

MARGINALIZÁCIA STAROSTLIVOSTI V UČITEĽSKEJ PROFESII NA SLOVENSKU – FAKTORY, MECHANIZMY, KONTEXT / ADRIANA JESENKOVÁ

Marginalization of care in the teaching profession in Slovakia – factors, mechanisms, contexts

Abstract: The author deals with the issue of the marginalization of care in the teaching profession in Slovakia. The starting point is Selma Sevenhuijsen's concept of care as a social, moral and political practice, and Iris M. Young's concept of marginalization as a form of social oppression. Both these concepts are applied in order to gain an understanding of the situation of she-teachers and he-teachers in the context of a reform of the teaching profession and the education system in Slovakia. The author argues that the stereotypical conceptualization of care and the resulting marginalization of care in the teaching profession are key factors in explaining why the teaching profession is regarded as a job with the lowest social status.

Key words: care, marginalization, teaching profession

Perspektíva reflexie

Východiskom, inšpiráciou a motiváciou pre napísanie nasledujúceho textu je jednak moja individuálna skúsenosť z osobného i z verejného života, ako aj úsilie o teoretickú reflexiu tejto skúsenosti. Prežívam situáciu aktérky starostlivosti vo svojom osobnom živote – som matka dvoch detí, mám rodinu, som manželka, dcéra i priateľka, ale aj vo svojom verejnom živote – som učiteľka a výskumníčka skúmajúca učiteľky a učiteľov pri výkone svojej profesie.¹ Pokúšam sa o teoretickú reflexiu zistení interdisciplinárneho rodového výskumu, na ktorom som sa podieľala.² Usilujem sa porozumieť tomu kúsku sociálnej reality, ktorou situácia učiteliek a učiteľov na Slovensku je, a to pomocou vybraných konceptuálnych nástrojov – konkrétne konceptu starostlivosti Selmy Sevenhuijsen a konceptu marginalizácie a bezmocnosti Iris Marion Young – s niektorými výskumnými zisteniami projektu CREdu.³ Cieľom výskumného projektu *CREdu: rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl* bolo rozšírenie poznatkovej bázy o rodovej nerovnosti v prostredí stredných odborných škôl na Slovensku a identifikácia možných oblastí intervencie v prospech rodovej rovnosti vo vzdelávaní, rovnosti príležitostí žien a mužov v prostredí SOŠ a rodovej desegregácie povolání. A hoci téma starostlivosti nebola pôvodne explicitne vytýčeným predmetom výskumu, v procese skúmania sa ukázalo, že otázky starostlivosti sú jedny z kľúčových.

Teoretické východiská a metodológia

Perspektíva, z ktorej sa snažím o reflexiu nastolenej témy, nie je homogénna. Napriek tomu možno vyznačiť určitý myšlienkový priestor, v ktorom sa pohybujem a z ktorého vyberám nástroje na porozumenie problémom, i spôsob ich použitia. Vo svojom odbornom a profesijnom zamieraní a pôsobení v teréne morálnej filozofie, aplikovanej etiky a sociálnej etiky sa usilujem o situovaný, kontextuálny

a vzťahový prístup. Špecifické konceptuálne nástroje takejto povahy ponúkajú z môjho pohľadu teórie v rámci feministického myslenia a pragmatizmu (R. Rorty), pričom práve z tejto pôdy sa mi otvorila perspektíva sociálneho kritického skúmania a teórií, ako aj niektorých súčasných fenomenologických prístupov (I. M. Young).

Čo sa týka metodologických prístupov použitých vo výskumnom projekte CREdu na získanie dát a ich interpretáciu, náš výskumný tím kombinoval kritickú obsahovú analýzu dokumentov (najmä legislatívy) s kvantitatívnou⁴ a kvalitatívnou⁵ metodológiou zberu a interpretácie empirického materiálu. Výskumné zistenia na základe takto postavenej metodológie možno považovať za relatívne komplexné.⁶ Na základe reflexie týchto zistení tvrdím, že marginalizácia starostlivosti v učiteľskej profesii sa v slovenskom kontexte uskutočňuje tak na úrovni organizačnej (konkrétne školy, inštitúcie a orgány štátnej správy a samosprávy), ako aj systémovej (čiže najmä v rovine právnej regulácie). Reálna prax marginalizácie starostlivosti na oboch spomenutých úrovniach (organizačnej i systémovej) je ovplyvňovaná nepretržite marginalizáciou starostlivosti na symbolickej a konceptuálnej rovine. Všetky tieto roviny sa navzájom ovplyvňujú, avšak konceptuálna rovina je najstabilnejšia a najtrvalejšia.

V nasledujúcej časti textu sa sústredím na systémovú úroveň marginalizácie starostlivosti najmä prostredníctvom legislatívy a platného práva. Nebudem sa venovať marginalizácii starostlivosti na organizačnej úrovni, ktorú predstavuje každodenná prax aktérov/aktérokov vzdelávania a výchovy pri výkone učiteľskej profesie vo vyučovacom procese v konkrétnom školskom prostredí. Zameriam sa na identifikáciu konceptuálneho pozadia a východísk reformnej legislatívnej úpravy učiteľskej profesie na Slovensku, ktorému sa budem snažiť účinnejšie porozumieť prostredníctvom dvoch konceptuálnych nástrojov feministických teoretičiek.⁷

Kontext reformy školstva na Slovensku

Najprv sa sústredím na načrtnutie právneho rámca, pretože platné pozitívne právo vníma väčšina aktérov konkrétnej sociálnej praxe ako jej určujúci prvok, a zároveň ako kľúčový prvok pri sociálnych zmenách a reformách. Reforma školstva na Slovensku je súčasťou komplexu reforiem realizujúcich sa postupne vo všetkých oblastiach spoločnosti ako súčasť transformačných a demokratizačných procesov po roku 1989. Cieľom reformy bolo a je zvýšiť úroveň kvality vzdelávania tak, aby sa zvýšila konkurencieschopnosť slovenského hospodárstva a spoločnosti na európskom a svetovom trhu práce. Všetky vlády SR vo svojich programových vyhláseniach deklarovali potrebu rozvíjať vedomostnú spoločnosť ako nevyhnutný predpoklad demokratického rozvoja, vedecko-technického pokroku, hospodárskeho rastu a sociálneho zabezpečenia. Reforma školstva nadviazala na reformu verejnej a štátnej správy, konkrétne jej decentralizáciu, s ktorou súvisel presun kompetencií zo štátnej správy na samosprávu aj v oblasti školstva.

