadavky na reformu školy, hledají se efektivnější cesty, ale i alternativní modely výchovy a vzdělávání. Reformovat výchovu dětí neznamená zdaleka jenom změnit školskou didaktiku či klima školy, ale v první řadě utvářet život dospělých. Dospělí jsou skutečnou půdou, z níž vyrůstají nové generace. Výchova budoucích generací přes veškerou složitost není zdaleka takovým problémem jako výchova dospělých a práce učitelů na sobě samých – a právě na tom je možné založit počátek veškerých možných změn a zkvalitnění výuky. Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomýšlet, ani na ni vstupovat.

## 1.1 UČITELSTVÍ JAKO INICIACE A ZKÁZŇOVÁNÍ DÍTĚTE

Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů světuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic. Každá societa si jejich působením zajišťuje, že její kultura je transformována a předávána z jedné generace na druhou.

Učitelé nejsou v životě dítěte zástupci rodičů, ale určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života a do společně žitého světa. Význam jejich činnosti je značně široký, neboť úspěšnost či neúspěšnost socializačního působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti či v horším případě pro její stagnaci.

Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence. Veřejnost často poutá zájem o část výsledků vzdělávacího úsilí, především vytváření předpokladů pro uplatnění na trhu práce. Ale vliv školské výchovy a vzdělávání je daleko širší a směřuje k formování celých osobností dětí a mládeže.

Samotné učitelství svými kořeny sahá do dávné minulosti, kdy bylo úzce spjato se zsvětováním do vyšších, či dokonce tajných vědomostí. Poznávání neznamenalo jen předávání sumy vědomostí, ale především uvádění do vztahu ke světu, k sobě samému, k druhým lidem – ale i k bohům a jejich tajemství. Mnohé původní formy vzdělávání v sobě obsahovaly řadu magických a mytologických prvků, které dávaly vědění výjimečnost a posvátný ráz. Vzdělání bylo určeno jen pro část obyvatel a vědění mělo neobyčejnou prestiž odvozenou z péče a uchovávání posvátných tradic, na nichž lidská společenství zakládala své bytí.

I když se vyšší formy vzdělání po dlouhá staletí týkaly jen úzkého okruhu osob, postupné rozšiřování elementárního školství znamenalo především zkáznění dítěte. Latinský výraz pro

žáka – *discipulus* – byl odvozen od slova disciplína. Smyslem zkáznění bylo utváření světa kultury jako světa společně pěstěného a rozvíjeného. V jeho základech bylo možno nalézt ideu univerzálnosti, která přispěla k tomu, že se postupně stabilizoval i ideál vzdělance. Vzdělání bylo založeno na osvojení literárních pramenů, na ovládnutí trivía a quadrivía a otevíralo dveře jak k vyšším univerzitním studiím, tak do mezinárodního společenství učenců.

Poslední velkou pedagogickou koncepcí zkáznování dětí a mládeže představoval pedagogický systém vytvořený Herbartem, který je současně uváděn jako zakladatel pedagogiky jakožto vědní disciplíny. Tento systém, o nějž se opíraly střeoevropské koncepty výchovy v době, kdy byla zákonem ustanovována povinná školní docházka, razil pojetí výchovy založené především na aktivitě vychovatele. Učitel byl v podrobně propracovaném výchovném konceptu centrální postavou a především na něm spočívala tíže řešení všech otázek formování osobnosti žáků. Na dítěti pak bylo, aby se přizpůsobilo předem vytyčeným požadavkům.

## 1.2 UČITELSTVÍ A RESPEKT K OSOBNOSTI DÍTĚTE

Na prahu novověku začal výrazně sílit odpor ke scholastickým metodám výuky. Idea vzdělání počala zahrnovat respekt k zvládnutosti dítěte a k jeho individuálním vývojovým možnostem. Již Komenského výchovné zásady naznačovaly tuto cestu, která byla v jeho pedagogickém díle zasazena do širokého teologicko-filozofického kontextu obecné vzdělanosti veškerého lidstva.

Radikalizaci obratu v pojetí výchovy předznamenalo zvláště dílo J. J. Rousseaua, který v pedagogickém románu *Emil čili o vychování* razil nový přístup ke specifickému světu dítěte. Jestliže do té doby bylo považováno za zmenšeného dospělého či malého učence, pak J. J. Rousseau ukázal, že dítě žije ve vlastním světě, který vyžaduje respekt a porozumění. Přístup k výchově Emila byl odvozen od autorovy hluboce prožité nedůvěry k vymoženostem civilizace, která je sice hrdá na svou vědu a různá umění, ale současně propadla hlubokému mravnímu rozkladu.

Od společnosti, která mravně ztroskotala, bylo třeba dítě izolovat a spolehnout se na jeho přirozenost, kterou J. J. Rousseau považoval v zásadě za dobrou. Namísto výchovy provozované ve formě indoktrinace dítěte je třeba podporovat vnitřní možnosti jeho vývoje. Tím myslitel a snílek J. J. Rousseau přispěl k uznání svébytných potřeb a zvládnutosti dětského věku a stal se svým utopickým dílem i prorokem nového přístupu k problému výchovy. Právě na něj se odvolávají všechny významnější výchovné koncepce, které do středu výchovného dění staví samotné dítě, a to až po dnešní výrazně kritické pedagogické proudy odmítající manipulativní, indoktrinářské a direktivní formy výchovy.

