

POMLUVY JAKO MIKROPOLITICKÁ STRATEGIE UČITELŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

GOSSIP AS BASIC SCHOOL TEACHERS' MICRO-POLITICAL STRATEGY

ROMAN ŠVARŤÍČEK

Abstrakt

Text se zabývá pomluvami v prostředí základní školy. V první části textu je vymezen problém pomluv a fám, ve druhé jsou popsány výsledky empirického zkoumání učitelů expertů. Závěry jsou podloženy empirickým zkoumáním zkušených učitelů, expertů, s použitím kvalitativního přístupu, narativního a biografického designu. Především je řešena otázka, jak pomluvy ovlivňují práci učitele experta, jeho identitu a pozici ve škole. Pomluvy ve škole nejsou vnímány jako nabadilé jevy, ale jako mikropolitická strategie používaná učiteli k získání vlivu a ochrany.

Klíčová slova

pomluvy, fámy, učitelé experti, mikropolitika školy, strategie

Abstract

This text deals with gossip in basic schools. Once clarified various forms of gossip and rumours, the author describes the outcome of an empirical research with expert teachers. The results are based on a research of experienced teachers, using the qualitative approach and the narrative and biographical designs. The study primarily comments on how gossip can influence the expert teacher's work and his/her identity and position within the school. As such, school gossip is not considered as a random phenomenon but rather a micro-political strategy used by teachers to gain influence and protection.

Keywords

gossip, rumours, expert teachers, school micro-politics, strategies

Množství odborné literatury i mimo oblast pedagogiky a psychologie se věnuje pomluvám a fámám. Popisují například vliv pomluv na ekonomické chování (Hausman, McPherson, 2006), roli pomluv v médiích a kultuře (McDonogh a kol., 2001) či roli fám v mediálních válkách vedených jako součást

reálné války (Taylor, 2003). Jak ale připomínají mnozí (Noon, Delbridge, 1993; Michelson, Mouly, 2000; Hafen, 2005), systematicky pomluvy a fámy zkoumány nejsou.¹ V mnoha textech je tak možné najít tvrzení, že pomluvy existují, avšak bez vysvětlení hlubších souvislostí a bez empirického výzkumu.

V textu se pokusím ukázat, že pomluvy ve škole nejsou nahodilé jevy. Naopak považují pomlouvání za komplexní proces, který je součástí mikropolitiky školy. Závěry jsou podloženy empirickým zkoumáním zkušených učitelů expertů s použitím kvalitativního přístupu, narativního a biografického designu. V textu se zabývám zkušenými učiteli experty a tím, jak pomluvy ovlivňují jejich práci, identitu a pozici ve škole.²

1. Vymezení problému

Ze struktury školy jako organizace vyplývá existence značného počtu **skupin**, které mají poměrně velkou samostatnost, a každá se (různým způsobem) podílí na chodu školy. Učitelský sbor školy je možné rozčlenit podle několika způsobů dělení: 1. hierarchické (vedení versus učitelé), 2. předmětové (první versus druhý stupeň, přírodovědné versus humanitní předměty), 3. prostorové (kabinety) a 4. věkové (mladí versus staří učitelé). Humanitní, přírodovědné a filologické předměty například nemají ve škole stejný status jako výtvarná, hudební a tělesná výchova, které jsou nazírány jako okrajové či méně důležité.

Procesy odehrávající se v prostoru školy lze do značné míry popsat na základě analýzy politických a mikropolitických souvislostí (Blase, 1995). O politice hovořím proto, že i ve škole jde o vyjednávání: najdeme zde předstírání, přetvářku, pomlouvání a uzavírání mocenských koalic. Kelchtermans a Ballet (2002) definují mikropolitické jednání učitele jako „jednání, které směřuje k ustanovení, ochránění a obnovení požadovaných pracovních podmínek“ (s. 108). Mikropolitický pohled na školu tak umožňuje nahlížet jednání učitelů jako strategie vedoucí k zajištění zájmů jednotlivce či skupiny. Strategie definují jako vodítka intencionálního jednání, racionálně řízené činnosti směřované k dosažení daného cíle (zájmu).

Učitelé se snaží ve škole získat vliv proto, aby dokázali **prosadit své zájmy**. Zájmy učitelů je možné, s použitím několika teoretických zdrojů (Ball, 1987;

¹ To platí jak pro sociologii, tak pro pedagogiku. Výjimku v pedagogice tvoří Ball (1987), v psychologii vyšlo o pomluvách monotematické číslo časopisu *Review of General Psychology* (2004, 8/2).

² Ve škole se objevují pomluvy také mezi žáky (McDonald, 2007; Tholander, 2002), ale tato studie se zaměřuje pouze na učitele, a především pak na zkušené učitele.

Kelchtermans, Ballet, 2002), rozdělit na čtyři skupiny: 1. základní zájmy (materiální vybavení učeben), 2. ideologické (angažovaní versus cyničtí učitelé), 3. osobní (potřeba uznání, profesní identita, materiální potřeby určené pro osobní potřebu) a 4. sociálně-profesní zájmy (vztahující se na kvalitu mezilidských vztahů mezi aktéry školy).

Učitelé disponují mírou sebedůvěry podle chování ostatních učitelů k nim jako k učitelům. Všichni učitelé, kteří byli předmětem zkoumání, si byli vědomi toho, jak o nich hovoří jejich kolegové a jak na ně pohlížejí. Ve zkratce řečeno, učitelé sledovali, jakou profesní identitu jim připisuje okolí. Podle Snowa a Andersona (1987) je sociální identita jedincům „připsána ostatními ve snaze zařadit a umístit je jako sociální objekty. Nejsou to nějaká prohlášení, ale přisouzení díky informacím získaným na základě vnějšího pohledu, jednání jedince a místa a času tohoto jednání“ (s. 1347).

Akteři školy tak vytvářejí sociální identitu učitele na základě jeho přináležení ke skupině a na základě vyprávění o tomto učiteli.

2. Metodologie

Text studie vychází z tříletého empirického výzkumu, ve kterém jsem se s pomocí kvalitativního přístupu (biografického a narativního designu s využitím techniky životní historie) zabýval profesní a osobní dráhou zkušeného učitele, **učitele experta**. Tato studie se ovšem zaměřuje pouze na následující **výzkumnou otázku**: Jak pomluvy ovlivňují práci a identitu zkušených učitelů expertů a celý prostor školy?

Použití narativního a biografického **designu** má své opodstatnění, neboť zkoumaní učitelé jsou experti, kteří mají za sebou dlouholetou profesní kariéru, kterou nelze odstříhnout od jejich osoby. Pro narativní biografii je charakteristická konstrukce pohledu na realitu jakožto výsledek společné činnosti výzkumníka a zkoumaného účastníka. Narativní výzkum pokládám za vhodný pro zachycení komplexnosti učitelovy práce a jeho jednání ve třídě (Lyons, Laboskey, 2002, s. 15), která je často nepřehledná a nepredikovatelná.

Účastníci výzkumu byli vybíráni s ohledem na zvolený design, výzkumnou otázku a podle vlastního vymezení učitele experta. Za výchozí **charakteristiky** pro identifikaci experta byly zvoleny tyto: dostatečná kvalifikace, minimálně 10 let praxe, doporučení ředitelem školy a kolegy a dlouhodobě dosahované nadprůměrné výsledky žáků (o učiteli expertovi viz Švaříček, 2007).

Zkoumaný vzorek učitelů byl záměrně vybírán a jednalo se o graduální konstrukci vzorku do doby dosažení teoretické nasycenosti (Strauss, Corbin, 1999). Vzhledem k cíli výzkumu a časové náročnosti použité metody jsem zkoumal 6 učitelů, z nichž 3 byli učitelé prvního a 3 učitelé druhého stupně

základní školy. Vzorek zkoumaných učitelů, uváděných pod pseudonymy, tvořili dva muži (František, Petr) a čtyři ženy (Kateřina, Marta, Vendula, Zdena). Tři učitelé měli 10 let praxe (František, Kateřina, Zdena) a tři praxi více než 20 let (Marta, Petr, Vendula). Pro pochopení zkoumaného terénu je důležité zmínit kontext, ve kterém šetření probíhalo. Jednalo se o prostředí velkého města, kde panuje větší tolerance a anonymita a učitelé nejsou pod tak velkým tlakem komunity jako v případě venkovské oblasti. Pajak a Blase (1984) v tomto směru podotýkají, že na venkově je učitel daleko více kriticky sledován a stává se častěji obětí pomluv a fám.

