

Dana Moree

Učitelé na vlnách transformace

Kultura školy
před rokem 1989
a po něm

Učitelé na vlnách transformace

Kultura školy před rokem 1989 a po něm

Dr. Dana Moree

Recenzovali:

prof. PaedDr. et Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D.

PhDr. David Greger, Ph.D.

Na vznik této publikace byla FHS UK poskytnuta
Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj
výzkumné organizace (MŠMT-2012).

Redakce Mgr. Lucie Bartoňová, PhDr. Kamila Veselá

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2013

© Dana Moree, 2013

ISBN 978-80-246-2298-9

ISBN 978-80-246-2300-9 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2013

<http://www.cupress.cuni.cz>

Obsah

Poděkování	7
Předmluva	9
1. Transformace a prostředí škol ve světle současných teorií	12
Transformace jako restrukturalizace a rekurace	12
Vzdělávací systém na křižovatce mezi minulostí a budoucností	19
Kultura školy	25
2. Proč a jak zkoumat transformaci kultury školy aneb O metodách	28
Rozhovory jako hlavní metoda	31
Co neřekli respondenti aneb Studium dokumentů	34
Rodiče a děti	34
Výzkumník jako bývalý žák	36
3. O Remízku a jeho prostředí	38
Město Remízek	38
Příběhy škol Kaštan a Lípa	39
Respondenti	42
4. Učitelé vypráví o svých školách	50
Školy Kaštan a Lípa před rokem 1989	51
Co a jak se učilo	54
Učitelé jako funkcionáři	56
Učitelé jako posuzování posudkáři	64
Dilemata aneb Za čím si učitelé stáli a nestáli	69
Vztahy mezi učiteli	79
Rok 1989	81
Brož – nový ředitel školy Kaštan	81
Události 1989 ve škole Kaštan	83

Zemánková – ředitelka na škole Lípa	91
Události 1989 ve škole Lípa	92
Co se změnilo po roce 1989	100
Společnost se změnila	100
Co reforma dala a vzala	105
Změnili se děti i rodiče	116
Učitelé po kocovině	131
Role školy ve společnosti	139
Kudy vede cesta dál?	145
5. Diskuze a závěry	148
Učitelé na pozadí historických a společenských změn	148
Dilemata učitelů před rokem 1989 a po něm	153
Transformace a změna kultury školy	157
Transformace a změna pojetí školství	162
Kudy ven z bludného kruhu	168
Doslov	175
Literatura	177
Summary	181
Rejstřík	184

Poděkování

Než se pustíme do dobrodružné výpravy po dějinách toho, jak jsme se změnili v očích učitelů na školách Kaštan a Lípa, chtěla bych poděkovat především svým respondentům. Nejen za jejich čas, který věnovali rozhovorům, ale především za odvahu poodhrnout oponu času a nechat mě nahlédnout nejen do toho, co se dělo, ale také do cenné pokladnice jejich reflexe událostí posledních třiceti let.

Na sklonku tohoto výzkumu pak neumím nebýt osobní. Učitelé v Remízku mě naučili nejen číst, psát a počítat, ale také rozpoznat v dnešní době skutečnou odvahu. Po výzkumu, ve kterém si řada učitelů klade otázku, kdo je hrdina a kdo je dezertér, jsem si totiž svoji odpověď i díky nim našla. Novodobé hrdinství podle mě znamená odvahu poctivě reflektovat to, co se v životě událo, a pokusit se vyvodit z toho nějaké důsledky. Za ochotu pustit se společně do tohoto hledání vám všem děkuji.

Poděkování však patří i všem těm, kteří mě po dobu výzkumu provázeli a naslouchali mému vyprávění o tom, co jsem se v terénu dozvěděla. Děkuji tedy především svým kolegům z katedry studií občanské společnosti na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze, přátelům, kteří laskavě a kriticky komentovali první verze této knihy, a oběma trpělivým redaktorkám.

V neposlední řadě děkuji manželovi a dětem, kteří jsou mým neutuchajícím zdrojem inspirace pro hledání toho, jak v dnešním světě žít.

Předmluva

Před několika lety jsem se v rámci výzkumu setkala se zástupkyní jedné pražské školy. Rozčileně mávala před obličejem kusem papíru: „Podívejte se, podívejte, co mi dneska přišlo jako přípis z ministerstva. Už zase máme učit o práci! No, tohle tady dlouho nebylo!“ Byla opravdu hodně rozrušená a její okamžitá reminiscence na dobu před rokem 1989 byla z mého hlediska až neuvěřitelná. Psal se rok 2007, od převratu uplynulo téměř dvacet let, ale přesto – jako by situace, kterou zažívala v době PŘED TÍM, byla natolik zásadní, že ovlivňovala její vnímání pokynů došlých z ministerstva ještě dnes.