Pozornost ke zvládnutostem dětského světa prosazovalo i tzv. pedologické hnutí, které postavilo dítě s jeho potřebami do středu výchovného dění. V průběhu 20. století se také zformovala celá řada proudů, které začaly demonizovat školu a v kontrastu s tím nepřiměřeně idealizovat rodinu. Značný liberalismus a snaha setřást ze sebe odpovědnost za společný svět vedly až k odmítání jakéhokoliv sociálního tlaku dospělých. Postupně bylo napadáno i jakékoliv uplatnění autority, které bylo prohlášeno za nežádoucí. Podobně postupovaly i některé tzv. antipsychiatrické proudy, usilující o intervenci do výchovného dění. Ty mají tendenci považovat společenské role za pouhé konvence, odmítají řízenou socializaci a staví ji do ostrého protikladu ke štěstí, spokojenosti a svobodě dítěte.

Respekt k osobnosti dítěte je možné vyjádřit v daleko mírnější podobě, než je tomu u J. J. Rousseaua. Jeden z největších pedagogů 20. století – John Dewey – postavil své rozsáhlé pedagogické dílo na myšlence podpory růstu dítěte. Při úvahách o demokratické výchově je podle něj nutné vzít v úvahu strukturální změny ve výrobě a současné civilizační změny. Vlastní proces výchovy je třeba orientovat nejen na intelektuální aktivitu, ale i na osvojení praktických znalostí a dovedností, věnovat současně pozornost otázce utváření sociálních vztahů k druhým lidem. Škola se má co nejvíce přizpůsobit životu, je třeba prolomit její intelektualismus a uzavřenost a naplnit ji živou aktivitou samotných žáků.

### 1.3 UČITELSTVÍ A MODEL PROFESIONALIZACE

Otázka profesionalizace učitelského povolání je jak teoretickým, tak praktickým problémem. V západní sociologii bylo pojetí profesionality poměrně přesně vymezeno a je stále předmětem značného zájmu nejrůznějších badatelů. Pozornost přitahuje nejen otázka historického vývoje **profesionalizace akademických povolání** – kněžství, lékařství, advokátů, ale také současná profesionalizace inženýrských profesí, manažerů, sociálních pracovníků, zdravotního personálu, jakož i učitelů a celé řady dalších. V teoretické rovině pojetí profesionality představuje **idealizovaný model**, který slouží jako orientační vodítko pro srovnání vývoje jednotlivých profesí. Řešení otázky **profesionalizace učitelstva ovlivňuje ve vyspělých státech řadu praktických činností** této rozsáhlé a důležité společenské skupiny, **má značný vliv na její sebeuvědomění a hraje významnou úlohu při její stavovské emancipaci.**

Je jisté, že pojetí profesionalizace se vyvíjelo ruku v ruce se širšími procesy modernizace společnosti. V druhé polovině 20. století byla v této oblasti realizována řada mezinárodních srovnávacích výzkumů, vyšla nepřehledná řada knih a článků, podařilo se rozvinout širokou diskusi a dosáhnout překvapivého konsenzu v základních definicích a propozicích. Ale nezůstalo pouze u toho. Vzhledem k množství konfliktních situací v moderní společnosti **prošli učitelé v řadě vyspělých zemí sebeuvědomovacími procesy a vyvinuli politické, odborné a organizační aktivity, v nichž se jim podařilo dosáhnout zcela reálných zlepšení a zabezpečení výkonu svého povolání.**

Definice a pojetí profesionality vytvářejí **teoretický modelový rámec**, který byl vypracován na základě zobecnění celé řady velmi konkrétních, zpočátku značně nezřetelných procesů. Teprve v průběhu vývoje se obrysy a vývojové linie stávají zřejmějšími. Abstraktní ráz modelu profesionalizace umožňuje srovnávání vývoje „učených povolání“ a vřazuje učitelství do skupiny profesí, které vyžadují jak náročnou přípravu, tak i komplikovaný provoz.<sup>1</sup> Obecnost modelu vytváří ideální měřítko při studiu otázek, kam směřují a jakým

<sup>1</sup> Viz k tomu například sborníky věnované komparaci vývoje jednotlivých profesí ve střední Evropě: MCCLELAND, CH.; MERL, S.; SIEGRIST, H. (Ed.) *Professionen im modernen Osteuropa (Professions in Modern Eastern Europe)*. Berlin: Duncker a Humblot 1995, a KOŤA, J. *Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci*. In: sborník: SVOBODNÝ, P., HAVRÁNEK, J. (Ed.) *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Praha: Ústav dějin – Archiv UK – Archiv AV ČR, 1996, s. 82–112.

způsobem se chovají učitelé v jednotlivých zemích při emancipaci, stabilizaci a ochraně svého povolání.

