

O SOCIÁLNÍCH NEROVNOSTECH S BRITSKÝM SOCIOLOGEM VÝCHOVY: ROZHOVOR S IVANEM REIDEM

Rozhovor s profesorem Ivanem Reidem proběhl v Brně 30. června 2017 u příležitosti jeho workshopu o akademickém publikování v rámci mezinárodní konference ICET 2017.

Rozhovor vedli Milada Rabušicová a Roman Švaříček.

Milada Rabušicová (MR): *V ruce držím Vaši knihu The Sociology of School and Education (Reid, 1986).*

Ivan Reid (IR): Propána, to je letitá záležitost. Je to jedna z mých knih.

MR: *Je to kniha, na kterou jsem narazila před 25 lety, možná ještě o něco dřív. A tohle je moje kniha vydaná v roce 1991 (ukazuje knihu Milady Rabušicové K sociologii výchovy, vzdělání a školy z roku 1991), která byla inspirována mimo jiné tou Vaší publikací. Když jsem zjistila, že Vaše jméno je uvedené na seznamu účastníků konference ICET, řekla jsem si: „S tím člověkem musíme udělat rozhovor.“*

IR: To je opravdu zajímavé, protože úplně první publikace tohoto žánru, kterou jsem napsal, byla *Sociological Perspectives on School and Education* (Reid, 1978). K napsání té knihy mě inspirovala žena jménem Olive Banksová, která byla mojí školitelkou během mého prvního studia zaměřeného na výzkum. Byla autorkou publikace s názvem *The Sociology of Education* (Banks, 1968), která v té době ve Spojeném království platila za základní zdroj v oblasti sociologie výchovy. A tak když jsem se rozhodl, že napíšu svoji vlastní učebnici, obrátil jsem se na Olive s dotazem: „Chystáte se na další vydání?“ A její odpověď byla: „Ne, to bude Vaše práce.“

MR: *Zajímavý začátek.*

IR: Moje kniha, která následovala, *The Sociology of School and Education* (Reid, 1986), se dobře prodávala a vyšla znovu v nakladatelství Paul Chapman v roce 1992. Protože ale v britském systému vzdělávání učitelů došlo ke

změně v osnovách, trh pro tuto publikaci postupně vyschnul. Měl jsem smlouvu na další knihu, ale chyběla poptávka. Jak asi víte, vláda rozhodla, že z celkového počtu 36 týdnů postgraduálního programu studenti stráví dvě třetiny ve školách a pouze jednu třetinu na univerzitě. Finance na další vysokoškolské vzdělávání učitelů byly v rámci této reformy odkloněny jinam. Dovedete si představit, jaký to mělo dopad. Dříve jsem například o nerovnosti a příležitostech ve vzdělávání přednášel v rozsahu zhruba sedmi hodin a po přednáškách následovaly ještě semináře. Celé to bylo zkráceno na pouhou jednu hodinu.

MR: *To je škoda. Možná bych měla vysvětlit, čím mě Vaše kniha inspirovala.*

IR: Ano, to budu moc rád. Jsem opravdu zvědavý.

MR: *Jde o to, že když jsem studovala, tak pedagogika byla svého druhu normativní vědou, jestli to není protimluv. Váš přístup a obecně přístup založený na sociologii vzdělávání a sociologii školy byl pro mě inspirativní, protože nebyl normativní. Zabývá se tím, jak se věci mají, a pokouší se vysvětlovat, proč jsou věci, jaké jsou, a nikoliv jak by měly vypadat. To pro mě znamenalo úplný obrat v uvažování o tématech vzdělávání. Je třeba dodat, že mluvím o začátku 90. let, tedy o období, které následovalo bezprostředně po tzv. sametové revoluci. Možná jste ani nevěděl, že jste byl inspirací pro tolik lidí.*

IR: Ne, věděl jsem pouze o studentech, ale rozhodně ne o lidech, jako jste Vy. Další věc, které jsem si byl velmi dobře vědom, byla snaha využívat v maximální možné míře pouze britský materiál. Téměř vše, co se do té doby objevilo v sociálních vědách, mělo svůj původ v Americe nebo v kontinentální Evropě. A ty modely nefungovaly. Není mi jasné, jak se Vám podařilo napsat svou knihu. Omezila jste se na Československo, nebo jste vycházela z evropských a amerických publikací?

MR: *Rozhodně jsem čerpala ze zahraničních prací. Hlavně britských a amerických, protože v té době v Československu nic takového neexistovalo.*

IR: Zcela záměrně jsem se vydal cestou obsahu vycházejícího z britských reálií, protože jsem pracoval zejména s učiteli z praxe, a kdybych jim povídal něco o tom, jak to funguje v jiné zemi, myslím, že by měli tendenci se tím příliš nezabývat nebo kontrovat svojí vlastní zkušeností.