Nejprve jsem identifikoval nejlepší školy v daném místě na základě zpráv České školní inspekce.³ Do dalšího kola byly vybrány pouze ty školy, které měly u dvou sledovaných faktorů (hodnocení personálních podmínek vzdělávací a výchovné činnosti vzhledem ke schváleným učebním dokumentům a hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a výchovy) hodnocení velmi dobré a vynikající. Od ředitele a vedení vybraných škol jsem zjistil, koho označují za učitele experta podle charakteristik popsaných výše.

Jako hlavní **techniky sběru dat** byly zvoleny biografické rozhovory s učiteli experty, pozorování výuky učitele a školy, biografický dotazník a rozhovory s dalšími aktéry školy (ředitelem a kolegy).⁴ Cílem střídání technik bylo dovolit učitelům ohlédnout se zpět, reflektovat vlastní kariéru a stimulovat je k tematizování jejich zážitků. Kelchtermans (2004) tento postup nazývá stimulovaná autobiografická sebe-tematizace.

Každého experta (a také jeho školu) jsem zkoumal poměrně dlouhou dobu (půl roku až rok a půl). Po každém provedeném rozhovoru byl záznam přepsán, data nahrána do programu ATLAS.ti a rozhovor byl podroben prvnímu čtení. Cílem **první** fáze analýzy, prvního čtení, bylo objevit bílá místa, zjistit, o čem učitel vypráví, a získat otázky pro další dotazování. Výsledkem prvního čtení byl nový text, zpravidla nazvaný Poznámky k rozhovoru XY, který byl vložen do datového korpusu a stal se posléze sám součástí analýzy. Souběžně s tím vznikala Prozatímní objevy, kde byly rozpracovány první analytické nápady vzniklé při interpretaci.

³ Výchozím předpokladem byla následující teze z odborné literatury: učitel se může stát dobrým učitelem jen na dobré škole (Little, 1990; Pol, 2007). Domníval jsem se proto, že experta bude možné nalézt pravděpodobněji na dobré škole.

⁴ Hlubkový biografický rozhovor byl základní technikou sběru dat. Ačkoliv jsem vedl rozhovory se šesti učitelů expertů, nejednalo se o standardizované či strukturované rozhovory. S každým expertem jsem provedl sérii rozhovorů (6–8), z nichž každý trval zhruba hodinu až hodinu a půl. Výsledkem bylo 68 rozhovorů, které přepsány do textu spolu s dalšími technikami znamenaly zhruba 3 miliony znaků. Rozhovory probíhaly ve škole v kabinetě učitele o jeho volných hodinách během či po vyučování.

Souběžně s **druhou** fází analýzy jsem sbíral data jednak od samotných učitelů expertů a jednak jsem si ověřoval jednotlivé hypotézy přímo v terénu školy při pozorování a rozhovorech s kolegy expertů.

Po sérii rozhovorů se třemi učiteli experty, zhruba v polovině sběru dat, byla provedena **třetí** fáze analýzy. **Vertikální** analýza, která byla provedena v předchozích fázích, byla zaměřena na pevnou strukturu v dráze konkrétního učitele. Ve třetí fázi analýzy pak byly jednotlivé kódy systematicky analyzovány s cílem najít takové vzorce v **horizontální** struktuře příběhu, které by byly společné pro všechny zkoumané učitele. Vznikl základní interpretační rámec obsahující společná témata a zejména opakovaně se vyskytující vzorce událostí (např. práce na identitě učitele, sociální rovina školy, kritické incidenty a další). Výsledek této fáze, první analytický příběh, předznamenal další směřování interpretace dat a došlo k úpravě otázek rozhovorů s učiteli.

Cílem **čtvrté** fáze analýzy a interpretace bylo provést pečlivou interpretaci dat, neopomenout žádný datový úsek a provést srovnání vyprávěného a prožitého příběhu (Fischer-Rosenthal a Rosenthal, 2001).

3. Výzkumná zjištění

Používání pomluv jako strategie ovlivňování společného prostoru školy jsem objevil při zkoumání učitele Petra, když jsem se zajímal i o názory ostatních lidí ve škole na jeho práci. Zjistil jsem, že učitelé hodnotili své kolegy a jejich metody výuky, aniž by jejich vyučování viděli, jak ukazuje následující příklad.⁵

RŠ: „*A cítila jsi, že má [učitel Petr] vloženej jiný přístup k těm dětem než ty?*“
 Učitelka Aneta (2 roky praxe): „*Mně se moc na tom jeho přístupu... teď to nekritizuju. Jsou dva různý přístupy a záleží na člověku. On je přesně takový ten autoritářskej typ, který přijde do tý třídy, zařve a tam musí být ticho a hotovo. Já to spíš s těma děčkama řeším...*“

[...druhý rozhovor...]

RŠ: „*A kolikrát ti přišel do hodiny?*“

U: „*No, (delší pauza)... když na to teď vzpomínám, tak vlastně u mě ani jednou nebyl... A já jsem u něj taky nikdy nebyla...*“

Učitelka Aneta popisuje styl výuky učitele Petra, který jí byl mentorem, ačkoliv v jeho výuce nikdy nebyla. Během výzkumu bylo zjištěno, jak je vy-

⁵ Citace účastníků výzkumu mají v práci tuto podobu: menší font písma, zarovnání do užšího bloku, uvedení jména mluvčího (Učitelka Aneta), iniciály RŠ pak odkazují na autora a současně tazatele.

právění o určitém učiteli na jedné straně velice časté (je podstatou sociálních interakcí mezi učiteli) a na druhé straně je **zprostředkované**. Učitelka přitom podává informaci tak, jako by byla založena na znalostech skutečnosti. Z tohoto důvodu lze její hodnocení označit za pomluvu. Při dalším zkoumání se jednak ukázalo, že pomluvy jsou neoddelitelnou součástí školy (ačkoliv ve škole panuje snaha nedávat najevo problémy školy navenek), a jednak to, že pomluvy jsou velmi obtížně zachytitelné z pohledu výzkumníka.

3.1 Co je pomluva?

Během rozhovorů s experty jsem posléze narazil na stopy častého pomlouvání zkoumaných expertů jejich kolegy. Podle těchto pomluv se například učitelka Kateřina stala zástupkyní ředitele školy pro peníze a žila s ředitelem školy, Marta byla příliš aktivní, ale žáci ji neposlouchali, Vendula chodila s ředitelem školy a vydělávala si svými aktivitami mimo školu značné finanční obnosy, Zdena byla psychicky nevyrovnaná, František měl obrovský plat, ve škole nic nedělal, chtěl se stát ředitelem školy a chodil s učitelkami a Petr řval na žáky. Na první pohled by se mohlo zdát, že pomluvy jsou výtvorem závisti.

Při pečlivém zkoumání života a chodu školy se ukázalo, že pomluvy nevznikají náhodně, ale vyjadřují snahu **ovládat a kontrolovat** prostor ve škole. Noon a Delbridge ve svém oceňovaném textu o funkci pomluv v organizacích uvádějí: „Pomlouvání je proces neformální výměny hodnotově zatížené informace o členech sociálního prostředí.“⁶

Tuto definici pokládám za nejpříhodnější, protože za prvé ukazuje procesualitu pomlouvání, za druhé tvrdí, že sdělovaná informace má určitý záměr, a za třetí je dokladem toho, že pomluvy nejsou náhodné a izolované jevy, ale jsou součástí širšího sociálního procesu, ve kterém se střetávají zájmy jedinců a skupin.

Pomluvy a fámy mají společné to, že jsou založeny na informacích „z druhé ruky“. To znamená, že předávaná informace je zbavena identifikace mluvčího, ale samotné ústřední jádro sdělované informace zůstává nedotčené. V literatuře lze nalézt odlišení **pomluv** (*gossip*) a **fám** (*rumour*).⁷ Fámy se odlišují od pomluv snahou po nahrazení nedostatku informací, zatímco pomluvy jsou informace rozšiřované s určitým cílem (získat vliv a kontrolu).

Michelson a Mouly (2000) používají oba termíny synonymně, protože mají stejnou funkci a liší se jen primární motivací. Zatímco fámy jsou motivovány touhou získat či podat informace, pomluvy jsou založeny na snaze je-

⁶ Překlad z anglického textu: „the process of informally communicating value-laden information about members of social setting.“ (Noon, Delbridge 1993, s. 25).

⁷ Např. Waddington, Fletcher 2005.

dince získat či udržet si určitý status a moc. Pokládám tuto odlišnost za natolik zásadní, že považuji za vhodné fámy a pomluvy oddělovat.

