

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Katedra obecné antropologie

Obor: Sociokulturní antropologie

Diplomová práce

Učitelé v labyrintu pravidel

případová studie

Autor práce: Bc. Martin Hrbek

Vedoucí magisterské práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jsem pouze zdroje uvedené v seznamu literatury.

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí práce PhDr. Daně Bittnerové CSc. za vedení práce a také Mgr. Martinu Heřmanskému, který mne k tematice přivedl. Rovněž děkuji všem učitelům z SOU Včela, za to, že se mnou při sběru dat ochotně spolupracovali. Také děkuji své babičce, Miluši Lipovské, za její boj proti mé flegmatické studijní morálce.

Obsah

Abstrakt	6
1. Úvod	7
2. Teoretická část	10
2.1 úvod teoretické části	10
2.2 Návaznost mé práce na školní etnografii.....	10
2.3 Pravidlo, norma, konformita, deviace	15
2.4 Výzkum formálních organizací	21
2.4.1 Pronikání neformálních vztahů do fungování organizace.....	23
2.4.2 Ritualismus byrokracie a přemístění cílů	24
2.4.3 Homansova systematizace teorie mezilidských vztahů.....	25
2.5 Uspořádání prostoru disciplíny podle Foucaulta	26
2.6 Shrnutí teorie	29
3. Empirická část	30
3.1 Výzkumný problém a model pro jeho uchopení	30
3.2 Technika sběru dat.....	31
3.3 Postup analýzy a interpretace dat	33
3.4 Etické otázky výzkumu	35
3.5 SOU Včela.....	35
3.6 Pravidla pro formální a symbolické hodnocení práce učitele	36
3.6.1 Formální pravidla	36
3.6.2 Neformální pravidla.....	37
3.6.3 Shrnutí	43
3.7 Pravidla formálního a neformálního udržování řádu instituce a jeho respektování.....	44
3.7.1 Formální pravidla pro chod instituce.....	44
3.7.2 Neformální stránka fungování instituce	45
3.7.3 Udržování řádu	58
3.7.4 Další způsoby jak udržovat řád	66
3.8 Formální a neformální pravidla komunikace v rámci prostoru a hierarchie	71
3.8.1 Formální pravidla pro komunikaci	71
3.8.2 Neformální pravidla pro komunikaci	71
3.8.3 Shrnutí	79
4. Závěr.....	80
5. Doslov.....	82

6. Literatura 83

Abstrakt

Případová studie, která se inspiruje školní etnografií, se zabývá vztahem učitel-škola a dodržováním a porušováním formálních a neformálních pravidel v prostředí formální organizace, konkrétně v kolektivu učitelů teoretické výuky jedné střední odborné školy. Autor na problematiku nahlíží z několika perspektiv: poznatky z výzkumů formálních organizací, syntéza poznatků o plnění a porušování a změně pravidel, Foucaultův koncept prostoru disciplíny.

Sběr dat probíhal za použití zúčastněného pozorování, autopsie a rozhovorů s čtrnácti aktéry-učiteli, které byly analyzovány pomocí otevřeného kódování.

Cílem bylo zjistit, jak se dodržují nebo nedodržují formální pravidla organizace, jak se formální pravidla přetvářejí v pravidla neformální a jaká další neformální pravidla v organizaci vznikají. Podle toho lze usuzovat, do jaké míry se aktéři identifikují s formální organizací. Práce tyto procesy ilustruje v oblasti hodnocení a odměňování učitelů, v oblasti udržování řádu na škole a v oblasti pravidel pro komunikaci mezi aktéry.

Na střední odborné škole SOU Včela existují formální pravidla, z nichž některá jsou uváděna v život, jiná ne. Některá z těchto pravidel jsou zvnitřněna a přeměněna v neformální pravidla, která jsou posléze dodržována. Proces přemístění cílů ve formální organizaci paradoxně způsobuje nefunkčnost některých formálních pravidel, další jsou přímo v rozporu s neformálními pravidly pro vztahy učitelů, pro které je určující neformálním způsobem vytvořená hierarchie.

Klíčová slova:

školní etnografie, formální organizace, formální pravidla, neformální pravidla, učitel, hierarchie, řád

Abstract

Case study, which finds sources of inspiration in Educational Ethnography, inquires into the relation teacher-school and into observing or breaking formal and informal rules in environment of formal organization. The group which is the study about is a team of teachers at one secondary school. The problem is regarded from several points of view: knowledge about sociology of formal organization and bureaucracy, knowledge about social rules and Foucault's concept of disciplinary space.

The process of data gathering used participant observation, autoethnography and interviews with 14 informants. The interviews were analysed using open coding.

The aim was to find out how the formal rules of organization are or are not observed, how the formal rules are transformed into informal rules and what is the character of other informal rules. From this, level of informants' identification with formal organization can be discovered. The study shows those processes in spheres of teachers' job evaluation, school's order maintaining and rules of communication among teachers.

Some of the formal rules are observed some are not. Some of those rules are transformed into informal rules which are observed. Displacement of goals takes places in malfunction of some of the formal rules. Some of other formal rules are abhorrent to informal rules for the teachers' relations. Most of the relations are determined by informal hierarchy of the teachers.

Key words:

school ethnography, formal organizations, formal rules, informal rules, teacher, hierarchy, order

1. Úvod

Moje diplomová práce je výsledkem sběru dat, která jsem shromažďoval během jednoho školního roku na jedné škole, kde působím jako učitel. Zabývám se kolektivem učitelů teoretické výuky na jednom pražském středním odborném učilišti, přesněji řečeno tím, jak skupina lidí interaguje v prostředí byrokratické organizace. Podobná případová studie by tedy mohla vzniknout například o úřednících na městském magistrátu nebo o účetních v obchodní společnosti, přesto bych si ale dovolil tvrdit, že učitelé (ostatně stejně jako úředníci či účetní) mají určitá neopakovatelná specifika. Avšak problém, který se zde vynořuje, je ten, zda je vůbec možné provádět etnografický výzkum v prostředí, které je ryze urbánní, a navíc nejde o komunitu v pravém slova smyslu, nýbrž o místo, kam lidé, kteří tam patří, ráno přijdou, stráví zde několik hodin a zase odejdou plnit jiné sociální role. Snad lze práci o sociální skupině v prostředí formální organizace považovat za dostatečně etnografickou.

Na učilišti jsem strávil celkem pět let jako učitel anglického jazyka, tudíž jsem se zde již částečně, lze-li to tak nazvat, akulturoval. Přesto se ale necítím být úplně součástí tohoto prostředí, které mi někdy připadá vyloženě odpudivé a nepřátelské. Téma své diplomové práce jsem si zvolil v létě roku 2008, tedy po čtyřech letech mého pedagogického působení. Půjde tedy o pohled z perspektivy úplného participanta a částečně o "pohled domorodce", ačkoliv, jak jsem již zmínil, příliš se za plnohodnotného člena tamního učitelského kolektivu nepovažuji. Důvodem může být buď podvědomé odmítání ne příliš lichotivé nálepky anebo neochota ztotožnit se se skupinou lidí, kteří jsou v průměru o jednu generaci starší, než já.

Přestože má diplomová práce pojednává o školním prostředí, stěžejní téma zde nebude vzdělávání ani výchova. Problém předávání vědomostí, tedy kulturní reprodukci ve směru učitel->žák budu ve své studii poněkud ignorovat, pokud nebude důležitý pro objasnění některého z mých výzkumných cílů. Stejně tak v mé práci nebude příliš prostoru pro ty, kvůli nimž školní budova a vlastně celá instituce sekundárního školství existuje - pro žáky. Přestože může tato věta znít paradoxně a možná i úsměvně, nejedná se o žert. Jak už jsem výše uvedl, věnuji se primárně kolektivu učitelů teoretické výuky a hodlám tomuto problému své konání podřídit, i za cenu ztráty mnoha neopakovatelných a snad i hodnotných dat. Ostatně, žákům se mohu věnovat v nějaké jiné studii (pokud na to budu

mít energii a náladu), což by zároveň byl dobrý způsob omluvy za to, že zde jejich role vyzní poněkud pasivně.

Školní prostředí mně vždy fascinovalo, především svým potenciálem zprostředkovávat setkání zajímavých a neobyčejných lidí, ale i těch nezajímavých a obyčejných, kteří pak společně dodržovali jistá pravidla a rituály. Již během svých prvních krůčků v roli učitele jsem se neustále snažil být především pozorovatelem nejrůznějších jevů v tomto zvláštním prostředí, nicméně teprve studium antropologie (a laskavá pomoc PhDr. Dany Bittnerové CSc. a Mgr. Martina Heřmanského) mne přivedlo k tomu, jak takovému "sběratelství historek" dát nějaký teoretický a metodický rámeček. Tím se tedy naplnila má touha napsat antropologickou studii ze školního prostředí. Tato touha byla motivována také tím, že se ve školství pohybuji poměrně dlouho a domníval jsem se, že by byla škoda takový zajímavý terén nevyužít.

Ve své práci jsem si stanovil tyto úkoly: Najít a popsat ustálené vzorce chování ve vztazích mezi učiteli teoretické výuky a organizací jako takovou (sociální pravidla) a poté hledat a popsat:

- a) sociální akce, které tato pravidla potvrzují a podporují;
- b) sociální akce, které tato pravidla porušují, dále pak;
- c) zjistit, zda v potvrzování a porušování pravidel existuje nějaký systém, a pokud ano, jaký.

Sociální pravidla existují dvojí - jednak ta, která vycházejí přímo z formální povahy byrokratických předpisů instituce a pak ta, která vznikají neformálně, v rámci komunity. Zajímá mne, v jakém vztahu tato pravidla jsou a jakým způsobem ovlivňují fungování instituce. Sociální akce jsou pak výsledkem nejrůznějšího přizpůsobování se prostředí, přisvojování rolí, výkladu symbolů a osvojování strategií. Pokud jsou tato akce v rozporu s pravidly, následuje zpravidla reakce, kdy se někdo pokouší znovu nastolit pořádek. To může být opět výsledkem buď snahy být dobrým byrokratem nebo snahy zachovat stávající neformální řád.

Mým cílem je pochopit, jak kolektiv pedagogů, jakožto byrokratická organizace funguje a zároveň ukázat, že její fungování nezaručí pouhý soupis předpisů na papíře. Stejně tak nově příchozímu se nepodaří začlenit pouze tak, že by se seznámil s formálními pravidly a řídil se podle nich, nýbrž musí projít procesem akulturace a socializace, najít svou roli a osvojit si vhodné strategie pro interakci v prostředí tak bizarním, jako je střední odborné učiliště. Považuji za nutné předeslat, že práce nebude popisovat reálné fungování

učitelů ve škole, ale jejich sociální konstrukci reality.

Data pro svou práci jsem získal třemi různými způsoby. Jednak zúčastněným pozorováním, nebo lépe řečeno úplnou účastí na všech aktivitách, které učitelé provozují. Za druhé polostrukturovanými rozhovory s celkem čtrnácti aktéry v délce 35 až 60 minut. A za třetí mi jako zdroj dat posloužila tzv. autoetnografie či autopsie, tedy vzpomínky na předchozí čtyři roky mého pedagogického působení na učilišti. Na tomto místě lze namítnout, že mohu své vzpomínky na dané situace vykládat v jiném kontextu, než v jakém se odehrály, protože teď toho vím více, než dříve. Na druhou stranu, v rozhovorech s mými informátory se často děje to samé - vysvětlují starou událost na základě nových informací. Také by bylo možné namítnout, že zde hrozí jistá ztráta objektivity. Přeci jen píšou práci o něčem, v čem se pět let pohybují. Nicméně každá etnografie je zatížena jistou dávkou subjektivity a to co má nabízet je především pohled z perspektivy domorodce. Domnívám se, že doba strávená mezi učiteli onoho učiliště je dostatečná k tomu, abych takový pohled mohl nabídnout.

Diskuzí o možnostech generalizovat jednu případovou studii s malým vzorkem již proběhlo mnoho, existuje vyvážené množství argumentů pro i proti, přičemž argumenty lidí, kteří provádějí kvalitativní výzkumy, se kloní k tomu, že generalizace možná je, naopak výzkumníci, kteří používají statistické metody většinou tvrdí, že možná není. Osobně se domnívám, že v ideálním případě by bylo vhodné z kvalitativní studie abstrahovat teze, které by se pak statistickou metodou na větším vzorku potvrdily, anebo vyvrátily. Tento model je ovšem jaksi utopický, a tak se spokojím pouze s tím, že zachytím "život na jedné škole". Má práce by tedy mohla být užitečná pro zájemce o sociologii organizací, konkrétně o problém pronikání neformálních struktur vztahů do fungování organizace. Také může být zajímavá pro někoho, kdo se chce stát učitelem, buď jako jakýsi návod, jak se začlenit do neformálních struktur pedagogického sboru nebo jako varování, které ho od takového masochistického nápadu odradí.

2. Teoretická část.

2.1 úvod teoretické části

V této části práce bych čtenáře chtěl seznámit se zdroji inspirace pro mou práci. Nejprve představím obor školní etnografie, který se mého výzkumu bezprostředně dotýká a na který moje práce metodologicky navazuje. Poté nabídnu teoretický koncept pro sociální pravidla a to, jak s nimi aktéři nakládají, což je vlastně předmětem mého bádání. Následovat bude stručný přehled výzkumu formálních organizací, protože sociologie organizace a byrokracie nabízí několik konceptů, které pomáhají odpovědět na některé otázky, které jsem si během svého působení na SOU Včela kladl. Učitele, nebudu zastírat, že i vzhledem ke svým osobním zkušenostem, totiž považuji především za člena formální organizace. Ostatně, právě členství ve formální organizaci, které je stvrzeno pracovní smlouvou z nich dělá učitele SOU Včela, a je příčinou vlastního setkání aktérů.

V další části pak představím teoretický koncept prostoru formální organizace, jehož autorem je Michel Foucault. Tento koncept je velmi inspirativní pro obecnou představu toho, jaké obecné vlastnosti může mít sídlo formální organizace, zároveň ukazuje, že se sociální řád a fyzický prostor vzájemně ovlivňují a/nebo potvrzují.

2.2 Návaznost mé práce na školní etnografii

V oblasti výzkumu prostředí školy existuje obrovské množství materiálů, které ovšem pojednávají téměř výhradně o vztazích žák - učitel, popřípadě popisují žákovskou kulturu. Výzkum učitelů v českém prostředí provádí poměrně velká skupina profesiografů, jejich přístup je bohužel pro mé potřeby, tedy sledování neformálních pravidel, nepoužitelný. Etnografické metody v prostředí školy uplatňuje obor školní etnografie, jejíž stručný přehled zde nastíním, neboť pro mne znamenala největší zdroj inspirace pro mé bádání.

Školní etnografií se rozumí metodologie pedagogického výzkumu, který se začal rozvíjet na konci šedesátých a na začátku sedmdesátých let dvacátého století především v anglicky mluvících zemích, ale i mimo ně. Základním vzorem pro školní etnografii jsou klasické etnografie Franze Boase a Bronislawa Malinowského, tedy snaha zachytit perspektivu domorodce, jeho vizi světa a vztah k životu. Takové pojetí školní etnografie rozvíjí ve svém článku Frederick Erickson (L7), který se snaží naroubovat výzkum v prostředí školy na Malinowského kategorie, tedy tvrdí, že k výzkumu školního prostředí v podstatě lze přistupovat jako k výzkumu kmenového společenství.

Další zdroje inspirace školní etnografie nachází v chicagské městské sociologii meziválečné a poválečné generace. Tito výzkumníci prováděli výzkumy dle Boasových principů například při studiu jednotlivých čtvrtí Chicaga, Whyte zkoumal čtvrt' italských přistěhovalců v Bostonu, Wirth se zabýval ghetty, Cressey prostředím tanečních sálů, Anderson studoval jednotlivé skupiny migrujících osob. Z tohoto podhoubí vzniká první práce ze školního prostředí, když H. S. Becker se svým kolektivem vydává studii o studentech medicíny *Boys in White* (Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E.C., Strauss, A.L., (1961) *Boys in white: Student culture in medical school. Chicago. University of Chicago Press*) – uvedeno v (L14, str. 3). Školní etnografové se inspirovali také symbolickým interakcionismem G. H. Meada a H. Blumera, který nejvíce ovlivnil britskou pedagogickou etnografii, jež z něj přejímá následující body: lidé nereagují ve svém společenství na fyzikální podněty, ale vykládají, interpretují akce jiných lidí jako symboly, přidělují jim význam. Ve své socializaci se totiž učí dívat se na sebe z pozice druhého (Meadův dialog mezi "I" a "Me"), čímž postupně získávají schopnost sociální interakce; a to jednak jako schopnost rozumět typickým situacím a svými akcemi je udržovat a potvrzovat v jejich pravidelnosti, jednak je převádět ke svým cílům a redefinovat je, přičemž obojí probíhá samozřejmě na základě společného sdílení významu. Udržování a přetváření významů interakcemi představuje svébytnou realitu, kde interpretace akce druhého není jen něčím subjektivním, omezeným na existenci "v hlavě" lidí: spektakulárně se platnost a "tvrdost" této intersubjektivní reality demonstruje v paradoxech anticipace myšlení a jednání druhé osoby, v pedagogice známých například v podobě tzv. sebenaplňujících proroctví typu Pygmalion-efektu. (L14, str. 3). Školní etnografie nezůstává netknuta ani alternativní směry, jako je sociální fenomenologie A. Schutze, etnometodologie H. Gafinkela a jeho kolegů, dramaturgický přístup E. Goffmana a Berger s Luckmannem, kteří v řadě ohledů podporují a rozvíjejí myšlenky symbolického

interakcionismu. Goffmanův dramaturgický přístup dokazuje stejně jako etnometodologie, jak s sebou každá akce nese, obsahuje už svou strukturou, uvnitř, ale zjevně, pro druhé, vlastně jakýsi výklad či komentář (což se někdy označuje za tzv. reflexivní charakter akcí a praktik). Postulování této racionality (která pak navíc, jako každá racionalita, je předmětem učení, i když ne učení třeba osnovami plánovaného) otevřelo v aplikaci na školní prostředí možnost studia jevů jako rozpaky, manipulace, pokrytectví, neupřímnost, sociabilita, etiketa a legrace. (Kučera 1992, str. 5). "Grounded theory" Glassera a Strausse je už aplikací některých sociologických, etnografických a interakcionistických myšlenek do podoby jednoho druhu kvalitativní metodologie a až technologie. Jednak je zaměřena na studium interakcí v různých prostředích, jednak převádí fakt konstrukce a objevení se, emergence určitých témat v interakci.

Ve školní etnografii existuje několik směrů, prvním z nich je britská pedagogická etnografie, mezi jejíž zástupce patří mimo jiné Woods, Willis, Hammersley či Atkinson. Cenným objevem britské pedagogicko-etnografické deskripce jsou učitelé strategie přežití a také originální pohled na kulturní reprodukci (Willisovi *frajeři* ve studii *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*).

Britská pedagogická etnografie se zajímá o "*proniknutí do černé schránky školy a hlavně třídy (...) sledují vnitřní mechanismy. Jejich znalost je nutná pro posouzení otázky determinismu podmínek versus vůle aktérů a metodologie mikro versus makro-hlediska v pedagogickém výzkumu: podmínky nepůsobí přímo, ale jsou zpracovány a přepracovány v rámci školního života (...) Poznatky o školním životě tak vstupují do explanace sociologického statistického faktu reprodukce sociální struktury společnosti.*" (L14, str. 7).

Tyto mikroetnografické popisy jsou kritizovány makrospolečensky zaměřenými sociology, a to ze dvou důvodů: zachycení jevů v mikroprostředí nemůže samo o sobě vysvětlit makroefekty; interakce sama nemůže být adekvátně pochopena, pokud se neberou v úvahu determinanty, které jsou v ní, ale pochází odjinud, z širšího, ji přesahujícího rámce (např. se žákem určité společenské vrstvy nebo třídy vstupuje do školní třídy vztah jeho společenské vrstvy nebo třídy k jiným), aniž by muselo dojít k explicitnímu vyhlášení tohoto vztahu k interakci, kterou přesto ovlivní. Britští pedagogičtí etnografové se hájí tím, že při dostatečně sensitivním pohledu nemůže makro-problematika uniknout pozornosti badatele.

V přístupu k zobecnitelnosti poznatků můžeme v britské pedagogické etnografii sledovat dvě východiska, která jsou inspirativní pro mou práci. Reprezentantem prvního z

nich je Woods, stoupenec sociologické imaginace podle C. Wrighta Millse, jejímž úkolem je propojit nejrůznější úrovně sociální reality. Podle něj je důležitý holistický přístup, snažící se zachytit celkový kontext v jeho provázanosti. Badatel se má snažit pokračovat ve zjemňování pojmů a v heuristické komparaci, z různých kontextů různých výzkumů. Pro Woodse je základním postupem etnografické verifikace její ověření u aktérů samých, nakolik s ní oni souhlasí. Na opačném pólu stojí Hammersley, který prosazuje myšlenku okamžité verifikace jednotlivých teorií. Tak lze podle něj získat obecné pojmy, které jsou aplikovatelné na jevy v širokém spektru oblastí. Podle Woodse by ovšem tyto jevy samy by musely být velice omezené, vyjadřovat jen dílčí aspekty sociálního života. Úsilí o širší zobecnění tak vede k úzkému koncipování výzkumného objektu, které je přitom generováno požadavkem verifikace teorie (L14, str. 10).

G. L. Anderson prosazuje takzvanou katalytickou validitu: výzkum je platný, pokud během něj členové prostředí zvýší náhled na svou identitu a kompetenci ji určovat. Někdy je za rozhodující instanci pokládán čtenář. Wolcott, který sice nepatří k britským pedagogickým etnografům, navrhuje pro kvalitativního výzkumníka asi nejpříjemnější řešení, podle kterého by studie měla obstát, pokud se čtenář po přečtení etnografické zprávy dokáže v daném terénu orientovat stejně správně, jako aktéři, kteří tam patří. (L19, str. 112)

Britská pedagogická etnografie pracuje s těmito základními pojmy:

Situace, definování a redefinování situace - situace se liší od objektivní situace, aktéři manipulují aspekty situace tak, "aby dosáhli podmínek pro žádoucí interpretaci svých akcí".

Kultury jsou v tomto případě pojmem pro odlišná prostředí socializace.

Perspektivy vyjadřují rámec, jejichž prostřednictvím se konstruuje realita a definují situace, Britové často seskupují *perspektivy* do perspektiv žáků a perspektiv učitelů.

Strategie „jsou z hlediska obecnosti a stability umístovány mezi akce na jedné straně (jsou vymezeny jako způsoby pro dosažení cílů) a mezi perspektivy na druhé straně: perspektivy jsou připojeny k akcím právě prostřednictvím strategií" (L14, str. 11) jde aspekt vyznání se, finty.

Negociace jsou aspekt konfliktní, mocenský, je to aspekt tvoření a fungování neformálních pravidel interakce. Negociace označují postupně vyjednaná a dodržovaná nebo narušovaná pravidla hry, nutná pro relativně hladké vyučování nebo alespoň soužití obou stran.

Subjektivní kariéry jsou pojem pro angažovanost či závazek a identitu, vyjadřují se jimi procesy investování sebe do instituce a současně vytváření a udržování sebe jejím prostřednictvím.