MR: *Z Vašeho životopisu jsme se dozvěděli, že mezi studijními obory, které jste absolvoval, nechybí učitelství historie, pedagogika a sociologie. Naše otázka tedy zní: „Jak studium všech těchto oborů ovlivnilo Váš přístup k sociologii vzdělávání?“*

IR: Pokusím se ten příběh co nejvíce zkrátit. Možná jsem první profesor pedagogiky, který je zároveň vyučeným řezníkem, s nímž se setkáváte. Každou sobotu a celé školní prázdniny jsem zhruba od 11 let pracoval v řeznictví. Když mi bylo asi 13, učinil jsem dvě rozhodnutí. Prvním bylo, že nechci být

řezníkem, a to druhé bylo, že jsem si myslel, že bych mohl být učitelem. Čekala mě ale základní vojenská služba. To znamenalo, že jsem nemohl nastoupit na vysokou školu v roce, kdy jsem měl. A tak jsem předtím, než jsem získal učitelské vzdělání, učil matematiku na střední škole v londýnském East Endu jako učitel bez kvalifikace. Když jsem studoval na škole, která tehdy nesla jméno St. John's Teacher Training College v Yorku, velmi mě bavila historie, stejně jako už dříve ve škole. Vystudoval jsem učitelství dějepisu. Ač je to k nevíře, byla to doba, kdy jste jako učitel, který absolvoval dvouletý vzdělávací program, psal diplomovou práci. Mým zkoušejícím při obhajobě diplomové práce byl Asa Briggs. Později se z něj stal jeden z nejuznávanějších britských historiků a také byl povýšen do šlechtického stavu. Když jsme spolu mluvili při obhajobě, řekl mi: „Pane Reide, měl byste studovat na univerzitě.“ Na to jsem mu odpověděl: „Ano, o to se pokouším, ale v 11 letech jsem nesložil zkoušku a nikdy jsem nestudoval latinu.“ Byla to doba, kdy jste museli ovládat latinu, abyste mohli studovat historii na univerzitě. Řekl mi na to: „Vy umíte velmi dobře psát o historii, ale ještě lépe byste psal o sociologii.“ A tak jsem si slovo sociologie vyhledal, protože jsem na něj do té doby ještě nenarazil.

MR: *A jak ten příběh pokračuje?*

IR: Měl jsem za to, že sociologie se velmi dobře snoubí s mojí láskou k ekonomické a sociální historii. Tak se to tedy sešlo. Poté co jsem dokončil svoje vysokoškolské studium, byla doba vstupního vysokoškolského vzdělávání učitelů prodloužena ze dvou na tři roky. Nutně to znamenalo rozšíření osnov. Rozšíření spočívalo zejména v doplnění čtyř pedagogických disciplín. Pro mě to byla skvělá tržní příležitost, protože jsem byl vystudovaný učitel, který měl za sebou také nějakou praxi a měl jsem titul ze sociologie z vysoké školy s dobrou pověstí. A tak jsem šel učit na Edge Hill College a během 11 měsíců jsem byl povýšen z pozice odborného asistenta na pozici docenta... Abych to zkrátil, dálkově jsem postgraduálně studoval a začal jsem učit na univerzitách v Liverpoolu, Bradfordu, Leedsu a Loughborough.

MR: *Které sociologické téma Vás zajímalo nejvíce?*

IR: Vždycky jsem se zabýval tématem sociální nerovnosti, a tak se moje první větší publikace věnovala rozdílům mezi sociálními třídami – *Social Class Differences in Britain* (Reid, 1977), a dále následovala kniha *Class in Britain* (Reid, 1998). Ta kniha je ještě starší než ty, ve kterých se věnuji sociologii vzdělávání. Od té doby mě také velmi zajímají témata přístupu ke vzdělání, vzdělávacích příležitostí a zkušeností. A tak například moje nejnovější kniha, která vyšla tento měsíc, se zabývá tématem přístupu marginalizovaných skupin ke vzdělání v Indii: *Accessing Higher Education: Footprints of Marginalised Groups* (Wankhede, Reid, 2017).