Badatelé soustředění na studium vývoje jednotlivých profesních skupin zdůraznili, že jak samotné profese, tak i výchova budoucích profesionálů jsou proměnlivé. Obecně lze o vývoji intelektualizovaných profesí v západních zemích prohlásit, že se odehrávají prostřednictvím celé řady po sobě následujících evolučních kroků. Zdaleka ne všechny významné společenské zvraty vedly v minulosti k výraznému posílení profesionality. Mnohé tyto procesy dokonce zbrzdily proměnu některých profesí na celá desetiletí, ale nikdy dynamiku jejich vývoje nedokázaly zcela zastavit. Důvod je prostý: veškeré industrializované země se bez vysoké odbornosti a vývojové dynamiky nemohou obejít. Dynamičtější vývoj vyžaduje nejen rozsáhlé znalosti teorie a umění její aplikace, ale i jistou míru demokracie, individuální svobody a vysokou míru odpovědnosti. V reálném životě jsou profese ve svém vývoji ovlivňovány výrazně potřebami společnosti a mezi sebou komunikujícími profesionály. Ve vyspělejších zemích je rozvoj profesionality plánován a řízen v samotných profesích.

Abychom nestavěli dům od střechy, vraťme se k definicím a k samotným základům studia profesionality. Jeden z ucelených výkladů tohoto fenoménu jako výsledek dlouhodobých výzkumů shrnuly publikace Carnegie Commission, proslulé rozsáhlými aktivitami v oblasti vyššího vzdělání. Komise upozornila, že klíče k pochopení „loudavého tempa změn“ v profesionálních praktikách a v profesionální výchově spočívají v samotné povaze profesionality. Profese představují vzorce vybraných typů zaměstnání, které mají vysoce vyvinuté soustavy norem odvozených z jejich osobité úlohy ve společnosti. Normy a speciální role profesionálů vyžadují jasné pochopení, pokud máme učinit rozumná a realistická doporučení pro jejich změny.

Mezi základní charakteristiky profesionality lze zařadit následující:

- plný úvazek** v zaměstnání, které zároveň poskytuje základní zdroj příjmů;
- profesionalita předpokládá **silnou motivaci či vědomí poslání** (za významné je považováno osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze);
- základní podmínkou profesionalizace je ovládnutí specializovaného souboru vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu **prodlouženého období vzdělávání** a tréninku;
- profesionálové jsou bytostně orientováni na služby a užívají své expertizy ve prospěch a v zájmu klientů; platí, že profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta a ve vztazích mezi profesionály a jejich klienty je nutná absence vlastních zájmů ze strany profesionálů;
- veškerá rozhodnutí aplikovaná v partikulárních případech jsou prováděna s ohledem na obecné principy, teorie nebo propozice, což znamená, že proměnlivé situace jsou profesionály posuzovány podle „univerzálních“ standardů;
- prováděné služby vyžadují **diagnostické dovednosti**, kompetentní aplikace obecných znalostí zvláště v případech, kdy má klient speciální potřeby;
- k základům profesního kodexu patří, že veškeré služby budou založeny na bytostných potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může ve vztazích ke klientům prožívat, což znamená, že od profesionála se

- v rámci jeho smluvních povinností očekává nezaujatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může prožívat při klientových odhaleních;
- ❑ vztahy mezi profesionály a klienty jsou budovány na vzájemné důvěře;
  - ❑ profesionálové vyžadují autonomii při posouzení vlastních výkonů;
  - ❑ není-li klient spokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy-odborníky;
  - ❑ profese počítají s potenciálně zranitelnou pozicí klientů a za tímto účelem vyvinuly závazné **etické a profesionální standardy jednání pro své členy**;
  - ❑ profesní standardy bývají formulovány v podobě **kodexu jednání** a jednání dle obecně přijatých standardů je vyžadováno od kolegů v profesionální asociaci nebo prostřednictvím licenčních zkoušek vykonávaných u společníků-profesionálů;
  - ❑ profesionálové vytvářejí asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast jejich pravomocí;
  - ❑ funkcí profesionálních asociací je chránit autonomii profese;
  - ❑ profesionální asociace za účelem vlastního řízení a regulace vyvíjejí rozumně silné formy sebevlády a vzorce pravidel nebo standardů platných pro danou profesi;
  - ❑ profesionálové disponují značným vlivem v oblasti požadovaných expertiz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické a týkají se oblastí, pro něž byl profesionál vyškolen či v nich získal licenční zkoušky, což znamená, že profesionálové nemají univerzální licenci na to, aby byli „moudřími rádci“ mimo oblast ohraničenou jejich přípravou;
  - ❑ profesionálové činí své služby široce dostupnými, ale nepřipouštějí inzerování nebo shánění klientů;
  - ❑ ve vztazích profesionálů a klientů se očekává, že klienti budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučené bez odvolání k vnějším autoritám.<sup>2</sup>