Fámy jsou svou podstatou založeny na snaze **získat informace** v prostředí či době, kdy existuje nedostatek informací. Učitelé tak mají k dispozici velké množství různých informací, ale zcela postrádají vztažný bod, podle kterého by porovnali jejich pravdivost. Ukázkovým příkladem byla tvorba školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), kdy učitelé a koordinátoři ŠVP dostávali mnohdy protikladné informace z různých stran a řídili se podle nich. Učitelka Vendula, hlavní osoba zodpovědná za tvorbu ŠVP pro první stupeň své základní školy, popisuje v následující ukázce, jak se řídila informacemi typu „jedna paní povídala“.

„...napřed jsme to psali ve wordu, pak někdo přišel s tím, že bude nějaký oficiální jako program z ministerstva, jo, tak jsme to teda, tak jsme to psali na papíry, no pak někdo přijel ze školení s tím, že nějaký školy tam mají jenom samý mezipředmětový vztahy, že to nemaj dělený na předměty, ale jenom na ty oblasti jako, tak jsem to začala předělávat, no pak nám přišla nabídka na ten program, co tak jinak teď hlavně teda to vkládáme do, máme na to program koupenej, takže do toho editoru to vkládáme. No a, takže to dá docela dost práce, protože máme spoustu podkladů, který jsme nasbírali, a teď jsme si mysleli, že jak, že to jako půjde jednodušeji a teď prostě zjišťujeme, že to zas není úplně až tak dobrý program, že se to tam, že prostě je to docela náročný, takže když tam máte já nevím 30 náákejh odrážek, tak ty odrážky musíte kopírovat jednu po druhé, a nikoliv jako, jako celek a takové, a teď že tam nejdou obrázky...“

Ačkoliv se jedná o nespolehlivé informace, citace ukazuje, jak zásadně mohou fámy ovlivňovat chod školy a práci učitelů. Fámy považuji za součást lidské touhy po informacích, což ve škole znamená, že učitelé chtějí vědět, co se děje a co se bude dít. Jestliže učitelé nemají dostatek věrohodných zpráv, skládají si různé střípky informací ve snaze orientovat se.⁸ Jestliže k vytváření fám v dané škole dochází, do jisté míry to ukazuje normální fungování organizace: učitelé si vyměňují informace, vyjasňují si svoje hodnotové názory a utvářejí identitu.

Sami zkoumaní učitelé používali výrazy drby, fámy, pověsti, pomlouvání, donášení a žalování. Ačkoliv jsem zkoumal jen šest zkušených učitelů spolu s jejich řediteli, zástupci a několika málo kolegy, mezi učiteli nepanovala shoda v rozlišení jednotlivých výrazů. Učitelé však stejně odlišovali informace mnou označené jako fámy od informací označených jako pomluvy. Zatímco fámy pro ně byly synonymem každodenní konverzace,⁹ tak pomluvy zto-

⁸ Často byly ve školách zaznamenány také fámy týkající se odměňování učitelů. Vzhledem k nepřehlednému a nejasně stanovenému systému platů učitelů si učitelé vytvářeli domněnky o tom, jak a proč systém u nich na škole funguje.

⁹ Fámy pro učitele doslova nestály za zmínku, protože je pokládali za samozřejmost života. Fámy totiž obsahovaly ceněné informace.

tožňovali se záměrně rozšiřovaným útokem na určitého jedince či skupinu. Jakkoliv se může zdát hranice mezi fámou a pomluvou těžko postižitelná, učitelé ji dokázali rozeznávat.

V následujícím textu se budu věnovat pouze pomluvám a pomlouvání.

3.2 Nepřítomnost kontroly

Na pomluvy má vliv následující organizační aspekt školy: výuka se odehrává za zavřenými dveřmi, protože učitelé nejsou **očitými svědky** mnoha událostí. Nevidí své kolegy a zároveň jimi nejsou viděni; nevidí ředitele, co dělá celý den v kanceláři, a proto si vytvářejí mnoho legend, fám a pomluv.

Učitelka Zdena se domnívá, že pozná, jak učí druhý učitel, aniž by jej viděla vyučovat. Jak je vidět z následující ukázky, její hodnocení (stejně jako hodnocení jiných učitelů) však vychází z velmi omezeného množství informací.

„Jo, poznáte to, jak učí. Jo, tak někdy třeba poznáte, že třeba některý kantor není to úplně OK, protože třeba tam jenom suplujete, jo, a potom právě vidíte ty děcka. Nebo má na tabuli něco nachystaný, jo, a teď prostě s hrůzou zjistíte, že on tam má prostě chyby ve vyjmenovaných slovech.“

Učitelé však zpravidla nereflktují to, že si vytvářejí soudy na základě pouze několika málo informací.

Škola je proto charakteristická **nepřítomností kontroly** činností učitelů, což někteří (Hoy, Miskel, 2001) pojmenovávají jako „strukturální uvolněnost“ (*structural looseness*): nedostatek koordinace mezi jednotlivými aktivitami, různé cíle různých skupin, komplexnost rozhodovacího procesu a nepřítomnost kontroly. To je podle Balla (1987) pro školu charakteristické: neexistují zde mechanismy **přímé kontroly práce učitelů**, nebo mají jen formální charakter. Tento aspekt identifikuji jako jeden z institucionálních aspektů školy, který umožňuje pomluvy a zvyšuje jejich výskyt.

Učitelka Marta s dvacetiletou praxí popisuje, jak se jí dostává jen velmi málo zpětné vazby od kolegů a takřka vůbec nezíská informace o svých chybách.¹⁰ Nemám zde na mysli Lortieho (1975) „nepostižitelnost vyučování“, která se vztahuje na nemožnost učitele získat přesný obraz o své výuce skrze zpětnou vazbu od žáků. Jedná se o **nedostatečnou evaluaci** výuky učitele.

RŠ: „Nemáte třeba právě pocit, že už učíte dlouho, a učíte dobře a že to stačí?“
 Učitelka Marta: „No, to ne. (smích) Já jsem ráda, když samozřejmě slyším odezvy od..., nejvíc si toho vážím od kolegů, kteří mě děti převezmou a řeknou mi, v čem, co se naučí-

¹⁰ Laursen (1994) a mnozí další kritizují často tradovanou představu o takřka nekonečném množství zpětné vazby, které se učiteli dostává. Učitelé mají naopak velké problémy získat jinou zpětnou vazbu než ze své přímé výuky.

ly, co umí opravdu dobře. Samozřejmě přijímám i kritiku... ale většinou to není kritika na obsah učiva... s kritikou za váma nikdo nejde. Nikdo neřekne, pane bože, Marto, to mě teda naštvá, protože to jsi nezvládla. To si já sama musím říct, co tam vlastně bylo špatně... ale bokem, to se tobo o sobě dozvíte hodně, nikdy to ale není o metodách...“

Jestliže neexistuje systém hodnocení učitele, pravidelné hospitace a sledování vzdělávacích výsledků žáků, pak se omezuje prostor pro otevřenou racionální diskusi o kvalitě výuky jednotlivých učitelů a naopak se otevírá pro neformální výměnu informací a pomlouvání. Pokud se ve zkoumaných školách otevřená kritika vyskytovala, pak ji bylo možné nalézt jen na některých místech. Jednalo se především o sborovnu a kabinety učitelů.

Sborovna je místem, kde se **soupeřící systémy interpretací** (Silverman, 1970) střetávají v „otevřeném prostoru“. Z tohoto důvodu někteří badatelé nazývají sborovnu veřejnou **debatní arénou** (MacDonald, Walker, 1976), zatímco školní třídy jsou naopak soukromými arénami.

Otevřenost je paradoxně umožněna uzavřením sborovny a vyloučením některých skupin: žáků, rodičů a v některých případech i ředitelů škol. Obrana před útoky zvnějšku vede k sevřenosti některých skupin učitelů. Tato semknutost je ovšem jen zdánlivá, jak ukazují některé ideologické bitvy mezi skupinami učitelů a zejména také šíření pomluv, což bude předmětem další části.

Uzavřením sborovny pro některé skupiny je tedy umožněna otevřenost racionální evaluaci. Jelikož by byl tvůrce pomluvy ihned identifikován, ve sborovně nedochází k vytváření pomluv. Objevují se zde jiné strategie ovlivňování sociálního prostoru školy, jako jsou diplomatická vyjednávání a otevřené střety.