Konkrétne reformné kroky boli zamerané postupne na zmenu systému vzdelávania, ktorá sa dotkla zmien v systave škôl a financovania škôl – zákon NR SR č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon). Ďalej sa reformný proces sústredil na zmeny učiteľskej profesie zákonom NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (tzv. učiteľský zákon).⁸ Napokon je súčasťou reformy zmena v odbornom vzdelávaní, ktorá je legislatívne ukotvená v zákone NR SR č. 184/2009 Z.z. o odbornom vzdelávaní a príprave.

Reforma učiteľskej profesie v slovenskom vydaní – právny rámec

Učiteľská profesia je považovaná za jeden z kľúčových prvkov, od ktorých závisí, či náš systém vzdelávania a naše školstvo bude schopné v budúcnosti prispievať k trvalo udržateľnej prosperite Slovenska a jeho pozícii medzi vyspelými krajinami. Avšak učiteľstvo nielen na Slovensku dnes zápasí s mnohými problémami. Dôvodová správa predkladaná spolu s návrhom dnes platného tzv. učiteľského zákona identifikovala v učiteľskej profesii na Slovensku ako najzávažnejšie negatívne javy nízky sociálny status, deprofesionalizáciu, feminizáciu a ďalšie (viz Jesenková 2010a). Riešenia uvedených problémov mali predstavovať viaceré legislatívne opatrenia, najmä prijatie zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch z roku 2009.⁹

Zmienim sa o tých prvkoch legislatívnej úpravy, ktoré považujem za najviac sa podieľajúce na systémovej marginalizácii starostlivosti. Konkrétne ide o systém kontinuálneho vzdelávania a s ním spätý kariérny systém a kreditový systém, ďalej odlíšenie pedagogických a odborných zamestnancov, tiež priznanie statusu chránenej osoby učiteľom pri výkone učiteľskej profesie, nevyhnutnosť podrobiť sa vyšetreniu psychického a fyzického zdravia pri vstupe do zamestnania, a napokon úprava starostlivosti o zdravie učiteľov.

Kontinuálne vzdelávanie, kariérny rast a kredity

Potreba rastu profesionalizácie a expertizácie učiteľskej profesie je v učiteľskom zákone nastavená cez systém kontinuálneho vzdelávania a systém kariérneho rastu. Kontinuálne vzdelávanie a systém kariérneho rastu na seba plynule nadväzujú, pretože kontinuálne vzdelávanie je východiskom a vytvára nevyhnutné predpoklady pre kariérny rast. Zároveň sú oba tieto systémy predpokladom pre zvýšenie finančného ohodnotenia konkrétnych učiteľiek a učiteľov. Ten sa opiera o systém hodnotenia prostredníctvom kreditov, ktoré sú základom pre kariérne i finančné odmeňovanie. Uvedený systém by mal mať za dôsledok – ako sa predpokladá – zvýšenie profesionality a expertnosti učiteľskej profesie ako celku, ako aj zvýšenie atraktivity profesie možnosťou kariérneho postupu a rastom finančného ohodnotenia výkonu profesie. Napokon, by sa tak mal zvýšiť ako logický dôsledok predchádzajúceho sociálny status učiteľiek a učiteľov.

Zatiaľ čo z perspektívy reformátorov takáto legislatívna úprava umožňuje učiteľom kontinuálny profesijný, kariérny, finančný a statusový rast, z pohľadu učiteľiek a učiteľov sa tento koncept kontinuálneho nepretržitého rastu ukazuje ako iluzórny a nereálny (viz Jesenková, Sedlák Vendelová 2011). Pre učiteľky a učiteľov, ako sme sa dozvedeli z kvalitatívnej časti výskumu CREdu, vstupujú do hry ďalšie reformátormi nezohľadnené činitele. Vážnym faktorom je čas ako nenávratná nevyhnutná investícia tak na počiatku, ako aj počas celého vzdelávania. Ďalším faktorom sú financie potrebné na vzdelávanie v prípade, že vzdelávanie nie je hradené z iných než súkromných zdrojov učiteľiek a učiteľov. Aj v prípade financií sú namieste pochybnosti o návratnosti investícií, keďže náklady na kontinuálne vzdelávanie môžu prevážiť možný finančný efekt po jeho absolvovaní a nazbieraní potrebného počtu kreditov potrebných buď na kreditový príplatok alebo na postup v kariérnom systéme. Napokon ako činiteľ vystupuje fyzická a psychická energia vynaložená na vzdelávanie. Všetky vložené investície by sa mali pretaviť do kariérneho postupu a vyššieho finančného ohodnotenia. Tu sa nám nepretržitý rast zauzľuje, pretože po dobe uplynutia platnosti nazbieraných kreditov (sedem rokov) je potrebné kvôli udržaniu vyššieho finančného ohodnotenia mať opäť naporiadzi ďalšie kredity z ďalšieho kontinuálneho vzdelávania.¹⁰

V rozhovoroch s učiteľkami a učiteľmi v rámci projektu CREdu sme zistili, že ich pohľady na príležitosť profesionálneho, kariérneho a statusového rastu sú napriek istým podobnostiam rodovo diferencované. Z perspektívy mužov učiteľov je faktorom zmysluplnosti akéhokoľvek vzdelávania reálne finančné ohodnotenie, ktoré by bolo kompenzáciou vynaložených počiatočných investícií (čas, peniaze a osobná energia). Pre ženy učiteľky je najzávažnejším činiteľom zmysluplnosti systému nastaveného reformou čas. Čas je rozhodujúcim faktorom, ktorý podmieňuje to, čo je pre ženy učiteľky prioritným záujmom – zosúladenie osobného a verejného života. Pokiaľ im reforma berie čas, kto-

rý je pre ne prioritou, pokiaľ si žiada ďalšiu osobnú energiu v podobe fyzických aj duševných síl vynaložených na vzdelávanie, pokiaľ si vyžaduje financovanie s neistou návratnosťou, stráca pre ženy v učiteľskej profesii takto nastavená reforma zmysel (Jesenková, Sedlák Vendelová 2011).