Po sérii podobných událostí jsem začala intenzivně přemýšlet, jak vyzkoumat tenhle subtilní pocit, že „je to jako dřív“ a že „se nic nezměnilo“.

Ve svých úvahách jsem se výrazně posunula na jaře 2009, kdy jsem poprvé v životě absolvovala to, o čem jsem dosud slyšela vždycky jen vyprávět – sraz třídy ze základní školy po dvaceti letech.

Byli jsme sice o dvacet let starší, ale jinak jsme se ocitli ve staré známé formaci, jak jsme ji zakoušeli po dobu dlouhých osmi let. Na sraz dorazila také naše třídní z druhého stupně. A protože jsem se ocitla na židli vedle ní, zkusila jsem se jí poptat, jak se na změny ve vzdělávacím systému a společnosti dívá ona. V následujících několika chvílích došlo ke dvěma důležitým momentům. Třídní se s velkou chutí pustila do vyprávění o tom, jak fungovalo školství před rokem 1968, kdy nastoupila, co všechno ji potkalo, s čím se musela vypořádat. A také bylo jasné, že jsem první, kdo se jí na to ptal, což také hned s velkým údivem komentovala: „Tebe to zajímá?“ opakovala pořád dokola.

Zajímalo mě to velmi, protože mluvila přesně o tom, po čem jsem už nějakou dobu pátrala. A tak koncept tohoto výzkumu vznikl právě na třídním srazu po dvaceti letech.

Předkládaný text přináší výzkumné zamyšlení nad tím, co se v České republice (reprezentované mikrosvětlem dvou základních škol) za posledních dvacet let stalo s kulturou, vztahy, se sdíleným vnímáním toho, jak se žije, jak se věci dělají a mají dělat. Kniha má několik specifik, které se hned v úvodu pokusím vysvětlit. Po setkání se svou třídní mi bylo jasné, že učitelé jsou nositeli silných zkušeností. Transformace se jich týkala velmi zásadně, protože právě oni jsou těmi, kdo mají připravovat budoucí občany na život ve společnosti, školy jsou základním prostředím, kde se socializace dětí odehrává. Jenže společnost, do které měli učitelé svěřené děti socializovat, byla po dobu jejich působení ve školách nejprve normalizační a pak transformační. Právě proto jsou učitelé jednou z ideálních skupin pro výzkum procesu transformace.

Zároveň však bylo již na začátku zřejmé, že výzkum se bude týkat i velmi citlivých otázek, jako je například vztah k politickému systému nebo událostem roku 1989. Jeho realizace tak nebude možná bez předchozí důvěry a navázání vztahu s respondenty. Dospěla jsem tedy k rozhodnutí, které je z hlediska výzkumu hraniční. Výzkum jsem začala realizovat u učitelů na své základní škole, a to u generace, která učila před rokem 1989. Protože jsem chtěla postihnout změnu, přesunula jsem se pak ke generaci učitelů, která učí na stejné škole v současnosti. Během krátké doby jsem zjistila, že osudy škol v obci, kterou nazveme Remízek, jsou velmi silně provázané. Putovala jsem pak s diktafonem také do školy druhé, kde jsem naopak nejprve hovořila se současnými učiteli a přes ně vypátrala i několik pamětníků.

Výzkum, který byl původně zaměřen spíše na proměny ve vzdělávání, získával po rozhovorech se ‚starou gardou‘ učitelů čím dále tím více historický rozměr. Ukázalo se, že rok 1989 přinesl do obou škol určitou destrukci vztahů. Její intenzita a téma souvisely do značné míry s tím, co se na obou školách odehrávalo v době před listopadem 1989 a politickými změnami.

Takto nakonec vznikl interdisciplinární výzkum, který můžeme zasadit především do proudu vzdělávací antropologie (*educational anthropology*). Má však výrazné prvky narativního výzkumu nebo také orální historie a svým časovým záběrem čerpá i z novodobé historie. Z teoretické literatury je však patrné, že právě takový přístup je při výzkumu prostředí škol nezbytný. Zkoumání kontextu, proměn společenské role učitelů a analýza proměn kultury vyžaduje interdisciplinární přístup. Tuto interdisciplinaritu odráží i struktura knihy.