Deviace: „*Při vši relativnosti v určení, co je rušivé, rozvratné a deviantní, existují přečiny, na nich se lze shodnout: např. zapálení školy. Woods dál s humorem přechází k jinému objektivnímu bodu: existují i učitelé, kteří jsou objektivně "provokatéry" deviace žáků a naopak učitelé, kteří jsou jejich "izolatéry". Dokonce celé školy mohou vyjadřovat různý étos: koerce nebo naopak inkorporace žáků. V rámci a pod tlakem těchto kultur, zkonstruovaných učitelskými sbory, se pak vyvíjí perspektiva jednotlivého učitele a případně i jeho kariéra (z naší zkušenosti: "Dobrý učitel nemá na hodině hluk", "jak kdo učí, to poznáte, už když jdete po chodbě", "ona si myslela, že to zvládá, podle nás to nezvládala). Strategie, jimiž se má deviace odstranit, pak někdy ztělesňují kombinační kompromis, např. mezi obranou instituce a tlakem profesionality na straně jedné, a osobními výchovnými ideály na straně druhé. Rozšířené a často oficiální strategie spočívají v přiřčení patologie žákům a jejich rodinám, dále pak v praktických krocích výměny žáků mezi jednotlivými školami nebo v použití donucovacích a přesvědčovacích prostředků (včetně snahy zalíbit se nebo žáky emočně podplatit)- i ty posledně jmenované koneckonců představují odmítnutí racionality žákovské deviace a legitimacy jejich hlediska* ". (L14, str. 12-13)

Dalším směrem, kterým se někteří badatelé v oboru školní etnografie vydali, je konstitutivní etnografie. Jejím nejvýraznějším zástupcem je Hugh Mehan, který roku 1978 vydává manifest *Structuring school structure*. Základní myšlenkou je, že struktury se strukturují interakcemi účastníků. Cílem konstitutivního etnografa je získat gramatiku interakce, pravidla, která produkují jednotku analýzy, kterou zde není věta, ale událost Mehan zkoumá tři místa interakce: vyučovací hodinu, psychologické testování a poradenské setkání.

Třetím hlavním proudem je ve školní etnografii je antroetnografie, někdy též nazývaná jako "antropologie výchovy" nebo "pedagogická etnografie". Antroetnografii reprezentuje především John Ogbu. Teoretický objekt samotné antropologie výchovy a těch antropologických přístupů, které jí předcházely (mimo jiné R. Linton a výzkumy M. Meadové v oblasti antropologie studující vliv kultury na výchovu dětí a vliv výchovy na formování osobnosti) spočívá v pojmu transmise kultury, kde škola figuruje jako jedna ze vzdělávacích a výchovných institucí. Makro-rozměr výzkumu je proto v programu

antropografie zabudován nejvíce ze všech proudů školní etnografie. Antropologie výchovy má i vlastní časopis *Anthropology of Education Quarterly*, spojovaný hlavně s G. Spindlerem, který byl pionýrem tohoto způsobu zkoumání už v padesátých letech. Antropografie se definitivně ustavuje v šedesátých letech, kdy se antropologové rozhodli pomoci vyřešit krizi školství v USA. Etnografické hledisko bylo formulováno jako reakce na tradiční pedagogický výzkum. Zmiňuje Kučera v (L14).

V českém prostředí působí od roku 1991 pražská skupina školní etnografie. Byla založena jako alternativa k preskriptivním návrhům edukačních proudů a hnutí. Skupina byla založena za patronace britské edukační etnografie, speciálně Petera Woodse, a francouzské skupiny E.S.COL. Tým provádí výzkumy pomocí klasických kvalitativních technik jako zúčastněné pozorování, rozhovory a analýza materiálů z prostředí; kromě toho používá některé metody kvantitativní a např. i psychologické testy. Po několika letech výzkumů, zaměřených na různé aktéry školství (žáky, rodiče, učitele, fakulní studenty) a na tradiční edukační otázky (např. vztah rodina - škola, vztahy ve třídě, učitelský "commitment"). Skupina považována pedagogickou veřejností za zajímavou, ale za okrajovou. Hlavní publikace je *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*, Karolinum 2005, která v r. 2005 získala medaili MŠ ČR. Současnými členy týmu jsou: Dana Bittnerová (roz. Moravcová), David Doubek, Lenka Hříbková, Vladimír Chrz, Miroslav Klusák, Miloš Kučera, Markéta Levínská (roz. Rybová), Miroslav Rendl, Alena Škaloudová, Ida Viktorová (většina nyní na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty). Na některých publikacích se podíleli: Hana Kasíková, Karel Pavlica, Lenka Novotná, Romana Prouzová, Věra Semerádová a Stanislav Štech (viz. L16).

2.3 Pravidlo, norma, konformita, deviace

Otázkou této práce je fungování pravidel v instituci. Proto zde rozeberu různé koncepty sociálního řádu a sociálních pravidel a sociálních akcí, které je porušují nebo potvrzují, následně se pokusím syntetizovat model pro potřeby svého výzkumu. Protože jsou všichni učitelé členy formální organizace, kteří si více či méně zvnitřnili její pravidla, jsou jistě jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje i podobu neformálních pravidel, právě tato formálně ustanovená pravidla. Nicméně zde zůstává otázka, do jaké míry jsou tato pravidla procesem zvnitřnění a také procesem přemístění cílů změněna. Této problematice

bych rád věnoval prostor v empirické části své práce.

Nejtriviálnější pohled na sociální pravidla je poněkud zjednodušený sociologický koncept norem: Norma je chápána jako „neoddělitelná od řádu hodnot, který v každé společnosti orientuje chování aktérů a skupin, normy jsou pravidla, která řídí individuální i kolektivní chování. Organizovány v systém jsou způsobem sociální regulace, který od Durkheima (1893, 1895, 1897) sociologové studují. Úcta k pravidlům byla zpočátku chápána, stejně jako poslušnost k zákonů, ve vztahu k sociální autoritě, která se projevuje v právních normách (Kelsen 1996). Očekávání pozitivních sankcí a obava před sankcemi negativními zajišťují v tomto smyslu fungování normativního systému. Ukazuje se však, že člověk během procesu socializace neinteriorizuje pouze právní normy. Co subjekt zavazuje a v čem pramení protiklad povolených činností a činností zakázaných, je dáno také stavem mravů dané epochy. Normativní jev se musí také vztahovat k morálním kódům, obsaženým ve zvláštních činnostech; projevuje se tedy, tak jako v medicíně, ve formě profesních deonologií. V každém případě se interiorizace norem může uskutečnit za účasti subjektu, kalkulací, nebo je výsledkem altruistické identifikace se skupinou. Zjištěný rozpor mezi předepsaným chováním a tím, co se skutečně praktikuje, vede nakonec k tomu, že se při studiu sociálních chování dává přednost kategoriím konformity a deviace.“ (L2, str. 128)

Podle tohoto modelu bychom tedy museli přijmout dualitu jednání podle norem versus jejich porušování. Nicméně tento model nenabízí řešení problematiky, kterou jsem nastínil výše, tedy do jaké míry je dodržování a porušování norem a vůbec jejich vznik produktem potřeb formální organizace nebo neformálních vztahů. Podle definice ze sociologického slovníku je poněkud namístě chápat normu jako něco "co je dané shora", což není v souladu s mou zkušeností. Ve společnosti učitelů jsem byl mnohokrát svědkem porušování daných norem, zdálo se mi, jako by tyto normy oplývaly jistou plasticitou, jakoby se měnily podle potřeb vedení organizace nebo těch, kteří oplývají natolik vysokým statutem, aby měli možnost na tuto plasticitu působit.

Sociologický slovník nabízí další duální rozlišení: konformizmus versus deviace. Konformizmus pak lze chápat jako „souhlas, vědomý nebo nevědomý, s hodnotami, které převládají v členské nebo referenční skupině. Konformizmus stojí proti deviaci, zatímco hyperkonformizmus by mohl být považován za formu deviace; nově příšlý, který je příliš horlivý, bude obvykle subjektem sankcí. Konformizmus je stále se vracející nebo imanentní téma celé sociologie. Experimentální sociální psychologie zkoumala laboratorně, elementárním, avšak precizním způsobem, tendenci ke konformizmu Doise et al. 1978,

Leyens 1979) Pokusy S. Asche o vnímání prokázaly tlak směrem k uniformitě usuzování, který na prostý subjekt vykonává jednomyslná většina. Velmi pozoruhodné výzkumy S. Milgrama (1974) zjistily význam podřízení se většině, zvláště když je tato většina zaštitěna vědeckou autoritou. Může zde existovat reciproční vliv, jak usuzuje klasický pokus M. Sherifa o utváření norem. Normalizace odpovědi vůči jednoznačnému podnětu vykazuje tendenci ke vzájemnému přizpůsobení v interakci mezi subjekty, kterou je možno chápat jako strategii vyhnutí se konfliktu." (L2, str. 91)

Deviace, která je opakem konformismu, je definována takto: „Přestoupení, jako takové identifikované a tedy sankcionované, norem platných v daném sociálním systému. Slovo se začalo užívat teprve nedávno. Objevilo se v americké sociologii na konci padesátých let a nahradilo jiné podobné shrnující pojmy, jako dezorganizace nebo sociální patologie. Jeho rychlý úspěch je dán tím, že pojem, který pokrývá, má jiný rozsah než pojmy delikvence nebo kriminalita. Sociální sankce se neomezují na sankce trestní nebo zákonné; může jít o pouhé vyjádření nesouhlasu. Pojem deviace umožňuje také zahrnout všechny druhy chování, z nichž hodně není považováno za trestné. Vidíme to v typologiích deviace, které navrhuje R.K. Merton (1949) nebo T. Parsons (1951) a které sem zařazují, vedle "inovačního" chování, které je charakterizováno užitím nedovolených prostředků, ritualismus (podle Parsonse pasivní hyperkonformismus), stažení se (pasivní odcizení) nebo vzpouru (aktivní odcizení). Sociologický pojem deviace není statistická kategorie. Používá se pouze na chování nebo na osoby, které se vymykají dokonce zřetelně, průměru. Aby šlo o deviaci je nutno, aby existovala skupinová norma, a nikoli pouze většinové mínění. Sociologické teorie deviace je možno seskupit do tří hlavních proudů: teorie sociální regulace, teorie sociálního rozporu a teorie kulturní. První pohled, nejtradičnější, se zakládá na protikladu mezi individuálními přáními nebo podněty a požadavky danými příslušností k sociální skupině. Deviace vyplývá z neúspěchu udržet na uzdě a řídit lidské vášně. Vzniká tehdy, když jsou narušeny vazby jedince na sociální řád. Teorie sociálního rozporu odmítají představu, že je motivace deviace zakotvena v lidské přirozenosti, a vidí v ní naopak produkt lidské společnosti. Lidé by byli konformističtí, kdyby nebyli hnáni k deviaci tlakem legitimních přání, povzbuzovaných, popřípadě předepisovaných společností, avšak neuspokojených v důsledku nedostatku prostředků k jejich realizaci. V tomto pohledu, který hájí zvláště Merton, je neřest produktem ctnosti. Kulturní teorie pak uvádějí v pochybnost uniformitu norem v rámci společnosti. Deviace je v tomto smyslu plodem kulturního a také morálního učení, stejně jako všechno sociálního učení. K tomuto

třetímu proudu je možno připojit interakcionistické teorie deviace, označované jako teorie sociální reakce nebo nálepkování (labeling). Ty zdůrazňují, že deviace není vlastnost charakteristická pro čin nějaké osoby, jako spíše důsledek reakcí ostatních na tento čin. Jak píše H. Becker (1963) deviant je ten, na koho byla s úspěchem přilepena etiketa devianta. Deviace je kategorie, která je vytvářena v procesu kolektivní interakce, která zahrnuje ty, kdo budou nakonec opatřeni nálepkou jako devianti, jejich prostředí, ty, kdo vyžadují respektování norem, ty, kdo si chtějí vynutit normy nové. Tento pohled převládající v sociologii deviace na konci šedesátých let, přispěl k nové orientaci výzkumů delikvence. Badatelé se obrátili od sociální etiologie delikvence ke zkoumání činitelů a mechanismů sociální kontroly." (L2, str. 33)

Sociologický slovník tedy nabízí hned tři podnětné způsoby, jak chápat příčinu deviace, ale její důsledky si lze pouze domýšlet. P. I. Berger a T. Luckmann navrhují model, kdy veškeré normy podléhají institucionalizovanému vědění, tedy tomu, co v rámci dané společnosti "ví každý" a dokonce uvádějí možné důsledky jednání, které by s tímto institucionalizovanému vědění nebylo v souladu: „*Toto vědění tak řídí a předurčuje veškeré chování a určuje všechny situace, které do těchto oblastí spadají. Definuje a vytváří role, jež mají být hrány v kontextu daných institucí. Jelikož je toto vědění sociálně objektivizováno jako vědění, tedy jako soubor obecně platných pravd o realitě, jeví se jakékoli radikální vybočení z institucionálního řádu jako odklon od reality. Takové vybočení může být označeno za morální poklesek, mentální chorobu nebo za prostou nevědomost. Zatímco toto jemné rozlišování bude mít bezpochyby vliv na to, jak se s narušitelem bude zacházet, všem těmto označením bude v daném sociálním světě společný nižší kognitivní status. Tímto způsobem se určitý sociální svět jednoduše stává daným světem.*“ (L1, str. 68) Toto vědění, které se týká pracoviště, získává jedinec takzvanou *sekundární socializací* (ta se od primární socializace liší především tím, že do jejího procesu vstupuje už "hotový člověk", který je vybavený určitou schopností společenské interakce), která souvisí s distribucí vědění v rámci dělby práce. „*tato socializace se rovná nabývání vědění nutného pro určitou roli, přičemž tyto role přímo či nepřímo vycházejí z dělby práce.*“ (L1, str. 136) Jedinec při procesu sekundární socializace internalizuje daný subsvět, který představuje více či méně soudržnou realitu, která se vyznačuje normativními, emocionálními a kognitivními rysy. (L1, str. 136). Takový subsvět potřebuje alespoň základní legitimizační aparát, který je často provázen rituálem či hmotnými symboly. Být součástí reality takového subsvěta znamená ovládat jistý žargón,

rozumět tamním alegoriím a znát symbolický systém členů tohoto subsvětů. Autoři nabízejí příklad členů jízdy a pěchoty (L1, str. 136), který nehodlám rozebírat.

Důležité je to, že tento model je snadno aplikovatelný i na učitele, a snad i na malou skupinu učitelů, pokud spolu interagují dostatečně dlouhou dobu. Dokonce se zdá, že si své malé subsvětů vytvářejí i například členové širšího vedení školy, jazykáři, tělocvikáři a tak podobně.

Na druhou stranu, realita subsvětů, do něhož jedinec vstoupil sekundární socializací, se vyznačuje velkou formálností a anonymitou rolí. To souvisí s jinou mírou emocionality společenských vztahů při sekundární socializaci. Nejdůležitější dopad formálnosti a anonymity spočívá v tom, že obsahům toho, co je při sekundární socializaci osvojováno, propůjčují mnohem slabší subjektivní nevyhnutelnost, než jakou se vyznačují obsahy osvojené při socializaci primární. Jedinec se s realitou subsvětů, do kterého vstoupil sekundární socializací nemusí naplno identifikovat. Sepětí s ní je velice prchavé. Toto „*umožňuje vydělit určitou část osobnosti a s ní související realitu jako část osobnosti a reality relevantní pouze pro situaci týkající se dané role*“ (L1, str. 140), ale zároveň je nutné realitu daného subsvětů nějakým způsobem "uměle" udržovat. to se děje jednak tím, že je tato realita vtělena do rutinních úkonů a také tak, že je tato realita neustále a opakovaně stvrzována při jedincově interakci s ostatními lidmi. (L1, str. 147) To se děje několika způsoby- jednak tím, že druzí jedinci připomínají a stvrzují jeho identitu (v podstatě tak stvrzují i identitu svou) v daném subsvětů. Dále pak tím, že se daná realita tříbí a objektivizuje během konverzace, a v neposlední řadě tím, že se některé postupy ritualizují. (L1, str 149-150).

Za zmínku bezpochyby stojí i model Pierra Bourdieuho, nicméně, ten je platný a zamýšlený pro makro-pohled na třídní rozdělení společnosti. Lze jej použít i pro menší referenční skupinu, jako je kolektiv učitelů? Bourdieu tvrdí, že (ne)sdílení stejné reality ve skupině má na svědomí takzvaný habitus, který „*vyjadřuje jednotný styl praktických činností a statků určitého jednotlivého aktéra nebo třídy aktérů.*“ (L3, str. 14). „*Habitus (...) vytváří jednotný životní styl, tj. celek, v němž se sjednocuje volba osob, statků i praktických činností.*“ (L3, str. 16.) Habitus je produktem společenských podmínek spjatých s určitým postavením, současně ale různé habitusy tyto rozdíly vytvářejí. Habitusy jsou také klasifikační schémata, principy klasifikace, principy vidění a rozlišování, různého vkusu. Rozlišují mezi tím, co je dobré a co špatné, co je správné a co nesprávné, co je elegantní a co vulgární atd., ale způsob rozlišování je různý. Jedno a totéž

chování nebo i majetnictví jedné a téže věci se jednomu může zdát elegantní, druhému namyšlené a třetímu vulgární.

Tyto rozdílnosti pak vtvářejí řeč nebo symbolický systém, který zakládá distinktivní znaky (L3, 1998, str. 16.)

Tento model je do jisté míry podobný Bergrovu a Luckmannovu modelu, s tím rozdílem, že Berger a Luckmann rozvíjejí téma sekundární socializace. Jak podle Bourdieuho probíhá interakce mezi členy dané třídy (nebo v našem případě komunity), se nedozvíme, nicméně pokud se zamyslíme nad jeho konceptem generační obměny ve vědeckém, uměleckém a literárním prostředí, můžeme jisté vzorce vztáhnout i na SOU Včela. Ale opět je třeba mít na vědomí, že aplikujeme na mikro-hledisko model, který je primárně určen pro makro-hledisko. Bourdieu tvrdí, že strategie aktérů závisí na rozdělení specifického symbolického kapitálu. Jejich postavení je prostřednictvím základních dispozic jejich habitusu vede buď k uchování struktury rozdělení, nebo ke snaze ji změnit. To znamená buď dodržovat zavedená pravidla, nebo se je pokusit zvrátit. (L3, str. 49)

Dodržování či porušování pravidel tedy nemusí být pouze výsledkem konformity respektive deviance, ale také výsledkem strategií, které mají zajistit přístup k symbolickému kapitálu. Takový model poměrně by mohl být poměrně vhodný, pokud si představíme, co by mohlo být symbolickým kapitálem mezi učiteli na SOU Včela. Domnívám se, že je to jednak přístup k ekonomickému kapitálu, dále pak prestiž, pocit důležitosti, možnost mít "lepší" rozvrh (to znamená s co nejméně pauzami mezi vyučovacími hodinami a také více výuky v bezproblémových třídách). V neposlední řadě také vybavení kabinetů a rozdělení populárních (to znamená odměňovaných) a nepopulárních funkcí. Domnívám se, že přístup k symbolickému kapitálu nebo k vědění členů jistých subsvětů je dán do jisté míry také efektem *established-outsiders*, který rozebírá Norbert Elias a John L. Scotson (L5). V Bourdieuho termínech lze tento problém popsat tak, že se v určitém prostoru vyskytuje skupina usedlých aktérů, kteří se vzájemně podporují v přístupu k symbolickému kapitálu, zatímco nově příchozí k němu přístup nemají. Důvodem je to, že lidé ze skupiny established či usedlých se lépe znají a jsou schopni se mnohem lépe domluvit na společných strategiích, které jim zajistí dosavadní přístup k symbolickému kapitálu. (L5, str.xviii). Sociální pravidla by tak byla výsledkem vědomé snahy skupiny aktérů zajistit si přístup k symbolickému kapitálu. Odměnou za dodržování těchto pravidel by pak byl pro aktéra přístup k symbolickému kapitálu, porušování by znamenalo sankci- zamezení přístupu k symbolickému kapitálu, nebo dokonce zbavení aktéra části jeho symbolického

kapitálu.

Frank Musgrove (L15) připomíná, že sociální řád ve školním prostředí je velkou měrou ovlivněn také ideologií, která ve vzdělávání zrovna panuje. Tvrdí, že v anglickém prostředí je masové školství výsledkem snahy připravit žáky na to, aby se zabudovali do systému, byli poslušnými zaměstnanci. Učitel je pak vykonavatelem sociální kontroly. (L15, str. 72-73) SOU Včela, ačkoliv není anglická škola, toto poslání také naplňuje. Převládající ideologie "nikde nebýt první, nikde nebýt poslední, hlavně se neprojevoval" může do jisté míry ovlivnit i neformální pravidla mezi učiteli, tedy vykonavateli sociální kontroly.

2.4 Výzkum formálních organizací

Když jsem se začal zabývat problémem své diplomové práce, nevěděl jsem jak se zorientovat v nepřeberném množství literatury o výzkumu ve školství, která je navíc mnohdy orientovaná spíše na školství a na to, jaké by školství mělo být, než na výzkum a na to, jaká škola opravdu je. Protože je klíčovou otázkou mé diplomové práce problém sociálních pravidel a jejich dodržování nebo naopak porušování, je samozřejmě nutné mít teoretický koncept toho, jaká jsou tato pravidla a jaký mají původ. Vzhledem k tomu, že sbor učitelů teoretické výuky na SOU Včela je vlastně pracovní skupinou, která je součástí formální organizace, nabízí se zde jako jedna z perspektiv nahlížet na tato sociální pravidla okem sociologa formálních organizací.

Studiem organizací a byrokracie se dlouhodobě zabývá český sociolog Jan Keller. Ve své knize *Sociologie organizace a byrokracie* vyčerpávajícím způsobem shrnuje literaturu, která se týká tohoto vědního oboru i jeho vývoj, který v podstatě začíná Maxem Weberem.

Jan Keller považuje formální organizace za něco, co můžeme „definovat jako uměle ustavený sociální útvar vybavený formalizovanými procedurami s účelem mobilizace a koordinace kolektivního úsilí k dosažení stanovených cílů.“ (L13, str. 13)

Takové definici tedy odpovídá i SOU Včela, která také z makro-hlediska není ničím jiným, než formálně ustanovená organizace, která koordinuje kolektivní úsilí s cílem vzdělávat nové pracovníky v gastronomii. Druhá strana mince formálních organizací je jejich

byrokratizace:

„Jakmile jsou takové formální struktury v určité oblasti lidské činnosti ustaveny, dochází v nich k rozvoji procesů, které je modifikují. Některé z těchto procesů podporují strnulost a brání adaptace organizace na měnící se podmínky, jiné naopak představují způsoby přizpůsobení se novým situacím, podporují účinnost organizace... ta opatření, která byla zavedena s cílem zvýšit účinnost organizace, navozují stav, který tuto účinnost tlumí, či přímo odvádí od stanovených cílů. Tyto disfunkční vlivy označujeme termínem byrokracie.“ (L13, str. 13)

Max Weber byrokracii chápal jako nástroj na zvyšování efektivity činnosti organizace. Neformálně ustavená sociální pravidla zde vůbec uvažována nejsou, Vývoj studia organizací zaznamenal celkem sedm etap, které se od sebe liší podle paradigmat pro ně charakteristických. V první etapě, klasickém období, odstartovaném Maxem Weberem, je organizace považována za mechanicky fungující stroj, lidský faktor je uvažován v téže rovině. Byrokratizace se chápe jediná platná pravidla jsou ta, která jsou daná vedením organizace. Převrat v chápání pravidel ve formálních organizacích způsobil Mayo, který odstartoval období "human relations". Jako první začal brát v úvahu vliv neformálních struktur na chod organizace. Následuje paradigma organizační psychologie, které vychází z nových teorií lidské motivace, k sociální orientaci členů přidává jejich zájem o seberealizaci. Klade se důraz na nové styly řízení. I zde ovšem, stejně jako v období human relations trvá předpoklad o souladu cílů aktérů s cíli organizace, což pro mé potřeby znamená především to, že pravidla, která vznikají neformálně mezi členy organizace (tedy učiteli na SOU Včela), slouží k dosažení cílů, které jsou totožné s cíli, jenž má organizace plnit. Paradigma omezené racionality, jehož průkopníkem byl například Merton vychází z předpokladu, že lidská racionalita je omezená, a tak vznikají nejrůznější dysfunkce v rozhodovacích procesech. Byrokratizace je zosobněním těchto dysfunkcí. Pátým paradigmatem je ekonomické paradigma, které obohacuje koncept omezené racionality o makrosociální pohled tím, že analyzuje odlišnosti mezi fungováním tržně orientovaných subjektů a procesy probíhajícími v netržním prostředí komplexních organizací. Stoupenci šestého paradigmatu, strukturně sociálního, považovali organizaci za komplexní systém, který je vybaven seberegulující se schopností. Patří mezi ně například Parsons nebo Selznick. Podobně jako v předchozím pojetí i zde existuje snaha zvýraznit vazby na vnější prostředí a syntetizovat poznatky předchozích fází. V teorii řízení je iniciován systémový přístup, který přechází v Crozierův kontingenční přístup, který je

nejnovějším pohledem na výzkum organizací. Mezi jeho charakteristiky patří zejména důraz na ambivalentnost a situační podmíněnost chování organizací a jejich členů, dále pak určitá skepse ohledně možností stanovit jednou provždy platné zásady v chodu organizací, a konečně v rovině manažerské důraz na schopnost řídicích pracovníků pružně reagovat na nepředvídatelné situace.