Shrňme-li uvedená určení, je zřejmé, že profesionalitu si nelze představit bez vysoké úrovně teoretických a odborných znalostí, bez systému nezávislých expertních posouzení potřeb klientů, bez obrany proti diletantům či šarlatánům, bez odborných asociací a bez etického kodexu, který zakládá nezávislé a autonomní posouzení výkonu. Vznik a vývoj profesionálních sdružení a asociací garantuje jak pro profesionály, tak především pro jejich klienty dodržování etického kodexu; je zárukou, že profesionál nikdy nezneužije svých znalostí k tomu, aby své klienty poškodil. Při ostrém nasvícení celého problému je evidentní, že autonomie a etický kodex profese tvoří základ, z něhož je odvozován racionální požadavek, aby chyby či prohřešky profesionálů posuzovali vždy ti, kteří jsou v daném oboru vysoce kompetentní, nikdy ne laici, ale profesionálové vyškolení a kvalifikovaní v dané oblasti.

Přirozenou součástí profesionální autonomie je i obhajoba zájmů příslušníků profese proti zásahům zvnějšku: proti nevhodným požadavkům okolí vzdělávacích institucí, proti mocenským aspiracím politických stran, proti církvím a zájmovým neprofesionálním organizacím, jakož i proti nepřiměřeným a odborně nepodloženým nárokům klientů.

<sup>2</sup> Uvedené body profesionality jsou parafrází exaktních definic z publikace SCHEIN, E. H., KOMMERS, D. W. Professional Education: Some New Direction. Carnegie Commission on Higher Education. McGraw-Hill Comp. 1972, s. 8–9.

Je také evidentní, že je výrazný rozdíl mezi odborovým hnutím, které bývá vyhrazeno pro tzv. zaměstnance, zatímco profesionálové se sdružují v tzv. profesních organizacích.<sup>3</sup> Tam, kde neexistují profesionální sdružení, je vývoj profesí regulován tradičními společenskými normami a má výrazně živelný ráz. Tato živelnost vystupuje zvláště výrazně při prosazování tzv. profesních požadavků či při emancipačním úsilí směřujícím ke zlepšení společenského statusu jednotlivých profesí.

Kombinace typických rysů – služební základ, respekt ke společenským hodnotám, monopol a seberegulace – se staly centrálními otázkami utváření role profesí v moderní liberální společnosti. Shoda existuje v tom, že jsou-li monopol a seberegulace uplatňovány nepatříčně, stávají se škodlivými jak pro společnost jako celek, tak pro kvalitu individuálních lidských životů. Závazek k učitelské profesi a ochrana klientů (děti, mladých lidí, ale i jejich rodin) vyžaduje, aby učitel shromáždil mnoho vědomostí důvěrné povahy týkající se jejich života, ale současně je vázán služebním tajemstvím, které mu zakazuje tyto informace zveřejňovat, dávat je k dispozici neprofesionálům či s nimi nešetrně zacházet.

Počet profesí a profesionálů vzrůstá a jejich rozhodování se stalo základem celé řady činností a řízení rozsáhlých technologických komplexů moderní společnosti. Proto se také samotné řízení a etické principy profesí stávají záležitostí rostoucí důležitosti a dalece ve svých důsledcích překračují oblasti spravované jednotlivými profesionály či jejich skupinami. Monopoly profesionálů musí být vytvářeny pro podporu společnosti, a neslouží-li společnosti dobře, nejsou ani ospravedlnitelné, ani oprávněné.

Je jisté, že jednotlivé profese se postupně adaptovaly na měnící se podmínky modernizující se společnosti. Proces přizpůsobování je nápadný zvláště vzhledem ke specifickým a výrazně byrokratickým strukturám, které se v praxi neobyčejně rozšiřují. Existují obecné trendy, které lze vysledovat při studiu současných profesí (srov. Engel, Hall, 1973):

- bývalá praxe izolovaných jedinců se proměnila v týmové jednání;
- užití vědomostí z jednotlivých disciplín bylo a je nahrazováno užíváním vědomostí z odlišných disciplín;
- původní poplatky za služby se v průběhu let změnil v pevně stanovené mzdy;
- zájem o vybrané atraktivní klienty a o zvyšování kvality života postupně ztrácely na intenzitě;
- trvale rostly příležitosti pro evaluaci kolegů;
- soukromé vztahy mezi profesionály a klienty začaly ztrácet na četnosti a intenzitě.

Evaluace od kolegů a diskrétnost ve vztazích mezi profesionálem a klientem závisí více na tom, zda profesionálové vykonávají svou profesi jako jedinci, nebo jako součást týmu. Obecně však platí, že profesionální etika vyžaduje to, čím by profese a řízení profesionálů měly ideálně být. Formování profesí zahrnuje aspekty sociální, politické a právní filozofie stejně jako individuální etiky. Studium profesionální etiky nemůže automaticky učinit profesionály v žádné skupině etičtějšími, ale může rozvíjet **citlivost pro hodnotové a morální problémy a podporovat jasnější myšlení**, vybavit je některými obecnými

<sup>3</sup> Smazání rozdílů mezi zaměstnáním a povoláním bylo typické pro tzv. socialistické země. Také pokusy zakládat jako výraz nespokojenosti se školskými odbory další alternativní odborová hnutí představuje nedorozumění, které nepřináší žádná nová řešení.

průvodními principy, čímž **pomáhají profesionálům lépe porozumět roli a důležitosti profesí v současné společnosti** (Havlík, Kořá, 2002).