Vzhledem k tomu, že politické změny a transformace jsou základními kulisami, ve kterých se příběhy obou zkoumaných škol odehrávají, zasta-

víme se v první kapitole u politologických a sociologických teorií, které se pokoušejí zachytit důležité mechanismy typické pro transformaci ve střední a východní Evropě. Koncept kultury školy nám pomůže zachytit předivo vyprávěných příběhů a vytvořit jakousi pevnou červenou nit, na kterou budeme navlékat korálky jednotlivých událostí.

V druhé kapitole představím metodologii výzkumu a vzorek učitelů. Dále provedu popis terénu a představím příběhy obou zkoumaných škol, které jsem pracovníčně nazvala Kaštan a Lípa.

Během rozhovorů byli učitelé ochotni prozradit i řadu biografických údajů, včetně motivací pro volbu učitelského povolání, jejich vzdělávací trajektorie apod. I z nich budeme čerpat, aby portréty těch, kteří byli ochotní se společně se mnou zamýšlet nad svým osudem, byly vykreslené v co nejživějších barvách.

Pro samotnou prezentaci výsledků výzkumu jsem zvolila časovou osu. I učitelé při svých úvahách putují od začátků své kariéry až po současnost. Proto respektuji jejich logiku a společně s nimi se vydáme na pouť, která začíná v šedesátých letech 20. století a končí v současnosti.

Příběhy mnoha učitelů jsou strhující. I proto jsem se snažila v textu knihy zachovat co největší množství autentických výpovědí, které tematicky seskupuji a komentuji. Snaha je však nechat vyniknout jejich příběhy, které dohromady spřádají velký příběh obou škol.

Vzhledem k tomu, že učitelé byli ochotni sdílet i velmi osobní vzpomínky, zvolila jsem při psaní absolutní anonymizaci veškerého materiálu. Všechny názvy a jména jsem změnila tak, aby nebylo možné je identifikovat.

1. Transformace a prostředí škol ve světle současných teorií

Transformace jako restrukturalizace a rekulturace

V této kapitole se pokusím nastínit, jak kultura školy, potažmo její transformace,¹ souvisí s transformací celé společnosti, lépe řečeno, proč je potřeba v kontextu transformace společnosti zkoumat i změnu její kultury. Toto východisko je totiž klíčové pro pochopení celého výzkumu a interpretaci jeho výsledků.

Dvacet let od zahájení transformace se již lze podívat zpět a reflektovat některé procesy, které v době, kdy transformace probíhala, nemusely být nutně zřetelné. Z jedoucí lodi také nelze přesně vyhodnotit cestu, dokud loď neurazila takovou vzdálenost, aby bylo zřetelné, jak klikatá či rovná byla cesta, kolika překážkám se loď musela vyhnout a v kolika případech se posádka začala bouřit nebo naopak povzbuzovala vedení lodi a chválila ho za dobrá rozhodnutí. Dvacet let poté jsme – domnívám se – v situaci, kdy je stopa za lodí dostatečně dlouhá, a my tak můžeme začít reflektovat dosavadní cestu a dále se učit z toho, co se stalo nebo naopak nestalo.

Knih a článků o transformaci střední a východní Evropy byla napsána celá řada (Kollmorgen, 2011 přináší např. důkladný přehled o jednotlivých typech teorií a reflektuje i jejich vývoj). Jako východisko pro svou práci musím zmínit několik hlavních postulátů, které již z těchto publikací známe.

1 Pro období po roce 1989 bude v publikaci používán termín transformace, a to především tam, kde text pojednává o změnách, které ve společnosti nastaly. Pro deskriptivní popis tohoto období bude užíván termín postkomunismus. Období do roku 1989 bude označováno jako období komunistické, a to v souladu s pojetím Holmese (1997), který toto období takto označuje s argumentem, že se nejednalo o reálný komunistický systém, ale o deklarovaný cíl, ke kterému tento systém směřoval.

V roce 1989, kdy země střední a východní Evropy vstoupily do procesu transformace, byl zprvu velký tlak především na restrukturalizaci těchto společností. Z centrálně plánované ekonomiky bylo potřeba najít bezpečný způsob, jak propnout k decentralizaci, jak rozpustit státní majetek mezi firmy a skupiny občanů, jak změnit zákony z komunistických na demokratické atd. Každá země se vydala trochu jiným směrem, nicméně úkol stál před všemi velmi obdobný.