MR: *Otázka sociální nerovnosti a sociální třídy, která Vás na začátku Vaší vědecké dráhy zajímala, byla velmi důležitým tématem v 60. a 70. letech. Zajímalo by mě, jestli se domníváte, že tato témata, tedy sociální nerovnost a sociální rozdíly mezi třídami, jsou stále „sexy“, použijte-li výraz, po kterém jste sáhl během své dnešní přednášky.*

IR: Evidentně nikoli. Po většinu své profesní dráhy jsem vzdělával zkušené učitele o sociální strukturu a o tom, jaké důsledky plynou ze sociální struktury pro vzdělávací výsledky, a jejich pohled byl vždy velmi skeptický. Vždycky mi říkali: „Mám ve třídě kluka, jehož rodiče jsou nezaměstnaní a on je přitom naprosto vynikající v tom a tom.“ To mě vlastně přimělo k sepsání mé první knihy, která se věnovala tématu sociálních tříd a opírala se plně o data z britských škol. Ta kniha vyšla v několika vydáních. Pak ale vláda rozhodla... Podíváte-li se zejména na období, kdy v Británii vládli konzervativci, dojde Vám, že oni ve skutečnosti neměli zájem problém nerovnosti nějakým reálným způsobem řešit. Například máme paušální sazbu DPH, což znamená, že chudí odvádějí větší procento svých příjmů než bohatí. Asi 10 % britských občanů vlastní kolem 50 % bohatství celé země a 1 % občanů vlastní téměř čtvrtinu bohatství celé země, zatímco 15 % občanů nevlastní žádný majetek nebo jsou zadlužení. Nemusíte tedy být rovnostáři, abyste mohli říct, že tady něco není v pořádku.

MR: *Takže si myslíte, že to je stále velmi aktuální. Považujete se za socialistu?*

IR: Ano, jsem socialista. Vždycky jsem byl socialistou.

MR: *Možná že sociologové jsou docela často také socialisty.*

IR: Neřekl bych, zcela jistě existuje celá řada pravicových sociologů. Většina strukturálních funkcionalistů se hlásí k pravici. Například Parsons. Já ale vidím spřízněnost socialismu s křesťanstvím. Říkávám, že princip „od každého podle jeho možností a každému podle jeho potřeb“ vystihuje podle mého jak křesťanské, tak také socialistické hodnoty.

Roman Švaříček (RŠ): *Co Vás přivedlo k pedagogice jako oboru, tedy na cestu od sociologie ke vzdělávání učitelů?*

IR: Nikdy jsem nebyl výlučně sociologem, protože, jak jsem říkal, svoji první práci na vysokoškolské úrovni jsem získal na vysoké škole pedagogické. V té době měli studenti učitelství vedle tradičnějších předmětů předepsaný také jeden hlavní kurz věnovaný sociologii. Mnoho z nich pak sociologii vyučovalo na školách. Všichni studenti v rámci pedagogického základu studovali sociologii vzdělávání, takže se svými kolegy z katedry společenských věd jsme nevyučovali pouze čistou sociologii. Zůstal jsem u vzdělávání učitelů z jednoho prostého důvodu. Poté co jsem dokončil své první výzkumné orientované studium a učil jsem na částečný úvazek na Liverpoolské univerzitě, mi bylo nabídnuto místo odborného asistenta sociologie. V té době jsem

už byl rozhodnut, že chci získat práci na univerzitě. Protože jsem ale dosáhl povýšení tak rychle, bylo mi nabídnuto pracovní místo pouze za dvoutřetinný plat. Měl jsem v té době dvě malé děti, a tak jsem si asi po třetí takovéto nabídce řekl, že bych měl nějak finančně zužitkovat skutečnost, že jsem kvalifikovaný učitel, a i nadále se věnovat vzdělávání učitelů. Proto jsem nastoupil v Bradfordu, kde na pedagogické fakultě nabízeli doktorský program. Takže vlastně ani nešlo o skutečnou volbu. Na základě této zkušenosti jsem vymyslel svůj koncept známý jako Gluckundspeil.

MR: *Ano, na tento koncept bychom se Vás také rádi zeptali...*

IR: Jde o to být ve správný okamžik na správném místě a být schopen toho využít. To vystihuje ve zkratce většinu mého životního příběhu. Například zjistíte, že téma, kterému se věnujete, je na vzestupu a že jsou s ním spojené pracovní příležitosti.

MR: *Máme přísloví „příležitost přeje připraveným“. Je to něco podobného?*

IR: Řekl bych, že ano.

MR: *Vychází tento koncept Gluckundspeil výlučně z Vaší osobní zkušenosti? Nebo je to v zásadě teoretický koncept?*

IR: Nemyslím si, že by to vycházelo jen z mé osobní zkušenosti. Domnívám se, že to odráží životní cestu většiny lidí. Jednou jsem slyšel někoho, kdo říkal: „Kariéra je něco, co má každý až ve zpětném pohledu,“ což je dost podobné.