Ženy v učiteľskej profesii sú tak znevýhodnené pri kontinuálnom vzdelávaní, následne pri kariérnom raste, a teda aj pri finančnom ohodnotení. Napokon sú znevýhodnené pri získavaní prostriedkov pre zvýšenie svojho sociálneho statusu. Faktormi znevýhodnenia žien je odlišná pracovná kariéra žien a mužov (Filadelfiová 2007: 102), tradičná deľba práce a rolí – dvojité zaťaženie žien, a napokon devalvujúci pohľad na prácu tradične prisudzovanú a spájanú so ženami, nedocenenie reprodukčnej práce, a teda marginalizácia aktivít spojených so starostlivosťou.

Zatiaľ čo pracovná kariéra mužov v akejkoľvek profesii sa vyvíja kontinuálne bez prerušení a dlhých časových výpadkov z pracovného procesu a prostredia, pracovná kariéra žien je prerušovaná dlhšími alebo kratšími obdobiami starostlivosti o iných. Ženy vystupujú z pracovného prostredia kvôli materstvu na relatívne dlhý čas, ale aj po návrate do pracovného procesu je ich výkon profesie prerušený a odložený, kedykoľvek si to zdravotná alebo iná starostlivosť o členov rodiny vyžaduje – napríklad starostlivosť o dlhodobu chorú deti alebo aj rodičov, prípadne iné blízke alebo zverené osoby.

Tradičná deľba práce a rolí, ktorá v rôznych modifikáciách v slovenskej spoločnosti stále pretrváva, kladie požiadavky výkonu starostlivosti prioritne na pleciah žien. Úlohou mužov je z tejto rodovo stereotypnej tradičnej perspektívy zabezpečiť finančné a iné prostriedky na obživu rodiny – byť živiteľom a ochrancom. Je zrejme, že pre mužov je z tejto perspektívy prioritou dobre zaplatená práca, a čas im nie je prekážkou, keďže ich účasť na starostlivosti realizovanej v osobnej sfére sa chápe ako dobrovoľný a voliteľný, nie ako povinnosť. Naopak, ženy sú pri svojej sebarealizácii limitované svojimi časovými možnosťami, ktoré sú určované starostlivosťou realizovanou ženami v privátnej sfére. Keďže im je starostlivosť kladená ako poslanie, a teda povinnosť, peniaze – a ešte pokiaľ ide o „malé a vydreté peniaze“, vzdelanie a ani kontinuálny rast nie sú a ani nemôžu byť pre ne prioritou. Pre mužov je otázka nasadenia na pravidlá nastavené novým systémom len otázkou efektívneho využitého času, zatiaľ čo pre ženy učiteľky sa stáva morálnou dilemou: starať sa, alebo pracovať? Ako časovo zosúladiť požiadavky osobného aj pracovného sveta? Ako sa sebarealizovať tak, aby som dosiahla uznanie a rešpekt? Otázka sociálneho statusu teda (nielen) u žien nie je len otázkou kariérneho rastu a finančného rastu, ale aj realizácie svojich (sociálne rodovo podmienených) hodnotových priorít.

Špecifická deľba práce ovplyvňujúca prístup učiteliek a učiteľov k zdrojom (čas, financie) v súkromí a v rodine má za dôsledok znevýhodnený obmedzený prístup k zdrojom vo verejnej sfére – tu konkrétne k tým, ktoré jej ponúka učiteľská profesia na systémovej úrovni v podobe vzdelávania

a naň nadväzujúcich benefitov a ziskov. Deľba práce na organizačnej úrovni, teda v konkrétnom školskom prostredí (škola, jej zriaďovatelia, príslušné úseky štátnej správy a samosprávy, žiaci a ich rodičia), môže tak kompenzovať alebo zmiernovať znevýhodnenia plynúce z deľby práce v súkromnej sfére, ako aj ďalej ich reprodukovať a prehĺbovať.

Kompenzácia a zmiernovanie znevýhodnení môžu fungovať v podobe ústretovosti manažmentu konkrétnej školy voči potrebám aktérov starostlivosti pochádzajúcim zo súkromnej sféry (napr. prispôsobenie rozvrhu hodín, flexibilný pracovný čas, možnosť pracovať v prípade potreby akútnej starostlivosti v súkromí doma – flexibilita pracovného miesta). Reprodukcia a prehĺbovanie znevýhodnení plynúcich z deľby práce v súkromí sa uskutočňuje najmä nespravodlivou distribúciou pracovnej záťaže, napr. vo forme administratívnej práce, mimoškolských aktivít, nárastom záväzkov a bremien starostlivosti (napr. vo forme triednictva, ktoré sa z dôvodu nadmernej administratívnej záťaže a zodpovednosti a neúmernej finančnej motivácii stáva neatraktívnym pre mnohých mužov učiteľov). Nadmerná záťaž plynúca z nespravodlivej deľby práce na organizačnej úrovni (konkrétna škola) posilnená nevýhodnou deľbou práce v súkromí má často za následok situáciu, keď aktéri nadmerne zaťažení starostlivosťou v rôznych formách nemajú zdroje (fyzická a psychická energia, čas, sociálny kapitál a ďalšie) na angažovanie sa v rozhodovaní a riadení organizácií a ovplyvňovaní systému (Béres, Bosá, Bosý, Filadelfiová, Minarovičová 2009; viz také Jesenková, Sedlák Vendelová 2011).

Pedagogickí a odborní zamestnanci

Ďalším legislatívnym prvkom realizujúcim a reprodukujúcim marginalizáciu starostlivosti je podľa môjho presvedčenia rozlíšenie pedagogických zamestnancov, ktorí vykonávajú výchovno-vzdelávaciu činnosť, a odborných zamestnancov, ktorí vykonávajú odbornú činnosť. Návrh zákona špecifikuje kategórie pedagogických zamestnancov nasledovne: učiteľ, majster odbornej výchovy, vychovávateľ, pedagogický asistent, zahraničný lektor, tréner športovej školy a tréner športovej triedy, korepetítor. Odborní zamestnanci: školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg. Výchovný poradca nemá v zákone status osobitnej kategórie pedagogického alebo odborného zamestnanca. Je možné predpokladať, že v praxi sa bude naďalej zväčša obsadzovať z radov pedagogických zamestnancov školy, ktorí výchovno-poradenskú činnosť spravidla vykonávajú popri svojej pedagogickej činnosti ako špecializovanú pedagogickú činnosť.