3.3 Pomluvy a jiné mikropolitické strategie

Nejběžnější strategií učitele v pronikání do prostoru školy a získávání si ochrany a vlivu je **navazování přátelských vztahů s kolegy**. Jedná se o neformální vztahy napříč formálním rozdělením, které jsou založeny na osobních, přátelských a profesních vazbách. Díky navazování neformálních vztahů a díky interakcím mezi členy dané skupiny získávají učitelé v prvé řadě uspokojení z práce (Roy, 1959). V druhé řadě pak tyto vztahy slouží k prosazování zájmů učitele. Přírozeným důsledkem navazování neformálních vztahů je z tohoto důvodu vytváření neformálních skupin a „klik“ ve škole.

Hlavní podoby vztahů lze rozdělit na vztahy přátelství a nepřítelství. To je jádro politického zkoumání, protože bez přítele a nepřítele není politiky (Derrida, 1994). Půjdeme-li dále v Derridových úvahách, narazíme na základní znak nepřítele: **nepřítel je vždy veřejný** a známý.¹¹

¹¹ I v případě pomlouvání celebrit je předmětem informace někdo známý, byť jej nemusíme znát osobně.

Při sérii rozhovorů mě již po několika rozmluvách upoutalo, jak často se učitelé porovnávají mezi sebou. Učitelé neustále hovořili o jiných skupinách či učitelích, a to i tehdy, byli-li dotázáni na svoje názory či přesvědčení. Konkrétně se porovnávání učitelů projevovalo v odlišování skupin učitelů na základě ideového dělení angažovaných a pasivních učitelů, což také učitelé označovali jako „starou“ a „moderní“ základní školu. Experti některé své kolegy řadili do skupiny „zkostnatělých učitelů“, „učitelů, co si to odsedí“, „zralých učitelů“, „zavedených učitelů“ nebo „kantorů ze staré školy“.

Verbální vymezování se vůči jinému učiteli umožňuje jedinci hodnotit sebe. Podle Sulseho (1977) mají jedinci potřebu hodnotit se skrze porovnávání sebe s jinými, což vede k verbálnímu porovnávání. Tuto strategii jsem nazval **verbální distancování** a považuji ji za součást budování profesní a zejména skupinové identity.¹² Následující ukázka dokladuje používání vymezování se vůči jiným učitelům, když učitelé hovoří o sobě.

RŠ: „Vy jste zmiňovala, že být učitelkou je něco jiného než mít jiné povolání. Jak vás to ovlivňuje?“

Učitelka Vendula: „Já bych jako v mém případě, já bych řekla, že já nemám ráda stereotyp, a nakonec pracuju s lidma, že jo? Takže na to by neměl člověk zapomínat v první řadě, že se dívám na ty děcka jako na materiál nebo jako, jako na lidi, který vám přináší... Jako jsou kantorky takový systematičky, který prostě v tom, v té třídě, oni jsou jak stroje. Prostě maj tam dvacet pět kusů a teď pracují třeba velmi precízně a velmi přesně, ale berou ty lidi jako kusy jenom a jsou pro ně jenom prostředkem k nějakému vyhodnocování, k nějakým tabulkám, k žebříčkům a tak dále, jo, což... Ale přitom jako výborný kantorky, který se připravují pečlivě až přepečlivě. Ale prostě zase je to o tom, že ona je připravená, tak nemá čas uhnout nikam a nechce ani připustit nějakou výhybku, takže... No, a to já právě nejsem v žádným případě tenbleten typ.“

Zkoumaní učitelé experti se nejčastěji vyhraňovali vůči **pasivním** učitelům.¹³ Je to soubor mezi inovátory a zastánci tradice. Mohli bychom hovořit o strategii sociální soutěže, neboť členové skupin se pokoušejí zvítězit s konceptem vlastní skupiny na úkor skupiny jiné.

Lopesová ve svém výzkumu portugalské základní školy popisuje podobné spory inovátorů a tradicionalistů (2002). Tradicionalisté mají pocit viny, protože kdyby chtěli, mohli by být inovátory, zatímco inovátoři se cítí nejistí, protože propagují metody, jejichž prospěšnost pro žáky doposud nikdo neprokázal, dovozuje Lopesová.

Skupiny učitelů mezi sebou soupeří a definují jim nepřátelské skupiny ve veřejném diskurzu školy skrze další rozličné strategie (verbální distancování se

¹² Polletta a Jasper (2002) označují tuto strategii za identitní hovory (*identity talk*).

¹³ Vzhledem k omezenému rozsahu textu se nebudu věnovat souborům mezi dalšími skupinami, se kterými experti soupeřili.

a pomluvy).¹⁴ Jak už bylo řečeno, nepřítel je vždy známý. Pomluvy jsou typem strategie, kdy se autor pomluvy pokouší skrýt svoji identitu, jelikož pomlouvání na veřejnosti není považováno za přijatelné, a pomluva je proto zákulisním prostředkem. Ve škole se však pomlouvání brzy dozví, kdo jej pomlouvá.

3.4 Funkce pomluv

Ze závěrů mého zkoumání lze rozlišit **dvě hlavní funkce pomluv**: získání **vlivu** a získání **ochrany**. Obě funkce mají naplňovat zájmy a potřeby učitelů, a to tak, aby zlepšovaly jejich pracovní a životní podmínky. Rozdělení pomluv odpovídá dvěma základním účelům strategického využívání moci v prostředí školy (Blase, 1989). Snaha o získání vlivu je proaktivní orientací, zatímco ochraňování sebe a skupiny učitelů, ke které přináležím, je reaktivní orientací.

3.4.1 Získání vlivu

Pomluvy jsou jednou ze strategií, které jsou používány k ovládnutí politického prostoru školy. Radikálně se liší od verbálního distancování, diplomatického vyjednávání či otevřených střetů, protože nejsou založeny na otevřené racionální diskusi a kritice.

Příkladem získávání a prosazování vlivu na rozhodování ve škole je následující citace, kde učitel Petr popisuje opakované pomluvy na škole, které útočily na jeho osobní život učitele a oslabovaly jeho pozici uznávaného učitele.¹⁵

„Pak je tady jedna věc, se kterou jsem měl vždycky problémy, a to byly kolegyně... to dělá feminizační sboru... no, žil jsem s jednou kolegyní a bylo mi vyčítáno, že nejsme sezdání, že se to nehodí, a vemte si to, dneska se to už nebere, ty hodnoty jsou jiné.“

Podobně se vyjadřuje v další ukázce učitel František, který byl několikrát středem stejných pomluv na obou školách, kde působil.

„...to jsou takový ty drby, třikrát se za někým zastavíte do kabinetu na kafe a už spolu souložíte, že... to je ve škole pořád...“

V podobných **osobních pomluvách** směřovaných na osobní život učitele spatřují záměrný útok na pozici učitele a jeho profesionalitu. Učitel by přece měl být čestný a ctnostný, říkají mnozí, a výše uvedené pomluvy uka-

¹⁴ Zde může dostávat mikropolitika školy povahu divadelní, dramaturgickou (Goffman, 1999).

¹⁵ Pomluvy o sexuálním životě se týkaly jak mužů (Petr, František), tak žen (Kateřina, Vendula). Některé výzkumy (Mishra, 1990) dokladují, že ženy jsou častěji terčem sexuálních pomluv.

zují, že jmenovaní učitelé ctnostní nejsou. Cílem těchto pomluv je snížit autoritu, moc a vliv pomlouvaného učitele a získat jejich moc a vliv.

Učitelé si váží nejen finanční odměny za svoji práci, ale také uznání od vedení a kolegů, pokud se angažují ve věcech společných pro celou školu. Pomluva reaguje na tuto potřebu uznání, a proto může být zbrani s velmi bolestným účinkem pro její adresáty (jakkoliv angažované učitele).

Učitelé chtějí prostřednictvím pomlouvání získat vliv, aby prosadili **ideologické** a **osobní** zájmy. Hlavní soupeřící skupiny ve všech zkoumaných školách se odlišovaly především ideologickými názory, za které bojovaly. Jednalo se o angažované učitele a pasivní učitele, někdy označované také jako aktivní a cynické učitele. Zkoumaní učitelé experti se svými aktivitami, angažovaností a přesvědčeními odlišovali od mnoha dalších skupin učitelů.