MR: *Jste hodně zcestovalý. Viděl jste kus světa. Víte, jak to chodí v částech světa, kde se nežije tak snadno, například v Africe nebo v Indii. Máte jistě řadu zkušeností z těchto oblastí. Abychom se posunuli do konkrétnější roviny, co považujete za největší téma rozvoje učitelské profese nebo obecně ve vzdělávání v těchto zemích?*

IR: Myslím, že to je opět nerovnost. Nerovnost v přístupu a v kvalitě. V Africe i v Indii, ale ve skutečnosti se to týká také Velké Británie. Podle mého jde o globální problém. Takže když vezmeme například Malawi nebo Indii, tak se můžete setkat se školami bez oken. Nejsou tam toalety, chybí elektřina a k dispozici není téměř žádný papír. V jedné třídě může být 100 nebo 120 dětí. Píší na zbytky papíru a sedí na zemi. Z rozhovorů s učitelkami zjistíte, že jsou často vdané za muže, kteří mají vlastní profesi, a jejich děti chodí do soukromých škol. Pro ně v tom není rozpor, ale já nejsem psycholog. Někdy bych si ale přál jím být a dozvědět se, proč tam jsou. Jsou v té škole, protože cítí, že by měly dělat něco pro ty, co nemají v životě takové štěstí, nebo je to jejich způsob, jak uniknout rutině vedení domácnosti? Víte, co tím myslím? Je zřejmé, že to nedělají pro peníze. Za manžela měly doktora, právníka, zubaře nebo někoho z obdobných profesí. Když jsem byl hostem v jejich domech, byly to ty nejkrásnější budovy.

MR: *Ano, učí ve veřejné škole, zatímco jejich děti navštěvují soukromé školy. S podobnou situací jsem se setkala v Nigérii a v Ghaně.*

IR: V Ghaně mě biskup z Kumasi pozval na obhlídku všech škol v jeho obvodu. Myslím, že jsem navštívil celkem 23 škol. Když to srovnám s tím, co jsem viděl v Malawi, tak školy v Ghaně na tom byly mnohem lépe.

MR: *Vraťme se ale zpátky k tématu. Myslíte si, že největším problémem je právě nerovnost. Vidíte nějaká možná řešení?*

IR: Zapojil jsem se do výzkumného projektu financovaného ze státního rozpočtu, který byl zaměřen na spolupráci Velké Británie a Indie v oblasti vzdělávání (UK and Indian Educational Research Initiative – UKIERI). Provedli jsme čtyřletou studii přístupu ke vzdělávání v Indii a v Británii. V rámci projektu jsem podnikl čtyři služební cesty do Indie, do TATA Institute of Social Sciences v Bombaji. Indický systém je nesmírně zajímavý. Všichni skládají tutéž zkoušku, každý získá určité národní skóre a každá univerzita si určí, jaké skóre potřebujete, abyste mohli studovat konkrétní studijní obor. Protože ale v Indii existuje kastovní systém, jste-li příslušníkem některé z marginalizovaných kast nebo nějaké kmenové nebo obdobné skupiny, můžete se na univerzitu dostat s nižším skóre, než pokud do takovéto marginalizované skupiny nepatříte. Univerzity mají předepsány kvóty na počet studentů z určitých kast, které by měly plnit. Vedle nižšího skóre pro vstup na univerzitu dostávají tyto skupiny ještě další formy podpory, jako například peníze na nákup knih. Tento systém mě opravdu fascinoval. Na jedné straně si řeknete, tak oni dělají něco skutečného, je to strukturální odpověď, politická odpověď na velmi reálnou situaci. Během času, který jsem tam strávil, jsem se pokoušel více proniknout do dynamiky dané situace.

Obecně řečeno, myšlenka multikulturalismu spočívá v tom, že pokud chcete, aby lidé fungovali společně, musíte je vzdělávat o jiných kulturách. Od začátku jsem byl přesvědčen, že když budete někoho učit o jiných kulturách, tak tam vždy existuje riziko, že se jejich předpojatost oproti stavu, kdy žili v nevědomosti, vlastně zvýší. Chtěli jsme se posunout dál, a tak jsme se v Indii pokusili o přechod k něčemu, co nazýváme transformativním stavem. Je to do velké míry institucionalizované, a tak je potřeba zvolit více inkluzivní přístup a mít také vizi, že instituce a způsob, jakým lidé jednají, projdou transformací, která absorbuje jednotlivé kultury. Během tohoto projektu jsem se naučil a praktikoval dvě věci. Jednou z nich je, že pokud chcete, aby lidé spolu začali vycházet a pochopili se navzájem, musíte je dostat do neutrálního prostoru a zadat jim nějakou společnou aktivitu. To je něco, co jsem si vyzkoušel v USA, Izraeli a také v Británii. Je to ale velmi náročné na práci a zdroje. Doufám, že se myšlenky multikulturalismu vzdáme.