Je zrejme, že úmyslom tvorcov zákona bolo presmerovať všetky aktivity starostlivosti nad rámec bežnej starostlivosti a výchovy na špecializovaných odborných zamestnancov, ktorých úlohou je poskytnúť špecifickú odbornú pomoc a starostlivosť. Avšak reálna situácia na slovenských ško-

lách je taká, že skutočne len minimum škôl má vlastných odborných zamestnancov. A hoci učelia a učiteľky v reálnej učiteľskej praxi neposkytujú, a ani to nie je ich povinnosťou, špeciálnu odbornú starostlivosť, ktorá by bola posudzovateľná na základe profesijných štandardov a kritérií, napriek tomu často sú v situácii, keď sú s potrebou takejto odbornej pomoci a starostlivosti konfrontovaní a musia sa s ňou vyrovnávať. To znamená, že výkon učiteľskej profesie je praxou starostlivosti, ktorá má vždy komplexný charakter, a to napriek úsiliu odbremeniť učiteľky a učiteľov od špecifických typov starostlivosti. Bez vytvorenia reálnych materiálnych podmienok (dostupnosť odbornej pomoci a starostlivosti) je takáto starostlivosť nevyhnutne do istej miery na pleciach konkrétnych učiteliek a učiteľov. Zároveň sa týmto opatrením v rovine pozitívneho práva „čistí priestor“, pretože sa vytvárajú stále jasnejšie hranice toho, čo je predmetom výkonu učiteľskej profesie. Je zrejmé, že to nemá byť niečo, čo nie je možné mať pod kontrolou, čo sa nedá zmerať a preveriť testovaním.

Postavenie alebo status chránenej osoby pre pedagogických a odborných zamestnancov v súvislosti s výkonom ich činnosti je rovnako ambivalentným legislatívnym nástrojom. Učiteľky a učelia sú podľa zákona chránenou osobou tak, ako je ňou napríklad dieťa, tehotná žena, osoba vyššieho veku, chorá osoba alebo verejný činiteľ. Tento status by mal učiteľov chrániť okrem iného pred narastajúcou detskou agresivitou. Zaradením učiteliek a učiteľov medzi chránené osoby totiž stúpajú trestné sadzby za ich napadnutie. Tvrdím, že toto ustanovenie neplní deklarovanú funkciu starostlivosti o učiteľky a učiteľov, ale naopak prezentuje implicitný podiel feminizácie na bezmocnosti učiteľskej profesie, a zároveň túto bezmocnosť ďalej reprodukuje.

Nebezpeční učelia, alebo učiteľky v nebezpečenstve?

Povinnosť učiteľov predložiť pri vstupe do zamestnania doklad o psychickej a fyzickej spôsobilosti, pričom zamestnávateľ má právo žiadať v odôvodnených prípadoch dodatočné vyšetrenia, vyznieva osobitne zaujímavo v kontexte opatrení týkajúcich sa záväzkov zamestnávateľa vo veci starostlivosti o psychické a fyzické zdravie učiteľov. Na jednej strane tu vidíme možnosť ďalšieho znižovania sociálneho statusu učiteliek a učiteľov, ktoré môže okrem iného prameniť v znižujúcom sa sebedomí ako dôsledku obáv a stresu z možnej stigmatizácie psychologickými vyšetreniami. Napokon, nie je možné vyvrátiť obavu, že sa hrozba vyšetrenia psychologickej spôsobilosti môže stať mocenským nástrojom v rukách nadriadených a zamestnávateľov, ako aj rodičov a detí (Jesenská 2010b). Na druhej strane kompenzácia potreby starostlivosti o zdravie učiteliek a učiteľov vzhľadom na špecifické zdravotné riziká, ktorým sú pri výkone svojej profesie vystavení, je podľa nášho názoru nedostatočná.¹¹

Marginalizácia starostlivosti sa dá v prípade legislatívnej úpravy reformy postavenia a výkonu učiteľskej profesie na

Slovensku (teda na systémovej úrovni) identifikovať teda v dvoch rovinách. V prvom prípade ide o zanedbávanie starostlivosti ako aspektu osobného života učiteliek a učiteľov, čo má za dôsledok znevýhodnenie tých, v osobnom živote ktorých sú aktivity starostlivosti prioritou. Ide o znevýhodnenie pri kontinuálnom vzdelávaní a benefitoch z neho plynúcich (kariérny postup, finančné ohodnotenie, rast odbornosti, rast sociálneho statusu).

Na druhej rovine je starostlivosť marginalizovaná ako aspekt verejného života učiteliek a učiteľov, teda v ich profesii. Marginalizácia starostlivosti sa uskutočňuje vo forme redukcionizmu procesu vzdelávania nasmerovaním reformy na výkonovú zložku profesie merateľnú kreditmi. Učelia a učiteľky v našich rozhovoroch, ako aj v otvorených otázkach z terénu vyslovujú hlboké pochybnosti, do akej miery bude systém hodnotenia nastavený v legislatíve schopný ohodnotiť to, čo sa nedá merať kreditmi. Hovoria o tom, že výkon učiteľskej profesie nie je len o odbornosti, ale aj o výchove (starostlivosti), a napokon, ani odbornosť sa nedá merať len absolvovanými programami kontinuálneho vzdelávania a nazbieranými kreditmi (Jesenská, Sedlák Vendelová 2011). Podpora výkonovosti, ktorá je merateľná, sa uskutočňuje aj potláčaním či odlíšením od starostlivosti, ktorá je len ťažko merateľná. Napokon sa v legislatíve marginalizácia starostlivosti uskutočňuje formou zanedbávania starostlivosti o tých, ktorí starostlivosť realizujú vo svojej profesii. Máme na mysli starostlivosť o psychické a fyzické zdravie učiteliek a učiteľov tak, ako som to uviedla vyššie.