Jenže restrukturalizace není něco, co se děje mimo kulturu, mimo kulturní změnu. K úspěšné restrukturalizaci je potřeba také dosáhnout kulturní změny, která se nepohybuje až za restrukturalizací, ale naopak – kulturní změna, změna paradigmatu, změna toho, jak se věci dělají, a hlavně kulturní představy o tom, jak se věci nově mají dělat, jsou motorem těchto strukturálních změn. V hlavách lidí se rodí myšlenky, jak mají vypadat nové struktury, v kultuře se rodí představy o tom, jak má vypadat nový svět a co udělat s tím starým. A podle publikací napsaných na toto téma se zdá, že právě tento bod se stal problémem, který vedl mimo jiné i k situaci jisté anomie, kterou společnosti střední a východní Evropy, respektive České republiky, zažívají v současnosti.

Po roce 1989 se společnosti střední a východní Evropy ocitly ve fázi transformace, kterou Sztompka definuje jako „změnu celé společnosti, nikoli dílčí změnu uvnitř stávající společnosti“ (Sztompka, 2003 : 27). Velkou hnací silou této změny byla touha vyrovnat se Západu, vrátit se na Západ (Berend, 2009; Sztompka, 1993). Tento návrat chápou různí autoři různě. Sztompka (1993) se ptá, kamže se to vlastně vracíme. Je naší cílovou stanicí evropská budova nebo evropský domov? Rozdíl mezi těmito dvěma slovy je na první pohled téměř nepatrný, způsob, jakým však takový návrat vypadá, je podle něj radikálně odlišný. Do evropské budovy se lze zkrátka nastěhovat – získat dekret, právo na byt, sebrat věci, naložit je do nákladáků a odvézt je tam. Formální právo nelze rozporovat, všichni ho musí akceptovat. Návrat do evropského domova však znamená převzetí základní odpovědnosti za tento domov – nejen za jeho formální existenci, ale i za jeho kvalitu. Znamená ochotu podílet se na jeho rozvoji, vyjednávat o společných zájmech se sousedy, pečovat o vztahy s nimi a pomalu s nimi opět srůstat. Budování domova je práce postavená na drobných interakcích, symbolických výměnách a ochotě k naslouchání. Právě zde však, zdá se, došlo k určité disonanci a disharmonii.

Kultura má totiž jistou setrvačnost. Změnou kulis – pokud použijeme tento obraz pro vyjádření politických změn – se ještě nemusí nutně změnit povaha herců ani scénář představení. Sztompka (1993) pro tento

jev zavádí pojem bumerangový efekt. Podle něj došlo k tomu, že si před rokem 1989 lidé osvojili chování, které brzdilo rozvoj socialismu za normalizace, jenže po roce 1989 zároveň stejné jednání začalo brzdit i rozvoj kapitalismu. O jaké vlastnosti se jednalo? Různí autoři se ve výčtu liší, v podstatných bodech se však shodnou. Lidé byli zvyklí na jistotu, indoktrinaci, málo peněz a žádné velké riskování. Na lidi z byznysu se navíc dívali všichni hodně spatra (Berend, 2009 : 198). Jenže podle Sztompky (1993) je pro budování demokratického režimu potřeba hlavně podnikatelská kultura, založená mimo jiné na ochotě riskovat, a kultura občanská, která je zaměřena na rozvoj občanské společnosti a občanské zodpovědnosti, ke kterým se ještě dostaneme později. A tyto vlastnosti nebo dovednosti nebylo kde a jak trénovat v období před rokem 1989, jenže právě ony byly nezbytně nutné k tomu, aby se podařilo vybudovat nebo spíše za chodu přebudovat starý svět na svět nový. Jak to udělat?

V prvních letech byl základní inspirací způsob fungování zavedených demokracií na Západě. V tom zase sehrálo roli několik dalších faktorů. S pádem železné opony se i na Západě začaly věci vyvíjet. Někteří autoři dokonce kladou začátek globalizace do souvislosti s tímto historickým momentem. Docházelo k velkému tlaku na rozšíření stávajících struktur, jako je Evropská unie, NATO apod. To samozřejmě vyžadovalo harmonizaci legislativy a struktur v postkomunistických zemích s mezinárodním standardem. Jenže tento mezinárodní standard vznikl jako výsledek, produkt určité kultury, a ta byla odlišná od té, která byla hybnou silou v postkomunistických společnostech. Berend (2009 : 197) tento fakt charakterizuje: „Lidé a jejich politici obdivovali atraktivní konzumní společnost, rozsáhlou nabídku zboží a vysokou životní úroveň, ale přehlédli vysoké ceny, pracovní morálku a efektivnost, která to vše vyprodukovala.“ Z průběhu transformace tak došlo rychle k určitému rozčarování. Vzhledem k velkému sociálnímu propadu v prvních revolučních letech se sen o plných obchodech a možnostech vše si koupit začal vzdalovat a zdál se téměř nedostupným (Berend, 2009). Tento propad přicházel v různých zemích různým tempem – v České republice se první výrazná ekonomická recese dostavila až po roce 1997. Nicméně transformace pocit sociální jistoty dříve či později zasáhla a navíc rozdělila populaci na ty, kteří se nových příležitostí dokázali chopit, a na ty ostatní. Víra v rychlou změnu a rychlé dosažení úrovně a kvality života na Západě se tak začala viklat ve svých základech a i ochota ke strukturálním změnám – rozkolísaná touto nedůvěrou – často vedla jen k jakési „potěmkinovské harmonizaci“ (Berend, 2009), kterou můžeme přiblížit