RŠ: *Jak jste řekl, někdy to, že se dozvídáme informace o jiných kulturách, neznamená, že se sami změníme, na druhou stranu ale existuje přesvědčení, že vzdělávání je nejlepší způsob, jak cokoli změnit. Jak tedy vnímáte úlohu vzdělávání? V čem podle Vás spočívá jeho síla?*

IR: Jsem zapřisáhlý odpůrce toho typu politické rétoriky, která převládá v naší společnosti. Nějaký poblouzněný pitomec, nějaký labouristický politik – což je jeden z důvodů, proč sám sebe označuji za socialistu, a ne za labouristu – rozhodl, že 50 % osmnáctiletých v Británii by mělo jít na univerzitu. Proč byste chodil na univerzitu? Zcela pragmaticky, když půjdete na univerzitu, dostanete lepší práci. Nemusíte být ale ekonom, abyste si spočítali, že 50 % pracovních příležitostí pro mladé lidi ve věku 21 let nevyžaduje univerzitní vzdělání. Můžu Vás vzít do několika místních obchodů, kde pracují absolventi univerzit.

RŠ: *Ano, to je fakt.*

IR: Samozřejmě, já jsem také pracoval v obchodě, než jsem dodělal školu, a tak si říkám: „Co za tím je?“ Nikdy jsem nevěřil v ryze ekonomické důvody vzdělávání, ovšem to je to, co je lidem předhazováno. Když se podíváte na charakter kurzů a míru odchodů ze studia, narazíte na univerzity, kde jeden z pěti studentů nedokončí první ročník. Jaký smysl má lákat někoho na univerzitu, kde určité procento neprojde, někteří si nebudou moct dovolit tam být a zadluží se? To tedy opravdu nevím. Podíváte-li se na důvody, proč někteří studenti jdou studovat na univerzitu, a na jejich kritéria pro výběr oboru, má to jen málo co do činění s povahou daného oboru nebo instituce. Jde spíše o to, kde se daná instituce nachází, jakým vybavením disponuje a podobně. Myslím tedy, že to, co ve skutečnosti prodáváme, jsou „atrapy“. Politicky to samozřejmě vypadá dobře, protože ti lidé se neobjevují ve statistikách nezaměstnaných.

MR: *Zdá se, že tedy nejste zastáncem konceptu celoživotního učení.*

IR: Nikoli, ale samozřejmě, existují vynikající instituce, ovšem mají tendenci vymezovat se jako instituce pro střední třídu. Máme například Univerzitu třetího věku, která dělá skvělé věci pro starší lidi.

Jsem hluboce přesvědčen o vnitřní hodnotě vzdělávání. Smyslem školství by mělo být poskytnout dětem příležitost, jak se stát efektivními studenty a lidmi, kteří se celý život učí. To je pro mě opravdu velmi zásadní hodnota a také to, že školství a vzdělávání by mělo lidem umožnit dělat racionálnější rozhodnutí, být aktivními členy společenství, jejichž jsou součástí, s čímž souvisí také politická odpovědnost. Jinými slovy, aby se řídili morálními pravidly (v nenáboženském významu), což je ostatně prastará tradice v sociologii. Takže ano, vnitřní možná není to pravé slovo, snažím se vlastně vyjádřit, jak to cítím. Možná bych řekl, že racionalita spolu s logikou a zvědavostí jsou těmi klíčovými prvky – proč ne?

MR: *Ano, pokud ovládáte určité logické postupy, můžete některým věcem porozumět a dále je rozvíjet.*

IR: Tím základním prvkem tady je, jak rozvíjet zvědavost. Je to zajímavé, ale když se podíváte na malé děti, tak ony jsou přirozeně zvědavé a také se drží logiky. Už si ani nevzpomínám, kolikrát jsem toto zmiňoval ve svých přednáškách: Rodina přijde do restaurace a posadí se. Obsluha dlouho nepřichází. Pak číšník přijde a postaví na stůl vázu s květinami a zase zmizí. Otec se obrátí na dítě: „Proč to udělal?“ A dítě odpoví: „Možná někdo umřel.“ Vidíte za tím logiku. Ticho – klid – květiny – pohřeb.

Co se ale stane, když děti pošleme do školy nebo když jim pomáháme dospět? Tuhle úroveň čiré logiky v nich zadupeme do země. Myslím, že vzděláváním můžeme odpovídající úroveň logického uvažování znovu nabýt. Víte, já jsem nebyl žádným velkým příznivcem hnutí descolarizace neboli „odškolení“ (angl. *deschooling*), které v Británii v 70. letech narostlo do velkých rozměrů. Ale nemyslím si, že šlo o to, že ti lidé nechtěli školy. Chtěli, aby se školy změnily, aby v nich nešlo o konformitu, ale více o rozmanitost a porozumění.