Pro své potřeby bych zdůraznil především tyto skutečnosti, které jsou platné v prostředí formální organizace a tedy i v prostředí SOU Včela.

2.4.1 Pronikání neformálních vztahů do fungování organizace

Když Elton Mayo prováděl výzkum v závodě Western Electric Company nedaleko Chicaga, kde zkoumal reakce zaměstnanců na technické úpravy pracovního prostředí, konkrétně vliv intenzity osvětlení na pracovní výkon dělníků, zjistil, že pracovní výkon skupiny není ovlivňován v první řadě změnou technických parametrů pracovního prostředí, nýbrž skutečností, že v průběhu pokusů docházelo uvnitř experimentálních skupin k vytváření neformálních vztahů, které výzkumníci dlouho nedokázali pojmout do svých explikačních témat: *"V původně ryze formálně ustavených pracovních skupinách docházelo v průběhu spontánních interakcí ke vzniku nových skupinových norem, které určovaly mimo jiné výši přijatelného denního pracovního výkonu. Dodržování či naopak porušování takto vzniklých norem se promítalo do výše sociální pozice jednotlivých členů pracovní skupiny. Zájem o udržení či zvýšení této pozice převažoval nad čistě ekonomickou odměnou, kterou by byli mohli pracovní schopní členové skupiny získat, pokud by se rozhodli ignorovat neformální pravidla skupinou vyvinutá. Ekonomicky nevýhodné chování dělníků nebylo zcela nesmyslné, i když se na první pohled jevila zcela iracionální. Přinášelo jim výhody jistého charakteru. Umožňovalo jim zvýšit kontrolu nad jejich prostředím díky tomu, že se snížila jejich závislost na vedení, jemuž by vyšší produktivita umožnila dále zvyšovat normy. Navíc posílilo skupinovou solidaritu tím, že předcházelo konkurenčnímu soupeření mezi členy skupiny... Podle nového Mayova pojetí základem pro orientaci jednání jsou spontánně rozvíjené vztahy, na které jsou jejich členové citově vázáni.*(L13, str. 36-37)

I v případě učitelského kolektivu je jasné, že by nedokázal fungovat pouze na základě formálně daných vztahů. Neformální vztahy i na SOU Včela slouží nejen k posilování skupinové solidarity, ale také k překonávání napětí, které je kvůli poměrně náročnému dennímu programu, stresu, hluku a obecné nejistotě, zda se daný učitel právě v

tuto chvíli nemůže stát terčem sledování, pomluv nebo posměchu, poměrně velké. Mayo ovšem předpokládal, že neformální vztahy mají ve své podstatě blahodárný vliv na plnění cílů organizace a že jsou produktem neformálního styku, na nějž nemají žádný vliv formální pravidla.

2.4.2 Ritualismus byrokracie a přemístění cílů

Velkým výzkumníkem v oblasti formálních organizací byl Robert Merton, který mimo jiné poukázal na existenci dvou skutečností, které významně snižují zamýšlenou funkčnost formálních organizací. Mertonovu stat' z roku 1940 *Bureaucratic Structure and Personality* shrnuje Jan Keller:

„Podle Roberta Mertona podporuje byrokracie u svých členů rituální chování. "Má-li celý složitý aparát operovat úspěšně, je zapotřebí, aby jeho členové pečlivě dodržovali vydané předpisy a nařízení. Je třeba je vycvičit ke konformitě s pravidly. Má-li být tato konformita dostatečně zaručena, je lepší, je-li poněkud předimenzován ... Toto úzkostlivě dodržování pravidel, které je v souladu s fungováním organizace, může však současně brzdit dosahování cílů organizace. Merton používá v této souvislosti Veblenův termín "trénovaná neschopnost", aby vyjádřil tendenci byrokratů rutinně opakovat jednou osvojené úkony zcela bez ohledu na měnící se situaci... Dochází k situaci, kdy dodržování pravidel, které bylo původně zamýšleno jen jako pomocný prostředek, se proměňuje v účel sám o sobě. Tento proces přeměny nástroje jednání v jeho konečný účel nazývá Merton procesem "přemístění cílů". Dodržování norem se mění v rukách úředníků v samoučel, úřední činnost se proměňuje v rituál, který nalézá své ospravedlnění a svůj smysl sám v sobě... Lpění na pravidlech, původně sloužící jako prostředek, se přeměňuje v samoučel, nastává známý proces přemístění cílů, čímž se instrumentální hodnota stává hodnotou finální. Disciplína, tedy konformita s pravidly bez ohledu na situaci, již není brána jako opatření určené k dosažení jistých cílů, nýbrž se stává bezprostřední hodnotou v životě byrokrata.““
(L13, str. 49-50)

Merton rozlišuje cíle manifestní a cíle latentní, tedy cíle, které jsou často pouze iluzorní a jsou pouze prezentovány navenek a cíle latentní, které často souvisejí například s existenčním zajištěním členů organizace. Těchto cílů se členové organizace skutečně snaží dosáhnout. Keller dává jako příklad ústav pro duševně choré, kde ovšem chovanci nejsou léčeni, ale pouze izolováni (L13, str. 70). V prostředí školy tak může dojít k tomu, že škola slouží k učení pouze navenek. Skutečným cílem je zachovat existenci školy, to znamená

každý rok nabrat dostatečný počet nových žáků a vykonávat všechny formální postupy tak, aby se vše jevilo navenek v pořádku, především vůči nadřízeným orgánům a také vůči rodičům žáků. V důsledku ritualizace úředních činností se byrokratické normy proměňují v posvátné symboly, s kterými mohou mít co do činění pouze povolání osoby. „*Úřední ceremonie se mění v obřad, jehož se smí zúčastňovat pouze vyvolení zasvěcení do kultu.*“ (L13, str. 50). Jedním z důsledků je důraz na neosobnost vztahů, zejména při jednání s klienty, v tomto případě žáky. Dokonce existuje velké množství ospravedlnění tohoto odstupu, která často bývají verbalizovaná v pedagogickém duchu. To, že tento jev není ničím novým, ani ničím co by se vyskytovalo pouze na SOU Včela, potvrzuje například tento úryvek z Čapkových Hovorů s T. G. M.: „*Učitel na škole má dětem vštěpovat republikánství, demokratickou svobodu a rovnost; má se stát dítěti kamarádem. Jeho autorita má spočívat na rozdílu věku, na jeho převaze ve všech věcech vědění, praxe a charakteru. Já jsem vyzoroval, že americké děti mívají k učitelům a učitelkám daleko kamarádštější poměr než u nás - a že Američané po celý život rádi vzpomínají na své učitele a na školy. U nás si děti oddychnou, když vychodí školu; a přece poznávat, zvidat je pro zdravé děti radostí. Americký učitel hraje s kluky v kopanou a nebojí se, že si při tom zadá. Učitel byrokrat by nešel s dětmi sáňkovat nebo na led - měl by strach, že by se třeba svalil a ztratil svou důstojnost nebo autoritu. Mezi učitelem a žákem, stejně jako mezi úředníkem a občanem, bývá taková umělá vzdálenost – cizota.*“ (L4)

2.4.3 Homansova systematizace teorie mezilidských vztahů

Homans vytváří teorii o tom, jak neformální vztahy ovlivněné formálními pravidly vytvářejí uvnitř organizací svébytné skupiny, které mají svá vlastní pravidla.

„*V práci "The human group" (1951) - Homans rozlišuje vnější a vnitřní systém skupiny. Prvky vnějšího systému skupiny bývají vytvářeny čistě formálně se záměrem učinit skupinu funkční vzhledem k jejímu prostředí (např. vojenskou jednotku vzhledem k armádě, pracovní skupinu vzhledem k podniku).*

Jakmile je vnější systém zřízen a skupina začíná fungovat, rozvíjejí se v ní zároveň spontánní prvky systému vnitřního, tedy systému, který nikdo neplánoval. Tyto prvky se postupně ustalují a standardizují. Standardizace praktik uvnitř skupiny je vždy doprovázena diferenciací navenek, vůči nečlenům. Tím se skupinová soudržnost upevňuje více, než to dovolují opatření tvořící součást vnějšího systému. Vznikají normy specifické pro danou skupinu, konformita s nimi je odměňována, nonkonformita naopak trestána.

Osoby, jejichž chování se blíží nejvíce normám skupinou uznávaným, mají největší šanci stát se skupinovými vůdci. Skupina, která původně vznikla jako důsledek vnějších požadavků, vypracovává postupně svůj vlastní program fungování. Vnitřní systém, který vyrostl z podmínek zadaných systémem vnějším, modifikuje nyní reakce skupiny na tlaky prostředí, sám se snaží dokonce na prostředí aktivně působit." (L13, str. 40). Systém je podle Homanse založen na směně odměňujících a trestajících aktivit. Ačkoliv kritikové této teorie mu vyčítají to, že ignoruje faktor moci, kterým disponují nadřízení, jde o poměrně dobré vystižení toho, co se děje v mnoha pracovních kolektivech.

Stejně tak docela dobře popisuje stav, který panuje i na SOU Včela. Tedy: poměrně malé nebo větší skupiny, které se různým způsobem promíchávají, a u kterých probíhá toto zvnitřňování pravidel, které je zčásti výsledkem snahy dodržovat formální pravidla zřízená vedením organizace a zčásti výsledkem jejich transformace poté, co jsou vystavena vlivu neformálních pravidel a přizpůsobena latentním cílům jednotlivých učitelů či skupin učitelů.

V českém prostředí můžeme nalézt několik badatelů, kteří se zabývají sociologií práce a průmyslu, jejíž obraz mezi roky 1960 až 1989 podává Jitka Havlová a Oto Sedláček ve svém článku Sociologie práce a průmyslu v letech 1965–1989 (L10). Zmiňují zde, mimo jiné, studie neformálních vztahů na pracovišti a jejich vliv na chod podniku. Tyto studie realizovali Ivo Krátký, D. Slejška, A. Rašek, Lubomír Brokl, Martina Klicperová a Jiřina Portová, kteří působí na VÚSTE.

2.5 Uspořádání prostoru disciplíny podle Foucaulta

Prostor SOU Včela má určitá specifika, která se nápadně shodují s popisem prostoru disciplíny, který rozvíjí Foucault ve své práci o dějinách vězeňství „Dohlížet a trestat“ (L8). Pojednává zde především o historii vězeňství, ale řeč je zde mimo jiné také o tom, jaký dopad na uspořádání prostoru měl přechod na racionální řízení výroby a na racionalizovanou kontrolu nad lidmi. Podle Foucaulta mají na dnešní uspořádání pracovního, ale i například vězeňského nebo nemocničního prostoru vliv schémata poslušnosti, která mají zaručit správné vykonávání žádoucích činností:

„Tyto metody, které umožňují pečlivou kontrolu tělesných činností... a uvádějí je do vztahu

poslušnosti - užitečnosti, můžeme nazvat "disciplíny". ... během 17. a 18. století se disciplíny staly obecnými normami ovládnání." (L8, str. 201). Disciplíny nejsou náhlým objevem: „... šlo o množství často drobných procesů rozličného původu a roztroušeného výskytu, které se protínají, opakují se, napodobují se, vzájemně se podporují, rozdělují se podle oblastí svého použití, přibližují se a vykreslují postupně náčrt obecné metody. Velmi brzy je lze nalézt při práci na nižších středních, o něco později i na základních školách, pomalu vstoupily do prostoru nemocnice a v několika desetiletích přebudovaly vojenskou organizaci." (L8, str. 203). Uspořádání prostoru se projevuje nejprve přeskupením jedinců v něm. „Disciplína přistupuje nejprve k rozdělení jedinců v prostoru. Zavádí přitom několik technických postupů.

1) klauzuru - specifikování místa, jež je heterogenní vůči všem ostatním a jeho uzavření v sobě samém. Chráněné místo disciplinární jednotvárnosti. (L8, str. 207). Tento princip se ve školství projevuje celkem zřetelně- škola je prostě oddělené místo, kam nemá přístup nikdo cizí.

2) princip elementární lokalizace - rozčlenění (franc. quadrillage). Každému individuuum jedno místo a každému umístění jedno individuum. Vyhnout se rozmístění ve skupinách, rozpustit zavedené kolektivní provozy, analyzovat smíšené, masivní či ustupující plurality. Disciplinární prostor směřuje k tomu, aby byl rozdělen na tolik dílů, kolik je k dispozici těl či prvků k rozvržení. Je třeba vyloučit důsledky neurčitého rozvržení... Cílem bylo ustanovit kontrolu prezence a absence, vědět o tom, kde a jak lze znovu nalézt dané jedince, zavést utilitární způsoby komunikace a přerušit jakékoli jiné, moci v každý okamžik hodnotit dohlížet na chování každého jednotlivce, hodnotit jej, sankcionovat jej, měřit jeho kvality či prospěšnost. Jsou to tedy procedury, které směřují k vědění, k ovládnání a k využívání. Disciplína organizuje analytický prostor. (L8, str. 209). I tento princip se v prostoru školy uplatňuje- skupinám žáků vymezi učebny, učitelům kabinety, zavádí se třídní knihy pro kontrolu přítomnosti žáků a také kniha příchodů a odchodů pro kontrolu učitelů. Jak již víme z předchozího exkurzu do světa organizací, tyto předměty a procedury mají navíc rituální hodnotu, alespoň ve mně známém školním prostředí.

Třetím pravidlem je pravidlo funkčních umístění, které „kóduje postupně v disciplinárních institucích prostor, který ponechala architektura obecně přístupný a připravený k rozmanitému využití. Určitá místa se definují tak, aby odpovídala nejen potřebám dohledu, aby zpřetrhala nebezpečné komunikační kanály, nýbrž také proto, aby vytvořila užitný prostor." (L8, str. 209). Foucault tvrdí, že k aplikaci tohoto pravidla

docházelo nejdříve v administrativní sféře, a až poté bylo vztaženo i na lidi. Jako příklad dává Foucault francouzskou, nemocnici námořních sil Rochefort: „*lékařský dohled nad nemocnicemi tu solidaruje s celou řadou jiných kontrol: s vojenskou kontrolou dezertérů, s fiskální kontrolou zboží, s administrativní kontrolou léků, nákladů, zběhnutí, vyléčení, úmrtí, simulování. Odtud plyne nutnost rozdělovat a uzavírat prostor s takovou přísností. První opatření, k nimž se přistoupilo v Rochefortu, se týkala spíš věcí než lidí, spíš vzácného zboží než nemocných. Zřízení fiskálního a ekonomického dohledu předcházelo technikám lékařského pozorování: umístění léků do uzamčených skříněk, registrace jejich použití, o něco později se zpřesnil systém pro ověřování skutečného počtu nemocných, jejich totožnosti... poté se upravují předpisem jejich příchody o odchody, jsou nuceni setrávat ve svých pokojích, ke každému lůžku je připevněna tabulka se jménem pacienta, jenž zde leží.... postupně se administrativní a politický prostor promítá do terapeutického.*” Takto uspořádaný prostor zároveň umožňuje propojit individua, tak aby byla možná jejich kooperace ve výrobním procesu a zároveň se eliminoval zmatek. (L8, str. 211). A možná i to je důvodem, proč se v mnoha organizacích zachází s klienty jako věcmi nebo jako s, dle Foucaulta, s těly, tedy hmotou bez osobnosti a pokud možno bez vlastní rozhodovací iniciativy, ta totiž vytváří nepředvídatelné situace, na které nelze svižně reagovat dle připravených vzorců, tedy zmatek.

Čtvrtým pravidlem je, že „...*v disciplíně jsou prvky vzájemně zaměnitelné, poněvadž každý se definuje místem, které zaujímá v řadě, a odchylkou, která jej odděluje od ostatních. Jednota tu tu nikdy není jednotou teritoria (jednota ovládnutí), ani jednotou místa (jednota pobytu), ale jednotou postavení: je to místo, které někdo zaujímá v klasifikaci, bod, kde se protínají.... Disciplína je umění postavení, technika pro transformaci uspořádání. Individualizuje těla prostřednictvím jejich lokalizace, která je nikam nezasahuje, nýbrž rozmisťuje a nechává cirkulovat v síti vztahů.*” (L8 str. 212).

Tento jev se od 18. století projevuje i ve školách: „*V 18. století začíná "postavení" definovat významnou formu rozdělení jednotlivců v rámci školního pořádku: zařazení do pozice ve třídě, na chodbách, na dvorech, postavení připisované každému jednotlivému žákovi vzhledem ke každému úkolu a zkoušce, postavení, které získával týden co týden(...) postupné řazení tříd dle věku, následnost vyučované látky, otázek probíraných podle vzrůstající obtížnosti. ...Organizace seriálního prostoru byla jednou z velkých technických proměn základního vzdělávání- Umožnila překonat tradiční systém (žák pracuje s učitelem jen několik minut, zatímco nepokojná skupinka zbývajících zahálí a je bez dozoru). Je-li*

každému přiděleno jednotlivé místo, je možné kontrolovat současně každého zvlášť i práci všech ostatních. To organizovalo i novou ekonomii času vyučování. Zajišťovalo to fungování prostoru školy jako vyučovacího stroje, avšak také jako stroje dohlížecího, hierarchizačního, odměňovacího." (L8, str. 214)

Přehledný prostor uspořádaný dle výše uvedených principů je tedy předpokladem pro fungování školy jako mechanického stroje, kde neexistují žádné nepředpokládané události a nahodilá umístění.

„Při organizování, "cel", "umístění" a „pořadí" konstruuji disciplíny komplexní prostory: současně architektonické, funkcionální a hierarchizované. Jsou to prostory, které zajišťují pevné umístění a přitom umožňují cirkulaci, vyčleňují individuální segmenty a ustavují operatorní spojení, vyznačují místa a indikují hodnoty, zaručují poslušnost jednotlivců, ale také lepší ekonomii času a činů. Jsou to smíšené prostory: jsou skutečné, protože disponují budovami, místnostmi, nábytkem, avšak ideální, protože se promítají skrze uspořádání charakteristik, hodnocení, hierarchií.“ (L8, str. 215)

Dá se tedy říci, že prostor a také časový rozvrh formální organizace je ve službách jejich formálních pravidel a vzhledem k tomu, že zabraňuje vzniku zmatku a nepředpokládaných situací, je do jisté míry i překážkou v tvorbě neformálních vztahů a lze očekávat, že aktérům napomáhá, nebo je přímo nutí osvojit si a dodržovat formální pravidla. Na druhou stranu, prostor disciplíny může prostě způsobit, že neformální pravidla mají podobný charakter jako ta formální. Mám na mysli například kladné hodnocení pedantství, odpor k nepředpokládaným situacím, odpor k nonkonformnímu oblékání a podobně.

2.6 Shrnutí teorie

V prostředí formálních organizací fungují formální pravidla, zdá se ale, že se aktéři řídí podle pravidel neformálních. Prostor disciplíny, v jakém obvykle organizace sídlí a funguje je ve službách formálních pravidel a napomáhá k jejich zvnitřňování. Některá neformální pravidla, která v organizaci vznikají, proto budou alespoň částečně vytvořena za účelem naplňování pravidel formálních.

Pro práci s daty budu brát v úvahu všechny tři koncepty, které jsem zde nastínil, tedy prostředí formálních organizací, sociální pravidla, konformitu, deviaci a prostor

disciplíny. Budu předpokládat, že se výše popsané jevy uplatňují i na SOU Včela.

3. Empirická část

3.1 Výzkumný problém a model pro jeho uchopení

Jak jsem již v předchozí naznačil, zajímám se o pravidla, která jsou určující pro interakci aktérů na SOU Včela. Během práce s literaturou jsem usoudil, že tato interakce se řídí podle dvojích pravidel. Jednak podle pravidel formálně, direktivním způsobem zavedených a jednak podle pravidel neformálních, která lze dále rozdělit na pravidla, která vznikla skutečně neformální cestou a pak neformální pravidla, která si aktéři zvnitřnili a přetvořili v pravidla neformální.

Jak už jsem předeslal, zajímá mne, v jakém vztahu tato pravidla jsou a jakým způsobem dochází k jejich potvrzování i porušování. Hodlám postupovat induktivní metodou. Teď, když už jsme se seznámili s teoretickými koncepty, které se týkají prostředí školy, prostředí formální organizace a konceptů pro sociální pravidla, mohu navrhnout teoretický model, který je syntézou těchto konceptů. Nabídnu tak optiku, která bude určující pro uchopení dat a jejich interpretace.

Výzkumný problém se týká tohoto:

- 1) Jaká pravidla existují na SOU Včela?
- 2) Jakými konkrétními akcemi aktéři tato pravidla potvrzují?
- 3) Jaké akce, která tato pravidla porušují, aktéři podnikají?
- 4) V jakém vztahu jsou formální a neformální pravidla na SOU Včela?

Pravidla, která je nutné na SOU Včela dodržovat, lze rozdělit podle jejich charakteru na formální a neformální. Porušování formálních, tedy organizací daných pravidel je samozřejmě formálně sankcionováno, ovšem může mít i dopad v podobě sankcí neformálních. Například, pokud se někomu z učitelů opakovaně ztratí třídní kniha, nejen, že nejspíš dostane menší prémie, ale také klesne jeho prestiž u ostatních učitelů. Ti se navíc s tímto špatným učitelem nebudou chtít příliš stýkat, protože by mohla klesnout i jejich prestiž a mohl by tak být ohrožen jejich přístup k symbolickému kapitálu.

Neformální pravidla jsou dvojí. První skupina neformálních pravidel je výsledkem dlouholetých vztahů na pracovišti mezi aktéry a mají charakter jakéhosi systému, který má zabránit konfliktům a změně pravidel pro distribuci symbolického kapitálu. Jejich porušení má zpravidla za následek ztrátu prestiže a přístupu k určitému symbolickému kapitálu, zároveň však každý aktér disponuje strategií, která mu umožňuje se v tomto systému pohybovat a maximálně z něj těžit, přičemž pro každého může být důležitý jiný druh symbolického kapitálu.

Druhá skupina neformálních pravidel je výsledkem transformace formálních pravidel, jejich zvnitřnění, ritualizace byrokratických úkonů a procesu přemístění cílů. Jejich porušení má v podstatě stejné důsledky jako porušování formálních pravidel, protože aktéři nevidí rozdíl mezi pravidly, jejichž dodržování vyžaduje organizace a pravidly, která vznikla jejich transformací.