Zvláště profesionální etika nabývá na popularitě nejen v důsledku nevhodného či odosobněného zvládnání obtížných otázek, ale hlubší důvody mohou představovat i pokusy o položení základů nové popularity a získání nových skupin klientů. Současný zájem o profesionální etiku zpravidla již reflektuje konzumní přístup k životu a potřebu společnosti znovu uvážit roli a řízení profesionálů. Uvažujeme-li o profesionální etice, nevyhne se zájmům průměrných občanů usilujících o ochranu hodnot liberální společnosti, o právní řízení, o svobodu, o ochranu zdraví, o obranu lidské důstojnosti, o rovnost příležitostí, o dostatečné soukromí a o prosperitu.

## 1.4 ZVLÁŠTNOSTI UČITELSKÉ PROFESE

Učitelství budí obrovský zájem veřejnosti. Neexistuje zřejmě profese, o níž by bylo sepsáno tolik pojednání a teoretických rozborů, jako je tomu u učitelství. Otázkou však zůstává, nakolik jsou současné popisy učitelství výstižné, zda vůbec postihují jeho podstatu, co pomíjejí a co nekriticky udržují jako tradiční mýty, které se pojí k této profesi.

Jedním z nejvíce rozšířených omylů tvoří **mýtus o nízké prestiži učitelského povolání**. Výzkumy prestiže jednotlivých povolání vykazují poměrně značnou stabilitu v hodnocení jednotlivých profesí po dlouhou řadu let. U nás se v prestižních žebříčcích od devadesátých let 20. století na první místa dostali lékaři, vědci a vysokoškolští učitelé a hned za nimi jsou učitelé základních škol. Poté následují všechna ostatní povolání.

Z opakovaných výzkumů je zcela jasně prokazatelné, že veřejnost si nejvíce váží lékařů, učitelů a vědců. Ale tomu nenasvědčují platy, které jsou u těchto prestižních povoláních poměrně nízké. Zastávat prestižní profesi neznamenal nikdy a nikde automaticky vysoký plat. Spíše naopak: ty profese, které se v jednotlivých zemích nacházejí v nejvyšších platových třídách, nebývají nikde na prvních místech prestižních žebříčků.

Další problém s prestiží učitelů spočívá v tom, že učitelé sami sebe hluboce podhodnocují. Kdybychom řekli učitelům, aby se pokusili odhadnout, jaké je jejich postavení na prestižní škále jednotlivých povolání, vždy se budou hodnotit daleko níže, než jak je hodnotí veřejnost. Tato typická **tendence k sebepodceňování** je dána nejen intelektuální povahou práce, jejíž výsledky jsou obtížně vykazatelné. Svou roli zde hraje i výše platů, tradiční nedostatečné sebevědomí učitelů, určité recidivy minulosti, kdy existovala i státem vyvolávaná nedůvěra vůči duševní práci, ale i nedokončená profesionalizace a emancipace tohoto povolání.

Další oblíbený mýtus se týká **feminizace** školství. Učitelství není zdaleka jediná profese, do níž ženy v průběhu posledních dvou set let nastoupily. Navíc nástup žen do učitelství lze stopovat od druhé poloviny 19. století, kdy přibývalo žen v učitelském povolání každé desetiletí v absolutních i relativních počtech. Ve 20. století pak feminizaci školství urychlily nejen válečné události, ale i zvýšení možností získat vysokoškolskou kvalifikaci pro ženy a samotná povaha učitelské práce, která je právě pro vzdělané ženy značně přitažlivá. Stále vychází řada příruček o učitelství a učitelích, ale ve skutečnosti v řadě škol již počet žen dalece převyšuje muže a je otázkou, zda by řeč neměla být vedena spíše o povolání učitelky než učitele.

Jedna ze zvláštností učitelské profese vede k otázce, zda je vůbec možné ji srovnávat s jinými profesemi. Zvláště model profesionalizace pobuřuje některé stoupence tradičních přístupů k učitelství tím, že teoretický koncept zavádí nový pojem „klient“. Přitom mnozí ředitelé a učitelé tento termín již v každodenním provozu škol běžně používají. Míni jím v první řadě to, že škola je nucena vycházet vstříc přáním a potřebám veřejnosti – žáků i jejich rodičů, protože je existenčně ekonomicky a politicky závislá na tom, zda děti a mládež budou tu či onu školu navštěvovat, či dokonce vyhledávat. Jádrem jakékoliv profesní etiky je, že klient – v tomto případě dítě, žák či mladý člověk – nesmí být poškozen.