MR: *V tomto kontextu bychom se měli vrátit k učitelům a jejich roli v reformě škol. To je v naší zemi v tuhle chvíli opravdu žhavé politické téma.*

IR: V Británii dostali učitelé a pracovníci na univerzitách za posledních sedm let přidáno pouze jedno procento. Jsou tedy pod velkým finančním tlakem a zároveň se od nich žádá, aby dělali více administrativních úkonů a dále aby byl jejich profesní pokrok neustále sledován na základě výsledků jejich studentů. Myslím, že se nyní potýkáme nejen s problémem, jak učitele udržet, ale také s jejich náborem, právě proto, že objem práce velmi narostl. Nechce se mi ani věřit, kolik hodin týdně musí učitelé pracovat, protože tolik my jsme rozhodně nepracovali. A všechno musí být někde zaznamenáno, někdo za to musí nést odpovědnost, což si vykládám tak, že jsme ztratili důvěru, alespoň v Británii tomu tak je, ve většině profesí. Za starých časů, dovedete si to vůbec představit, bylo mi 18 a půl a světili mi výuku matematiky ve třídě patnáctiletých žáků. A nikdo se nepřišel podívat, jak je učím. Žáci si při zkouškách vedli celkem dobře a všichni měli za to, že je všechno v pořádku. Pokud bych to chtěl vyjádřit opravdu staromódně, dalo by se říct, že učení je spíš posláním než povoláním. Dnes už o posláních ale nikdo neuvažuje. Vždy se mluví o povoláních a zaměstnanosti, o platech atd. Když se vrátíme zpátky v čase, tak školní učitel byl na vesnici v Británii druhou nejdůležitější osobou hned po knězi.

MR: *Totéž platí také o Československu začátku a první polovině 20. století.*

RŠ: *Je zde silně zakořeněné přesvědčení, že profesní rozvoj učitele by mohl mít podstatný vliv na to, jak se žáci učí a jakých dosahují výsledků. Jaké vlastnosti by na základě Vašich zkušeností z cestování po světě měl mít úspěšný rozvojový program pro učitele?*

IR: Tím se vracíme opět k oné velmi staré otázce: učitelem se člověk rodí, nebo se jím stává? Pochopitelně se dá říct, že můj pohled na tuto otázku je poněkud zvláštní, protože já sám jsem více než rok učil ještě předtím, než jsem získal jakékoli učitelské vzdělání. Vzdělání, kterého se mi dostalo, bych hodnotil spíše skepticky. Jediné, co mně na něm přišlo zajímavé, byly psychologie, sociální psychologie a historie vzdělávání a historie jako výukový předmět. Co z těchto ingrediencí ale vzniká? To je pro mě neznámá. Všiml jsem si, že zřejmě bez ohledu na vstupní vzdělání je nejdůležitější to, co nastává, jakmile se učitel ocitne ve škole. Většina úspěšného profesního rozvoje se odehrává ve škole.

MR: *To je zajímavé. Nezáúčastnila jsem se všech částí konference, ale vyslechla jsem klíčovou přednášku prvního dne přednesenou Tomem Russellem, který hovořil zejména o reflektivní praxi a kritickém myšlení. Mám na Vás otázku jako na badatele. Jakou roli hraje ve vzdělávání a rozvoji učitelů praxe?*

IR: Já jsem s panem Russellem tak docela nesouhlasil. Jsem toho názoru, že před zahájením profesního rozvoje je důležité získat zkušenosti. Proto by podle mě ideální příprava učitele měla začít ve škole. Na začátku jsem se zapojil do výzkumu, ve kterém jsme se snažili získat od studentů hodnocení jejich učitelského vzdělávání. Jejich odpověď v podstatě zněla: „Všechno, co jste nám řekli o tom, co se děje ve třídě a co dělat ve třídě, bylo skvělé, ale všechny ty poučky o sociologii, historii a psychologii byly k ničemu.“ Takto to viděli bezprostředně po skončení studia. Stejně studenty jsme kontaktovali za tři roky a všichni říkali: „Přál/a bych si, abychom se toho bývali dozvěděli více o sociálním zázemí dětí, tak abychom mohli opravdu pochopit, z jakého prostředí děti přicházejí, nebo kdybych toho věděl/a víc o tom, jak se děti učí, myslím, že by moje výuka byla efektivnější.“

RŠ: *Řekl byste tedy, že nejprve praxe, pak orientace a pak něco z teorie a interpretace toho, co jejich zkušenost znamená?*

IR: Ano.