Realita subsvětla SOU Včela je pak jakýmsi konsenzem všech aktérů a skládá se z toho "co vědí všichni", s tím průnik společného vědění je dosti omezený a vznikají tak nejrůznější několikačlenné "frakce", které sdílejí společné vědění a tedy i společnou realitu.

3.2 Technika sběru dat

Vzhledem k tomu, že provádím case study, je výběr vzorku předem daný- jedná se o učitele na škole, kde pět let působím, což už jsem ostatně zmínil dříve. Nicméně samotný výzkum samozřejmě pět let netrvá, výzkumný záměr jsem formuloval na podzim roku 2008, kdy jsem se také zaměřil na výzkumný problém a začal si (s různou pravidelností a pečlivostí) psát terénní poznámky. První použitá technika sběru dat je tedy zúčastněné pozorování, v tomto ohledu z pozice úplný participant, k tomu navíc ještě téměř plně akulturovaný. V takové pozici se z hlediska výzkumníka mísí výhody i nevýhody. Výhodou je poměrně detailní znalost prostředí a autentické prožívání života učitele, druhou stranou mince může být určitá otupělost, nevšimavost vůči některým jevům, které by mohly být pro mou práci zajímavé. To je způsobeno denním stereotypem, který jsem nucen neustále podstupovat, a kterému nelze uniknout. Mnoho etnografů hovoří nebezpečí "going native", tedy o tom, že se výzkumník ztotožní s hodnotami aktérů, které by měl

studovat. Potom tyto hodnoty spíše brání a obhajuje, než aby je zkoumal a rozkrýval. Domnívám se, že pro opětovné získání alespoň částečné objektivity a distance a také citlivosti vůči některým jevům, které mohou úplnému participantovi zůstat skryty, může razantním způsobem napomoci teoretický model vzešlý z předchozí práce s literaturou a různými teoretickými koncepty, které jsou relevantní pro můj výzkumný problém. Optikou tohoto modelu, který představím později, jsem se snažil nahlížet na každodenní realitu na SOU Včela a pomocí této optiky budu data také interpretovat. Dalším faktem, který mi podle mého soudu usnadňuje zachovat si distanci je samotný charakter SOU Včela, který je, ve vší úctě k aktérům, ve znamení absurdity a bizarnosti, tudíž je dost obtížné, alespoň pro vcelku nově příchozího, se s ním ztotožnit.

Dalším zdrojem dat je 14 rozhovorů v délce 30-60 minut s těmi aktéry/kolegy, kteří mi byli rozhovor ochotni poskytnout. Způsob výběru vzorku je, uznávám, poněkud problematický, ale je třeba si uvědomit, že učitel na SOU Včela je v neustálém spěchu, tudíž nemá na takové záležitosti čas. Také je třeba si uvědomit, že na SOU Včela panuje zvláštní paranoidní atmosféra, která příliš nepřeje nahrávání rozhovorů, byť témata nebyla dle mého soudu choulostivá. Rozhovory jsem vedl jako polostrukturované, předem jsem stanovil okruhy, do kterých jsem konverzaci směřoval. Protože aktéry přece jen nějakým způsobem znám, mohl jsem průběh rozhovoru přizpůsobit náladě i povaze aktéra. Okruhy otázek jsem zvolil tyto:

- příběh o tom, jak se aktér stal kantorem, jak se dostal na SOU Včela;
- komunikace a vztahy s kolegy a nadřízenými;
- společné mimopracovní aktivity;
- každodennost na SOU Včela;
- výhody a nevýhody učitelského povolání;
- pohyb po prostoru SOU Včela.

Třetím zdrojem je moje živá zkušenost s životem na SOU Včela z doby, kdy jsem ještě nevěděl, že zde budu provádět výzkum. Autopsii neboli autoetnografickou metodu psaní rozvíjí ve své knize Carolyn Ellis (L6). Nabízí použití vlastního narativu a vlastní subjektivní zkušenosti pro výzkum. Použití osobního příběhu by mělo pomoci hlouběji proniknout do struktury interakcí v dané kultuře či subkultuře nebo ukázat, jakým způsobem výzkumníka změnila zkušenost s daným prostředím (L6, str. 46). Má vlastní

osobní zkušenost také ovlivňuje celkový pohled na výzkumný problém a samotný terén, tudíž by zapření této skutečnosti bylo poměrně nefér.

3.3 Postup analýzy a interpretace dat

Vzhledem k tomu, že pracovat s třemi zdroji dat, je potřeba dát jejich chápání jednotný rastr, proto budu na všechna z nich nahlížet optikou modelu, který jsem formuloval výše. Pro práci s rozhovory použiji otevřené kódování (L11, str. 247) a tam kde to půjde, kódování tematické. Cíl analýzy bude tento:

- a) odhalit fungující sociální sítě v rámci instituce a aktivity učitelů vázanou na tuto síť (sociální akce);
- b) nalézt kategorie a koncepty, prostřednictvím nichž se učitelé vztahují ke svému statusu a roli a vytvářejí vztahy s kolegy a popřípadě se svým okolím (sociální pravidla).

Konfrontací sociálních akcí a sociálních pravidel pak v interpretaci mohu dospět k odpovědi na otázku identifikace učitelů nejen s jejich profesí ale i s konkrétní vzdělávací institucí.

Sice ještě nevím, co data přinesou, ale rád bych kódy směřoval především do oblasti pravidel, jejich potvrzování a dodržování. Dále se budu data snažit rozdělit tak, abych získané interpretace mohl rozdělit dle oblastí fungování instituce, a to následovně:

- a) Pravidla související s výkonem povinností, tedy ta, která mají význam pro cíle instituce (a ritualizací dochází k jejich zposvátnění); vše, co s nimi souvisí, tj. způsob chápání pravidel, potvrzování pravidel, jejich porušování, sankce.
- b) Pravidla pro rozdělení pravomocí a získávání odměn.
- c) Pravidla pro komunikaci mezi učiteli.

Takto zároveň rozdělím získané poznatky do kapitol.

V těchto skupinách se pokusím vystihnout na jedné straně fungování učitele v těchto oblastech fungování SOU Včela a na straně druhé i jeho postoje. Zatímco informace o reálném fungování učitele budu získávat ze všech tří zdrojů dat, informace o postojích učitelů (tedy to, co si o tom všem myslí) získám pouze z rozhovorů.

Jednotlivé kapitoly budu členit tak, že nejdříve představím formální pravidla pro danou oblast a poté představím neformální rovinu daných oblastí.

3.4 Etické otázky výzkumu

Při výzkumu a interpretaci dat budu respektovat etická pravidla platná v společenských vědách. Pro poskytnutí interview je poučený souhlas samozřejmostí. V průběhu rozhovoru a zejména při vyhodnocování dat budu mít na zřeteli skutečnost, že nesmím poškodit své informátory. Proto v prvním kroku budu důsledně ve své práci měnit jména všech aktérů a instituce. Nebezpečí, že třetí osoby by chtěly dohledat jejich identitu, není jediné. Abstrahuji tedy také od odkazování na kontroverzní konkrétní příběhy, v nichž by se aktéři či jejich známí mohli poznat. V analýze je sice využiji pro teoretizaci problému, v textové části je zveřejňovat nebudu. Proto také nebudu přepisy rozhovorů zveřejňovat jako přílohu diplomové práce.

3.5 SOU Včela

Jak už jsem několikrát naznačil, terén, v kterém se odehrává můj výzkum, je jedna z mnoha českých středních škol, název SOU Včela jsem zvolil poté, co mi jej poradila jedna z mých kolegyň z tohoto vzdělávacího ústavu, kde již pět let působím jako učitel, přestože jsem takovou dobu rozhodně neměl v plánu. Učiliště je umístěno v prostorách někdejšího močálu, poblíž tří velkých pražských panelových sídlišť. Budova SOU Včela sestává ze dvou poměrně rozlehlých částí, které jsou v podstatě samostatnými budovami. V první z nich probíhá výuka, sídlí zde vedení školy, ekonomický úsek a několik firem, které si zde pronajaly prázdné kancelářské prostory. Druhá část je s první částí propojena prostornou halou, kde je zároveň vrátnice a v podstatě oficiální vstup do komplexu učiliště. A lze v ní nalézt a jídelnu a čtvrtá budova je hotel a ubytovna mládeže, přičemž ve spodních patrech lze nalézt učňovskou cukrářskou dílnu, učňovskou pekárnu a několik pracovišť pro odborný výcvik aranžérů a aranžérek.

Historie školy sahá až do roku 1984, kdy byl položen základní kámen, a začala stavba učiliště, jež měla být podnikovým školským zařízením jistého státního potravinářského podniku, dokončena byla roku 1990. Na škole se od počátku vzdělávalo v těchto tříletých oborech: cukrář, kuchař/ka, číšník/servírka, prodavač/ka květin, aranžér/ka,

prodavač/ka potravin, prodavač/ka smíšeného zboží, poslední dva jmenované obory později zanikly, po sloučení s SOU Merkur přibyl obor pekař/ka a kuchař-číšník/servírka, který byl o dva roky později zrušen. Původně zde byl také čtyřletý obor obchodník, ke kterému přibyl obor hotelnictví a turismus. Posledním oborem je dvouletý navazující obor podnikání, který je zde pro absolventy tříletého studia, kteří si chtějí dodělat maturitu.

Vzhledem k dobrému dopravnímu spojení jak s obcemi za východní hranicí Prahy, tak s centrem města, se studující rekrutují jak z vesnic a měst v okolí Prahy, tak z jednotlivých přilehlých pražských čtvrtí, přičemž největší zastoupení mají panelová sídliště na severovýchodě města. Z důvodu mládí učiliště se zde lze setkat s pedagogy, kteří tu působí již od počátku fungování školy. Učitelů teoretické výuky je celkem okolo třiceti, žáků je zde asi 700, s tím, že v září roku 2004 jich bylo přes 900, což je zdrojem velké frustrace mnoha učitelů, kteří se obávají toho, že "jednou už nebudou ty děti" a SOU Včela tak přijde o manifestní cíl a tedy i o důvod proč by měl městský magistrát zaručovat další existenci učiliště. Dále je zde asi 12 zaměstnanců administrativy a 10 technických pracovníků. Praktickou výuku v budově školy obstarává dalších 20 učitelů (dříve mistrů) odborného výcviku.

3.6 Pravidla pro formální a symbolické hodnocení práce učitele

3.6.1 Formální pravidla

a) Co je hodnoceno

Dobrou pozici v hierarchii získává učitel úrovní svého vzdělání, roli hraje samozřejmě také doba praxe. Pozici v hierarchii pak určují funkce, které učitel zastává.

b) Odměna

Učitel může být za postup v hierarchii zařazen do funkční struktury instituce, tzn. stane se výchovným poradcem, protidrogovým koordinátorem, požárním technikem, dostane na starost maturity či závěrečné zkoušky nebo vykonává funkci předsedy předmětové komise. Tyto funkce jsou spojeny s finanční odměnou. Dalším typem odměny je samotné zařazení do mzdových tabulek, podle kvalifikace a odsloužených let. Oboje se

řídí jasnými pravidly, kde hraje roli pouze především kvalifikace a počet odsloužených let.

3.6.2 Neformální pravidla

a) Co je hodnoceno - pravidla očima učitelů

Výkon

Neformální pravidla pro hodnocení práce učitele již nejsou tak transparentní. Hodnotí se výkon, například dovedení žáků k úspěšné maturitě nebo závěrečným zkouškám. To jsem poznal roku 2007, kdy jsem roku dovedl jednu nástavbovou třídu k maturitě, která skončila poměrně úspěšně, dostalo se mi několika odměn. V první řadě to byla "pochvala před nastoupenou četou" (jak nazvala tento úkon Irena M.) od zástupce ředitelky a trochu větší nenárokovaná složka platu. Charakteru těchto odměn se budu věnovat o něco později. Hodnocena je rovněž tvorba nejrůznějších pedagogických dokumentů, pořádání exkurzí a různých soutěží.

Dobrá pozice

Ačkoliv je takové hodnocení nespravedlivé a netransparentní, na hodnocení práce učitelů mají vliv i osobní vztahy s nadřízenými:

To bylo zrovna po jedné takové akci se žákem, kdy žák odcházel na žádost matky, a nějak paní ředitelka si to tam zjišťovala a on se jí vyplakal na rameni, takže já jsem vypadala jako největší ten. A pak mi teda paní ředitelka dost významně sdělila, že mi teda dávaj to třídnictví u hotelníků, že si mě bude sledovat.

(Barbora C., 31.3. 2009)

Dobré vztahy se zástupcem ředitele jsou určitou zárukou vysoké pozice v hierarchii učitelů. Tento způsob přístupu k symbolickému kapitálu se samozřejmě nezamlouvá Adéle D., která je na SOU Včela pouze krátkou dobu:

AD: to není až tak úplně dobře, že se zná s tolika lidma, nebo jako zná, jako, nebo prostě že k nim má jako blíž, myslím, že vedení by mělo být úplně stranou. Kdyby vedení bylo jako úplně cizí, tak by pak mělo na všechny stejnej metr a bylo by to trochu jiný, no.

M: Myslíš, že nemaj na všechny stejnej metr? Přijde mi, že oni jako kdyby třeba nepracovali, tak to vypadá u nich, že pracujou, nebo, že už jsou takový jako váženější, že už se od nich neočekává, že by třeba nepracovali. Že se berou už prostě takový, jaký jsou,

a mně přijde, že nás prostě jako dospělý neberou, že prostě, to je můj pocit teda takovej.

(Adéla D., 22. 1. 2009)

Vidíme tedy, že předmětem hodnocení práce učitele je také doba strávená na učilišti, která je spojena s určitým očekáváním. Od starousedlíka se neočekává, že by plnil své pracovní povinnosti špatně, zatímco nováček nemá moc možností, jak si zajistit přístup k symbolickému kapitálu. Podobnou situaci reflektuje i Květa F:

myslím si, že jsou tady lidi, který maj díky svému naturelu trochu výsadnější postavení, třeba u Jakuba U., kdy, vždycky na závěr, vlastně, proti němu vlastně vůbec nic nemám, takovej jako, ale jako se trošku snaží mít výsadní postavení, naprosto zbytečně jako uklidnit nějakým monologem, nevím, jestli jsi byl někdy svědkem toho, že on nás pokáral, on si vezme slovo na konci roku nebo na konci pololetí, že nebude jmenovat, ale že jsou kolegové, ke kterým on přijde a když něco potřebuje, aby šli hrabat listí, tak oni nešli a to by nechtěl, aby se opakovalo.

(Květa F., 25. 6. 2009)

Jakub U. je starousedlík, poměrně starý učitel, který zastává několik funkcí, navíc má dobré vztahy s vedením. Jeho symbolický kapitál spočívá mimo jiné v tom, že může ostatní učitele pokárat, ačkoliv by na to neměl mít pravomoc. Jeho výsadní postavení a dobré vztahy s vedením mohou podle Květy F. mít také vliv na jeho nenárokovou složku platu.

Pokud má učitel dobré vztahy s ředitelkou, disponuje v hierarchii výsadním postavením a nemusí se tolik obávat sankcí:

KF: Je nepsaný pravidlo, že Ludmila V. je neprůstřelná, že má zřejmě dobrý pozice a její pozice je neochvějná a pak prostě znovu a znovu se vždycky objeví nějaký konflikt s kýmkoliv a jít nebo sepsat petici nebo stavět se.. prostě to je nepsaný pravidlo, že proti Ludmile asi nemá cenu jako fungovat.(...)

M: a co podle tebe musí člověk udělat, aby měl tu pozici neochvějnou?

KF: No něčím se zalíbit vedení. něco mít v záloze, nabídnout, ať už je to nějaký servis za kterej se neplatí, ať už je to u pani ředitelky přes tu sekretářku, kam chodí Ludmila V., pořád a pořád a tlumočí tam, co udělal pan Hrbek a tak dále, co řekne, jestli z toho část se donese teda, je to informační servis... takže možná to svoje místo na výsluní si, tu svou neprůstřelnost, zajistila tím, že nabízí něco, co ten management akceptuje, využívá.

(Květa F., 25. 6. 2009)

Dobré vztahy s vedením je tedy možné zajistit i tak, že učitel nabídne informační servis. Tím se v očích vedení nepřehledná situace stane přehlednou, eliminuje se zmatek, způsobený tím, že se ředitelka v určitých vztazích a momentech nevyzná.

Jak uvidíme níže, starousedlík má mnohem lepší přístup k neformálním odměnám než jakým disponuje nováček na SOU Včela. Neformální hierarchie totiž určuje mimo jiné přístup k symbolickému kapitálu.

Mít dobrý předmět

Předmětem hodnocení je také to, jaký vyučovací předmět učitel učí. Nejméně uznávání jsou učitelé tělocviku, protože jejich práce je nejméně náročná:

Všichni si myslěj, že když je máme na tělocvik, tu zlobivou třídu, kterou ni nejsou schopný ukočírovat ve třídě, tak že my je máme na tělocvik, že to je strašná pohoda.

(Pavla L., 8. 2. 2009)

Málo uznávání jsou také učitelé jazyků, kteří vlastně neučí žádná fakta, mají v hodinách na starost pouze polovinu třídy a ještě ke všemu se ve formální rovině těší jakési zvláštní důležitosti, protože jsou ve státním školství nedostatkovým zbožím. Nejvýše stojí v této hierarchii učitelé odborných předmětů a také učitelé výpočetní techniky.

Třídnictví

Status učitele lze rozpoznat i podle počtu třídnictví, které má daný učitel na starost: *Když je někdo spolehlivější pracovník, tak dostane třeba dvě třídnictví, když je někdo, tak se mu dá občas jedno třídnictví, anebo někdo nemá žádný. Viz vás. Ono totiž třídnictví znamená dvojitá práce v tý škole. Jenom učit, tak to je opravdu sranda. To člověk přijde, odučí si a jde. Ale to třídnictví, to je, za tu směšnou částku, kterou nám za tohlencto to školství dává, tak to je... žádný z těch dětí by nedělalo. To je opravdu směšná částka.*

(Barbora C. 31. 3. 2009)

Zde je ale také zcela jasně vidět, že se někdy, jako v mém případě vyplatí předstírat neschopnost, protože mnoho učitelů si na to, že zastávají funkci třídního učitele ve dvou třídách, stěžuje. Dochází tak k situaci, kdy je pracovníkova spolehlivost v podstatě trestána, protože vykonávat funkci třídního učitele se vzhledem k poměru námaha:finanční odměna, nevyplatí:

KH: přítelkyně má to třídnictví a víc tady úkolů, takže ta tady tráví víc času.

M: a seš rád, že seš toho ušetřenej?

KH: myslim, že to může bejt docela hezký, když takhle ti rostou před očima ty děťátka, když k tobě vzhlížej, když se o ně staráš, ale myslim si, nepotřebuju to.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

b) Charakter neformálních odměn

Za vše, co jsem popsal v předchozí části, existuje širší škála odměn, než jakou nabízí formální řád instituce.

Pochvala před nastoupenou četou

Když jsem roku 2007 dovedl onu nástavbovou třídu k poměrně úspěšné maturitě, dostalo se mi několika odměn. V první řadě to byla "pochvala před nastoupenou četou" (jak nazvala tento úkon Irena M.) od zástupce ředitelky. Ta spočívala v tom, že zástupce shrnul mé zásluhy za přítomnosti ostatních členů maturitní komise. Podobným způsobem dochází k pochvale před nastoupenou četou na pracovních poradách, když zástupce ředitelky za přítomnosti všech členů učitelského sboru děkuje některým učitelům například za pracovní činnost nad rámec povinností.

Dozor nad WC

Odměnou za maturity bylo také to, že jsem byl zbaven povinnosti dozírat na chlapeckými WC v prvním patře a byl mi svěřen dozor nad chlapeckými WC v přízemí. Na první pohled jde o stejnou povinnost, ale pointa spočívá v tom, že dozorující osoba vybírá od třídních učitelů peníze v případě, že je WC poškozeno a nenalezne se viník. V takovém případě se tedy vybírají peníze od všech chlapců z tříd na daném patře. K poškození WC v přízemí nedochází téměř vůbec, zatímco WC v prvním patře je tím takřka proslulé. Proto není divu, že mi, když jsem na SOU Včela přišel, byl jakožto nováčkovi tento dozor přidělen. Vykonával jsem jej společně s Borisem B., jehož pozice v hierarchii je velice nízká.

Lepší třídnictví, lepší třídy

Přestože je třídnictví nepříjemnou povinností, dostat na starost třídnictví zároveň znamená posunout se v hierarchii učitelů. Další odměnou za tak úspěšnou maturitu mi byla

pozvánka do světa úplných učitelů, totiž nabídka, zda bych se následující rok nechtěl zhostit třídnictví, kterou jsem, předstíraje pochybnost nad svými schopnostmi, odmítnul. Jak jsme viděli, učitel, který má třídnictví je považován za spolehlivého. Tím pádem jsem možnost postupu na vyšší pozici v hierarchii promarnil.

Další rovina třídnictví spočívá v tom, že třídnictví se dělí na lepší a horší. Třídnictví v učňovských třídách je spojováno s vyhlídkou problémů, zatímco třídnictví ve třídách studijních, jak čtyřletých, tak nástavbových oborů se považuje za výhru. Pro přidělování třídnictví existuje určitý klíč. Často jsem slýchal, že třídnictví ve studijních třídách je za odměnu, že třídnictví ve studijních třídách dostanou jen vyvolení a podobně. Třídnictví ve studijní třídě má ovšem i druhou stránku, učitel je totiž často více pod dohledem:

Asi to tak funguje, lepší třídnictví pro lidi, kteří jsou v uvozovkách zavedení, někdo má jenom tříletky, někdo má jenom nástavby, někdo má jenom maturitní třídy. Když jsem loni dostávala hotelníky, tak mi ředitelka říkala, že si mě bude sledovat.

(Barbora C., 31. 3. 2009)

Barbora C. je na SOU Včela stejnou dobu jako já, tudíž je její status také nováčkovský. Protože je ale považována za experta ve svém předmětu, učila v maturitních třídách. Třídnictví v těchto třídách ale už bylo rozdělené mezi starousedlíky:

Já jsem dosud dělala tříletácký třídnictví, to byl ten paradox, o kterém jsme spolu už taky několikrát mluvili, tak jsem dělala tříletácký třídnictví a učila jsem většinou v maturitních oborech. Takže to byl takovej ten dost velkej rozpor.

(Barbora C., 31. 3. 2009)

Pokud je učitel považován za dobrého učitele, což může prokázat například tím, že dovede třídu k úspěšné maturitě, je odměněn větším počtem vyučovacích hodin ve studijních třídách. To je totiž považováno za výhodu, dokonce se traduje, že učení ve studijních třídách je za odměnu. Podobnou výhodu představuje učení ve třídách aranžérek. Zkrátka, mezi učiteli existuje koncept pro hodnocení tříd, který se odvíjí od míry obtížnosti práce:

Co se týče jako těch záporných věci tak samozřejmě jde o to, že ne každá třída je samozřejmě stejná a záleží i na tom studijním oboru nebo na tom učebním oboru, podle toho jestli je to maturitní třída nebo jestli učební obor a taky jakého zaměření učební obor, takže když porovnáám třídu aranžérek se třídou kuchařů, tak je to nebetyčnej rozdíl.

(Vanda K., 13. 4. 2009)

Já třeba mám, jak jsem říkala o těch nástavbách, tak já učim v nástavbě tělocvik v béčku, a to je výborná skupina, která opravdu touží po pohybu, a naopak tam se mi nestane, že by se omlouvali, naopak mě nutěj, že v mé hodině volna, že by si vzali tělocvik.