Užití výrazu „klient“ ovšem naznačuje i jisté problémy a specifika učitelství, neboť dítě si nevolí učitele svobodně, ale zvláště počátek školní docházky je dán přinucením ze zákona a vztah učitele a žáka je výrazně asymetrický. Vzniká dokonce i celá řada otázek směřujících k tomu, do jaké míry jsou klienty i rodiče žáka, či dokonce společnost, která klade na učitele určité požadavky a očekávání. Zvláštnosti vztahů mezi učitelem a žákem někdy dobře vystihuje termín **výchovná péče**, který současně naznačuje, proč je tento vztah specifický a proč také přináší větší emocionální satisfakci ženám, nacházejícím zvláště v péči o děti a dospívající mládež své tradiční poslání.

#### 1.4.1 OBECNÉ TRENDY VÝVOJE UČITELSKÉ PROFESE

Obecné civilizační trendy vedoucí k uniformitě a univerzálnosti představovaly zavádění a) povinné školní docházky, b) všeobecné branné povinnosti a c) všeobecného volebního práva pro všechny obyvatele. Zavádění a šíření obecné vzdělanosti lze z těchto tří trendů považovat za nejuniverzálnější. Ch. Dawson rovněž upozornil, že vytváření systému všeobecného školního vzdělání je spjato s vytvářením „rozsáhlého organizačního a řídicího aparátu, jehož vliv a moc se musí rozšiřovat tak dlouho, až obsáhne celou oblast kultury a zahrne všechny formy vzdělávacích institucí od mateřských škol až po univerzity“ (Dawson, 1970).

Od dob osvětenství dochází k rozsáhlé laicizaci vzdělání a odpovědnost za jeho šíření na sebe přebírá stát, který možnosti koncipovat a realizovat vzdělávací programy deleguje na jednotlivé školské instituce. Stát si ponechává v rukou organizaci kontroly vzdělávacích programů a jejich akreditaci.

Samotné učitelské povolání prošlo v této dlouhé etapě třemi směry vývoje, které E. Chalupný (1939) označil jako trend profesionální, zevšeobecňující a parciální. **Trend k profesionalizaci a k osamostatnění profese** značí, že učitelství se postupně vydělovalo jako samostatné povolání. Pedagogové přestali vykonávat činnosti, k nimž vedou své žáky. Učitel například vyučuje výrobní nebo obchodní činnosti, ale sám již není výrobcem nebo obchodníkem. Zvláštní postavení si zachovávají učitelé vysokých škol, kteří spojují vědeckou aktivitu s výchovou mladé generace.

**Trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje** vede k tomu, že vyučující neučí pouze speciální činnosti nebo předměty, ale připravuje mládež ke společenskému životu po mnoha stránkách. Vedle erudice se tak klade stále větší důraz na socializační působení a na celkové formování osobnosti, jehož cílem je příprava nastupující generace k občanství a ke společenskému životu vůbec.

**Trend ke specializaci a k partikulárnímu působení** vede k tomu, že se učitelé v pokročilejších kulturních poměrech stýkají se žáky přechodně a na poměrně krátkou dobu v určitých učebních hodinách. Proto se žáci vyšších ročníků vzdělávají u několika učitelů a nelze hovořit o činnosti jednoho pedagoga při formování mladého člověka,

ale o společné a doplňující se činnosti většího počtu vzdělavatelů. Jejich činnost je třeba organizovat a institucí, která tomuto účelu slouží, je škola. K uvedeným třem základním tendencím vývoje můžeme ještě dnes připojit:

- **Trend k intenzifikaci působení** značí, že se při výrazném snižování počtu žáků v učebně a za rozšiřující se intervence vědy do přípravy učitelů posiluje individuální přístup a hledají se cesty k zefektivnění výchovných a vzdělávacích aktivit.
- **Trend k demokratizaci učitelské profese** vede k postupnému vyrovnání rozdílů v požadavcích na přípravu různých typů učitelství, k vyrovnávání životních podmínek a životního stylu různých typů pedagogů. Prosazuje se stejná dostupnost profesního statutu učitelství pro muže i ženy.

## 1.5 VOLBA UČITELSTVÍ

O volbě učitelského povolání se říká, že je „sázkou na jistotu“. Každý uchazeč o studium učitelství měl možnost se již jako žák či student v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit a vytvořit si základní představy o tom, co bude náplní jeho práce. Ví rovněž, v jakých bude žít pracovních podmínkách a jací asi budou jeho budoucí kolegové. V této souvislosti lze uvést, že učitelství nevolí zpravidla „dobrodruzi“, mladí lidé fascinovaní tajemnými záhadami neznámých oblastí života, světa či kosmu a ochotní pro poznání neznámého obětovat veškeré pohodlí a zajištěnost lidské existence.

Vnitřní důvody pro volbu učitelství mohou být velmi rozmanité. Často ji ovlivnil nějaký výborný učitel, s nímž se adept tohoto povolání setkal v průběhu školní docházky a touží se s tímto vzorem či s jeho obrazem identifikovat. Je samozřejmé, že tím není řečeno, proč se pro někoho ten či onen učitel stal vzorem, jaké představy se vzorovým obrazem asocioval či do něj projektoval.