Konceptuálne predpoklady a východiská reformy učiteľskej profesie

Kritická pojmová analýza legislatívy ukázala, že stratégiou reformy je zatraktívnenie školstva a učiteľskej profesie pre mužov. Feminizácia školstva identifikovaná ako jeden z negatívnych trendov slovenského školstva sa implicitne považuje za príčinu následných negatívne konotovaných kvalitatívnych zmien v učiteľskej profesii – nedostatok autority, disciplíny, moci, odbornosti, profesionality, a v konečnom dôsledku nízkeho sociálneho statusu. Cieľom je prilákať tých, čo to vyriešia takpovediac prirodzene „sami sebou“ – mužov. Lákadlami sú kariérny rast a vyššie finančné ohodnotenie prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania.

V rámci zistení výskumného projektu *CREdu: Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl* sme konštatovali, že uvedené legislatívne zmeny nielenže neriešia identifikované problémy, ale ich dokonca môžu reprodukovat a prehľbovať. Reforma ako celok marginalizuje starostlivosť, a to má negatívne dôsledky pre všetky a všetkých, pre ktorých je starostlivosť neopomenuteľnou dimenziou života. Príčinu vidíme v neporozumení mechanizmom a faktorom, ktoré v konečnom dôsledku podmieňujú nízky sociálny status učiteľskej profesie.

Pokiaľ sa pozrieme na legislatívne zmeny učiteľskej profesie spätne zo širšieho pohľadu reformy školstva ako celku, ukáže sa, že skutočným problémom pre konštruktérov refo-

riem nie sú učiteľky a učelia a ich sociálny status, ale efektivita a produktivita systému školstva. Statusové záležitosti sú len sekundárne, predstavujú nástroj, resp. jeden z nástrojov, ako zefektívniť slovenské školstvo, ako z neho spravíť také odvetvie národného hospodárstva, ktoré ponúka kvalitné produkty (vzdelávanie v oblasti poznatkov, kompetencií a zručností), ktoré budú konkurencieschopné, a zároveň zaručia primeraný počet absolventov umiestniteľných na trhu práce. Cieľom nie sú konkrétni ľudia (učitelia, učiteľky alebo žiaci, študenti, študentky), ale funkčnosť systému tak, aby bol efektívny a konkurencieschopný. Vzdelanie je tovar, absolventi sú produkt. Zvyšovanie efektivity systému, jeho produktivity sa uskutočňuje tlakom na výkonnosť jeho aktérov. Zvyšovanie výkonnosti a jej efektivita sa kontroluje jej meraním a testovaním (počítačová, matematická, čitateľská gramotnosť). Ako však merať, testovať starostlivosť, výchovu? Hĺbkou a rozsahom hodnotovej krízy spoločnosti, testom občianskej vyspelosti, mierou participácie absolventov na správe vecí verejných, mierou aktivity občanov a občianok?

Podľa môjho názoru však práve otázky sociálneho statusu učiteľskej profesie sú tie dôležité, pretože to sú otázky spravodlivosti, o ktorú ide v procesoch sociálnych sporov, konfliktov a vyjednávanií. Učiteľkám a učiteľom ide o uznanie toho, kým a čím sú pre seba a pre ostatných členov spoločnosti. Ide im o spravodlivé uznanie, ktorého nevyhnutnou súčasťou by bolo aj spravodlivé ohodnotenie a odmeňovanie ich práce.

Za kľúčový faktor podmieňujúci sociálny status (nielen) učiteľskej profesie na konceptuálnej rovine považujem chápanie starostlivosti, ktoré sa do praktickej roviny premieňa v podobe diskusií laickej i odbornej verejnosti o obsahu učiteľskej profesie. Na jednej strane je totiž učiteľstvo všeobecne zaraďované k profesiám, ktoré realizujú špecifický druh starostlivosti – najmä vo forme výchovy, a sú označované ako pomoc poskytujúce, čiže pomáhajúce profesie. Avšak na druhej strane sa stretávame s tendenciami, kedy je systémové odstraňovanie deprofesionalizácie v učiteľskej profesii spájané s jej expertizáciou redukovanou na objem absolvovaného kontinuálneho vzdelávania a nárast kvantitatívnych metód hodnotenia výkonov učiteľiek a učiteľov. Takto sa na organizačnej úrovni v konkrétnej profesijnej praxi jednak ignoruje a zneviditeľňuje množstvo vykonávanej práce, ktorá je len ťažko kvantifikovateľná a má charakter starostlivosti, a zároveň sa tým vytvára priestor pre cieľavedomé vynechávanie takejto aktivity z pracovnej náplne jednotlivými učiteľkami a učiteľmi. Posilňuje sa tu tak v rámci konkrétnej praxe učiteľskej profesie, ale aj vôbec v kontexte systému vzdelávania a výchovy tendencia marginalizovať starostlivosť ako jeho nevyhnutnú súčasť. Je zrejme, že toto odsúvanie aktivít starostlivosti na okraj záujmu predstavuje nielen istú formu sociálneho znevažovania starostlivosti ako činnosti a tých, ktoré/i ju realizujú, ale je nebezpečenstvom z hľadiska ďalšieho vývoja akejkoľvek spoločnosti o to viac, ak sa takáto marginalizácia deje v situácii, ktorá si starostlivosť¹² nevyhnutne vyžaduje.

Otázky obsahu výkonu učiteľskej profesie sú totiž späté s koncepciou účelu a zmyslu učiteľskej profesie, ktorá je zas naviazaná na chápanie zmyslu a účelu vzdelávania a výchovy ako celku. Ukazuje sa, že v súčasnom diskurze o potrebe a obsahu reforiem a systémových zmenách v slovenskom školstve dominuje prístup, ktorý redukuje vzdelávanie, a tým následne aj výkon učiteľskej profesie, na nástroj efektivity a konkurencieschopnosti ekonomiky, a na tovar. Snaha chápať vzdelávanie, a tým aj učiteľskú profesiu, ako nástroj sebarealizácie jej aktérov a aktérok je zatláčaná do úzadia.