(Pavla L., 8. 2. 2009)

Kabinety a jejich vybavení

Učitel, který stojí v hierarchii výše, disponuje lepším kabinetem. Ti, kteří mají dobré vztahy se zástupcem ředitelky a pomáhají mu plnit náročné pracovní úkoly, mají kabinet blíže k zástupci, zavedení učitelé mají kabinet, který je "lepší", například zavedení tělocvikáři mají kabinet se sprchou, navíc sami pro sebe, zatímco tělocvikáři, kteří nestojí tak vysoko v neformální hierarchii se musí tísnit v jednom kabinetu pro čtyři lidi. Učitelům-nováčkům je místo v kabinetu přiděleno, zatímco zavedení učitelé, pokud dochází v rámci organizačních změn ke stěhování, mohou tento přesun do jisté míry ovlivňovat. Boris B. má také kabinet sám pro sebe, důvodem ale není jeho vysoká pozice v hierarchii, ale spíše to, že by jeho společnost nikdo nesnesl.

Kabinety zavedených učitelů jsou také lépe vybavené. Vybavení kabinetů se přiděluje podle složitého klíče. Především je důležité mít dobré vztahy s lidmi z technického oddělení, kteří mají vybavení kabinetů na starost. Tímto způsobem náš kabinet přišel k lednici, protože Erik Z. těmito dobrými kontakty disponuje. Adéla D. se dokonce kvůli tomuto nespravedlivému přiřčení technického výtvarníka pro uskladnění potravin rozhořčila, protože o lednici v kabinetu usilovala již od počátku své kariéry na SOU Včela. Z tohoto důvodu jsem se Erikovi Z. zavázal slibem mlčenlivosti, protože to, že náš kabinet disponuje lednicí je potřeba pokud možno ututlat, jinak bychom vzbudili v kolezích závist a naše renomé by pokleslo. Vzniká tak poměrně paradoxní situace, kdy Erik Z. disponuje určitou mocí, ale nemůže ji veřejně deklarovat.

Dalším prvkem vybavení kabinetů je počítač, po kterém učitelé, kteří jej v kabinetu nemají, zoufale touží, protože by ulehčil výkon pracovních povinností. Karolína P. jako učitel nováček, v kabinetu s dalšími učiteli nováčky, jej k dispozici nemá:

Co mi teda tady vadí, že teda nemáme k tomu nějaký pomůcky jako třeba právě k dispozici ten počítač, že většinou si to tady připravuju písemně a doma se tomu zase věnuju tak, aby to mělo nějakou formu, píšu si to na počítači v klidu, protože tady počítač k

dispozici jak já říkám není, oni sice říkají, že tady je ta počítačová učebna ... je to plný těch žáků, čili tam nemá člověk takovej ten klid, furt tam někdo leze a takhle si myslím, že kdyby v kabinetě prostě byl jeden počítač, obyčejný počítač, tak člověk prostě v těch hodinách volna má klid na to, aby si to vypracoval. Takhle ty věci si musíš sebrat, všechno si vodtáhnout a prostě ten klid nemáš... Takže jsem nad tímhletem rezignovala a bohužel to teda potom dotvářím doma, což teda mě taky někdy trošku obtěžuje.

(Karolína P., 12. 12. 2008)

Rozdělování počítačů po kabinetech je záležitost, která se, narozdíl od moci nad lednicí, zcela vymyká moci Erika Z., přestože o něj dlouhodobě usiluje. Dlouho dobu jsem se domníval, že klíč k rozluštění tohoto problému prakticky neexistuje, nakonec mi ale úplnou náhodou Jindra B. prozradil, že počítače do kabinetů přiděluje zástupce ředitelky po konzultaci s ním. Dokonce prý, když se rozhodovalo, který z kabinetů získá do svého portfolia počítač, na otázku, kdo z kolegů si chodí připravovat materiály do PC učeben, přímo odpověděl, že krom jiných kolegů i já, a dokonce v hodinách používám svůj laptop. Tomu se prý zástupce ředitelky velmi podivil, ale žádný počítač náš kabinet nezískal, domnívám se, že důvodem byl můj tehdejší extrémně nízký status naprostého nováčka.

Přidělování kabinetů a vybavení kabinetů je tedy opět ovlivňováno pozicí v hierarchii, přičemž starousedlík je oproti nováčkovi pochopitelně zvýhodněn.

3.6.3 Shrnutí

Některé neformální odměny jsou postaveny na paradoxu, že formálně jsou nahlíženy jako stejné (studenti, kabinety), ale reálně vykazují kvalitativní odlišnosti, které formální řád nemůže předjímat. Jiné neformální odměny zase stojí a padají s limity instituce a její možností zabezpečovat "spravedlivé" zajišťování podmínek výuky (vybavení, rozvrh). Odměny na neformální rovině pracují s dvěma momenty:

- 1) Z formálního hlediska se jeví, že je vše stejné, ale praxe ukazuje, že přece jenom jsou v rámci dané oblasti rozdíly (různé třídy, různá místa ve škole, kabinety). Získat výhodu v této oblasti je spojeno s uznávanou prestiží pedagoga.
- 2) Zároveň jsou profity, kterým lze rozumět jako nadstandard (lednice, PC). Tyto výhody a odměny většinou prestiž nepřinášejí, ale spíše vyvolávají závist.

3.7 Pravidla formálního a neformálního udržování řádu instituce a jeho respektování

3.7.1 Formální pravidla pro chod instituce

SOU Včela je součástí sekundární vzdělávací soustavy českého školství.

Deklarovaným cílem SOU Včela je výchovné působení a příprava učňů a studentů na budoucí povolání. Plnění tohoto cíle má být zajištěno školním řádem, klasifikačním řádem, pravidly pro bezpečnost práce a pravidly požární ochrany. A také těmito pravidly:

- a) Organizování pravidelných třídních schůzek a konzultací s rodiči, které mají zaručit spolupráci na úrovni vzdělávací instituce - rodiče žáků. Třídní schůzky a konzultace se konají jednou za půl roku.
- b) Rozvrh hodin, který určuje rozmístění osob v čase a prostoru a ukládá jim činnost, kterou mají v danou provozovat.
- c) Klasifikace žáků a s ní spojená bilancující klasifikace, která vyjadřuje to, žák zvládá daný předmět a jak je učitel spokojený s jeho prací.
- d) Agenda školy neboli pedagogická dokumentace, takzvané papíry, část z nich má u sebe- omluvný list a žákovskou knížku, část z nich má u sebe vedení školy a část z nich má u sebe třídní učitel - katalogové listy žáků a především třídní knihu, která je jakýmsi palubním deníkem třídy, kam se zapisují absence žáků a činnost, která byla tu kterou vyučovací hodinu prováděna. Agenda školy je důležitá pro to, aby se nadřízenému orgánu ukázalo, že v instituci vše funguje tak, jak má. Zapisování absencí žáků do třídní knihy je pro učitele nutné, protože kdyby se někomu, kdo není zapsán, stal mimo školu nějaký úraz, je za něj zodpovědný daný učitel. Pedagogická dokumentace je také první věc, o kterou jeví zájem inspekce.
- e) Výchovná opatření, která mají za úkol postihovat prohřešky žáků. Existují tato výchovná opatření:

- poznámka do kázeňského sešitu, který je přílohou každé třídní knihy a jednotliví vyučující do něj zapisují, čím se žáci provinili proti řádu školy.
- za tři poznámky následuje důtka třídního učitele, dalším stupněm je důtka ředitele školy, po němž následuje druhý stupeň z chování a po něm třetí. Za závažné prohřešky je možné žáka potrestat podmíněným vyloučením ze školy a pokud jej ani to neumravní, je vyloučen ze školy úplně.

f) Požadavky na kvalifikaci učitelů a smlouva, jejímž podpisem se učitel zavazuje plnit určité podmínky, které souvisejí s výkonem práce. Plná kvalifikace učitele, která jej opravňuje učit ve škole znamená mít magisterský či inženýrský titul a pedagogické vzdělání. Dále se předpokládá, že se bude učitel průběžně seznamovat s novými trendy jak v oboru, který vyučuje, tak v oblasti pedagogiky.

g) Jasně rozdělené kompetence a způsob řešení problémů. Na každou situaci a na každou činnost existuje osoba, která má formální kompetenci danou věc řešit.

3.7.2 Neformální stránka fungování instituce

Nyní se podívejme na to, jak jsou formální pravidla aplikována v praxi a jak je na SOU Včela nastolován řád:

a) Třídní schůzky

Tomuto problému se nevěnuji, protože se chci primárně zabírat vztahem učitel-instituce. Přesto by pro úplnost bylo dobré uvést, že jsem za pět let působení na SOU Včela byl během svých konzultačních termínů navštíven všehovšudy čtyřikrát, z toho jednou matkou jednoho žáka dvakrát. Zájem o komunikaci se mnou, coby učitelem tedy projevíli pouze tři rodiče žáků SOU Včela.

b) Rozvrh hodin

Přestože je rozvrh hodin prvkem, který by měl utvářet řád školy a vhodně rozvrhnout dané činnosti tak, aby byl jejich efekt co největší, nemluví se o něm mezi učiteli v tomto kontextu. Jejich největší starostí bývá rovina osobních výhod a nevýhod, tedy nemít v rozvrhu příliš volných hodin, které prodlužují dobu strávenou v budově školy. Když učitelé dostanou před začátkem školního roku své osobní rozvrhy, navzájem si je ukazují a hodnotí právě v kontextu doby strávené v budově školy. Například je lepší učit pět vyučovacích hodin za sebou, než mít mezi druhou a třetí vyučovací hodinou volno:

No a ty volný hodiny, to jsem skoro radši, když jich moc nemám, když to odučím v kuse a můžu vypadnout. Nebaví mě to, tady moc být.

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Také je dobré, pokud učiteli začíná jeho přímá vyučovací povinnost později než v osm hodin:

a ve finále třeba jsme se strašně dohadovali, tadyhle v tom týdnu, kde mám hodně hodin, jestli mi tam dá pohotovost, nebo ne... mám ráda ten pocit, že tady v osm hodin být nemusím.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Nejhorší je, pokud vedení z důvodu absence některého učitele provede změnu v rozvrhu, která totálně rozloží učitelův plán na celý den:

Tuhle se mi podařilo, že mi sedmou hodinu přemístili na první, takže já jsem tady potom v pátek trávila šest vyučovacích hodin, abych odučila tři. Tak to mě trochu tak jako namíchlo.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Rozvrh hodin je přizpůsoben těmto potřebám, protože mezi vyučovacími hodinami jsou pouze pětiminutové přestávky, což notně zkracuje dobu strávenou v budově SOU Včela, přestože je to z hlediska výkonu práce učitele poměrně kontraproduktivní:

No a jinak, co se týká praxe ve škole, tak nestihám - malý přestávky... Samozřejmě proti nim nic nemám, protože kdyby byly dlouhý, tak bychom tady byli do odpoledne. To by se mi asi taky nelíbilo... Nikdo nikoho nebuzeruje a když si odučí to svoje, tak prostě má volno.

(Adéla D., 14. 1. 2009)

Učitelé z SOU Včela totiž na své práci oceňují to, že zde nemusí trávit dobu delší, než je nutná. Jedním z benefitů učitelství je možnost zorganizovat si svůj čas tak, aby netrávili v budově školy dobu delší, než je nezbytně nutná. Kryštof H. pracoval nějakou dobu v soukromém sektoru, ale poté se dal na učitelskou dráhu a nelituje toho:

Můj život byl, že jsem ráno vstal, šel jsem akorát do práce a večer jsem se vrátil. A když jsem se pak dozvěděl, že je možnost se domů dostat i dřív, s rozumnou porcí stresu, která se dá snést, myslím, že není tak strašná, tak to určitě hodně kompenzuje i tu finanční stránku.

(Kryštof H., 6.2 2009)

V soukromém sektoru působil nějakou dobu i Štěpán C., poté se ale vrátil ke kariéře učitele:

Tohleto učení mně svým způsobem vyhovuje, protože ten čas tady jako je, že jo ty prázdniny, doba vyučování, že máš tu přímou vyučovací povinnost a to další je potom takový volný, že jo. Všechny ty přípravy a opravy prověrek a takový.

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Štěpán C. této skutečnosti rád využívá, protože je velice čínorodý člověk, který se věnuje vlastní hudební a literární tvorbě a krom toho je také redaktorem jednoho lokálního periodika. Skutečnosti, že lze být doma brzo si ale nejvíce váží matky malých dětí. jednou z nich je Pavla L.:

Je tady i dostatek volného času, jak to jsou prázdniny, tak i jiný různý volný dny, tak pracovní doba mi přijde do těch dvou hodin úžasná... To si myslím, že se hodí každému, jak mladému člověku, tak mámě od dětí, tak Starému.

(Pavla L., 8.2 2009)

A Irena M. má pro tento postoj pochopení:

Spousta lidí, je šťastná že končí ve dvě deset já už to zase беру z jiného pohledu, když sem byla mateřský nebo ne když sem byla na mateřský, když sem měla malý děti tak 14:10 pro mě znamenalo: padla, jdi domů, jdi do školky, máš jiný povinnosti.

(Irena M., 31.3 2009)

c) Klasifikace žáků

Přestože by klasifikace žáků měla ukazovat reálné dovednosti v tom kterém předmětu, dochází na SOU Včela ke zvláštní situaci. Není totiž prakticky možné nechat

žáka propadnout. Učitelé jsou před začátkem školního instruování, aby všechny učně a studenty nechali "pokud to aspoň trochu jde" projít dát. Jedinou výjimkou jsou studenti nástavbového maturitního studia, které lze vyhazovat dle libosti, protože u nich je na studenta výrazně nižší dotace, než u studentů čtyřletých oborů a učňů oborů tříletých. Tím se dostáváme k důvodu, proč není možné udělovat žákům známku nedostatečnou: SOU Včela potřebuje vykázat určitý počet žáků, jednak proto, aby měla škola přísun financí, který se řídí podle počtu žáků na škole, a také proto, aby zřizovatel školy, jímž je pražský magistrát, nadále podporoval existenci školy. Učitelé jsou na to, že je potřeba mít na škole "dost dětí", vedením upozorňování:

To slýcháme na každý té poradě: „uvědomte si, kdo vás živí, myslím, že bychom jim tu šanci měli dát, když jich bude málo, bude míň úvazků, bude míň dotací.“

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Pokud se někdo této taktice vzepře, poruší tím neformální pravidlo a je symbolicky sankcionován. Alena Z. popisuje, co se jí stalo, když trvala na tom, že tři její žáci nebudou klasifikováni a nepůjdou tak k učňovským zkouškám v řádném termínu:

Já jsem dostala nedávno Dunaj od pani ředitelky, co že to dělám, že jsem pět pekařů ...nenaučila ke zkouškám, že jdou jenom dva, a nechtěla pochopit, že bych je naučila, kdyby do té školy chodili... Nepovažuji za slušné, abych jim dala známku, když do školy nechodí ... Takový ten přístup, že těm dětem se jakoby hodně ustupuje a hodně se jim snižuje laťka, tak ve finále vede k tomu, že to jde zase znova do háje, že ty děti čím míň se po nich chce, tím míň toho jsou ochotný dělat.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Udělování známky "nedostatečně" je někdy možné, ale jen výjimečně, v určitém období a pouze z určitého předmětu:

Není možný dát někomu pětku z občanský nauky, to si dovolím občas třeba jenom v pololetí, Pak slyším nějakou glosu, že jo při té konferenci, ale na konci, to bych třeba ani já sám nedal z občanky, a nejde to pořádně ani z češtiny. U těch maturit je zase ta čeština naopak hodně důležitá. Tak tam... tam by to snad šlo.

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Pravomoci učitele jsou tím pádem značně okleštěny. Učitel se s tím musí nějakým způsobem vnitřně vyrovnat, ale následek je ten, že student či učeň dostane maturitu, respektive výuční list v podstatě zadarmo:

člověk to musí tak nějak brát jako... po svém, jakmile budeš na to tlačit, tak to dotlačíš akorát k tomu, že se to všechno popře... No, tak to dojde k tomu, že se prokoušou až někam k maturitám, kde prostě nevědí vůbec nic.

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Tyto ústupky vedou pouze ke zhoršování situace, kdy studenti a učni samozřejmě vědí, že nemusejí nic umět:

Dneska už to není jenom o pasivitě, ale o aktivitě v odporu, který kladou. To už je vyložené aktivita z jejich strany, aby nic neuměly, a přesto dostaly papír.

(Barbora C., 31. 3. 2009)

d) agenda školy

Chození pro třídnici

Společným cílem všech učitelů a vedení SOU Včela je "mít v pořádku papíry". Pouze to totiž může zaručit, že nadřízené orgány budou i nadále podporovat existenci SOU Včela. Nejdůležitějšími "papíry" neboli pedagogickými dokumenty jsou katalogové listy žáků a samozřejmě třídní kniha. Bez třídní knihy prakticky není možné uskutečnit výuku. Dodnes mám v hlavě výrok Viléma O. "Jak může učitel zahájit výuku, a nemít u sebe nejdůležitější pedagogický dokument?" Tímto dokumentem samozřejmě myslel třídní knihu, která zásadním způsobem ovlivňuje každodennost na SOU Včela. Někteří učitelé za léta pedagogické praxe vyvinuli sofistikované metody, jak s třídní knihou zacházet. Není divu, protože jde o "naši vlajkovou loď", jak jsem se dozvěděl od kolegy Štěpána C. Navíc může mít nesprávný zápis absence žáků, pokud se někomu z těch nezapsaných někde za školou stane nějaký úraz, za následek i trestní stíhání provinivšího se učitele. Třídní kniha je zpravidla první věcí, kterou chce vidět nadřízený orgán školy, tedy inspekce. A v případě, že jsou nalezeny nějaké nesrovnalosti, stane se vedení školy obětí sankce.

Třídní knihy všech tříd jsou umístěny v "šuplíčkách" na sekretariátu školy a úkolem každého vyučujícího je ráno před začátkem první vyučovací hodiny třídní knihu vyzvednout a vzít ji s sebou do třídy. V pokynech zástupce ředitelky je výslovně uvedeno, že vyučující nesmí pro třídní knihu posílat na sekretariát žáky. Tím se zamezí tomu, aby se důležitý rituální předmět dostal do rukou nepovolaným osobám, tak jak to popisoval

Merton (L13). Žáci o tomto pravidlu samozřejmě nevědí a mohou se tak snadno stát obětí sankcí, byť neformálních, které mají v podstatě nulový dopad:

Je sedmého září. Kopíruji nějaké testy pro několik tříd a nic si nemyslím. Do sekretariátu se vřítí dívka a otáže se "Není tu třídní kniha I.B?" Sekretářka Růžena se zatváří nejhrozivěji, jak umí, a přísným hlasem řekne: "To nevíš, že nesmíte chodit pro třídnici? To jako přece nesmíš tohleto!" Dívka se otočí na patách a se zklamaným výrazem odchází. Nutno podotknout, že inkriminovaná třídní kniha se v sekretariátu nenacházela. Následuje konverzace s přítomnými (dvě učitelky, já a sekretářka Růžena) o tom, jak je dívka drzá, když chodí pro třídní knihu. Na mou dedukci, že asi o pravidlu neví a pouze se snaží pomoci nalézt ztracený rituální předmět, všichni reagují pouze mlčením.

(M. Hrbek, terénní poznámky)

Pro třídní knihu totiž může do "šuplíku" chodit pouze povoláná osoba, tedy učitel. Sami učitelé k tomuto úkonu ovšem přistupují dosti rutinně. Podívejme se, jak Vanda K. popisuje své ráno na SOU Včela:

Přijdu do kabinetu, odložím kabát, honem kouknu, jestli mám všechno, co potřebuji, ... jdu do sekretariátu, vezmu si třídnici, eventuálně si tam ještě něco nakopíruji.

(Vanda K., 13. 4. 2009)

Ani Adéla D. rutinní úkon vyzvednutí třídnice nijak nerozvíjí:

Ráno přijdu, jdu do kabinetu rovnou, pak před osmou si jdu pro třídnici, zazvoní, jdu do hodiny, proběhne hodina, zazvoní, pak se dobelhám do kabinetu, pak tohleto znova, zase jdu na hodinu a takhle to jde každý den dokola.

(Adéla D., 14. 1. 2009)

Pavla L. dokonce připouští, že je tento úkon automatický. Prostě jej spojuje se začátkem dne:

Přijdu ráno nahoru, vezmu třídní knihu, protože začínám vždycky ráno, já v podstatě nemám nikdy později, takže jdu automaticky nahoru.

(Pavla L., 8. 2., 2009)

Jiným učitelům tento akt připadá tak samozřejmý, že jej při popisu svého dne ani nezmiňují. Třídní kniha je prostě každé ráno v "šuplíku", tam ji prostě vezmu a věnuji se dalším rutinním úkonům. Nicméně pokud třídní kniha v "šuplíku" není, nastává po ní shon, který patří ke koloritu SOU Včela. Zejména, pokud jsou třídy dělené na dvě skupiny, například během výuky cizích jazyků, kdy si jedna polovina žáků odsedí svou hodinu

němčiny či angličtiny mimo svou kmenovou učebnu. Tím pádem vzniká nejistota, zda má učitel, který u sebe třídní knihu nemá, vyslat někoho z žáků, aby ji přinesl, nebo zda má ten učitel, který má třídní knihu u sebe tento důležitý pedagogický dokument nechat po někom z žáků doručit svému kolegovi. Často se tak stávalo, že v jedné z jazykových skupin nedošlo k zápisu do třídní knihy, protože každý z učitelů vyčkával na to, až jeho kolega, který v tu samou chvíli učil druhou polovinu třídy, učiní první krok. Tedy pošle někoho pro třídní knihu, nebo požádá někoho z žáků, aby ji doručil druhé polovině. Z tohoto důvodu, když jsem na SOU Včela působil druhým rokem, zástupce ředitelky na jedné z porad přikázal, aby se chodilo pro třídní knihu, nikoli s ní. To znamená, že učitel, který vyučoval ve skupině, která u sebe třídní knihu neměla, byl povinen pověřit nějakého žáka, aby ji přinesl. Dodržování tohoto pravidla, které nikdy nebylo vydáno v písemné formě, nakonec zaniklo poté, co dvě kolegyně, které jej dodržovaly, opustily SOU Včela a nyní si užívají zaslouženou penzi. Opatření nijak neřešilo skutečnost, že jeden z učitelů cizích jazyků jde před první hodinou na sekretariát, odnese danou třídní knihu a vyučující v druhé skupině přijde na sekretariát "s křížkem po funuse". Nikdy jsem nebyl svědkem toho, že by dva kolegové vytvořili nějaký systém, který by uspořil trochu času a námahy a vnesl do celé záležitosti element pořádku.

Pátrání po třídnicí

Následek této nejistoty je ten, že pokud třídní kniha chybí v "šuplíku", vždy oba z učitelů spoléhají na to, že třídní knihu má ten druhý, ta druhá skupina. Ovšem nezřídka se zjistí, že třídní knihu u sebe nemá ani jeden z nich. Vznikají tak nečekané situace, plné zvratů. Musím říci, že i já osobně jsem často pocíťoval jistou nervozitu. Nervozita je občas znát i na některých žácích, zejména na těch, kteří mají "službu na třídní knihu", neboť by při případném úplném zmizení třídní knihy museli pomáhat třídnímu učiteli s vytvářením duplikátu, což by znamenalo dlouhé hodiny přepisování různých údajů (zejména absencí žáků) do příslušných kolonek. Obvykle se třídní kniha najde u třídního učitele. Pokud tomu tak není, je úkolem třídního učitele třídní knihu vypátrat.

Když po ní pátrám, tak jdu nejdřív po třídách, pak po učitelích. A když ji u někoho najdu, tak můžu mít tak akorát vztek, ale nic s tím neudělám

(Pavla L., 9. 9. 2009)

Prvním podezřelým pochopitelně bývá učitel, který v dané třídě učil předchozí den poslední hodinu. Jeho úkolem je umístit třídní knihu do příslušně označeného "šuplíku".