Velmi častým pokusem prosadit ideologické zájmy určité skupiny byla snaha o získání převahy prvního stupně nad druhým stupněm a naopak. Zde dochází nejen k pomluvám, ale i k **verbálnímu distancování**, jak popisuje učitelka Zdena v následující citaci:

Učitelka Zdena: „Jo, kantoroký prvního stupně jsou absolutně jináci založení než druhostupňový. Je to zajímavý.“

RŠ: „Čím to je?“

U: „Prvostupňový, to je fakt divný, ale od nich neuslyšíte sprostý slovo. Jsou to často velice slušní lidé, často, kteří byli vychovávaní nebo mají takové ty pevné zásady a... Kluci, to často bývají gentlemani, jo, taková lidé. Třeba ty starší kantoroký jsou vyloženě dámy, které nosí klobouk. Jo, že jsou to úplně, je tady hodně abstinentů třeba na prvním stupni. Třeba některé kolegyně vůbec nepijí. Na druhém stupni to jsou kuřačky často, chodí furt do hospody. Tady [na prvním stupni] do hospody někoho dostat nejde. Tady se chodí do kaváren, když už. Je to úplně jiná sorta lidí.“

Získání vlivu není vždy vedeno jen ideologickými zájmy učitele či skupiny učitelů, ale také zájmy osobními.

Stres a kritické incidenty

Pomluvy jsou nedílnou součástí každé lidské organizace, ale někteří badatelé (např. Noon a Delbridge, 1993) se zabývají otázkou, zdali jsou některé instituce či organizace k pomluvám náchylnější než jiné. Jedním z faktorů, jež ovlivňují míru pomluv v dané organizaci, je stres, který je v učitelském povolání přítomen.

Fineman (2003) v této souvislosti používá metaforu stresové pasti profesionalismu: pocity zranitelnosti, stresu a nekompetentnosti musí být zcela potlačeny, protože žáci, jejich rodiče ani kolegové nesmí o těchto pocitech vědět. To může ještě zvyšovat stres, protože být profesionálem znamená nejevit se jako neschopný, nekompetentní či pod tlakem stresových faktorů.

Podle výzkumu Waddingtonové a Fletchera (2005) může v prostředí zdravotních ošetřovatelek pomlouvání stres uvolňovat, i když jen krátkodobě.

Ve zkoumaných školách nebyl příčinou pomluv každodenní stres, ale pouze stres vyvolaný vnějšími **kritickými incidenty** (Measor, 1989). Tyto incidenty jsou vyvolány společenskými a historickými změnami, změnami školské politiky nebo změnami ve vedení školy.¹⁶ Kritické incidenty vyvolávaly u učitelů zvýšenou nejistotu, a ti se pak cítili zranitelnější. Důsledkem byl takřka raketový nárůst fám o pomluv.

Kritickým incidentem vyvolávajícím pomluvy byla například hrozba zrušení školy, respektive sloučení školy s jinou. Ačkoliv nebylo jasné, nakolik je to pravdivá informace, učitelský sbor se následně rozdělil do dvou názorově odlišných skupin. První skupina učitelů byla pro sloučení škol a začala si zajišťovat podporu u ředitele druhé školy. Jednou z používaných strategií byly pomluvy. Druhá skupina se postavila za vedení školy. Ředitel David popisuje experta Kateřinu, současnou zástupkyni, která se postavila za tehdejší vedení školy, a stala se proto terčem pomluv vytvářených konkurenční první skupinou.

„Myslím, že se tady konfrontovali lidé ve sboru, kdo stojí za náma, kdo stojí proti nám. Měl jsem pocit, že ona se s tím musela porvat, a najednou jsem měl pocit, že nás chce podporovat, ty lidi, co tady byli ve vedení. To bylo zlomový. Ona se mohla rozhodnout, že půjde do toho druhýho tábora, ty tábory byly poměrně vyrovnané... Ale pěkně si to taky odnesla... Jak může tak mladá učitelka... Co ty [Kateřina] nám budeš vykládat, ty budeš učit orla létat.“ (ředitel David)

3.4.2 Ochrana a kontrola

Vedle získání vlivu je další funkcí pomluv zisk ochrany a kontroly. Šíření nepravdivých informací o jiných lidech či skupinách lidí slouží především k upevnování pozice skupiny vůči jiné skupině. Běžným typem pomluv je pomluva jako **reakce** jedné skupiny učitelů **na odbornou kritiku** druhé skupiny. Kritizovaná skupina, aktivní či pasivní učitelé, používali strategii pomluv jako odpověď na kritiku. Důsledkem kritiky nebyla změna jednání učitelů, ale snaha o udržení vlivu (kritizované skupiny) a snaha o snížení vlivu kritizující skupiny (angažovaných učitelů).

Učitelka Marta, která je uznávaná učitelka nejen na své škole, ale i na několika dalších školách a na pedagogické fakultě, pro niž organizuje praxe studentů učitelství, se stala terčem pomluv poté, co kritizovala výkon vychovatelek v družině.

RŠ: „A ta družina vám tam dělala problémy?“

¹⁶ Je pravděpodobné, že vnějším kritickým incidentem může být osobní život učitele, ale během výzkumu takový případ nebyl zaznamenán.

Učitelka Marta: „Ne, ne, ne. Ne, ne, ne. Ne. Já o tom nechci mluvit, jo. Protože si myslím, že tam je... Problém je v té družině a to není jenom z mého pohledu. Zjistila jsem, že mi nevdá lidi, kteří tu svou práci nebo cokoli, že to nezpřádají nebo že na to nemají, ale mně brozně vadí, když se, když jako se nesnaží jako, když nejsou, jako když tu práci odhývají. A vůbec mi to nevdá, když to je někde jinde v nějaké jiné třídě, s jinými dětma, ale vadí mi to, když to jsou moje děti. To je z pohledu i kolegů, které do tobo nejdu. Já jsem do tobo šla. Takže, i když je pravda, že jsem si myslela, že to ubraju, ustojím a že to půjde takovou cestou spíš pohovoru s téma, kdo v té družině tam jsou, když jim řeknu, co se mi konkrétně nelíbí na jejich práci a co by měli změnit. Že já jim řeknu třeba, v čem já vidím problém a ať oni mi k tomu něco řeknou nebo ať oni vidí problém, kterej je u mě, a myslela jsem si, že to vyřešíme tím, že spolu budeme mluvit a že spolu budeme komunikovat. Že to jako bude... taková jako že odborná debata, máme přece jenom společný cíl. No, ale ono to nenastalo vůbec, ale naopak vlastně oni, i když jsem byla vstřícná, neustále jsem se ptala, co mám udělat, co mám změnit, jak to mám udělat jinak, co jim vadí, co by chtěli změnit. Tak oni prostě ne, se vším byli spokojeni, pořád se usmívali a kývali hlavou a potom to začlo... šli a stěžovali si na mě řediteli školy, pak o mně začali pouštět určitý nepravdivý informace, což já nechci nijak komentovat, a ty [pomluvy] jsem obřečela...“

Vychovatelky z družiny se cítily ohrožené kritikou uznávané učitelky s dlouholetou praxí, a proto se snažily ochránit svoji pozici a svoji skupinu použitím strategie pomluv. Do té doby udržovaná jednota prvního stupně a vychovatelek zanikla verbálním vydělením učitelky z tohoto celku.

Druhou skupinou pomluv zaznamenanou během výzkumu byly pomluvy zaměřené na **nedodržení zásad** a hodnot skupiny. Učitelé se pomocí pomluv snaží ovládnout prostor školy, ale zároveň pomluvy využívají jako strategii k **udržení soudržnosti** skupiny. Šíření pomluv s cílem získat vliv má také zpětný vliv na samotnou skupinu, z níž pomluvy vycházejí. Dochází ke zvýšení soudržnosti skupiny a k zachování její hodnotové a morální orientace, protože jakékoliv jejich porušení by vedlo k pomluvám, které by byly namířeny proti narušiteli systému (viz také Gluckman, 1963; Noon, Delbridge, 1993).

Vzájemné soupeření mezi skupinami učitelů na škole je přirozený jev, při kterém probíhá zápas o zvýšení či udržení moci a statusu. Proto musí každá ze soupeřících učitelských skupin udržovat vnitřní soudržnost. Ten, kdo poruší normy dané skupiny, může být veřejně pomlouván, je verbálně vyloučen ze skupiny a už není jejím plnohodnotným členem. Z „domorodce“ se stává „cizincem“, který může být pomlouván. Pomluvy tak mohou fungovat jako druh odstrašujícího mechanismu zvyšujícího soudržnost dané skupiny.