Som teda presvedčená, že nízky sociálny status učiteľskej profesie nesúvisí primárne s jej feminizáciou a deprofesionalizáciou, ako sa to prezentuje, ale predovšetkým s jej implicitným redukovaním na tradičné a stereotypné chápanú starostlivosti. Stereotypné chápanie starostlivosti ako špecifického druhu aktivity, ktorá je emocionálna, neracionálna, afektívna, a teda prirodzene feminína, má potom sekundárne za dôsledok vytlačovanie žien do tých priestorov či už súkromnej sféry alebo konkrétnych priestorov v rámci verejnej sféry, ktoré sú takýmto typom aktivít zadefinované. Feminizácia v prípade učiteľskej profesie pôsobí tak skôr ako katalyzátor už prítomných procesov. Nesprávne identifikované faktory a mechanizmy nízkeho sociálneho statusu vedú následne k úsiliu vytesniť starostlivosť z výkonu učiteľskej profesie. Ako faktor tu pôsobí tiež konceptualizácia starostlivosti na pozadí dichotomického chápania kvantifikovateľného a nekvantifikovateľného, a tým pádom kontrolovateľného, ocenenieľného a nekontrolovateľného a neocenenieľného. K tomu pribúda aj dichotómia medzi produktívnym a reproduktívnym ako neproduktívnym.

Považujem teda za nevyhnutné podporiť snahu o kritické premyslenie pojmu starostlivosti. Očakávam od neho reevaluáciu starostlivosti ako nedielnej a nevyhnutnej súčasť života a ľudských aktivít na všeobecnej rovine, a zároveň identifikáciu a porozumenie špecifikám konkrétnej praxe starostlivosti v jej rôznorodosti a komplexnosti.

Iris M. Young a marginalizácia ako forma sociálneho útlaku

Pre lepšie porozumenie fenoménu marginalizácie starostlivosti v učiteľskej profesii sa pokúsim využiť koncept marginalizácie ako jednej z piatich foriem sociálneho útlaku, ktorý vypracovala I. M. Young. Útlak v jej interpretácii zahŕňa faktory prístupu k rozhodovacej moci, kultúrne aspekty a aspekty súvisiace so spoločenskou deľbou práce. „[Z]ákladní formy útlaku – vykořisťování, marginalizaci, bezmocnost, kulturní imperialismus a násilí – Young současně chápe jako kritéria pro posouzení, zda konkrétní jedinec nebo skupina je či není utlačována“ (Uhde 2010: 15).

Uvedené formy útlaku vznikajú ako dôsledok sociálnych procesov, ktoré majú štrukturálny charakter. To znamená, že sú výsledkom zamýšľaných i nezamýšľaných, koordinovaných i nekoordinovaných aktivít individuálnych i kolektívnych aktérov, ktorí sú navzájom spojení tak, že sa vnútorné ovplyvňujú prostredníctvom týchto vzťahov. Aktéri

v sociálnych štruktúrach sú teda situovaní v rôznych pozíciách s rôznou mierou možností a príležitostí, s rôznym prístupom k zdrojom, s rôznymi obmedzeniami (Young 2008: 82–83). Štrukturálne sociálne procesy produkujú štrukturálne sociálne nerovnosti, ktoré sú prejavom nespravodlivosti. „Young vykoisťovanie, marginalizaci a bezmocnost spojuje do určité podkategorie nespravedlností způsobených formou dělby práce ve společnosti, která omezuje materiální a sociální příležitosti k rozvinutí schopností a kvalit utlačovaných, jejichž společenské přispění není veřejně uznáno, neboť dělba práce rovněž určuje charakter, význam a ocenění jednotlivých činností.“ (Uhde 2010: 15) „Marginalizace pak vymezuje skupinu lidí, kteří jsou „nepotřební“ pro společnost zaměřenou na placenou práci – starší lidi, nezaměstnané, svobodné matky, postižené, mladé nezaměstnané z minoritních skupin, původní obyvatelé [...], nebo jejichž přínos je systematicky interpretován jako nepotřebný“ (Uhde 2010: 28, 15).

Uvažujme o učiteľkách a učiteľoch ako o štrukturálnej sociálnej skupine, keďže ich môžeme identifikovať ako „kolektív ľudí, ktorí jsou v podobném postavení ve vztahu k interaktivním a institucionálním vztahům, které podmiňují jejich příležitosti a životní šance.“ (Young 2000, cit. v Uhde 2010: 21). Ak sa oprieme o ďalšiu charakteristiku marginalizácie, ako ju vymedzuje Young, tak nám to umožní porozumieť marginalizácii starostlivosti v učiteľskej profesii ako faktora marginalizácie učiteľskej profesie ako celku v rámci trhu profesií. Dôležitým prejavom marginalizácie je závislosť, a to závislosť konceptualizovaná ako prekážka dosiahnutia plnohodnotného občianstva (srov. Uhde 2010: 28).

V prípade učiteľiek a učiteľov je nielenže znevažovanie a následné neocenenie učiteľskej práce vysvetľované neproduktívnosťou okamžitých výsledkov, neviditeľnosťou efektov, komplikovanosťou kvantifikácie výsledkov a výkonov učiteľskej práce, ktorá je tradične kritériom merateľnosti a ohodnotenia výkonu, a teda významu a ceny práce, ale aj závislosťou zdrojov použiteľných na realizáciu a ohodnotenie učiteľskej práce od ich vyprodukovania produktívnou sférou národného hospodárstva a spoločnosti. Oprávnenosť nárokov reprodukívnej sféry sa posudzuje výkonnosťou produktívnej sféry. Reprodukcia sa chápe ako závislá na produkcii, sekundárna vo vzťahu k produkcii. Dichotomické chápanie vzťahu produktívnej a reprodukívnej sféry spoločnosti spočíva v ich konceptualizácii ako absolútne odlišných, pričom produktívna sféra sa chápe ako dominantná, ako nevyhnutný predpoklad a východisko pre reprodukívnu sféru, ktorá je na nej závislá. Reprodukívna sféra sa chápe ako neproduktívna, neposkytujúca a nevytvárajúca zdroje. Ide tu o jednostranne chápanú závislosť, odvodenosť. V súčasnej rétorike spätosti vzdelávania na všetkých stupňoch škôl s trhom práce nielenže vzdelávanie môže odvodzovať svoje nároky len od výkonnosti produktívnej výrobnnej sféry, ale dokonca legitimita jednotlivých odborov alebo škôl je určovaná ich schopnosťou umiestniť maximum svojich absolventov na trhu práce.