Pokud tak neučinil, často je pak terčem neformálních sankcí, které spočívají zejména v tom, že postižený třídní učitel rozčarovane sděluje svým kolegům, že učitel X zase neumístil třídní knihu do příslušně označeného "šuplíku". Pokud někdo chronicky nedodrhuje toto pravidlo, zpravidla si ostatní učitelé mezi sebou řeknou: *"Na toho si dávej pozor, často ztopí třídnici" a jeho renomé poněkud poklesne.*

(Pavla L. 9. 9. 2009)

Co se však stane, pokud třídní kniha není k nalezení ani u učitele, který v dané třídě učil předchozí den poslední hodinu?

Šestého září dopoledne jsem seděl v kabinetu a rovnal si jakési papíry. V tom se ozve zaklepání a vchází Alice T.

"Nemáte u sebe třídní knihu druhé É?" zaútočila hned ve dveřích. Odpověděl jsem, že nemám. "A nemůžete se podívat panu kolegovi na stůl, jestli ji tam nemá?" Otočil jsem hlavu o několik desítek stupňů. "Nemá" sdělil jsem kolegyni výsledek zběžného pohledu. "No, tak až ho uvidíte, tak se ho zeptejte, jestli ji nemá u sebe, nebo jestli ji neviděl. Já vím, že tam neučí, ale stejně se ho zeptejte"

Poté, co přišel Erik Z., s kterým sdílím kabinet, jsem mu samozřejmě řekl o tom, že Alice T. navštívila náš kabinet a o důvodech, proč tak učinila. "Já tam ale neučím" dozvěděl jsem se znovu. Tím jsem celou záležitost považoval za vyřešenou a vypustil jsem ji z hlavy, nicméně po obědě jsem se s Alicí T. střetl na chodbě.

"Tak jsem to kolegovi vyřídil, ale říkal, že tam neučí" začal jsem ze sebe soukat už na vzdálenost několika kroků. "Já vím. Taky mi to říkal." usmála se Alice T. "Ale děkuju, že jste mu to vyřídil." Záhada ztracené třídní knihy opět vzbudila mou zvědavost, zeptal jsem se tedy, zda se třídní kniha objevila. "No, on ten rozruch, co jsem udělala, asi někdo zaregistroval, tak ji dal tajně do šuplíku. Nevím, kdo to byl" (M. Hrbek, terénní poznámky)

Když jsem na toto téma mluvil s Johanou R., jen tak mimoděk jsem se zeptal, jak je to vlastně s mizením třídní knihy. Opět mi bylo potvrzeno, že strategie je obvykle taková, že se po třídní knize nejdříve pátrá po učebnách, pak u učitelů. Někdy to bývá velké drama:

No jednou jsem zoufale pátrala po třídnici, asi dva dny tady nebyla. Pak se přišlo na to, že ji sbalil Erik Z., měl ji mezi těmi svými papíry. No, je to zmatkař no. A jak to té třídní knihy zapisuje absence a probrané učivo, to je chaos. Pořád to zapisuje někam jinam. Jednou mi to zapsal někam asi dva týdny dopředu. Tak jsem to vytrhla a napsala znova.

(Johana R, 10. 9. 2009)

Vidíme tedy, že pedagogické dokumenty jsou ve velké míře předmětem konverzace a důvodem navštěvování kabinetů. Někteří učitelé vyvinuli strategie, jak třídní knihu získat a nevyvolat přitom konflikt. Erik Z. je v těchto strategiích patrně zahrnut také. Zdá se však, že jeho renomé, které si vytvořil zacházením s třídními knihami, nemusí nezbytně znamenat sociální vyloučení:

Dělá v tom chaos, no. A já to pak musím vždycky složitě dohledávat a dopisovat. Ale když ho potkám na chodbě, tak se s nim normálně bavím, to zas jo.

(Johana R., 10. 9. 2009)

Již jsem zmínil to, že třídní kniha může být důvodem pro symbolické potrestání žáka. Někdy ovšem může ztráta třídní knihy pro žáky dopadnout mnohem hůře:

V úterý po 4. vyučovací hodině se absolutně záhadným způsobem ztratila třídní kniha z katedry. Po 4. hodině začíná půlhodinová přestávka a většina třídy zmizí ven na cigárko. Během té půlhodinky se prostě třídnice vytratila a začalo velké pátrání...

V úterý jsme nic nevyřešili a třídní kniha zůstala nezvěstná. Když se ve středu nepodařilo najít třídnici ani u učitelů, kteří u nás v úterý učili tak se rozpoutalo peklo. Třídní učitelka začala rvát na celou školu, že se na nás může vyprdnout a že jí z toho brzy klepne. Zbývala jediná možnost – třídní kniha musela zmizet pod rukama některého ze spolužáků.

Pokusili jsme se tedy vydedukovat, kdo to asi mohl být a nakonec jsme si vzpomněli na spolužáka, který se objevil po nějaké době a o velké přestávce nechtěl jít na cigárko. Říkal, že už nekouří, ale pak se najednou vypařil. Ve středu ve škole zase nebyl a tak jsme mu napsali jednoduchou SMSku: „XXXXX tě viděla, jak bereš tu třídnici. Máš z toho velkéj průser!“. Zástupce ředitele nám pak oznámil, že ve čtvrtek zavolá policii, jestli se třídnice neobjeví.

Nevím, jestli se o policii dozvěděl i náš „podezřelý“, ale dneska třídnici raději vrátil. Já jsem ve škole nebyl, protože jsem slíbil kámošce odvoz na pracovní pohovor. Díky tomu jsem nemusel poslouchat kecy naší třídní na adresu dotyčného. Prej dostane 2 z chování a možná bude ještě hůř, protože třídnici sebral kvůli velkému počtu neomluvených hodin...

(Událost se stala někdy roku 2007. Zdrojem je blog jednoho z žáků SOU Včela, www adresu ani jméno z důvodů ochrany osobních údajů neuvádím)

Ztráta třídní knihy narušuje zaběhnutý řád a učitelé, jimž se ztratí, mívají často velké trauma, které navíc bývá podpořeno sankcí od vedení. Tato sankce, jak jsem se dozvěděl od Štěpána C., mívá formu slovního vyčínění a apelování na zodpovědnost dotyčného. Největší nepříjemnost ale spočívá v tom, že musí vytvořit duplikát třídní knihy, což znamená dlouhé hodiny úmorné práce.

Péče o třídní knihu

Třídní kniha a um s ní zacházet je také určitým milníkem v učitelské profesi. Dokonce je možné říci, že v hierarchii učitelského kolektivu stojí výše ten, kdo neporušuje pravidla správného zacházení s třídní knihou. Zaběhnutí učitelé berou třídní knihu a vše okolo ní jako samozřejmost, ale zdá se, že žádný návod není tak užitečný, jako postupné získávání dovedností práce s pedagogickými dokumenty. Ještě dnes si živě vzpomínám na to, jak jsem dostal vynadáno (tedy symbolická sankce) od zástupkyně ředitele na SOU Merkur za to, že jsem zapsal do třídní knihy zeleným kuličkovým perem. Do třídní knihy se přece píše pouze modře.

Lenka N., která na SOU Včela působila nejdříve pouze jako učitelka praktického vyučování (dříve mistrová) a poté jí bylo přiděleno také několik hodin teoretické výuky, popisuje své začátky.:

LN: nejdřív to byla jenom Barbora a Alena, který mi nějak jako trochu radily, protože jsem do toho byla hozená jako ryba do vody, jo.

M: Jak ti radily?

LN: tak jako, jak se píšou třeba třídnice, to jsem vůbec netušila. Jo, takový spíš tyhle rady jako praktický do té teorie.

(Lenka N., 25. 6. 2009)

Teorii se rozumí teoretická výuka. Kdybych nebyl znalý poměrů ve školství, spíše bych čekal, že nejdiskutovanější záležitost bude způsob výuky, různé pedagogické postupy a podobně. Nikoliv. Vše se točí okolo pedagogických dokumentů. Barbora C. popisuje, jak začínala svou pedagogickou praxi:

... to jsou ty pedagogický dokumenty, já říkám, praktického charakteru, to je třídní kniha, katalogový listy a tak dále. A to jsem se s tím seznamovala, v podstatě to trvalo tři roky, než jsem stala třídním učitelem. To jsem učila tři roky. Než jsem vychytala základní fígle těch papírových dokumentů a základní fígle žáků, že jo.

(Barbora C., 31. 3. 2009)

Co jsou figle žáků, si lze snadno představit. Snad každý kdo chodil do školy, se seznámil s určitými strategiemi, které žáci používají, aby se jim ve škole lépe přežívalo. To znamená, jak učitele přimět k tomu, aby se v danou vyučovací hodinu neučilo, jak se vyhnout testu či zkoušení, jak získat lepší známku, popřípadě uniknout kázeňskému postihu. Je jasné, že připravit se na takové strategie může trvat poměrně dlouho. Ale nečekané je to, že, že i papírové dokumenty, jako jsou třídní knihy, mají své figle.

Pokud se třídní kniha zrovna neztrácí, může být kritériem, podle kterého učitel hodnotí profesní kvality jiných učitelů:

Alena Z hovoří o výhodách SOU Včela: nekontroluje se příliš často třídnice a podobně, takže člověk může být v poklidu, ale když se pak podívám třeba do třídní knihy někoho jiného, tak vidím, že už jsou v poklidu až příliš velikém, že potom je z toho chaos a děti nechodí do školy a kašlou na všechno. Takže takový jako na jednu stranu hodnotím to, že pan zástupce má takový přístup, že nás nehoní zbytečně, ale myslím si, že teda někomu by to prospělo. Asi tak. Aby byl v pohodě.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

e) výchovná opatření

Výchovná opatření mají za úkol umravnit žáky do té míry, aby dodržovali řád školy. Pokud některý žák opakovaně nebo hrubě porušuje školní řád, měl by být vyloučen ze školy. Jak jsem ale již ukázal v případě klasifikace, v podstatě není možné žáka ze školy vyloučit, protože pouze dostatečný počet žáků zaručuje SOU Včela udržení existence a přísun finančních dotací. Pokud není naplněna kapacita školy, může ji zřizovatel (pražský magistrát) jednoduše zrušit nebo sloučit s jinou školou. Výchovná opatření se tak stávají v podstatě neúčinnými:

Učitel v podstatě nemá moc pák, jak něčeho dosáhnout ... je to trošku absurdní, protismyslný v tomhle směru, protože na jednu stranu se po tobě vyžaduje důslednost, ale jakmile bys tu důslednost měl, tak výsledkem bude absolutní popření té důslednosti, typu podmíněčný vyloučení s výstrahou, když už to podmíněčný vyloučení běží.

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Sankce, kterými mohou učitelé žáky postihovat, se v prostředí organizace, která prošla procesem přemístění cílů, mijí účinkem a nabývají poněkud komických významů.

Důsledek lpění na dodržování řádu a udělování sankcí může být dokonce ten, že se sám učitel stane obětí symbolické sankce ze strany vedení. Jeho chování je totiž v rozporu se skutečným cílem organizace, kterým už není vzdělávání a výchova, ale udržení vlastní existence:

Tak třeba, on na tebe kašle, třeba se nepřezouvá, dáš mu třídní důtku, ředitelskou důtku, dvojku z chování a furt, teoreticky, ten člověk bude chodit obutý. Dáš mu podmíněčné vyloučení, no myslíš, že ho ředitelka vyhodí kvůli takový věci? Ne, akorát dostaneš sprdunk, že si je máš nějak srovnat, že jo

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Vedení SOU Včela ovšem žádný návod, jak žáky srovnat neposkytuje. Jediné, co jsem se kdy dozvěděl, bylo na poradě u příležitosti zakončení školního roku (25. 6. 2009), kdy ředitelka SOU Včela řekla, že je „*potřeba přitvrdit. Vidím, kdo v těch třídách tu autoritu má, a kdo ne*“. Ovšem, jak poznat míru, o kolik přitvrdit?

Myslím že jako dusit moc ty děti a takovýhle věci, že to není taky dobrý, nebo vyhazovat, ... tím na sebe taky upozorníš... potom jdeš na kobereček.

(Johana R., 31. 3. 2009)

Bohužel není z výroku zcela jasné, co se myslí slovem *vyhazovat*. *Vyhazovat* totiž může znamenat buď snažit se o vyloučení žáka ze školy, anebo se zbavit žáka během vyučovací hodiny, když už je jeho chování obzvlášť nesnesitelné, tím, že jej učitel pošle na chodbu, což je sankce formálně nepřipustná, nicméně na SOU Včela běžně používaná. Jisté je to, že obojím na sebe učitel upozorní, což často končí tak, že je učiteli udělena symbolická sankce, tím, že musí jít *na kobereček*. I Lenka N. se obává sankce, pokud by použila jiné výchovné opatření, než takové, které dovoluje formální řád. Avšak takové výchovné opatření je naprosto bezzubé, pokud není možné při navršení prohřešků vyloučit žáka ze školy:

M: ještě něco ti přijde na tom blbý, na tom učitelování?

LN: že nemám žádnou pravomoc. Já s nimi nehnu. Prostě nehnu... Nesmím trestat- teda smím trestat, můžu jim dát důtku, z které si nic nedělají, protože to pro ně není trest, když jim dám zametat něco, což vlastně nesmím, tak se jenom klepu, aby na mě nějaký rodič nepřišel.

(Lenka N., 25. 6. 2009)

Rodiče žáků učitelům práci příliš neusnadňují, spíše naopak, pomáhají žákům vyhýbat se sankcím:

Dělám bububu na žáky, že nechodí do školy, že mi mají dát omluvenku, on ti řekne, že byl u doktora, on ti zavolá, že tam vůbec nebyl, ale pak si doktorka jako zázrakem rozvzpomene, že to zapomněla napsat do papírů, takže je to tak, že rodiče drží těm dětem.

(Jindra B., 15. 4. 2009)

f) požadavky na kvalifikaci učitelů

Učitel by měl mít minimálně magisterský či inženýrský titul a pedagogické vzdělání.

Přestože vedení instituce úzkostlivě trvá na tom, aby před všemi jmény učitelů byl uveden i jejich akademický titul, učitelé z SOU Včela se s akademickým vzděláním nejspíš příliš neidentifikují:

Já bych řekla, že spousta učitelů se vzdělává, protože musí. Za prvé platově, za druhý protože to předepisuje zákon a v podstatě tahle práce je, když tě to baví, prostě to uděláš. Jestli se chceš zeptat, co mi dala současný dva roky školy, tak mi nedaly nic, ani mi ty kantoři nepředvedli, jak mám učit, protože stoupnout si před zpětný projektor a číst co je napsáno na foliích to dovede každý to není pedagogický umění, didaktika nula.

(Irena M., 31. 3. 2009)

a spíše dávají důraz na vrozený talent:

M: myslíš, že to je důležitý to studium pro tu práci?

LN: jo, myslím si, že jo.

M: nebo, co podle tebe dělá toho učitele učitelem?

LN: No, nemyslím si, že by to dělala zrovna vysoká škola, ale ten přístup k těm dětem.

M: A ten vezmeš kde?

LN: No, nemyslím si, že na vysoký škole, to co jsem studovala, tam mi daly dva předměty něco, a zbytek jako jsem si tam nějak odseděla.

(Lenka N., 25. 6. 2009)

AZ: asi bych věřila tomu, že to musí mít člověk trošičku v sobě. A pak se teda na tý fakultě naučí trošku jak na to. Ale komu není daný nějak shůry, tak si myslím, že teda jenom ta fakulta nestačí.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

M: Co podle tebe dělá učitele učitelem? Je to vzdělání?

HZ: Osobnost toho učitele! Prostě to musí mít v sobě. Jako respekt si můžeš získat násilím, ale přirozenou autoritu, vrozený respekt mít u těch dětí musíš mít daný, jak já říkám, od Pána Boha, i když v něho nevěřím. Můžeš se spoustu věcí naučit, ale to můžeš být dobrým kantorem, ale ne výborným kantorem.

(Jindra B, 15. 4. 2009)

Učitelé z SOU Včela sice souhlasí s myšlenkou, že by se učitel měl vzdělávat celý život, ale jen pokud by nebyla ohrožena jejich možnost být doma už ve tři hodiny:

na to není čas, někdo na to nemá peníze, a nedovedu si představit, že bych tady ve dvě skončila a šla někam od tří hodin na nějaké semináře.

(Pavla L., 8. 2. 2009)

Poněkud paradoxně působí skutečnost, že si učitelé z SOU Včela často stěžují na to, že žáci nemají zájem o vzdělání a kladou aktivní odpor, když se je učitel snaží vzdělávat, když sami učitelé nepřikládají formálnímu vzdělání takovou důležitost, jaká je formálně deklarovaná.

g) (Ne)dodržování formálního rozdělení kompetencí

Zdá se, že i toto pravidlo je do jisté míry překračováno, místo toho učitelé vytvořilo sociální síť, která jim má pomoci řešit pracovní problémy. Více o tomto tématu v sekci 3.7.3 Udržování řádu, především pak Přátelská pomoc.

3.7.3 Udržování řádu

Učitel jako strážce řádu

Bytostným posláním učitele na SOU Včela je zavádění řádu a jeho udržování. Učitelé řád pokládají za velice důležitou věc. Prostor disciplíny, kde je vše označeno a každý má své místo a řazení činností podle rozvrhu hodin výrazně napomáhá řád udržovat. Tím, že učitel tráví v podstatě čtvrtinu života v takto uspořádaném prostoru, ztotožňuje se s řádem a s ideologií, která má z žáků vyrobit poslušné zaměstnance, kteří se disciplíně podrobí.:

Jsem pes na to, že je honím, že je zouvám, ale naučíš je to, a vůbec jim to nevadí.

(Jindra B, 15. 4. 2009)

Alena H. mluví o tom, že je třeba:

ty naše děti přinutit k tomu, že budou chodit do školy, budou mít aspoň vedený sešity a aspoň v nich já vytvořím dojem, že musejí něco odvést a něčemu se podřídit. Možná jsem to zjednodušila příliš, nevím.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Barbora C. tvrdí naprosto stejnou věc:

...je potřeba je naučit řádu, určitému, který se pak může samozřejmě dynamicky měnit podle situace. A ty děti si na to zvyknou a pak to vcelku jsou schopný akceptovat a akceptují to. Mám nějakou zkušenost.

(Barbora C. 31. 3. 2009)

A Tereza S. částečně také:

Vím, že je to jako těžký, ale člověk by pro ně měl být aspoň trošku, nemyslím vzorem, ale alespoň laťkou, která právě jim určuje ty pravidla...

(Tereza S., 22. 1. 2009)

Hrozba chaosu

Pokud se řád nedaří udržovat, nastává chaos. Chaos je v prostoru disciplíny nežádoucí, cizorodý prvek, který je třeba eliminovat. Učitelé považují chaos za to nejhorší, co se na SOU Včela může vyskytnout, v podstatě, pokud je něco provedeno nesprávně, nebo nemají danou věc pod kontrolou, označují to jako chaos, zmatek

když se pak podívám třeba do třídní knihy někoho jiného, tak vidím, že už jsou v poklidu až příliš velikém, že potom je z toho chaos a děti nechodí do školy a kašlou na všechno.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

No, je to zmatkař no. A jak to té třídní knihy zapisuje absence a probrané učivo, to je chaos.

(Johana R., 2. 9. 2009)

No já mám takový chaotický ty dny, takže nevím, jestli to bude pro tebe dobrý. No přijdu ráno nahoru ...

(Pavla L., 8. 2. 2009)

M: Když si sem naklusala tak co tě tady nejvíc trklo? Co tě tady nejvíc zaujalo prostě na tom baráku na těch lidech a tak dál jaký byl tvůj první dojem?

JM: No že sou tady tak...No trošku mi to přišlo chaotický, trošku pomatený jako, ale každý si v tom musí najít to své.

(Johana R., 31. 3. 2009)

V: tak mě přijde, že ještě aspoň trošku měli soudnost v něčem a nedovolovali si úplně všechno, ale že teď už to je prostě taková naprostá anarchie, no.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

M: když se nějak dostaneme tady k tomuto učilišti, když jste sem přišla, co vás tady nejdřív jako ze všeho zaujalo?

AZ: Tady mě především šokovalo labyrint chodeb, protože mám šílený orientační smysl vlevo vpravo, na oběd, do učebny, šílený. Totální chaos, přes tisíc dětí, když my jsme byli zvyklí, byli jsme zvyklí na to, že jsme měli kolik? Asi přes dvě stě.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Pro Alenu je nedodržování řádu doslova šokující:

Pak mě fascinovalo to, že se v podstatě nenašel rozdíl mezi přestávkou a hodinou, protože pět, deset minut po zvonění žáci ještě v ajfru na chodbě, pět, deset minut před zvoněním teda už zase totéž, takže to mě docela šokovalo-

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Hlavním viníkem toho, že se na SOU Včela vyskytuje chaos, jsou učitelé, kteří dostatečně nelpí na dodržování řádu:

Já fakt myslím, že je to laxnost některých těch vyučujících. Mluví se tady hodně o pozdních příchodech do hodin, to je standard, naprosto normální věc, která tady funguje, to je prostě zajetý, že ty učitelé vytrvale chodí pozdě... Takže, myslím si, že tito učitelé si dělají sami problém.

(Karolína P., 12. 12. 2008)

No, tisíckrát si můžu myslet, že třeba přístup některých kolegů je na baterky a že nadělají víc škody, než užitku.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Je to stresující povolání,... prostě záleží na přístupu. Bud' přijdu do třídy a něco tam zběsile budu číst bez ladu a bez skladu, tak to stresující není, že jo. A dám dětem písemku, kterou vědí dopředu otázky, tak to je potom úplně jednoduchý. Ale snažit se opravdu něco naučit a kromě teda těch odborných poznatků a vědomostí všeobecných tak je i naučit třeba nějakému chování a přinutit je k tomu, aby učinili určitý věci, tak to je stresující.
(Barbora C., 31. 3. 2009)

Naučit se šetřit

Zdá se tedy, že někteří učitelé si svou práci usnadňují, snaží se na SOU Včela vykonávat své povinnosti tak, aby se příliš nenadřeli. Karolína P. hovoří o tom, co je důvodem selhávání řádu na SOU Včela:

Takže to je asi nejvíc prostě, kdyby každý dělal tu práci tak jak asi má, že prostě každý se tady naučil tak nějak se šetřit.

(Karolína P., 12. 12. 2008)

Jak se učitel naučí šetřit? Spouštěcím mechanismem tohoto procesu může být demotivace, frustrace z toho, že snaha o vzdělávací a výchovné působení nemá patřičný dopad:

Ty tam vlastně se snažíš podat nějaký výkon, který si nějakým způsobem připravíš, nebo je to tak. A když není taková ta odezva z té třídy, tak je to strašně demotivující.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

Nebo také tak, že učitel zjistí, že na to, aby na SOU Včela "přežil", tedy udržel si členství v organizaci a vyhnul se sankcím ze strany vedení, stačí malé pracovní nasazení:

Delší dobu jsem se snažila to jako prorazit,... říkala jsem si jako co já jsem učila pro Lingeu v jazykovém studiu, tak jsem si říkala, prostě systém, drill, že musím mít výsledky práce, ale tím, že nade mnou nebyl žádný ten Damoklův meč, že nikdo jakoby nedozíral, nechtěl, jednak abych mu skládala účty... tak jsem si říkala, tak to já nemám zapotřebí chodit s propoceným tričkem ze třídy... Takže mi došlo, že to jejich duchovno budu asi těžko rozšiřovat, a že asi vystačím s málem. Že asi vystačím s málem. To se stalo, že jsem potom sklouzla, no prostě bylo mi příjemný to scestné, nejsem takhle úplně stavěná, nic se neučit, nic nepoznávat ale pak mi došlo, že vystačím hodně jako s málem, no. Když je improvizace, tak to vůbec ty lidi nezaregistrují. Ani se nestane, že když tomu nerozuměj, že

se zvednou "my chceme jinak" nebo my chceme ještě víc. Protože pro ně je ten dobrý moment, že "co teď chcete dělat?" "nic!"