MR: *A co výzkum?*

IR: Chystal jsem se říct, že pro vzdělávání učitelů nepřináší nic nového. Poprvé jsem na vysoké škole začal studovat v roce 1969. Měli jsme v té době v kampusu vzorovou školu s třídou, kde jsme mohli trénovat ukázkové hodiny. Do té třídy přišly děti a vy jste v té třídě odučil hodinu, zatímco vaši spolužáci vás pozorovali z balkónu a sepisovali kritické postřehy k tomu, co jste udělal, a vy jste pak o těch výsledcích diskutoval se svým školitelem. Nebylo to úplně fér, ale bylo zajímavé pozorovat některé spolužáky, kteří do té doby neměli žádnou zkušenost s učením ve škole. Tento přístup je dnes pochopitelně zastaralý. Přesně takhle by to dnes neprošlo, ale můžete tu techniku aktualizovat a použít ji.

MR: *Naše poslední otázka se týká časopisů. Víme, že jste byl zakládajícím redaktorem a výkonným redaktorem časopisu British Journal of Sociology of Education (BJSE) a této práci jste se věnoval přes 35 let. To musela být velmi náročná role.*

IR: Bylo nás na to víc. Postupný vývoj byl asi takový, že jsme pořádali v Birminghamu konferenci věnovanou sociologii vzdělávání a možná tak rok nebo dva předtím, než jsme začali vydávat BJSE, jsem na této konferenci přirovnal sociologii vzdělávání k zemědělským nádeníkům, protože nás bylo také velmi málo a byli jsme roztroušeni po celé zemi. Řekl jsem, že například ani nemáme vlastní časopis. V publiku byl také Len Barton, další britský sociolog vzdělávání, kterého nejspíš také znáte, protože je rozhodně známější než já. Byli jsme přátelé a on se pro myšlenku časopisu nadchnul. Takže jsme měli radu, která časopis založila, a pak jsme prostě pokračovali dál. Len získal profesuru dříve než já, a tak měl k dispozici infrastrukturu a staral se o většinu časopiseckého provozu.

MR: *Zajímavé na tom je, že jde o časopis, který je na trhu třicet nebo čtyřicet let a stále si drží vysokou úroveň. Když člověk vidí všechny ty nově vzniklé časopisy s pochybnými publikačními zásadami...*

IR: Ano, zanechalo to v nás hluboký dojem. Další časopis, který jsem redigoval po stejnou dobu, většinu času jako výkonný redaktor, byl časopis *Research in Education*. Když se s oborovými časopisy roztrhl pytel, vydavatelé mi říkali: „Váš časopis nepřežije, protože pro něj neexistuje specifický trh.“ Já jsem jim na to říkal: „Sledujte nás dál.“ A kupodivu jsme neutrpěli žádný propad a před několika lety jsme změnili vydavatele z Manchester University Press na SAGE. A časopis si i s novou redakcí stále vede dobře. Takže ano, byla za tím spousta práce, ale bavilo mě to.

Může to znít překvapivě, ale nikdy jsme za práci pro BJSE nedostali zapláceno. Místo toho jsme ale pořádali dvoudenní výjezdy redakce na nějaké pěkné místo, obvykle u moře, kde jsme si dopřávali dobrého jídla. A tak jsme místo šeku na sto liber dostali dvoudenní pobyt mimo město. Přišlo mi to velmi chytře.

MR: *To je dobrý nápad. Díky za inspiraci! Platí stále onen akademický imperativ „publikuj, nebo zhyň“?*

IR: Když jsem začal publikovat, téměř jste se nesetkali s odbornou prací, která měla více než jednoho autora. Dnes je to až k nevíře, že každý píše alespoň s jedním dalším člověkem nebo často i s větším počtem. Existují skupiny, od kterých slyšíte: „Ano, máme dohodu, že cokoli někdo z naší skupiny publikuje, tak tam budou uvedena jména nás všech.“ Myslím, že svět se změnil.

RŠ: *Když se podíváte na všechny ty databáze plné časopisů a knih o vzdělávání a když si uvědomíte, jak rozmanité koncepty obsahují, jak rozmanité teorie vzdělávání existují, a že se setkáváme s celou řadou módních konceptů, které se objeví a zase zmizí, když se tedy podíváme na to nejlepší z teorií vzdělávání, co byste označil za zlaté dědictví? Které teorie a koncepty v oblasti vzdělávání z 20. a 21. století bychom do něj mohli zařadit, pokud dáme stranou všechno to nepotřebné harampádí?*