heslem, jež často používají učitelé, když popisují reformu vzdělávacího systému – tedy „aby se vlk nažral a koza zůstala celá“ (Moree, 2008).

Berend (2009) hovoří dokonce o sociálním šoku, který charakterizuje jako kulturní záležitost. Tržní ekonomika se přihnala do společnosti, která je kulturně odlišná. Kulturní koncept před rokem 1989 zůstal, jenže se kombinoval s trhem, což vedlo k výsledku, který je pro velkou část populace neuspokojivý.

Další velkou otázkou, která zůstává dosud nedořešena, je nutnost samotného propojení myšlenky demokracie a tržního hospodářství. U některých autorů vidíme jakési podmiňování jednoho druhým (Berend, 2009), jiní však kategorie volného trhu do přímé souvislosti s politickou transformací nedávají (Sztompka, 1993).

Co se tedy stalo s kulturou? Problém kultury je ten, že je vždy propojená s časem, periodou, určitým obdobím. Může se změnit a také se mění, nicméně ke změně dochází pomalu, kultura se mění v modu jakési setrvačnosti, která nabývá nových podob. Kennedy (2002) dokonce tvrdí, že sám proces transformace vyprodukoval novou kulturu, která nebyla ani totalitní, ani demokratická, ale transformační. Transformační kulturu pak definuje jako „kontradikci v samotném termínu. Kultura zahrnuje hodnoty, přesvědčení, symboly a rituály, kdežto transformace je o změně politického a ekonomického systému [...] Transformační kultura je tedy mobilizační kulturou organizovanou okolo určitých logických a normativních protikladů, ocenění expertízy a interpretace historie, které vytváří základní rámec pro změnu“ (Kennedy, 2002 : 8).

Kultura má však mnoho vrstev a otázkou je, které její složky se mění v čase jakou rychlostí. Mění se kultura jako celek, anebo je existence toho, co Kennedy (2002) nazývá transformační kulturou, možná právě proto, že jednotlivé složky se mění různou rychlostí a v různém sledu?

Z dosavadní literatury víme, že velkým tématem v procesu transformace je změna hodnotového systému. Proces transformace přinesl z tohoto hlediska dva důležité důsledky. Jednalo se o určité **znejistění hodnotového systému**, který přestal dávat orientaci pro běžný život (Holmes, 1997). Často prosazovanou premisou pak bylo, že cokoli bude lepší než to, jak se věci řešily před rokem 1989 (Buraway – Verdery, 1999). Často byl tento pocit, že vše musí být jiné, jediným, na čem bylo snadné se shodnout (Dahrendorf, 2005).

Důležitým fenoménem se stala otázka důvěry – komu a čemu lze věřit? Transformující se politický systém již neposkytoval jednoznačný výklad světa a pro část obyvatel navíc stát zůstal i po letech jejich úhlav-

ním nepřítelem. Důvěra zůstala propojená spíše s osobními vztahy, za jejich hranicemi však neměla téměř žádné místo.

Marková (2004) připomíná v této souvislosti pojem bezdomovecká mysl (*homeless mind*), která je definovaná jako pocit existenciální osamělosti a zmaru. Bezdomovecká mysl není fenomén, který by musel být nutně spjat jen se situací transformace. Pojem zavádí Berger již v roce 1973. „Když lidé začali vytvářet své individuální identity a když jejich očekávání sociálního uznání těchto nových identit nebyla naplněna, vytoužená svoboda přinesla pocit osamělosti a izolace“ (Marková, 2004 : 17).