(Květa F., 25. 6. 2009)

Toto vědomé porušování pravidel souvisí jednak s nedostatečnou kontrolou ze strany vedení školy a také s časovým rozvrhem. Na SOU Včela jsou mezi jednotlivými vyučovacími hodinami pouze pětiminutové přestávky, které velká většina učitelů považuje za příliš krátké. Fungování v časové tísní má za následek pozdní příchody do hodin a krom toho také vyčerpání, které se projevuje na kvalitě odvedené práce.

M: Zkuste nějak popsat, co vlastně učitel dělá.

BC: Záleží na tom, jestli je jenom učitel, nebo jestli je i třídní učitel. Protože tam jsou dvě roviny. Takže normálně přijde do školy, připraví se na výuku, odučí, záleží na tom, jaký je koloběh, podle rozvrhu, jestli je to pět hodin za sebou, bez volný hodiny, tak je to takový nahuštěný, protože ty pětiminutové přestávky jsou kratoulinký, když je volná hodina, tak se dá oddechnout, udělat jiná práce, no a po pěti hodinách, totálně vyčerpán, buďto propadne do deprese nebo do euforie, že to má za sebou.

(Barbora C., 31. 3. 2009)

K celkové únavě přispívá i nemožnost konverzovat s kolegy, protože na to prostě není čas:

M: Dokázala by sis vzpomenout na nějaký místa kde potkáváš lidi, bavíš se s nimi?

JR: Na obědě jinak tady ty krátký přestávky jsou tak krátký, že člověk nemá prostor, i když by chtěl, člověk si má třeba s těmi lidmi co říct, ten čas na to není

(Johana R., 31. 3. 2009)

Ted'ka co sem tady na tomhle patře, jednak to sousedí s uřvanou třídou, kde každou chvíli někdo padá na tabuli a naproti se vyměňují v té počítačové učebně, tak to je hrozný kravál, ještě ty pětiminutové přestávky jsou krátký, takže o přestávkách se vlastně neděje nic, jenom si přehodíš věci.

(Štěpán C., 18. 10. 2008)

Tak jako, musím se teda vrátit k tomu času, ten čas je tady hlavní benefit, který dělá plus a to ostatní jako víceméně jsi tady šest hodin denně a v těch šesti hodinách jsi pořád v takovém jako presu, protože jedeš furt.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

Na druhou stranu, tím, že jsou přestávky krátké, vyučovací doba na SOU Včela trvá pouze do dvou deseti odpoledne.

Tohleto učení mně svým způsobem vyhovuje, protože ten čas tady jako je, že jo ty prázdniny, doba vyučování, že máš tu přímou vyučovací povinnost a to další je potom takový volný, že jo. Všechny ty přípravy a opravy prověrek a takový.

(Štěpán C., 17. 10. 2008)

Proto není divu, že někteří učitelé na SOU Včela krátké přestávky obhajují, přestože jsou poněkud kontraproduktivní. Na jednu stranu je učitel brzo doma, na druhou stranu je totálně vyčerpaný, nemá čas na pracovní ani osobní konverzaci s kolegy a ani není možné stihnout zahájit vyučovací hodinu se zvoněním. Ale v organizaci, jejímž hlavním cílem je zachovat vlastní fungování toto nevypadá jako problém, který by bylo nutné řešit, přestože si učitelé uvědomují, že pětiminutové přestávky nejsou úplně to nejlepší:

IM: Třeba mi vadí krátký pětiminutový přestávky, ale nechci s tím nic dělat.

(Irena M., 31. 3. 2009)

AD: No a jinak, co se týká praxe ve škole, tak nestíhám-malý přestávky.

MH: malý přestávky?

AD: Samozřejmě proti nim nic nemám, protože kdyby byly dlouhé, tak bychom tady byli do odpoledne. To by se mi asi taky nelíbilo

(Adéla D., 14. 1. 2009)

Commitment

Jindra B. se domnívá, že zavedená pravidla nefungují a měla by se změnit. Dokonce by v prospěch lepšího fungování organizace obětoval i něco z kapitálu získaného na SOU Včela (tedy času):

A důsledek je ten, že se dočteme s děckama, že nechodí včas. Protože oni potřebují na záchod, oni si chtějí koupit svačtinu, takže to jsou nervy pro obě strany. Jsou to nervy pro nás pro učitele, protože ty jsi v jednom kole, prostě je to stresující.... nemáš čas si odfrknout, nemáš čas si odpočinout,... Sám víš, jak ti to rozhodí hodinu, když se tam začnou trousit, přijde po zvonění jeden a za dvě minuty přijde druhý, pak přijde třetí a teď třída pozoruje, kdo přijde čtvrtý. A nevnímá tě. Já osobně bych byl radši pro desetiminutový přestávky....

jsem to počítal, že bychom měli desetiminutový přestávky, dvacet minut velká přestávka, tak jako jsme to měli na základce. Takhle by to bylo a končilo by se ve 14:50 nebo ve 14:55.

(Jindra B, 15. 4. 2009)

Zájem na správném fungování školy, byť za cenu obětí vychází z určitého závazku k profesi, *commitmentu*. "Osoba, která je *committed*, je oddaná věci až za cenu obětí. (L17, str. 40). Učitelé, jejichž role je v podstatě normativně definovaná povahou instituce vzdělávání, jsou nuceni "*definovat si své místo vzhledem k instituci školy, jak ji ono vidí. Musí hledat smysl, který pro ně má jejich práce, jejich profese ve stávajících podmínkách.*" (L17, str. 69) W. H. Whyte tento proces popisuje takto: "*Lidé hledají víru, která by jim přinesla uklidnění, že vše, co musí vystát, má hlubší smysl, než se na první pohled zdá a tím se vytváří soubor myšlení, který tento úkol plní.*" (L18, str. 17). Přístup k práci na SOU Včela a obecně ve školství, tedy odučím si a jdu, bývá některým učitelům trnem v oku, protože jde o porušování neformálního pravidla, které se týká svědomitého plnění pracovních povinností. Někteří učitelé totiž učitelství považují za určité poslání. Jindra B. komentuje lpění kolegů na pětiminutových přestávkách:

Je to tím, že každý chce jít dřív z té práce a je to pro ně jako způsob jak přijít k penězům. Ale podle mě to učitelství by nemělo být jenom povolání, že by to mělo být něco, do čeho dáváš nejen své schopnosti a vědomosti, ale i kus sebe. Z toho citu, toho přístupu. Když jsi u těch děcek, na někoho musíš houknout, na někoho musíš v klidu, každá třída, každý ten člověk je jiný. Ty do toho musíš dát něco více.

(Jindra B, 15. 4. 2009)

Zdá se, že *commitment* souvisí se svědomím, s pocitem odpovědnosti.:

P: já bych z toho měla špatný pocit, kolikrát jsem si i doma říkala, že jsem doma naštvaná a jdu do té školy a říkám jéžišmarja, hlavně, aby to ty děti neodnesly, ale pak to ze mě spadne a opravdu se jakoby soustředím, nebo věnuju tomu, co mám a... přišlo by mi to nefér, vůči těm dětem. A já jako nefér hru nesnáším, takže si myslím, že by bylo i nespravedlivé, kdyby odnášely nějaké moje hádky doma.

(Pavla L., 8. 2. 2009)

Pokud je učitel věřící, je pro něj jednodušší vymezit svůj *commitment*:

ŠC: vnímám to tak, že jde o tu mojí osobnost, která..., já cítím odpovědnost vůči těm dětem, vůči sobě, vůči Bohu a myslím si, že to je prostě o tom, abych ehm... V podstatě si

myslím, že to je tom, že jim já můžu dát mnohem víc jako člověk, než jako někdo, kdo jim přednáší o něčem, co je stejně nezajímá, nebaví a co stejně nakonec musejí mít oznámkovaný a nic dál, jo.

(Štěpán C., 18. 10. 2009)

Závazek vůči profesi může znamenat také to, že pokud učitel vykonává své povinnosti správně, je to dobré i pro jeho klid v duši:

Nějaké morální zásady by tady měly být... Samozřejmě, že ta práce je pak lépe ohodnocena, nemyslím teda jenom finančně, ale prostě i jako pro klid toho učitele, že jo-tohleto dělám dobře, nebo tohleto dělám špatně, tak musím vymyslet něco jiného, jak na ně a tak dále. Takže jako i pro takový vnitřní uspokojení.

(Karolína P., 12. 12. 2008)

Důležitá je také otázka vlastního bytí v pravdě:

Pokud bych nemohla dělat svojí práci tak, aby mě aspoň trochu bavila, aby mi přinášela pocit nějakého, nějaké seberealizace, tak bych ji nedělala. Čili to je taková jako osobní hrdost, že jsem schopná tu práci nějakým způsobem vykonávat, že se nesnížím k tomu, že třeba snížím tu laťku, že přestanu něco chtít, vyžadovat, nebo na něčem trvat... Já mám v sobě prostě takovou potřebu být opravdová... A když prostě něco řeknu, tak se to snažím splnit, a když bych to nesplnila, tak z toho mám špatný svědomí, protože bych si prostě připadala, jako někdo, kdo prostě nedrží slovo. Ale to se prolíná s tou mojí asi existencí, že kdybych žila takhle nepravdivě,... tak by to pro mě byla prohra životní. Zklamání ze sebe sama. A když bych měla pocit, že to nezvládám, tu věc, tak bych šla pryč.

(Tereza S., 22. 1. 2009)

Závazek k profesi má někdy také podobu snahy najít si vztah ke svým žákům a snažit se jim pomoci v jejich vzdělávání:

M: Co podle tebe dělá učitele učitelem?

VK: Především jeho vztah k dětem. Nejenom k dětem, ale i vůbec k těm žákům k těm studentům atd., protože od toho se to všechno vyvíjí není to o tom jen se něco naučit a podle metodických osnov prostě to tam přednést těm dětem, ale důležitý je prostě najít si i ten vztah. Ten vztah je velice důležitý ten učitel- student, podle mě, protože je třeba navázat ten vzájemný kontakt vzájemně mezi sebou, aby žáci, studenti měli důvěru, aby se nebáli prostě se zeptat třeba když něčemu nerozumí.

(Vanda K., 13. 4. 2009)

Ale taková snaha může zároveň být spouštěcím mechanismem apatie, kdy je učitel demotivován takovým způsobem, že zapomene na závazek a chodí si na SOU Včela odučit svých pět šest hodin a pak zmizet. Tedy, naučí se "se tak nějak šetřit":

KH: (hovoří o tom, kdy ho práce učitele těší) když ta třída funguje, když vidím, že to má smysl. A že to tam neříkám, jako třeba někteří kolegové stěním, no. To je podle mě důležitý strašně pro mě, tohleto.

M: A proč to děláš zrovna takhle?

KH: Tak to by měl každý učitel. Aby tam prostě byl nějaký výsledek. On ten výsledek by měl být to, že oni si z toho něco vezmou. Zní to krásně, mělo by to tak být, ale aspoň by měli poslouchat a třeba se nad tím zamyslet. Ty tam vlastně se snažíš podat nějaký výkon, který si nějakým způsobem připravíš, nebo je to tak. A když není taková ta odezva z té třídy, tak je to strašně demotivující.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

3.7.4 Další způsoby jak udržovat řád

Skrytá pedagogika

Commitment, který vychází z neformálních pravidel, je důležitým momentem, který na SOU Včela pomáhá udržovat řád. Je zajímavé, že i na SOU Včela, které je charakteristické svým demotivujícím prostředím, je většina učitelů v podstatě *committed*. přesto se nezdá, že by *commitment* učitelů stačil na udržování řádu. Existují nějaké další způsoby, jak jej udržovat?

Peter Woods popisuje ve své knize *Divided School* (L20) takzvanou *hidden pedagogy of survival*, tedy způsob, jak se vypořádat s žáky, aniž by učitel použil formální výchovné opatření, udržel tím pádem řád a "přežil". Na SOU Včela se často děje to, že je žák vykázán na chodbu, přikáže se mu za trest něco uklidit, jednou jsem dokonce slyšel o tom, že byl za obzvláště nevhodné chování uštědřen výchovný pohlavek. Za všechny tyto postupy ale může přijít sankce, protože jsou v rozporu s formálním řádem instituce. Existuje ještě nějaká další možnost, jak udržet řád?

KH: je potřeba určitě nezačít dělat scénu, protože to je asi jediný, na co oni čekají. Je potřeba to nějakým způsobem přejít a spíš dostat toho žáka tak, že ta třída se přikloní na

tvoji stranu, protože předtím je ona na straně toho žáka, protože on tě nějakým způsobem shazuje nebo ponižuje, takže spíš dostat tu třídu na svoji stranu a ponižít toho žáka.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

I tuto strategii, ztrapnění (showing them up) Peter Woods (L20) popisuje. Lze tedy předpokládat, že i další učitelé mají vyvinuté jisté postupy, jak se vypořádat s tlakem, který je na ně vyvíjen.

Přátelská pomoc

Učitelé, kteří jsou sociálně zdatní a stýkají se se svými kolegy i v mimopracovní rovině, jsou schopni se s žádostí o pomoc obrátit na někoho z kolegů. Na SOU Včela se zdá, že nejužitečnější bude obrátit se na Irenu M.:

M: A kdybys třeba měla nějaký pracovní problém, za kým bys s tím šla, kdyby sis nevěděla rady?

PL: asi, když bych si nevěděla pracovně rady, tak asi za Irenou. Jako pracovně, určitě. Ona mi přijde jako člověk, který tady to velmi dobře zná, a je zběhlá v těch pracovních věcech víc, protože je tady o deset let déle. Je taková jakoby férová, myslím si poctivá, že by poradila ve prospěch toho problému, ne ve prospěch jednotlivce, ale ve prospěch řešení té věci, takže si myslím, že jo.

(Pavla L., 8. 2. 2009)

M: představ si jakoukoliv katastrofu a ty by sis nevěděla s tím nějak rady? Koho bys poprosila o pomoc?

JR: No, určitě bych šla za Irenou, že jo, ta už je i pravá ruka pana zástupce.

(Johana R., 31. 3. 2009)

Já jsem teda extrovert a já bych šla za Irenou M., ke který, to je taky zvláštní člověk, jo, jak já jsem k ní nacházela cestu, ona má kolem sebe takovou zábranu a postupně se k ní musíš jakoby dostávat.

(Květa F., 25. 6. 2009)

Nevím, jestli já jsem prostě někde neudělala nějakou botu, ale třeba nevědomky, jo jako neuvědomíš si to, nebo tak. Tak chodím za pani učitelkou Irenou M., která prostě má ten přístup takový jako lidský, aspoň pro mě, jo, že to vysvětlí normálním způsobem a neumyje mi hlavu.

(Lenka N., 25. 6. 2009)

Vanda K. se oproti tomu obrací s žádostí o pomoc na Terezu S., s kterou sedává na obědě:
No určitě. Ta Tereza, já už jsem s ní i takhle řešila nějaký problém, co jsem tam měla.

(Vanda K., 13. 4. 2009)

Běžný postup

Všichni tito učitelé mají ale společné to, že se s žádostí o pomoc obrací na někoho jiného, než na koho by se podle formálního řádu obrátit měli. Učitelé, kteří neudržují tolik neformálních kontaktů, by pracovní problém řešili standardním způsobem:

M: Komu bys řekla: hele nemůžu nic dělat s tadytim, porad' mi.

AD: Za zástupcem. Vždycky když mám nějaký problém ve třídě, tak to směřuji za zástupcem, i když v krajním případě jsem šla za ředitelkou.

M: A když by tady nebyli fyzicky přítomný?

AD: Oni tady vlastně tenkrát nebyli fyzicky přítomný. Tak jsem šla za Vlastou Q.. Já jsem se držela takového toho standardního postupu, no.

(Adéla D., 14. 1. 2009)

TS: Můj den se skládá většinou, podle druhu dne, z té obyčejné práce pedagogické a pak z řešení těch výchovných problémů a těch přibývá, takže dá se říct, že každý týden minimálně jeden ten problém jako řeším, třeba pepřový plyn ve třídě...

M: A za kým se s tím jde? Jak se to řeší?

TS: No tak, protože jsem tam jako zastupující třídní, tak to řeším s tou třídní a řeším to s kantorem, kterému se to stalo a pokud se nevyhrotí ta situace, tak to vyřešíme mezi sebou.

M: No, a kdyby se vyhrotila?

TS: Kdyby se vyhrotila, tak půjdu samozřejmě za naším vedením, nejspíš bych šla za panem zástupcem. Mohla bych ještě zvolit výchovnou poradkyni, podle typu problému.

(Tereza S., 22. 1. 2009)

Tento postup, tedy držet se formálních pravidel zpravidla nepřináší uspokojení:

M: A kdyby sis s něčím nevěděl rady, je tady někdo, kdo by ti pomohl?

KH: tak jako, že bych šel za vedením, to si myslím, že tady není výhra. Tak asi nevím, nejdřív bych se to asi snažil řešit sám a pak bych šel asi za tou poradkyní.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

KP: Je sice tady výchovná poradkyně Vlasta Q., ale s tou, upřímně řečeno, moc dobrou zkušenost nemám při řešení takových nějakých problémů.

M: a co třeba pan zástupce?

KP: pan zástupce? No, já si myslím, že on se převážně věnuje té činnosti zástupce ředitelky-administrativě a komunikaci se všema úřady, to asi mu zabere dosti času.

(Karolína P., 12. 12. 2009)

No tak nejdřív se snažím ty věci řešit sama, a občas se mi stane, že jdu za třídním, ale to zase musím vědět, za kterým třídním, protože nemá smysl chodit, já nevím, za některými třídními, to jako nemá smysl... Když je to problém typu zfetuje se, nebo tohle, tak jsem šla taky párkrát za výchovnou poradkyní, když to přesahovalo mé kompetence, předala jsem dítě teda do její péče, když s tím to dítě souhlasí, že jo, ona si ho probere, většinou to řeší teda tak, že ho odešle někam dál, no. To by uměl každý.

(Barbora C., 31. 3. 2009)

Za Vlastou Q. určitě ne. Já vím že výchovná poradkyně by měla fungovat jinak. Nefunguje, já jsem se přesvědčila, že nefunguje.

(Irena M., 31. 3. 2009)

Kamarádi s vedením

Další možnost, jak řešit pracovní problém, je mít kamarády ve vedení školy. V tom případě učitel funguje v jiném modu, protože na něj má nadřizený vždy čas.

Záleží jaký je (problém) a čeho se týká, jestli za mnou přijdou lidi ve stylu, hele, co mám dělat a vím že můžu poradit tak třeba jak by to řešil Vilém tak jim poradím je pravda ta že pokud se jedná ,třeba ta facka, jdi si to posychrovat, protože Vilém nesnáší, když se řeší problém, a on o tom neví, že ho někdo překvapí s problémem, který tady proběhl, jestliže by přišli rodiče moje dítě dostalo od vaší učitelky facku a on by to nevěděl, protože on má šanci se připravit, ale jednoznačná odpověď že pracovní problém jdu vždycky za Karlem.

(Irena M., 31. 3. 2009)

Ludmila V. jde s problémem vždy rovnou za ředitelkou, s kterou udržuje přátelský vztah a většinou dosáhne svého (vyloučení žáka ze školy, což je v rozporu s neformálním cílem instituce). Kdyby to chtěl provést "běžný" učitel stejným způsobem, nejen, že neuspěje, ale ještě mu ředitelka vyčítá, že "si je má nějak srovnat."

V jiném modu funguje I Jakub U., kterému nedělá problém své kolegy pokárat za odmítnutí pomoci:

On nás pokáral, on si vezme slovo na konci roku nebo na konci pololetí, protože má dobrou rétoriku, tak něco řekne a teď, že nebude jmenovat, ale že jsou kolegové, ke kterým on přijde a když něco potřebuje, aby šli hrabat listí, tak oni nešli, a to by nechtěl, aby se opakovalo a následuje to tím způsobem, že ředitelka a Vilém sedí úplně štajf a řeknou "no, to byste neměli dělat, jo".

(Květa F., 25. 6. 2009)

3.7.5 Shrnutí

Zdá se, že formální prostředky, jak uvádět v život řád na SOU Včela selhávají, především protože výchovná opatření jsou bezzubá. Podíl na tom má hlavně proces přemístění cílů organizace. Výchovné působení bylo upozaděno a hlavním cílem se stalo udržení existence SOU Včela. Přesto se učitelé snaží řád udržovat, osvědčeným nástrojem je především správné vedení třídní knihy, které řád znovu nastoluje, není proto divu, že je sociální aktivita okolo třídní knihy poněkud hypertrofovaná. O rozvrhu, který je nástrojem disciplíny, se v kontextu udržování řádu mezi učiteli nehovoří. Namísto toho se o něm mluví pouze na úrovni osobních výhod a nevýhod.

Vyrovňování se s nefunkčností formálního řádu existuje několik způsobů. Prvním z nich je naučit se tak nějak šetřit, to znamená pouze užívat benefitů členství v organizaci a na obnovování řádu rezignovat. Učitelé, kteří jsou *committed*, mají snahu řád obnovovat, ale bez účinných nástrojů na to *commitment* nemůže stačit. Je potřeba vyvinout účinné postupy, avšak ty jsou sankcionovány. Nastolovat řád lze i za využití přátelských vztahů, tím se ovšem porušuje formální pravidlo rozdělení kompetencí, a tedy i řád samotný. Nejúčinnějším nástrojem jak nastolovat řád, se zdá "být kamarád s vedením".

3.8 Formální a neformální pravidla komunikace v rámci prostoru a hierarchie

3.8.1 Formální pravidla pro komunikaci

a) Komunikace pracovní

Pravidla pro pracovní komunikaci se vymezují při specifických situacích, jako jsou výchovná opatření, požár, maturity, závěrečné zkoušky a podobně. V praxi to znamená, že například, pokud by se na SOU Včela objevily drogy, měla by o tom vědět výchovná poradkyně, pokud by se objevil nějaký závažný problém, měla by o tom vědět ředitelka a její zástupce. Pokud učitel zrovna vyučuje ve třídě, nesmí být rušen. Existuje několik výjimek, například při požárním poplachu.

b) Komunikace o mimopracovních záležitostech

Podle formálního řádu by zde neměly existovat žádné bariéry, žádná omezení.

3.8.2 Neformální pravidla pro komunikaci

a) Komunikace pracovní

Komunikace s nadřízeným

V části o udržování řádu jsem již ukázal, jak jsou formální pravidla pro pracovní komunikace porušována- učitelé chodí řešit své pracovní problémy raději k někomu, ke komu mají přátelský vztah a s kým mají dobrou zkušenost, než za výchovnou poradkyní. Co se týče přípravy maturit a podobných věcí, zde jsou formální pravidla v podstatě dodržována.

Komunikace s ředitelkou SOU Včela je poměrně nesnadná, protože jednak je reálná možnost vstupovat do ředitelny omezena, existuje zde filtr v podobě sekretářky, která se snaží vstupování lidí do ředitelny co nejvíce eliminovat. Dalším důvodem je to, že učitelé z SOU Včela dodržují nepsané pravidlo "neupozorňovat na sebe" a pokud někdo řeší pracovní problém, znamená to, že neplní dobře své povinnosti. Konečně za třetí, část školy, kde je ředitelna a kabinet zástupce ředitelky je prostorem, kterému se valná část učitelů, zejména nováčci, snaží co nejvíce vyhýbat.