IR: Jako první mě napadá, že by bylo dobré zrušit soutěžení. Všechny vzdělávací systémy, s nimiž mám zkušenost, jsou založeny na principu soutěžení. Rád bych viděl vzdělávací systém, který bude založený na kompetencích. Skládáte zkoušku k získání řidičského oprávnění a neuspějete. Co uděláte? Zkusíte test znovu. Co potřebujete? Dostanete známku podle toho, kolik jste za řízení získali bodů ze sta? Ne, prostě zkoušku buď složíte, nebo nesložíte. Buď kompetenci máte, nebo ji nemáte. Vstup do anglické školy ale ve skutečnosti probíhá tak, že jsou děti od první chvíle hodnoceny a dozvídají se, jakého dosáhly skóre. Vychází se z předpokladu, že tím budou motivovány dosáhnout ještě lepších výsledků, ale pro některé žáky to může být demotivující. Například jako pro někoho, komu bylo při zkoušce v jedenácti letech řečeno: „Pro tebe akademické vzdělání není, měl bys jít na technickou školu.“ Bylo to pro mě užitečné v tom smyslu, že jsem se naučil tesařině a obrábění kovů a také umím zdít. Jak ale vůbec můžete říct pětiletému dítěti, že nedosáhlo úrovně, jaká se od něj očekává?

MR: *Opět se dostáváme k nerovnosti.*

IR: Jak říkám, jde o kompetenci, protože někteří lidé řídí lépe než jiní, ale přinejmenším víte, že řidiči na silnicích obecně prokázali v určitém okamžiku svoji kompetenci. Proč tedy nezavést obdobný model kompetence pro angličtinu, dějepis či lidská práva? Víte, když jsem začínal se vzděláváním učitelů, známkovali jsme výkon studentů ve výuce prostřednictvím 13bodové škály. Když jsem své působení v oblasti základního vzdělávání učitelů skončil, bylo to *prospěl* nebo *neprospěl*. A to mnohem více naplňuje znaky modelu založeného na kompetenci.

MR: *Před pár lety se objevily pokusy děti od začátku nehodnotit, ale dát jim jiný způsob zpětné vazby. Rodiče ale chodili do školy a říkali: „Chceme vědět, jak si naše dítě vede, a známce rozumíme, ale celému tomu pěknému povídání kolem nerozumíme. Potřebujeme vědět, jestli má naše dítě jedničku, nebo dvojku.“*

IR: Mám za to, že ve výuce jde nakonec o komunikaci a úspěšná komunikace se neobejde bez určitých ingrediencí, mezi které zcela jistě patří znalosti, ale přitom jde ještě více o lidské dovednosti komunikace a inspirace. A co je pozoruhodné, když si studenti zvolí dráhu učitele nebo jsou pro ni vybráni, jsou to obvykle studenti, kterým to ve škole šlo. Jsou vybráni, protože jsou dobře socializováni. Všichni ti, kdo nebyli úspěšně socializováni, se k této

příležitosti nejspíš nikdy nepřiblíží. Takže o čem by mělo být vzdělávání učitelů? Mělo by jít o rozvoj osobnosti učitele. Tak aby ve třídě vystupoval jako lidská bytost schopná interakce s dětmi. Nemyslím si, že bychom pro to dělali dost. Vždycky říkáme: „Tohle se učí takhle nebo tohle se dělá takhle,“ nebo, jak jste právě zmínila, se do toho vloží rodiče se svým komentářem k práci učitele. Opravdu si nepamatuji, že by moji rodiče chodili za učitelem, aby mu řekli, jak by měl dělat svoji práci. Obloukem se tím vracíme k mým slovům o deprofesionalizaci učení. Mám tím na mysli to, jestli stejné otázky kladete také svému lékaři nebo právníkovi. Tak to podle mých zkušeností není.

MR: *To prostě neděláme, ale naproti tomu odborníci na školství jsme všichni, protože jsme všichni prošli vzdělávacím systémem. Všichni víme, jak to chodí ve třídě, a tak máme svůj vlastní „odborný“ pohled, i když je to někdy, nebo řekněme téměř vždy, naivní.*

IR: Uvedu svůj oblíbený citát: Se současným systémem testování ve školách je to stejné, jako když hospodaříte na farmě. Když budete svoje prasata vážit každý den místo jednou týdně, budou díky tomu růst rychleji? Odpověď zní ne. Budou růst stále stejně rychle. Testování dětí samo o sobě k procesu učení nepřispívá.

MR, RŠ: *Děkujeme Vám za rozhovor.*

Literatura

- Banks, O. (1968). *The Sociology of education*. London: Batsford.
- Rabušicová, M. (1991). *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reid, I. (1977). *Social Class Differences in Britain*. London: Open Books.
- Reid, I. (1978). *Sociological Perspectives on School and Education*. London: Open Books.
- Reid, I. (1986). *The Sociology of School and Education*. London: Collins Fontana.
- Reid, I. (1998). *Class in Britain*. Cambridge: Polity Press.
- Wankhede, G., & Reid, I. (eds.). (2017). *Accessing Higher Education: Footprints of Marginalised Groups*. New Delhi: Aakar Books.