Učitelka Zdena se stala uznávanou skrze projektovou výuku, mezipředmětové vztahy a zejména hudební výchovu. Zdena zcela přepracovala systém tradiční výuky – každé dítě má hudební partitury a hraje na hudební nástroj, což žáky zcela pohltí a nadchne. V bodě, kdy začala na „svou stranu“ strhávat další učitelky, čímž se postupně začala formovat skupina aktivních, angažovaných učitelů, stává se Zdena a její kolegyně adresátem pomluv.

„A pak jsem se sešla, setkala s tím, že jsem tady byla rok a vlastně učitelky, který nebyly tady na škole, byly na vedlejší budově, tak o mně rozhlašovaly a ještě o mé kolegyni, která, nastoupila teprve první rok, ale jako snažila se, tak jako líbily se jí ty metody a měla u mě [svoje] dítě a viděla, jak co děláme, tak o nás rozhlašovaly, že jsme pionýrky, jo. Jako, no jo, ty dvě pionýrky, říkaly, že su aktivní jak průjem... ani to nemůžu říci, co jsem se, teda i ta kolegyně, o sobě dověděly. A já jsem si to tenkrát musela rozdýchat. Já jsem si říkala, tak já je do ničeho nenutím, nic prostě po nich nechci, nikoho neotravuju, už mám svoje zkušenosti a tak. No, tak jsem si to rozdýchala. A to si myslím, že je i dobře. Jako jsem ráda, jako že jsem na to narážila, ne tvrdě našťěstí zase pro mě asi, ale že jsem si musela uvědomit, jako já do toho nebudu nikoho tlačit a nebudu do toho nikoho strkat.“

Skupina učitelů, které lze zjednodušeně nazvat pasivními učiteli, se cítila ohrožena odlišným jednáním jiné skupiny učitelů a zaujala strategii pomluv, aby snížila status aktivních učitelek.

Pomluvy jsou účinná strategie a jejich **důsledkem** může být (kromě zvýšení vlivu tvůrce pomluv) snížení aktivity adresáta pomluvy. Zde je možné spatřovat riziko pro učitele jak zkušené, tak začínající: pomluva může radikálně snížit vůli učitele pracovat na společných aktivitách a vést ke stažení učitele zpět do své třídy.

Zkoumaní experti byli terčem pomluv v případě **porušení běžných zvyklostí** školy a porušení zvyklostí typických pro pasivní učitele. Mezi porušení zvyklostí se řadily tyto jevy: vlastní aktivita učitele, navrhování změn vyžadujících práci navíc, spolupráce s vedením na určitém úkolu, otevřené kritizování kvality výuky, snaha učitele sdělovat jiným učitelům svoje poznatky, získání ekonomických a materiálních výhod a v neposlední řadě postup ve formální kariéře (např. přijetí funkce zástupce ředitele bylo jedním ze spouštěčů pomluv).

Kritickým incidentem znamenajícím nárůst pomluv ve snaze ochránit svoje pozice byl příchod nového ředitele a nového zástupce. Učitel František popisuje, jak přišel na školu jako neznámý učitel z jiné školy do pozice zástupce ředitele. Ještě než na samotnou školu fyzicky dorazil, učitelé o něm na škole vytvořili mnoho pomluv.

„Já to cítím hlavně od těch kantorů, který prostě absolvovali ty devadesátý léta, u těch zaběhlejch kantorů, který maj na věci takovej svůj názor, zažili tu, zažili, bohužel, takovú tu, tu dobu, kdy tady prostě bylo nějaký direktivní řízení a všechno nějak chodilo podle nějaký šablony a oni sice s tím nebyli spokojení, ale svým způsobem se nemuseli o nic starat, odučili si, co měli, šli domů, měli svůj jakoby klid. Teď najednou tady někdo přijde a začne, začne je někam tlačit. To je jedna, to je jedna, jeden důvod proč, samozřejmě někteří by rádi hodovali na mojí mrtvole a drubej taková obyčejná pustá lidská závist. Nic jinýho. Protože oni maj představu, že já mám nějak strašně velikej balík peněz a že tady vlastně celý den nic nedělám.“

Nejistota pramenící ze změny vedení se stává nejen zdrojem fám, ale také pomluv, jejichž cílem je ochránit svoji pozici před možnou nepříznivou budoucností.

Silnou obrannou reakci vyvolal incident, při kterém došlo k porušení zvyklostí školy. Jednalo se o porušení normy „učitelé nedostávají výpověď“, kdy došlo ke střetu hierarchicky oddělených struktur. Učitel Petr normu vysvětluje následovně:

„Podívejte, já začnu od toho vybažování. Taký k tomu dochází, ale ono se to dělá inteligentnějším způsobem, tady jsem to zažil. To se nechá vybrotit až do té míry, že ten člověk dojde sám k tomu názoru. A tady odešli a byli to schopní kluci, chodí sem dodnes brát volejbal, ta atmosféra vznikla taková, dělá se tady takové šedé dusno, až nakonec řekl, že rozváže pracovní poměr.“

Ředitel jiné školy však tento postup nepovažoval za „inteligentnější“ a dal výpověď dvěma učitelům kvůli jejich nekvalitní práci. Ve skupině učitelů, kteří se také cítili ohroženi výpovědí, to vyvolalo velkou vlnu nevole a protestů. Učitelka Marta popisuje, jak tito učitelé začali pomlouvat školu i mimo její budovu:

„...ta pověst z dřívějšíka, ta přetrvává dyl. Ani nevím, čím je to způsobené, kým spuštěné. Takové ty pověsti, fámy po škole. Letos se nám stalo, že se to víckrát řešilo, protože k nám došly zprávy toho typu z druhé ruky, že nějaká maminka nějaké jiné mamince říká: ‚No, tam ho nedávejte. Na první stupeň jo, ale na druhý už ne, tam už ho dál neposílejte, protože to už je špatné.‘ Z čeho oni to vyvozují?...“

Podobné pomlavy mohou školu poškodit a v důsledku také snížit počty žáků ve škole. Učitelé se tak angažují ve změně klimatu školy.

3.5 Jak se bránit proti pomluvám a fámám?

Zkoumaní učitelé se ve svých školách pokoušeli opakovaně bojovat proti pomluvám. Strategie pomluv je však natolik provázána s kulturou školy, že ji není možné odstranit jednorázovým řešením.

Celkem byly zaznamenány čtyři obranné taktiky vůči pomluvám: 1. formulace pravidel chování učitelů, 2. otevřené dveře, 3. maskování aktivit, 4. rezignované přijetí tradice.

První obranná taktika byla zaznamenána na škole, kde se ředitel společně s učiteli dané školy pokusil formulovat **desatero kvalitního učitele**. Tato taktika byla snahou změnit kulturu školy a vycházela z vedení školy. Cílem kodexu bylo nejen vymezit ideál, ke kterému by se měl každý učitel blížit, ale také pragmatická snaha veřejně a explicitně definovat negativní jednání. Snaha ředitele školy vycházela z řešení tehdy aktuálních případů vzájemného po-

mlouvání dvou soupeřících skupin ve škole. Kodex vznikl takřka rok a obsahoval deset jednoduše formulovaných zásad jednání učitele. Zavedení kodexu nezměnilo chování učitelů, zcela překvapivě se však na školu začali hlásit mladí učitelé, které kodex učitele zveřejněný na webových stránkách školy zaujal, a oni se tak rozhodli ucházet o místo ve škole. Učitelka Kateřina to popisuje následovně:

„Funkci... no funkci by to mohlo... pro mě funkci to má zatím, co vím, pro ty, co přicházejí z vnějšku, že je to jedna z věcí, které chtějí, že je to jedna z věcí, které by chtěli dělat, protože to vím od učitelů, kteří přicházejí a informují se, tak je to většinou osloví a chtějí být na škole, kde tady tohleto je cílem, což je dobré, protože přicházejí vlastně ti, které potřebujeme... Ti, kteří tady jsou a nesplňují to, tak... tak nemají cíl splnit všechno, nebo si to ani nepřipouštějí, tak to je dost obtížné, kdybych to řekla, tak zákoník práce to obtížně postihuje, jak prostě dokáže, že učitel pomlouvá ostatní, že není kolegiální, že je to takový boj s větrnými mlýny...“

Druhá zaznamenaná taktika obrany, nazvaná **Otevřené dveře**, spočívala ve snaze otevřít a zdemokratizovat trh s informacemi v prostoru školy. Jestliže je jedním ze základních znaků fám a pomluv výměna informací, pak se někteří aktéři školy pokoušejí změnit nastavení informačních kanálů ve škole. Učitelka Kateřina se z pozice zástupce ředitele školy pokusila na škole nastavit kulturu „otevřenosti“ a snažila se prosadit více veřejných informačních setkávání. Prvním krokem k nové otevřenosti bylo otevřít vedení učitelům, druhým krokem pak otevřít třídy vedení a kolegům (např. skrze hospitace). Kateřina doslova říkala:

„Nelepší způsob, jak vymýtit drby, je, ať přijdou, ať mi to řeknou, je, ať mají všichni pocit, že můžou říkat, co chtějí. A já je poslouchám... Když jdu na oběd, sedám si po každé k někomu jinému, když dlouho nikdo nepřijde za mnou, jdu za ním. To jsem se naučila jako výchovná poradkyně.“

Učitelka Kateřina ukazuje postup, který praktikuje v pozici zástupkyně ředitele. Jedná se o taktiku znemožnění existence pomluv, neboť pomluvy jsou založeny na skrytosti mnoha jevů ve škole. Byť se tato taktika může zdát velmi jednoduchá, na zkoumané škole byla překvapivě účinná. Pomluvy sice nevymizely, ale došlo ke značnému eliminování **fám**, protože učitelé byli neustále záměrně zásobováni aktuálními informacemi.