Tento pocit osamělosti by pravděpodobně nebyl tak velký, kdyby občané nebyli konfrontováni se situací, která je a priori neřešitelná. Marková (2004) připomíná fakt, že demokracie nutně vyžaduje schopnost dialogu. Socializace v totalitním² světě však znamenala zakoušet monologickou interpretaci světa, která se v průběhu života navíc měnila tak, jak se měnil sám totalitní režim. V každé z jeho podob – ať již v té brutální z padesátých let, tak v oné mírnější na sklonku let osmdesátých – převládal pocit, že lidský život je ovlivňován mnoha faktory, z nichž jen některé jsou předvídatelné a lze je ovlivnit. Lidé žili v dvojí pravdě (Marková, 2004; Moree, 2008) a na tuto realitu mohli reagovat podle Markové dvojím způsobem – konformitou nebo účastí v disentu. „Nejbezpečnější konformní strategií vyrovnání se se situací bylo vyhnout se jakékoli smysluplné komunikaci, sebe-vyjádření, a odmítnout jakoukoli zodpovědnost za svůj svět“ (Marková, 2004 : 40).

Budování demokracie po roce 1989 však naopak vyžadovalo ochotu převzít zodpovědnost a otevřít se pro dialog. Vzhledem k tomu, že zaběhané způsoby chování a vztahy mají velkou setrvačnost a nemění se během lidského života tak rychle jako politický režim (Marková, 2004), vystřídal porevoluční nadšení spíše pocit zmaru, chaosu, anomie a oné osamělosti.

V tomto hodnotovém vakuu pak zásadně **vzrostlo očekávání od osobností**, lídrů. Společnost potřebovala získat orientaci, v modu naučené bezmoci však očekávala, že tato orientace přijde shora (Dahrendorf, 2005; Holmes, 1997).

Většina autorů se tedy shodne na tom, že podmínkou úspěšné transformace je především kombinace změny struktur a kulturní změny, změny občanských postojů a občanského soužití, které tuto změnu umožní a zároveň dotvoří (Berend, 2009; Holmes, 1997; Kennedy, 2002; Dahren-

2 Pro popis typu režimu před rokem 1989 je v knize užíván termín „totalitní“, a to především v souladu s tím, jak o režimu vypovídají respondenti. Jedná se o hodnotící výraz, který je určitým synonymem pro slovo „nesvobodný“.

dorf, 2005 a další). K tomu, abychom mohli začít s kulturní změnou, je však potřeba udělat několik kroků. Především je potřeba porozumět změnám kultury, které nastaly za posledních dvacet let. Protože společnost, ve které žijeme, je stratifikovaná a skládá se z mnoha skupin, nelze takovou změnu popisovat v kategoriích celé společnosti. Respektive lze, ale protože v tuto chvíli nemáme dostatečné znalosti o kvalitativních parametrech pro takto rozsáhlý výzkum, je potřeba zaměřit se nejprve na některé konkrétní skupiny, které změnu zakusily, a pak eventuelně na základě formulace teorie zkoumat dál v širším vzorku společnosti a s pomocí kvantitativních metod. Je tedy třeba vybrat cílovou skupinu pro tento úvodní exploratorní výzkum kvalitativního charakteru.

Pokud postulujeme, že skutečné a hluboké transformace nelze dosáhnout bez kulturní změny v oblasti občanství, musíme se nejprve zamyslet také nad tím, jak má takové občanství vypadat. Jak lze charakterizovat kýžený cíl této změny a které cílové skupiny vybrat pro tento exploratorní výzkum.

Otázka tedy zní, jak poznáme člověka-občana, který je schopen budovat demokratický systém? Některé výzkumy, které v posledních letech proběhly v západních zemích, ukazují, že je nutné rozlišovat mezi několika aspekty takového občanství. Všichni se shodnou na tom, že dobrý občan by měl být hlavně slušný člověk dodržující zákony. Na tom samozřejmě není co rozporovat, problém však je, že být slušným člověkem pro budování demokratické společnosti ještě nestačí. Nutná je schopnost představit si, jak aktivně naplňovat prostor vzniklé svobody, a ochota k určité angažovanosti, k podílu na budování světa, ve kterém žijeme (Oser – Veugelers eds., 2008; Veugelers, ed., 2011).

Předchozí výzkumy prokázaly, že existují různé typy angažmá ve společnosti. Westheimer konstatuje, že existují tři typy občanů: osobně zodpovědný občan, který se podílí na nejrůznějších dobrovolných aktivitách a je k dispozici těm, kteří se ocitli v nouzi nebo v nepříznivé životní situaci. Participující občan se především aktivně účastní sociálního života a občanských iniciativ na lokální, regionální nebo celostátní úrovni. Občan orientovaný na sociální spravedlnost je pak schopen kritického vyhodnocování sociálních, politických a ekonomických struktur a zkoumá strategie, jak tyto struktury změnit (Westheimer in Oser – Veugelers, 2008 : 20–21).