Reálná možnost komunikovat se zástupcem ředitelky je také omezena. Pokud je potřeba s ním něco řešit, je nutné si tento okamžik vhodně načasovat:

On je průhledný a hlavně na první pohled vidíš, jestli je v dobrý náladě, nebo ve špatný náladě. jestli je někdy ve špatný náladě, tak udělám oblouk, kolikrát ráno tam strčím hlavu, vidím ho a říkám, já přijdu později a vypadnu ven. Myslím, že nikdy není nic tak důležitého, že mu to musím říct teď, v tento okamžik.

(Jindra B., 15. 4. 2009)

Zákaz rušení výuky

Ve chvíli, kdy probíhá vyučovací hodina, je komunikace s kolegy v podstatě nepřípustná, protože by se v prostoru učebny neměli vyskytovat. Průběh vyučovací hodiny je poměrně intimní záležitost, přesto však existují situace, kdy je někdo přesvědčen, že může tuto intimitu porušit. Důvodem je to, že SOU Včela nemá funkční školní rozhlas. Pravomocí narušovat průběh vyučování samozřejmě disponuje nadřízený, když s danou třídou nebo s učitelem, který v tu chvíli vyučuje, potřebuje něco vyřešit, ale i jindy. Například 28.5. 2009 se mi přihodilo, že za mnou zástupce ředitelky tím, že mi do třídy posadil žáka s testem z matematiky a pověřil mě, abych na něj dohlédl. Zástupce ředitelky také disponuje právem zavolat si učitele přímo z vyučovací hodiny k sobě do kabinetu, za účelem pracovní komunikace. Jistou pravomoc vstoupit do probíhající vyučovací hodiny má také třídní učitel, když potřebuje něco akutně projednat. David E. smí do vyučovací hodiny vstupovat, když nese nějakou zprávu, která se týká organizace SOU, například to, že se končí dříve. Dalším, kdo smí vstupovat do třídy v době výuky je Jakub U., když ve funkci vedoucího požární ochrany ohlašuje cvičný požární poplach. Vstupování do třídy během výuky je překročení pravidel, které Aleně Z. bytostně vadí:

AZ: pokud to není třeba záležitost bud' kolem mých dětí, dětí toho kolegy, nebo kromě toho, že honem a zběsile řešíme otázku exkurze, tak mi to přijde zběsilý a nepatřičný... a musí to být teda obzvlášť akutní záležitost.

M: a když vám tam třeba vleze mistrová, to se mi občas stává, přijde vám to nepatřičný?

AZ: No, paní Radka G., která má pekaře, tak ta prakticky do hodin vůbec nechodí... a mistrové, co mám nově první rok kuchaře... do třídy mi nešly, občas třeba přijde pan David E. s nějakou takovou akcí typu, že teda zavíráme krám a utíkáme a podobně... To mi přijde ještě víc nepatřičný než cokoliv jiného.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Ostatní učitelé, aspoň ti, s kterými jsem blíže v kontaktu si na postupy Davida E. nikdy nestěžovali, naopak byli rádi, že jim někdo přinese takovou pozitivní novinu.

Pravdou ale je, že pocit nepatřičnosti je na místě. Sám jsem byl několikrát obětí tohoto úkonu, zejména když mou hodinu narušil některý učitel odborného výcviku, který potřeboval cosi řešit s žáky. Nepatřičnost takového necitlivého zásahu lze vysvětlit jako narušení edukativní atmosféry. Toto narušování je ale učitelům odborného výcviku tolerováno, zatímco učitelům teoretické výuky ředitelka zakázala chodit komunikovat s mistry a mistrovými do učňovské pekárny a cukrářské dílny.

Další, kdo může v podstatě beztrestně vcházet učitelům do vyučovací hodiny a komunikovat o čemkoli, je Ludmila V. Sám jsem byl její akcí několikrát překvapen, když bez zjevného důvodu vešla do učebny, kde jsem zrovna v tu chvíli vyučoval. Záminkou bylo to, že z učebny slyšela nějaký hluk, popřípadě to, že jde zkontrolovat svou třídu. Poslední dobou vnikala učitelům do hodin, protože jim nesla katalogové listy na zapsání známek, popřípadě aby dané třídě nadiktovala, jaké budou mít známky na vysvědčení. Zdá se, že Ludmila V. má výsadní právo vstupovat do učebny, kdy se jí zamane.

Kabinety

Pracovní komunikace v kabinetech je důležitá. Nově příchozí se od starousedlíků často naučí, jak plnit své pracovní povinnosti a jak zacházet s pedagogickou dokumentací:

IM: Díky Martince která s námi byla v kabinetě ta byla prostě vynikající byla taková sušší nebyla taková přístupná ale zase byla věcná, takže přišla, řekla: musíš tohle odevzdat v tomhle termínu tohle vypadá to takhle, opiš si to ode mě, poznamenej si to ať se to naučíš, takže to byla výhoda já sem tyhle věci zvládala díky holkám v kabinetu.

(Irena M., 31. 3. 2009)

M: Když jsi sem přišla, byl tady někdo, kdo ti všechno vysvětlil, ukázal, řekl, co máš dělat?

AD: Tak asi určitě v kabinetu, holky. Ale já jsem byla taková soběstačná, já jsem se vždycky někde ztratila, pak jsem se zase našla, ale pravda je, že mi holky obě, jak Sandra J., tak Anežka P., obě mi pomohly s těma věcmi ze začátku. Spoustu věcí jsem nevěděla, když se něco má takhle a takhle dělat.

(Adéla D., 14. 1. 2009)

b) Komunikace mimopracovní

V mimopracovní komunikaci se projevuje charakter prostoru disciplíny (L8), který eliminuje nežádoucí komunikaci. Tím, že jsou některé skupiny odděleny prostorově, je možnost komunikace mezi učitelským sborem omezena na určitá společenství, do kterých se kolektiv učitelů SOU rozpadá. Podle účasti v jednotlivých společenstvích lze snadno určit aktérovu pozici v neformální hierarchii učitelů SOU Včela, která určuje také pravidla pro komunikaci. Podobný koncept, ovšem pro makroměřítko, používá Jakub Grygar při zkoumání sociálních sítí (L9).

Na SOU Včela jsem objevil situace, které učitele sdružují do těchto skupin:

- "Obyvatelé" stejného kabinetu
- vyučující stejného předmětu
- osazenstvo stejného stolu na obědě
- účastníci společných mimopracovních aktivit- úterní odpolední volejbal, ježdění na vodu, do moravského sklípku, chození do hospody
- lidé, kteří se setkají na sekretariátu školy
- setkání ve vrátnici
- setkání "na cigáru" u vchodu do zadní části komplexu učiliště

Každý učitel se samozřejmě účastní pouze některých z těchto skupin, v podstatě je nemožné zúčastňovat se všech typů komunikačních situací.

Tak potkáváme se na chodbě to se většinou stačíme tak pozdravit, popovídáme si třeba v sekretariátu, když tam se lidi takhle hodně scházejí tak když tam je ta příležitost a chvilka času tak tam je ta příležitost si s někým popovídat určitě, potom při tom obědě no a jinak jako těch příležitostí zase tak moc není, jedině mezi sebou v kabinetech, kdo s kým sedí.

(Vanda K., 13. 4. 2009)

"Obyvatelé" stejného kabinetu

Učitelé, kteří sdílejí kabinet, spolu komunikují jaksí samozřejmě, i pro sociálně nezdatné učitele je to příležitost ke komunikaci, možná i s důvěrnějším obsahem:

Tak jako během těch malých přestávek se nestíháme nějak ani potkávat, komunikovat. Normálně se bavíme v kabinetu, pokud se vidíme.

(Adéla D, 14. 1. 2009)

KP: Opravdu tady ty jednotliví kantoři prostě se znají podle toho kabinetu, kde sedí. Ale právě s jinými učiteli my moc do styku nepřijdeme. My s nimi přijdeme do styku, jenom když se vyskytne nějaký problém, vyloženě, a potřebujeme ho vyřešit-kvůli žákům, a pak se slezeme zpátky do svého kabinetu, tady to není takový jako stmelený ten kolektiv... v tom kabinetě ... s těma lidmi seš víc, povídáš si s nimi, znáš je trošičku už i jinak než z té profesní stránky, takže je to tady takový jako kmenový, co se týká těch kabinetů.

(Karolína P., 12. 12. 2008)

M: S kým se stýkáš ty, jako nejvíc?

KH: tak já nevím, já jsem tady v kabinetu, tak asi s lidmi tady z kabinetu.

(Kryštof H., 6. 2. 2009)

Těch příležitostí zase tak moc není, jediné mezi sebou v kabinetech, kdo s kým sedí.

(Vanda K. 13. 4. 2009)

Pro sociálně zdatné představuje komunikace v kabinetech pouze jednu z více možností mimopracovní komunikace:

M: s kým se nejvíc bavíš na škole ?

JR: Nejvíc tady v kabinetě s Irenou M., s Pavlou L., trošku jsme měli konflikt s Ninou A.

M: Takže se nejvíc bavíš tady v kabinetě?

JR: V kabinetě a s Pavlou L.

(Johana R., 31. 3. 2009)

Obsah komunikace bývá v každém kabinetu jiný, ovšem převažuje běžná každodenní konverzace:

Já jsem tam jako chlap mezi třemi ženskými... nechají mi to říct jako koníčky a takovýhle, normálně si popovídáme, ony mají ty babský řeči, já občas se do toho vmíchám... rodina, o receptech, na to já slyším, je to na mně vidět, takže se dozvím, co je nového a podobně, spíš ono to povídání v tom kabinetě je takový všeobecný. Nic konkrétního.

(Jindra B., 15. 4. 2009)

Barbora C. připouští, že obsah rozhovorů v kabinetech bývá spíše důvěrnějšího charakteru:

Jsou komunikace dvojí, že jo. Jedna je čistě pracovní-co se kdy kde děje, tak to tam nebo u paní Růženy, a když jsou to takový, sice čistě pracovní věci, ale někdy to sklouzne do takových těch kuloárních hovorů, tak to teda v kabinetech, no.

(Barbora C., 31. 3. 2009)

Květa F. dokonce navštěvuje své kolegyně během volných hodin a to nikoliv kvůli pracovním věcem, ale prostě na kus řeči:

Potom velmi ráda mám chvílky, kdy mám na rozvrhu napsaný, kdy kdo má volno a zajdu buď za Pavlou L. nebo ona někdy za mnou, kdy si řekneme nějaké věci pocitové, takže, a pak takový moment, že někdo přijde k nám. A samozřejmě, když k někomu cítím sympatie, tak ho někdy vyhledám, něco mu třeba sdělím i pozitivního jen tak.

(Květa F., 25. 6. 2009)

Vyučující stejného předmětu

Vyučující stejného předmět si k sobě často najdou cestu skrze pracovní komunikaci, navíc mnohdy bývají spolu v kabinetu, popřípadě mají kabinet blízko sebe. Typickou takovou skupinou jsou na SOU Včela tělocvikáři.

Osazenstvo stejného stolu na obědě

Jestliže je kabinet klidovou zónou, kde spolu koexistuje skupinka tří, maximálně čtyř učitelů, a návštěvy kabinetů mezi jednotlivými učiteli nejsou úplně běžná záležitost, místem masového setkávání je školní jídelna. SOU Včela je gastronomické učiliště, tudíž je oběd velkou událostí a na oběd chodí asi 25 učitelů teoretické výuky z celkového počtu 30. SOU Včela má jídelny dvě, první z nich je obrovská místnost charakteru závodní jídelny, o patro níže se lze stravovat v poněkud klidnější místnosti, která ze všeho nejvíce připomíná interiér pizzerie kdesi na panelákovém sídlišti.

Zdalo by se, že polední pauza nebude svázána žádnými pravidly pro komunikaci, ale ve skutečnosti zde existuje složitý neformální řád, který se odvíjí od hierarchie, kterou jsem již zmínil dříve, a projevuje se existencí zasedacího pořádku ve větší jídelně. Tím pádem spolu komunikují čtyřčlenné skupinky učitelů. Se zástupcem ředitelky, samozřejmě sedí učitelé-starousedlíci, tudíž komunikace s ním není možná, stejně tak není možné přisednout si k "cizímu" stolu:

My sedáme u oběda v podstatě furt stejná společnost u jednoho stolu, tak ani tak jsou stoly kde ty lidi migrují různě, tak když si tam přisedne někdo jiný tak se bavím s tím jiným, že jo kdežto, u toho našeho stolu si nemá kdo kam přisednout.

(Johana R. 31. 3. 2009)

Zasedací pořádek je prostě závazný pro všechny:

M: Máte třeba nějaký zasedací pořádek, v uvozovkách, na těch obědech?

AZ: Jo, máme. A než jsme pochopily, že ho nelze překračovat

M: proč ho nelze překračovat?

AZ: no, protože se to nerado vidí, protože je tu určitá hierarchie. Některý stoly jsou pro vedení, jiný stoly jsou pro mistry, učitelé se teda obvykle teda usazují podle snad i podlaží a kabinetů a asi i podle majetku.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Další neformální pravidlo, které na SOU Včela platí pro komunikaci na obědě je to, že se učitelé teoretické výuky nesmějí bavit s učiteli praktické výuky:

AZ: Když jsme si tady na obědě přisedly k paní mistrové jednou při obědě, tak v půli oběda po polívce, u vedlejšího stolu seděla paní T. a paní H., a paní mistrovou od našeho stolu odvelely, že s ní potřebují něco projednat, a když jsme se pak paní mistrové ptaly, co že to bylo tak důležitého, paní mistrová řekla, že se nejednalo vůbec o ničem, že prostě jenom šlo o to, že se jako nerado vidělo, že sedí mistrová s učitelkami.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

V druhé, komornější jídelně, kam tolik lidí nechodí, není zasedací pořádek tak striktní a dokonce je možné, pokud není zbytí, sednout si ke stolu k žákům. Nicméně, pokud se stane, že do této jídelny jde většina učitelů, zasedací pořádek se opět vytvoří a v podstatě kopíruje systém z první, větší jídelny:

AZ: Dole už neplatí tak striktně, ale taky když je tam pan zástupce, i když tam ted' nechodí, tak ty mají ten stůl tam jakoby proti vchodu po levý straně v rohu, tak trošičku jo, ale není

to tak striktní, protože tam právě chodí ne vždycky každý. Tam je to podle jídla, podle toho, co vaří. Když tam jde půl školy, tak se teda taky dodržuje.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Další pravidlo se týká témat komunikace na obědě. Neobvyklé bývá, pokud se během oběda mluví o pracovních záležitostech:

tady jsem zjistila, že třeba při obědě je dost často ostatní kolegové vedou myšlenku, že o dětech se při obědě nemluví, s tím jsem se taky setkala, jako že nekazit si oběd. A tak když je něco aktuálně, tak jako samozřejmě pohovořím, s třídním nebo s kolegou.

(Alena Z., 9. 6. 2009)

Zvláštní je, že toto pravidlo nemusí platit pro Ludmilu V.:

VK: když je tam Ludmila V. tak je téma jednoznačné -kdo z žáků zase kdy vyvedl, kdo zase vyrušoval, kdo zase opisoval. Takže to je téma jednoznačně dané pokud tam sedí Ludmila u stolu.

M: A když tam nesedí?

VK: Tak když tam nesedí, tak se probírají takový ty všeobecný věci, třeba normálně rodinný záležitosti, kdo kam pojede, nebo prostě co dělal o víkendu.

(Vanda K., 13. 4. 2009)

Mimopracovní aktivity- úterní odpolední volejbal, ježdění na vodu, do moravského sklípku, společné chození do hospody

Pravidla pro komunikaci při setkání "mimo práci" povolují, ne-li přímo nařizují hovořit o nepracovních věcech:

My tam máme takový katalyzátor ,Marcelu, a ta vždycky řekne: „už nechte školy a pojdte se bavit o něčem jiným.“

(Irena M., 31. 3. 2009)

Což bývá nejčastěji rodina a podobně, tedy přibližně to samé jako na obědě, alespoň to vyplývá z mých pozorování, přičemž společné mimopracovních aktivit se účastní stále stejná skupina učitelů, pravidelně chodí do hospody (s frekvencí asi jednou za půl roku) asi 20 učitelů včetně zástupce ředitelky. Zajímavé je, že i zde se tvoří jakýsi zasedací pořádek a komunikace tak je opět určitým způsobem regulovaná.

3.8.3 Shrnutí

Pro neformální komunikaci mezi učiteli jsou určující jednak ideologicky daná pravidla (o čem se smí mluvit, kdo s kým smí mluvit), za druhé pak osobní sympatie mezi učiteli a za třetí, míra loajality s vedením. Také se zde uplatňuje prostor disciplíny, který svým charakterem zabraňuje nežádoucí komunikaci. Stejně jako v případě udržování řádu a systému hodnocení učitelů, i zde můžeme vidět, že hierarchie učitelského sboru masivně určuje pravidla pro komunikaci. Na pozici v hierarchii lze usuzovat na základě toho, kde daný učitel sedí, s kým sdílí kabinet a s kým se stýká mimo pracovní dobu.

4. Závěr

Na příkladu SOU Včela jsme měli příležitost vidět, jakými způsoby může docházet k dodržování a porušování formálních pravidel. Také jsme si mohli povšimnout, že každodenní život učitele se řídí spíše neformálními pravidly, z nichž některá vznikla samovolně pro potřeby společenského styku a jiná vznikla okolo pravidel formálních, buď jako jakási jejich nástavba, která je pomáhá naplňovat, nebo jako způsob, jak je obejít. Některá formální pravidla, například pomoc v práci jsou tak v opozici k pravidlům formálním. K porušování formálních pravidel dochází také ve chvíli, kdy se učitel neztotožňuje s organizací a "naučí se šetřit".

Velké množství neformálních pravidel vzniklo pro zacházení s třídní knihou, která má na SOU Včela přímo ikonický charakter, pravidla pro zacházení s ní mají učitelé do jisté míry zvnitřnělá a staví je na stejnou úroveň jako pravidla formální. Zdá se, že proto se učitelé upnuli především na třídní knihu, protože práce s ní je jakýmsi ritualizovaným udržováním řádu.

Obrovské množství pravidel existuje okolo hierarchie učitelů a proniká úplně do všech oblastí vztahů mezi učiteli a také do jejich každodenního života. Účelem vzniku těchto pravidel je nejspíš tendence k jemnější hierarchizaci, než je příliš jednoduchá struktura ředitel-zástupce-učitelé. Jak jsme viděli, tato hierarchie je živoucí a respektovaná, přesto je někdy v rozporu s deklarovanými formálními pravidly. Krom toho musí být pro učitele -nováčka velice obtížné začlenit se do této struktury, aniž by nevědomky porušil množství ideologických zákazů a příkazů, a stal se tak outsiderem hned na počátku svého členství v organizaci. Hierarchie navíc velkou měrou omezuje komunikaci mezi učiteli, což je určitou překážkou při tvorbě strategií pro fungování SOU Včela, ale právě toto omezení je živnou půdou této sofistikované hierarchie.

Vytvořit strategie pro efektivní fungování organizace nebylo možné, protože se nepodařilo vytvořit neformální pravidla, která by vedla k udržování řádu na SOU Včela. Řád navíc nelze udržovat, pokud nemají učitelé k dispozici škálu sankcí, které nejsou bezzubé. Proces přemístění cílů, kdy chce vedení SOU Včela udržet za každou cenu učně a studenty na škole, způsobil, že výchovná opatření zůstávají pouze na papíře a není důvod se jim snažit vyhnout, protože zbavení členství v organizaci nikomu z žáků nehrozí.

Se SOU Včela, jakožto formální organizací se tamní učitelé příliš neztotožnili, tím pádem se nemohli ztotožnit ani s formálními pravidly a uvádět je v život.

5. Doslov

Ve své práci jsem se snažil objevit neformální pravidla pro chod organizace. Nalezl jsem jich méně, než jsem očekával. Vždy jsem narážel na skutečnost, že se veškerá činnost aktérů na SOU Včela odvíjí z hierarchie jejich společenství, která také ovlivňuje charakter neformálních pravidel, samozřejmě ve prospěch těch, kteří zaujímají v této struktuře vyšší pozici. Zabýval jsem se tedy pravidly pro chod formální organizace a namísto toho jsem objevil, jak se promítá hierarchie učitelů do každodenního života na SOU Včela.

Nedovoluji si soudit, zda jsou nebo nejsou takové struktury překážkou fungování organizace, ale možná by bylo poučné najít podobné systémy v jiných formálních organizacích. Samotnému mi ani existence této hierarchie příliš nedocházela, nevnímám jsem ji, tak jako ji nevnímá nebo nechce vnímat většina aktérů. Možná je to pro jejich práci lepší.

Teoreticky jsem se připravoval na trochu jiný charakter neformálních pravidel, než je takový, který vychází z hierarchie členů organizace, spíše jsem čekal, že tato hierarchie nebude tak robustní a bude se spíše odvíjet z dodržování či porušování formálních i neformálních pravidel organizace. Také data, která jsem získával, pocházela především od aktérů, kteří jsou v této hierarchii spíše outsidersy, tudíž nebylo možné tuto vše ovlivňující hierarchii podrobněji prozkoumat, nehledě na to, že zde jsou jisté etické limity.

Samotný výzkum se na mně dosti podepsal, především protože jsem o prostoru, kde již pět let pracuji, začal přemýšlet trochu jiným způsobem, než jsem před začátkem výzkumu činil. Bohužel je nesmírně obtížné toto hledisko opět opustit. Samotný sběr dat a práce s nimi pro mě znamenal spoustu příležitostí k zamyšlení nad mým (doufám už pouze dočasným) povoláním a nad fungováním formální organizace, kde skoro nic nefunguje.

6. Literatura

1. Berger P. L., Luckmann T., „Sociální konstrukce reality : pojednání o sociologii vědění“, Brno, Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999
2. Boudon R. a kol., „Sociologický slovník“, Olomouc, Univerzita Palackého, 2004
3. Bourdieu P., „Teorie jednání“, Praha, Karolinum, 1998
4. Čapek K., „Hovory s T. G. Masarykem“, dostupné na adrese:
http://klempera.tripod.com/tgm1_02.htm
5. Elias N., Scotson J. L., „The Established and Outsiders“, London, Sage, 1994
6. Ellis C., „The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography“, Walnut Creek, AltaMira Press, 2004
7. Erickson F., „What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’?“,
8. Foucault M., „Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení“, Praha, Dauphin, 2000
9. Grygar J., „Sociální sítě a možnosti politické participace: Zastupitelé, občané a šachty ve Stonavě na Těšínsku“, Biograf číslo 42, 2007, dostupné na adrese
<http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=v4201>
10. Havlová J., Sedláček O., „Sociologie práce a průmyslu v letech 1965–1989“, Sociologický časopis, ročník 40, č. 5: 651–664, 2004
11. Hendl J., „Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace“, Praha, Argo, 2005
12. In Anthropology and Education Quarterly, Vol. 15, 51-66, 1986
13. Keller J., „Sociologie byrokracie a organizace“, Praha, Sociologické nakladatelství, 1996
14. Kučera M., „Školní etnografie: Přehled problematiky“, Praha, Univerzita Karlova, 1992
15. Musgrove F., „School and the Social Order“, Chichester, J. Wiley, 1979
16. Pražská skupina školní etnografie -
<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/frame.htm>
17. Štech, S. a kol., „Stát se učitelem“, Praha, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995

18. Whyte W. H., „Organizační člověk“ Praha, Svoboda, 1968
19. Wolcott H. F.: „Criteria for an ethnographic approach to research in schools“ in Human Organizations, Vol. 34, str. 111-128, 1975
20. Woods P., „The Divided School“, London, Routledge and K. Paul, 1978