Učitelka Vendula se pokusila nejen poskytnout učitelům informace o tom, jak získala peníze na školu v přírodě a další výjezdy, aby se vyhnula častým pomluvám o „divných zdrojích peněz“, ale nabídla (pravděpodobným) tvůrcům pomluv také možnost osobně se přesvědčit. Oslovení učitelé nabídku účastnit se vzdělávacích kurzů sociálně-osobnostní výchovy nepřijali.

„...byli to ti lidi, kteří třeba opakovaně v době, kdy jsme třeba získali nějaký grant a měla jsem peníze na vzdělání a to mě právě brozně rozčílovalo, protože věděla jsem, že je třeba vypsaný kurz, tak jsem ho právě těm lidem, o kterých jsem věděla, že ti furt, jako kam vy to zase jedete a kdo to platí a takovýhle, tak jsem právě, to byli ti první, kterým jsem to nabízel, říkala jsem, tak zkuste jet se mnou, je to z tobo a z tobo grantu, uvidíte, nebo se jen podívat nebo přijďte do hodiny nebo a tak, jako to byli ti, kteří jako první řekli ne, já, sorry, já nemám čas.“

Uvedené dvě taktiky mají proaktivní charakter, zatímco následující dvě taktiky mají reaktivní charakter.

Třetí taktika spočívala v **maskování aktivit** učitele, zejména pak v maskování jeho úspěchů. Tuto taktiku používali učitelé, kteří byli osobně dotčeni pomluvami a rozhodli se, že svým kolegům k pomluvám nedají příliš mnoho příležitostí. Učitelka Zdena to popisovala jako „nevyčnávání“. Její nadřízená, zástupkyně Patricie, její snahu komentuje s překvapivou samozřejmostí:

„Já myslím, že jednak určitě to respektujou [expertní pozici učitelky Zdeny]. Určitě kolegyním,... (pomlka)... neříkám, že by to bylo trnem v oku, ale přijde to líto, když jeden je úspěšnej, šikovnej, jde mu to přirozeně. Tak myslím si, že někteří, no, já nevím, nevnímala jsem, že by tam byla někdy závist. Protože to je taková přirozená, ona se tím náck nechlubí, to tak náck vždycky vyplyne samo na povrch, nikdy nevykládá to, co se jí povedlo, ale prostě za ni mluvily ty věci prostě nebo, jo, ty děcka, když zabrají, zaspívají nebo...“

Zástupkyně ředitele Patricie odhaluje obrannou taktiku učitelky Zdeny, která spočívala v nechlubení se svým úspěchem. Jedná se o taktiku minimalizace třecích ploch, která však může vést k uzavírání učitele do třídy. Podobně hovoří učitelka Marta. Na otázku, jak se jí jako zkušené učitelce spolupracuje s kolegy, odpovídá, že ideální je, „když jí ostatní učitelé neházejí klacky pod nohy“.

„Je fakt asi, že, to musím zaťukat, že mám asi ten dar, jo, kde jsem, že ty lidi dovedu nadchnout. Nebo že možná ze mě lidi necítí aroganci a že cítí, že prostě do něčeho jdu a že si to prostě, že to jdu prosadit, ale ne na jejich úkor, že si to prostě já dělám, já zkonšuju, já se s nima chci o to podělit. [...] mně asi byl dán ten dar, že nemám pocit, že by na mě moc lidí žárlilo nebo že by mi jako házeli klacký nebo že by mě někde pomlouvali a že bych jim to kazila. Naštěstí mě nechaj dělat, co chci“

Čtvrtá obranná taktika užívaná učiteli spočívala v **rezignaci** na prostor školy bez pomlův a verbálních nepřímých útoků. Učitel František, zástupce ředitele školy, popisoval, že zkoušel taktiku otevřených dveří, ale nebyl nijak úspěšný, a proto se domnívá, že bránit se pomluvám proaktivně nemá smysl, a pokouší se si na ně zvyknout.

„...Mně tady [v kanceláři] zazvoní telefon a řeším důležitou věc. Volá vám nadřízený z odboru školství v důležité věci, tak nemůžete říct: ‚Sorry, já učím.‘ Možná jó, možná můžu, ale nebcí, protože já to chci mít vyřešený, jsem rád, že vůbec on zavolá, protože jsem ho předtím nemohl sehnat, a v důsledku toho jdete 5 minut po zvonění do hodiny. Takový zlozvyk, čas od času kantori k tomu sklouzávají, že začnou chodit pozdě do hodin. Pak ředitelka udělá nějakou míru, a teď se to nějak kontroluje, jako ty nástupy, a když to někdo nerespektuje, tak je nějaký pohovor, to ona umí být tvrdá. No a já mám jít příkladem [vlastní představa učitele, že by jako zástupce ředitele měl jít příkladem a být nejlepším učitelem]. Jdu po té chodbě, a třeba je 10 minut po zvonění a... musím použít ten explicitní výraz, v prdeli bych se viděl, a jako naschvál někdo z těch kantorů má volnou hodinu a jde si na záchod, a teď já tam jdu po té chodbě. On ví, že jdu do hodiny, a už slyší ty děcka, řvoucí kdesi v rohu, ke kterým se blížím, a je mu jasný, že jdu pozdě. Ale nevysvětlím mu nikdy, že jsem pro to měl objektivní důvody, nemá smysl se o tom barvit... Když se do toho dostanete a nejde s tím nic udělat a nemá to smysl ani nikomu vysvětlit, ani se k tomu vracet.“

František popisuje případ, kdy pravdivá informace o jeho pozdním příchodu do hodiny vedla k několika zcela odlišným pomluvám o tom, jak učitel vůbec nechodí do hodin, chodí jen zadávat práci a pak odchází do své kanceláře, zatímco jeho žáci se toulají po chodbách.

Taktikou učitelů je si na pomluvy zvyknout, obrnit se vůči nim, protože neoddělitelně patří ke škole. Učitelé tak například uvádějí, že pomluvy jsou způsobeny feminizací profese, kde se (některé) učitelky pokoušejí získat moc a převahu nad ostatními. Na tom je vidět, jak učitelé berou pomluvy jako institucionální charakteristiku školy, které se nelze nijak vyhnout.

Ačkoliv učitelé rezignují na změnu kultury školy, není možné říci, že by se jim tato situace zamlouvala.

4. Závěr

V článku jsem se pokusil ukázat, co podmiňuje existenci pomluv ve škole, s jakým cílem jsou pomluvy ve škole užívány a jaké taktiky používají učitelé v boji proti pomluvám. Nelze spolehlivě říci, jestli jsou experti objektem pomluv více než jejich tvůrci, i když by tomu data zčásti nasvědčovala. To jednak nebylo předmětem výzkumu a jednak by bylo nutné provést pro nalezení odpovědi na tuto otázku rozsáhlý longitudinální výzkum pomluv a fám ve škole.

Výzkum ukázal, jak se použití pomluvy stává politickou strategií k získání moci, prestiže a prosazení vlastních rozmanitých zájmů (materiálních, ideologických a osobních). Zcela převládaly ideologicky motivované spory nad ostatními prosazovanými zájmy. Pomluvy jsou však vyvolány nejen ideo-

logickými zájmy, ale také osobními zájmy učitelů. „Bojujeme o místo na učitelském slunci,“ říkají učitelé a usilují o dosažení svých osobních cílů, jako je profesní uznání.