A hoci znie takáto požiadavka na prvý pohľad veľmi rozumne, jej extrémne napĺňanie môže mať za následok nielen obmedzovanie slobodnej sebarealizácie jednotlivcov, ale aj neschopnosť sociálneho systému vyrovnávať sa s neočakávanými faktormi. Takto mechanicky konceptualizovaný vzťah produkcie a reprodukcie má redukcionistické dôsledky – zneviditeľňuje vzájomnosť ich závislosti. Tak ako je kvalita a rozsah (kvantifikovateľnej časti) reprodukcie (uchovávanie, udržiavanie, opravovanie, podporovanie, opatrovanie, ošetrovanie, vychovávanie, ...) podmienený mierou produkcie, tak je aj intenzita, rozsah, efektivita a tiež inovatívnosť a kreativita produkcie (sériovej výroby, ako aj tvorby nových a jedinečných) tovarov podmienená úrovňou reprodukcie (vzdelania, výchovy – hodnotové orientácie, zdravotnej a sociálnej starostlivosti apod.). Súčasné feministické ekonómky venujúce sa tejto otázke ukazujú, že starostlivosť je produktívna, dokonca aj pokiaľ uvažujeme v kategóriách trhu, tovaru a peňažných vzťahov, ale je na ňu potrebné pozeráť ako na zdroj blahobytu a kvality života (Stiegler 2009: 29).

Nepotrebnosť ako aspekt marginalizácie sa spája a často aj zdôvodňuje nahraditeľnosťou (zastupiteľnosťou) kohokoľvek v učiteľskej profesii kýmkoľvek z radov neprofesionálov, teda ľudí bez kvalifikácie, čo sa v praxi často aj deje.¹³ Relatívne bežne sa stretávame s názorom, že učiť by mohol ktokoľvek, teda aj neprofesionál. To naznačuje, že je učiteľská profesia považovaná za nenáročnú, ľahkú, ktorú by zvládol každý, aj ten, kto nemá príslušné vzdelanie. V tejto súvislosti sa ukazuje, že otázka profesionalizmu súvisí s otázkou marginalizácie. Pripomeňme, že deprofesionalizácia učiteľskej profesie na Slovensku je identifikovaná ako jeden z negatívnych javov v slovenskom školstve. Explicitne sa o súvisi deprofesionalizácie učiteľskej profesie s jej feminizáciou nehovorí, avšak zistenia nášho výskumu CREdu poukazujú na to, že napríklad v strednom odbornom školstve v technických odboroch je s feminizáciou odborov spájaná aj klesajúca odbornosť vyučovacieho procesu (Jesenkova, Sedláková Vendelová 2011). Proces feminizácie je v školstve charakterizovaný (okrem kvantitatívnych charakteristík) aj klesajúcimi profesijnými štandardami, čiže úrovňou profesionalita výkonov učiteľiek a učiteľov v procese vzdelávania (Smetáčková 2005: 73; srov. Jesenkova 2010a).

Argumentácia o potrebnosti, resp. nepotrebnosti, sa vedie po línii platenej a neplatenej práce, pričom v rámci platenej práce sa rozlišuje medzi produktívnou a reprodukívnou prácou, a v rámci reprodukívnej práce (lekárstvo, ošetrovateľstvo, poskytovanie starostlivosti, opatrovateľstvo, výchova a vzdelávanie – pomáhajúce profesie) sa ďalej rozlišuje medzi starostlivosťou prinášajúcou okamžitý efekt (záchrana života a zdravia, ochrana života a zdravia) a starostlivosťou, ktorej efekt je strednodobý až dlhodobý, neviditeľný, komplikovane kvantifikovateľný (výchova a vzdelávanie) a „rozptýlený“ do toho, čomu hovoríme hodnotová orientácia sociálnej skupiny, komunity, spoločenstva alebo kultúry alebo sociálny kapitál.¹⁴

Zdá sa, že pre porozumenie sociálnej perspektívy, z ktorej pramena skúsenosti učiteliek a učiteľov, potrebujeme preskúmať ešte ďalšiu formu útlaku z vymedzenia Iris Young – bezmocnosť. Bezmocnosť podľa Young „poskytuje nuancovanejší koncept inštitucionálnych vzťahů práce, ktorý odráža zmeny triedných vzťahů ve 20. storočí, ve ktorých jsou profesionálové vykořisťováni kapitalistickou třídou, ale současně těží z vykořisťování neprofesionálů. Bezmocnost je také nedílnou součástí nadvlády, bezmocní jsou ale ti na pomyslném konci řetězce hierarchických vzťahů nadvlády“ (Uhde 2010: 28–29). Z tohto hľadiska lepšie pochopíme rozdiely v sociálnom statuse rôznych profesií v rámci národného hospodárstva, ale aj v rámci reprodukčnej sféry osobitne a medzi pomáhajúcimi profesiami navzájom. Zároveň si vytvoríme priestor aj pre možné pochopenie faktorov a mechanizmov sociálnych stratégií pri presadzovaní svojich individuálnych, ale najmä skupinových záujmov.

„Bezmocnosť pak podle Young přidává další vrstvu do třídnych vzťahů a rozděluje lidi na profesionály a neprofesionály. Bezmocní signifikantně postrádají příležitosti pro rozvinutí svých schopností, postrádají autonomii v pracovním i veřejném životě a respekt v interakcích umožňující dosažení sociálního uznání.“ (Uhde 2010: 28–29) Pri stigmatizácii výkonu profesie neprofesionalitou, pri nedostatočných kritériách profesionality, napríklad pri absencii profesijných štandardov, sa učiteľia/ky ocitajú v situácii bezmocných, lebo nemajú v rukách moc, ktorú by im dalo špecifické odborné poznanie. Faktory absencie špecifického poznania ako zdroja moci učiteľskej profesie môžu byť minimálne dva. Prvým môže byť skutočnosť, že samotné učenie (výchova a vzdelávanie) je vnímané (verejnosťou) ako nevyznačujúce sa nijakým špecifickým poznaním/vedením, a preto niet nijakej špecifickej moci/kompetencie, ktorú by učiteľia/ky mali a ostatní by ju nemali. V druhom prípade je absencia špecifického poznania ako zvláštneho zdroja moci (a uznania) učiteľskej profesie podmienená tým, kto vykonáva učenie, pretože nemá dispozíciu dospieť/získať/vlastniť tento špecifický druh poznania a moci z neho plynúcej.