Kromě těchto měřitelných parametrů angažovanosti však existují ještě subtilnější roviny občanství, které jsou neméně důležité pro život v demokratické společnosti. Kymlicka (2001) se zamýšlí nad tím, jak zařídit, aby se všichni občané ve společnosti cítili dobře. Samozřejmě – je

potřeba nastavit určitý systém, právo. Jenže k dobrému pocitu to nestačí. V jeho pojetí je potřeba ještě něco navíc, nazývá to *civility* – něco jako občanská slušnost. Jak to vypadá? Nejen, že mám právo vstoupit do obchodu, kina, k lékaři a podobně, ale navíc se tam cítím dobře a vítaná. Jak takový pocit vznikne? Úsměvem prodavačky, krátkým neformálním rozhovorem na téma počasí nebo výběru zboží, uvolněním místa v tramvaji doprovázené úsměvem a nikoli pohrdavým šklebem. Občanská slušnost se zakládá na atmosféře a jemném předivu vztahů ve veřejném prostoru. Zároveň však souvisí s pocitem jistoty a důvěry. V transformující se společnosti však právě rozkolísání jistot komplikuje i běžnou lidskou slušnost ve veřejném prostoru.

To vše působí na první pohled banálně, jenže vlastní realizace vyžaduje permanentní nasazení, nepřetržitou schopnost reflektovat dění v nejužším okolí a reflektované rozhodování. Takové jednání je třeba v životě rozvíjet, učit se mu a vyžaduje trénink. Kymlicka kladl otázku, kde se takovému jednání lze naučit tak, aby jeho další rozvoj byl společensky garantovaný. A přišel se dvěma návrhy. Jedním z prostředí, kde by se lidé trénovali v této *civility*, by mohly být organizace občanské společnosti, které by z podstaty měly vytvářet prostor pro tento typ občanství. Jenže – bohužel – ne všechny organizace občanské společnosti jsou skutečně demokratické, existuje celá řada sdružení a hnutí, která mají nedemokratický charakter, a také – ne všichni občané se v takovýchto organizacích sdružují, nebo dokonce angažují. Druhou možností je tedy zcela logicky škola. Ta by měla vést žáky a studenty k tomu, aby se z nich stávali občané v onom pravém slova smyslu. Občané, kteří budou nejen pasivně dodržovat zákony, ale také se aktivně podílet na budování hluboce humánní společnosti.

Pokud přijmeme východisko, že školy jsou klíčové pro budování občanské společnosti, a tedy i pro transformaci celé společnosti, otevírá se před námi velmi napínavé divadelní představení. Před rokem 1989 byly alespoň podle oficiálních dokumentů právě školy místem, které měly vyprodukovat ideálního socialistického občana – homo sovieticus (Kozakiewicz, 1992). A najednou se mají stát místem, jež bude vytvářet vzorce, jejichž nápodobou se děti naučí spoluvytvářet svobodnou společnost.

Zde narážíme na řadu možných překážek a otazníků. Co se v takové situaci děje s přesvědčením učitelů? Jak se mění a proč, jak vnímají tyto změny a jak mění své chování, definování sebe sama jako učitelů a své role ve společnosti? Jaká dilemata tato nová situace přináší? Tyto otázky se jeví jako zásadní, a to především tehdy, když připočítáme fakt, že děti se demokratickému občanství nemohou naučit v nedemokratickém

prostředí (Westheimer v Oser – Veugelers, 2008; Banks, 2004). Například pokud se škola rozhodne vyučovat o demokratickém občanství, ale sami učitelé a žáci ve svém malém mikrosvětě demokratickou kulturu nezažívají, tak s velkou pravděpodobností niče nedosáhnou – a to bez ohledu na psané osnovy. Kultura školy – jemné předivo symbolů, rituálů, hodnot, vztahů a příběhů (Banks, 2004; Higgins – Sadh, 1998; Veugelers, 2007; Peterson – Deal, 2009 a další) – je rozhodujícím faktorem pro trénink občanských dovedností.

Proměna škol – podobně jako proměna společnosti – musí probíhat v synchronizaci mnoha různých procesů. Restrukturalizace a změna kultury jsou nutnou podmínkou (Fullan, 2000; Holmes, 1997). Tento proces změny pak není typický jen pro postkomunistické země. Revize místa vzdělání v životech západních společností probíhá kontinuálně posledních padesát let. V tomto směru tedy nejsme osamělými běžci, spíše se zařazujeme do určitého myšlenkového proudu, který reflektuje kvas nové doby ve vzdělávání (Giroux – McLaren, eds. 1989; Veugelers, ed. 2011).