Jednou z dalších funkcí pomluv je podle mnohých zábava (Rosnow, 1977; Michelson, Mouly, 2000). To při výzkumu ve škole objeveno nebylo, ale domnívám se, že je to dáno výběrem výzkumného vzorku, učiteli experty.

S ohledem na povahu realizovaného kvalitativního výzkumu je spekulativní, do jaké míry se mohou funkce pomluv odlišovat s ohledem na typ školy a do jaké míry je pomluva jako mikropolitická strategie používána v české škole. To nebylo a ani nemohlo být cílem provedeného výzkumu, ale je zde možné hledat další rozšíření práce. Ačkoliv se domnívám, že zmapování mikropolitických strategií v celém prostoru české základní školy může být přínosem, je nutné říci, že se jedná o úkol velmi obtížný. Za prvé učitelé nereflktují některé své záměrné aktivity směřované do sociálního prostoru školy a za druhé učitelé většinou dodržují loajalitu s vedením školy a neodhalují vnitřní problémy školy na veřejnosti, a to ani tehdy, jedná-li se o veřejnost akademickou.

Jestliže v současné době probíhá debata o tvorbě kodexu učitele v podobě standardu kvality profese učitele, pak je otázkou, jestli tento dokument může vést ke snížení výskytu pomluv. Nechci zde nijak zpochybňovat význam standardu, ale zcela eliminovány pomluvy pravděpodobně nebudou, neboť pomluvy a fámy jsou nejen běžnou součástí života školy, ale i jakékoliv jiné lidské organizace. A to především z toho důvodu, že funkce pomluv odpovídá dvěma základním účelům strategického využívání moci v prostředí školy: snaze získat vliv a snaze ochránit se.

Literatura

- BALL, S. J. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen, 1987. ISBN 0-41600-112-2.
- BLASE, J. J. The Micropolitics of the School: The Everyday Political Orientation of Teachers Toward Open School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 1989, roč. 25, č. 4, s. 377–407. ISSN 0013-161X.
- BLASE, J. J. *The micropolitics of educational leadership: from control to empowerment*. London: Cassell, 1995. ISBN 0-3043-2916-9.
- DERRIDA, J. *Politiky přátelství*. Praha: Filosofia, 1994. ISBN 80-7007-050-1.
- FINEMAN, S. *Understanding Emotion at Work*. London: SAGE, 2003. ISBN 978-07-6194-790-5.
- FISCHER-ROSENTHAL, W., ROSENTHAL, G. Analýza narativně-biografických rozhovorů. *Biograf*, 2001, č. 24, 34 odst. ISSN 1211-5770.
- GOFFMAN, E. *Všichni brajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.

- GLUCKMAN, M. Gossip and Scandal. *Current Anthropology*, 1963, roč. 4, č. 3, s. 307–316. ISSN 0011-3204.
- HAFEN, S. Workplace Gossip It's not all bad. *New Zealand Management*, 2005, roč. 52, č. 9, s. 46–47. ISSN 1174-5339.
- HAUSMAN, D. M., McPherson, M. S. *Economic Analysis, Moral Philosophy, and Public Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0-511-14685-5.
- HOY, W. K., MISKEL, C. G. *Educational Administration: theory, research and practice*. Boston: McGraw-Hill, 2001. 498 s. ISBN -0-07-232289-6.
- KELCHTERMANS, G. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In Carlgren, I., Handal, G., Vaage, S. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: RoutledgeFalmer, 2004, s. 93–108. ISBN 0-7507-0430-6.
- KELCHTERMANS, G., BALLEET, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 2002, č. 18, s. 105–120. ISSN 0742-051X.
- LAURSEN, P. F. Teacher Thinking and Didactics: Prescriptive, Rationalistic and Reflective Approaches. In CARLGREN, I., HANDAL, G., VAAGE, S. *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994, s. 125–135. ISBN 0-7507-0430-6.
- LITTLE, J. W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher' professional relations. *Teachers College Record*, 1990, roč. 92, č. 4, s. 509–536. ISSN 0161-4681.
- LOPES, A. Constructing Professional Identities in Portuguese Primary School Teachers. *Identity*, 2002, roč. 2, č. 3, s. 241–254. ISSN 1528-3488.
- LORTIE, D. C. *The Schoolteacher. Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. ISBN 0-226-49351-2.
- LYONS, N., LABOSKEY, V. K. Why narrative inquiry or exemplars for a scholarship of teaching? In LYONS, N., LABOSKEY, V. K. *Narrative Inquiry in Practice*. New York: Teachers College, 2002, s. 11–27. ISBN 0-8077-4247-3.
- MacDONALD, B., WALKER, R. *Changing the curriculum*. London: Open Books Publishing Ltd, 1976. ISBN 07-2910-055-3.
- McDONALD, K. a kol. Girl Talk: Gossip, Friendship, and Sociometric Status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2007, roč. 53, č. 3, s. 381–411. ISSN 0272-930X.
- McDONOGH, G. W., GREGG, R., WONG, Cindy H. (eds.). *Encyclopedia of Contemporary American Culture*. London: Routledge, 2001. ISBN 0-203-99168-0.
- MEASOR, L. Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Careers. In BALL, S. J., GOODSON, I. F. (eds.). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: The Falmer Press, 1989, s. 61–77. ISBN 0-41506-858-4.
- MICHELSON, G., MOULY, S. Rumour and gossip in organisations: a conceptual study. *Management Decision*, 2000, roč. 38, č. 5, s. 339–346. ISSN 0025-1747.
- MISHRA, J. Managing the grapevine. *Public Personnel Management*, 1990, roč. 19, č. 2, s. 213–228. ISSN 0091-0260.
- NOON, M., DELBRIDGE, R. News From Behind My Hand: Gossip in Organizations. *Organization Studies*, 1993, roč. 14, č. 1, s. 23–36. ISSN 0170-8406.
- PAJAK, E. F., BLASE, J. J. Teachers in bars: from professional to personal self. *Sociology of Education*, 1984, roč. 57, July, s. 164–173. ISSN 0038-0407.
- POL, M. *Škola v proměněch*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

- POLLETTA, F., JASPER, J. M. Collective Identity and Social Movements. *Annual Review of Sociology*, 2001, roč. 27, s. 283–305. ISSN 0360-0572.
- ROSNOW, R. R. How the 'gossip' became a woman. *Journal of Communication*, 1977, roč. 27, č. 1, s. 176–180. ISSN 0021-9916.
- ROY, D. F. "Banana Time": Job Satisfaction and Informal Interaction. *Human Organization*, 1959, 18, s. 158–168. ISSN 0018-7259.
- SILVERMAN, D. *The Theory of Organizations*. London: Heinemann Educational, 1970. ISBN 04-3582-811-8.
- SNOW, D. A., ANDERSON, L. Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *The American Journal of Sociology*, roč. 92, č. 6., 1987, s. 1336–1371.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zřetelované teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SULS, J. M. Gossip as Social Comparison. *Journal of Communication*, 1997, roč. 27, č. 1, s. 164–168. ISSN 0021-9916.
- ŠVAŘÍČEK, R. Zkoumání konstrukce identity učitele. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 335–355. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TAYLOR, P. M. *Munitions of the mind. A history of propaganda from the ancient world to the present era*. Manchester: Manchester University Press, 2003. ISBN 0-7190-6767-7.
- THOLANDER, M. *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action*. Linköping: Department of Child Studies, Linköping University. 2002. ISBN 91-7373-341-5.
- WADDINGTON, K., FLETCHER, C. Gossip and emotion in nursing and health-care organizations. *Journal of Health Organization and Management*, 2005, roč. 19, č. 4/5, s. 378–394. ISSN 1477-7266.
- WOODS, P. *The Divided School*. London: Routledge, 1979. ISBN 0-7100-0124-X.

Poděkování

Děkuji Kláře Šeďové a dvěma anonymním recenzentům za jejich komentáře k předchozí verzi textu. Lucii Henzlové a Zuzaně Makovské děkuji za pomoc při získávání některých zdrojů.

O autorovi

Mgr. ROMAN ŠVAŘÍČEK působí jako asistent na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Věnuje se výzkumu profesního rozvoje učitelů, metodologii kvalitativního výzkumu a filozofii pedagogických věd.

Kontakt: svaricek@phil.muni.cz

About the author

ROMAN ŠVAŘÍČEK is an assistant professor at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, Masaryk University, Brno. His specialization is the research of the professional development of teachers, the methodology of qualitative research, and the philosophy of educational sciences.

Contact: svaricek@phil.muni.cz