Představa budoucí učitelské dráhy, která se odvíjí od nějakého vzoru, vždy obsahuje něco z autority, vlivu či z možnosti působit na jiné lidské bytosti. Může být podmíněna snahou dosáhnout role toho, kdo byl pro jedince ohrožující, tj. toho, kdo ví lépe než druzí, jak se věci na světě mají. Učitelství vždy představuje práci s idejemi, ale současně je založeno na ovlivňování druhých. Toto ovlivňování je institucionalizováno, což znamená, že každý učitel se ve výkonu své profese může opřít o úřední předpisy a nařízení.

Skutečnost, kterou autoři příruček o profesi učitele neradi přiznávají, je, že **primární autorita** učitele je odvozena z kvalifikačního vysokoškolského diplomu a z úředních předpisů. Od nich se totiž odvíjí základní „právo“ učitele **požadovat po druhé lidské bytosti vůbec nějaký výkon**. Jelikož tento základ profese je výsledkem dlouhé tradice, nemusí si jej učitelé ani žáci jasně uvědomovat. Ale teprve potom lze uvažovat o osobnostních rysech učitelů, které z nich činí bytosti s humánním posláním – o širokém rozhledu, moudrosti, smyslu pro spravedlnost, nezávislosti, smyslu pro humor, vlídnosti, empatii atd. Platí rovněž, že kdykoliv se učitel dostane do bezradné situace, může se vrátit k primárnímu zdroji autority a opřít se o školní předpisy, řády a nařízení. Čím bude učitel horší, tím častěji to také udělá.

Veškeré motivy volby učitelství nejsou vždy uvědomělé. Mnohé z vytváření perspektivního sebeobrazu bývá spíše sjáto s představami o společenské pozici a s představami o tom,

jak by jedinec chtěl jednat, než s hlubší analýzou vlastních vnitřních motivů. Při volbě se mohou uplatnit sklony mládeže k idealismu, neboť na prahu života mladí lidé zpravidla nevolí zakulacený měšťácký životní styl. Pro introvertního jedince může být volba podmíněna například vyšší potřebou sociálního styku; mnohé motivy volby mohou být vědomé, jiné zcela nevědomé. Někdo si tvoří představu role vzdělavatele, jiný spíše vychovatele.

Vzhledem k tomu, že učitelé střídají pestré formy působení, může se do volby učitelství promítat představa o vědci a výzkumníkovi, psychoterapeutovi a utěšiteli, modle či milovaném člověku, opatrovníkovi či pěstounovi, ale i o řečníkovi a vypravěči příběhů, dramatickém umělci či klaunovi. Vyloučena není ani role posuzovatele, kritika, soudce, kontrolora či dozorce. Lze přijmout i představu experta, osvěťáře, duchovního vůdce, ale i krotitele „malých barbarů“, dozorce či trenéra. Mnohé z těchto rolí obsahují autoritativní prvky. Ty mohou být bezděčně přebírány od učitelů, které jedinec potkal na své životní dráze. Jiné role mohou být naopak založeny na neautoritativních postupech – a jedinec si své budoucí poslání formuluje ve filozofických, mravních či etických kategoriích. Krátce řečeno: to, co si o sobě budoucí učitelé myslí a jak tuto představu artikulují na veřejnosti nebo při přijímacím řízení na vysokou školu, nemusí vyjadřovat to, co je skutečně motivuje.

Učitelství je povolání s poměrně univerzální působností. Lze v něm uspokojovat mnoho nejrůznějších aspirací a naplňovat mnohé odlišné životní cíle. Volba může vyvěrat i z frustrace některých důležitých základních lidských potřeb, například rodičovských, morálních, mocenských, badatelských, ale i umělecko-estetických. Samotná volba intelektuální práce může vycházet i z potřeby vstoupit do trvalého styku s „věčnými“ idejemi a ideálními hodnotami. V technických oborech může přitahovat obratnost v zacházení s poznatky a výkon poučené praxe. Vstup do „světa idejí“ a umělého prostředí školy může být současně ovlivněn podvědomou touhou ustoupit před tlakem, náročností a složitostí života do institucionalizovaných „věží ze slonoviny“, v nichž vládne určitý rytmus, pravidelnost a elementární řád. Pro jiné může být učitelství ideální pro možnost projevit altruismus a naplňování potřeby pomoci druhým.

Pro mnohé může volba učitelství představovat zakotvení a ustálený životní rytmus v relativně uspořádaném a stabilním organismu školy. Každý budoucí pedagog tuší, že pokud nepropadne příliš grotesknímu podivínství či očividné zchátralosti těla i ducha, bude zastávat povolání chránící jej proti sociálním a ekonomickým otřesům. Sázka na jistotu je současně volbou sociální distance, neboť etický kodex profese jasně stanoví základní pravidla komunikace a sociálního styku. To může pro některé jedince znamenat i určitou zajištěnost proti přílišné angažovanosti v mezilidských vztazích.