Školy díky náhodnému složení učitelů a žáků (respektive rodičů), které reprezentuje různé skupiny žijící na jednom místě, reflektují dění v širší společnosti (Kutsyuruba, 2011). Díky tomu se dostáváme k ideálnímu vzorku pro výzkum transformace.

V zrcadle změn kultury školy se pokusím popsat, co se stalo s naším světem, a hlavně, kam napřít snahy o jeho další směřování. Nejprve se však zastavím u dvou aspektů klíčových pro pochopení sledovaného výzkumu – u kultury školy a transformace vzdělávacího systému v České republice.

Vzdělávací systém na křižovatce mezi minulostí a budoucností

Transformací rozumíme pohyb z jednoho stavu věcí k druhému. Začnu tedy tím, co víme o vzdělávacím systému před rokem 1989 s jistotou.

Hlavní vzdělávací cíl byl uniformní – vyprodukovat socialistického občana. Tento cíl byl deklarován jak v metodických materiálech pro pedagogy, tak v samotných učebnicích. V didaktické a metodické knize pro prvouku se například uvádí: „Žáci mají získat první jednoduché, věku přiměřené představy o naší socialistické společnosti a první základy k rozvíjení socialistického vlastenectví a internacionálního cítění“ (Tupý – Vlčková – Nečesaná – Dušková, 1975 : 8). V předmluvě k učebnici Občanské nauky pro 6. ročník základní školy je tento cíl vysvětlen:

„Přesvědčíte se, že základem veškerého bohatství a rozkvetu naší vlasti je obětavá a poctivá práce lidí, kteří pod vedením Komunistické strany Československa budují socialistickou společnost. Poznáte, že hlavní zárukou budování této společnosti jsou vzdělání, odborně dobře připravení, politicky uvědomělí a aktivní občané“ (Jelínková – Prusáková, 1988 : 7).

Tomuto cíli byl podřízen celý vzdělávací systém: stát měl naprostou kontrolu nad jednotlivými typy škol (Kozakiewicz, 1992) – neexistovaly ani soukromé, ani církevní školy. Stát měl také kontrolu nad obsahem vyučování (Tomusk, 2001). Z toho samozřejmě vyplývala absolutní kontrola nad knihami (Cerych, 1997; Kozakiewicz, 1992; Szebenyi, 1992; Walterová – Greger, 2006). Pokud bychom míru této kontroly chtěli pro názornost převést do čísel, stačí porovnat seznam vyučovaných autorů v učebnicích literatury pro 4. ročník středních škol z let 1978, 1987 a 2004. Po roce 1989 přibýlo do seznamu téměř čtyřicet jmen a adekvátní počet autorů byl ze seznamu vyňat (více viz Morec, 2008). Samozřejmě existovala i zakázaná literatura – zajímavé ale je, že podle dobových svědků neexistovaly žádné oficiální seznamy takové literatury. Urbášek (2011 : 460) například uvádí, že seznamy zakázaných autorů byly čtené na schůzích, nikdo si však nesměl dělat poznámky. Všichni museli „věděť“, koho nesmí citovat nebo jinak připomínat.

Systém školství byl před rokem 1989 postaven především na učňovských školách – ještě v roce 1990 skončilo více než 60 % dětí na středních odborných školách (Berend, 2009 : 227).

Kromě této strukturálně obsahové kontroly se stát snažil podle dostupných údajů udržet kontrolu i nad loajalitou pedagogických pracovníků, proto ke studiu na pedagogické fakulty vybíral jen uchazeče s nezávadným kádrovým posudkem (Ulc, 1978).

Za komunismu byla velkým tématem možnost studovat a dále to, do jaké míry tuto reálnou možnost ovlivnil politický profil rodiny. Řešili to jak učitelé, tak žáci. U dětí z dělnických rodin se vyskytovala pozitivní diskriminace, jak to lapidárně nazývá Urbášek v knize Vaňka a kol. (2011). Wong (1998 : 16) tvrdí, že právě touto selekcí „přispívala Komunistická strana Československa k aktivní stratifikaci obyvatel a ke generační nerovnosti“. Tuto selekci neovlivňovalo aktuální zaměstnání rodičů (například mnozí signatáři Charty 77 zastávali dělnické profese), rozhodující byl dělnický původ předků.

Relativně podrobnou znalost máme o situaci na vysokých školách, kde podle Urbáška (v knize Vaněk, 2011) byli kantoři v sedmdesátých letech rozdělení podle politické spolehlivosti do čtyř skupin. Ti nejspolehlivější měli relativně otevřené dveře ke kariéře, ti nejméně spolehliví