Řada učitelů nachází seberealizaci v možnosti **ukázněného sebevyjádření prostřednictvím odborných znalostí**. U učitelství bývá předpokládáno i určité sebezapření. Mnoho stránek již bylo popsáno tím, že učitelé mají být plnohodnotné osobnosti, mlčí se však o tom, že mnohé vlastnosti nemohou a nesmějí projevit. Spolu s kabátem jsou nuceni ve sborovně odložit veškeré soukromé starosti, únavu, bolesti i obavy. Jsou prostě okolím nuceni vykonávat svou činnost jako zproletarizovaní světci bez nároku na svatozář. K profesi učitele patří zkázně, které provází zajištěnost v tomto povolání. Proto také učitelé i učitelky mohou například požadavek změny komunikačních pravidel ze strany žáků, veřejnosti či nadřízených prožívat jako nepřiměřený, nespravedlivý, zatěžující a ohrožující moment. Mohou na některé společnosti či bezprostředním okolím vyžadované změny chování reagovat zvýšenou podrážděností, asertivně či naopak volit některé ustrnulé obranné formy jednání.

Budoucí učitelé se stanou zaměstnanci školy, ale vztah školy a společnosti je něčím více než vztahem jednoho systému k jinému systému. Praktické lidské jednání na rozdíl od vědeckých či technických soustav nelze v plném slova smyslu vtěsnat do krunityř vysvětlujících pojmů. Navíc výchovné i vzdělávací procesy jsou výrazně orientované do budoucnosti, která nemá žádné pevné kontury. Proti tomu stále v myslích lidí přežívá výrazně mechanický pohled na společnost. Udrží se rozdělení na „disciplíny“, „tradiční“, „akumulaci vědění“ nebo „společnou kulturu“, které jsou pokládány za objektivně existující, ale ve skutečnosti jsou do značné míry stvořeny aktuálním veřejným míněním. Fenomenologické proudy upozornily vícekrát na to, že často hovoříme o světě „manipulativních technologií myšlení“, v nichž je celá sociální realita poznamenána mechaničností a predeterminací. Ale v praxi se lze setkat i s odporem a revoltami proti vlastním schémům myšlení či proti obecným abstraktním systémům. Revolty proti takto interpretovanému světu končí návrhy nových utopií nebo v romantickém individualismu. Proto je obtížné vytvořit takové popisy aktivit učitele, které by bylo možné uchopit jako reálné a konstruktivní možnosti pro aktivní a bytostné zapojení do změn v životě společnosti. Prosazování dialogických forem výuky ovšem ukazuje, že alternativní přístupy jsou realizovatelné. I to vytváří určitý magnet přitahující některé jedince k učitelství povolání.

Volba učitelství je ovlivňována i představami, s nimiž veřejnost a okolí školy spojuje činnost učitele. Kritéria pro získání místa nejsou nedosažitelná. Pracovní zátěž dobrého učitele přitom bývá poměrně značná. Postavení učitele či učitelky na konci životní dráhy není o mnoho vyšší než na počátku, neboť učitelství není výrazně hierarchicky uspořádaná profese s možností prudké vertikální kariéry. Od učitelů veřejnost očekává seriózní výkon jako od dobrého umělce či řemeslníka, ale málokdy počítá s výrazným veřejným uznáním, se slávou nebo s bohatstvím. Učitelé působí v klidném jasu tiché slávy a odděleně od vřavy a hluku světa v distanci, která je vždy nutná k teoretickému nadhledu.

V dnešních nárocích na učitelství se také objevuje požadavek odpovědnosti a respektu k lidské bytosti. Ukazuje se, že učební aktivity nelze pojímat a popisovat v uzavřených systémech strnulých kategorií, neboť jde o vzájemné setkání pohybů lidských existencí, které v komunikativních aktech zakládají stále znovu a znovu společně žitý svět. A má-li výchova být vskutku humánní záležitostí, pak je třeba říci, že pedagog uvádí dítě a mladé lidi do společně sdíleného světa, v němž člověk jako tvor společenský přebírá odpovědnost za sebe sama i za bytí druhých lidí.

## LITERATURA

- DAWSON, Ch. *Krise západní vzdělanosti*. Řím: Křesťanská akademie 1970.
- ENGEL, G. V., HALL, R. H. *The Growing Industrialization of the Professions*. In: Freidson, E. *Professions and Their Prospects*. Beverly Hill: Sage Publications 1973.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. a kol. *Učitelství povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PedF UK 1998.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a vzdělání*. 2. vyd. Praha: Portál 2007.
- HAVRÁNEK, J. (ed.) *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Praha: Ústav dějin – Archiv UK – Archiv AV ČR 1996.
- CHALUPNÝ, E. *Sociologie IV. Skladba (statika) II. Nauka o výtvořech a činnostech civilizace*. Praha: Melantrich 1939, s. 122n.
- KOŤA, J. Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In: SVOBODNÝ, P., McCLELAND, Ch., MERL, S., SIEGRIST, H. (ed.) *Professionen im modernen Osteuropa (Professions in Modern Eastern Europe)*. Berlin: Duncker a Humblot 1995.