V tomto prípade sa opäť dostávame k feminizácii – ženy v učiteľskej profesii sú tým faktorom, ktorý je prekážkou jej profesionality. V predchádzajúcom prípade je potrebné pýtať sa na dominantné paradigmy vzdelávania, ktoré dnes podliehajú neoliberalnému tlaku na komodifikáciu, marketizáciu a kvantifikáciu (Vladyková 1996: 220–230). Úlohou školstva a vzdelávacieho systému je potom ponúknuť taký tovar (vzdelanie), ktorý profesionálne zabezpečí a pripraví kvalifikovaných profesionálov pre trh práce tak, aby títo v budúcnosti zvýšili inováciami a efektivitou konkurencieschopnosť ekonomiky a národného hospodárstva ako celku.

Hrozí, že učiteľ/ka, ktorý/á dnes venuje svoj čas, intelektuálnu a emocionálnu energiu vzdelávaniu rovnako ako výchove detí vo svojej triede, môže byť z hľadiska budúcnosti školy – firmy, trhu práce a testovania výkonov učiteľskej i žiackej práce (vedomostí) neefektívny/a. Už dnes v spoločnosti jednostranne nasmerovanej na ekonomizáciu – posu-

dzovanie hodnoty jedinca podľa jeho ceny, čiže mzdy – je považovaný/á za tú, ktorý/á nemá žiadnu moc, je slabý/á. Každá neprofesionalita ju robí ešte slabšou, ešte bezmocnejšou. Učiteľky a učelia by teda predstavovali profesiu, sociálnu skupinu, ktorých profesijná identita im neposkytuje ten typ uznania, ktorý má byť/ je dostupný iným profesiám. Zároveň však v spoločnosti, pre ktorú sa niektoré typy profesionality vyznačujú prístupom k takej moci, ktorá im umožňuje využívať/zneužívať ju k útlaku iných sociálnych skupín (neprofesionálov – viď napríklad vzťah lekár – pacient), má deprivácia spôsobená odopretím uznania vyplývajúceho z profesijnej identity ako príslušnosti k profesijnej sociálnej skupine synergický efekt.

Ak profesionalita predstavuje zdroj moci, tak aj kritériá profesionality sa stávajú predmetom zápasu o uznanie a spravodlivosť. Ich konštruovanie a posudzovanie by malo byť teda vystavené kritickému skúmaniu nielen zvnútra profesie, ale i zvonka, a pri porovnávaní profesií navzájom. To si vyžaduje u nás zatiaľ absentujúcu transdisciplinárnu a interdisciplinárnu verejnú diskusiu. Zanedbávanie uvedených otázok je podmienené aj obavami o narušenie sociálneho pokoja a zmieru, avšak ako sa ukazuje najmä v súčasnej slovenskej sociálnej realite, tabuizovanie a netransparentnosť nenapomáha udržať sociálny zmier, ale skôr naopak.

Podľa Young každá z uvedených foriem útlaku môže zahŕňať tak distributívne, ako aj kultúrne nespravodlivosti. Pre odstránenie útlaku teda nie je postačujúca iba zmena princípov prerozdelenia. (Nestačí zvýšiť platy vo feminizovanej profesii; napokon akékoľvek zvýšenie sa odvíja od uznania nároku na zvýšenie miezd a zdrojov, čiže uznanie a distribúcia materiálnych zdrojov sa vzájomne podmieňujú).¹⁵ Pritom všetkom by však spravodlivá distribúcia zdrojov, a to tak finančných, ako aj časových, a iných zdrojov uznania (benefitov, príležitostí, privilégií napríklad aj vo forme starostlivosti o psychické a fyzické zdravie poskytovateľov starostlivosti) mala zahŕňať aj rôzne skupiny aktérov/aktérok v rámci samotných pomáhajúcich profesií, nech už je to v školstve alebo v zdravotníctve. Zároveň by spravodlivá distribúcia zdrojov mala byť prepojená so spravodlivou distribúciou bremien a záväzkov, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou výkonu konkrétnej profesie (napr. distribúcia administratívnej záťaže).

Selma Sevenhuijsen a starostlivosť ako sociálna, morálna a politická prax

Koncepciu S. Sevenhuijsen som si vybrala, pretože sa jej darí narúšať súčasnú dichotomickú konceptualizáciu starostlivosti v mnohých aspektoch, ktoré sme už uviedli. Usiluje o prepojenie feministickej etiky a rodových teórií v novej politickej koncepcii etiky starostlivosti, keď starostlivosť chápe ako sociálnu, morálnu a politickú prax. Zdanlivo jednoduchá charakteristika odkazuje na významné zmeny vo vzťahu k tradičnému chápaniu starostlivosti. Starostlivosť chápe totiž ako prax, pri ktorej sú konanie, cítenie a mysle-

nie jedno. Zároveň ako prax je starostlivosť vždy nevyhnutne situovaná – uskutočňuje sa v konkrétnom čase a priestore, konkrétnymi ľuďmi, konkrétnym ľudom a v konkrétnom sociálnom a fyzickom prostredí. Práve dôraz na starostlivosť ako prax, a teda konanie, umožňuje vyháňať sa prílišnej abstraktnosti pri konceptualizácii starostlivosti (Sevenhuijsen 1998: 119).

Zároveň si to vyžaduje venovať pozornosť teórii konania a prihliadať na morálne aspekty starostlivosti pochopenej ako konanie.¹⁶ Sevenhuijsen vychádza z konceptu sociálnej praxe Sary Ruddick,¹⁷ ktorá ju definuje ako „kolektívne ľudské aktivity vyznačujúce sa cieľom, ktorý ich identifikuje, a následnými požiadavkami na praktikujúcich zaviazaných k uvedeným cieľom.“ Avšak v porovnaní s Ruddick zdôrazňuje existenciu konfliktných a súťažiacich pojmov starostlivosti, ktoré vyplývajú z faktu, že konkrétne motivácie v sociálnej praxi starostlivosti nemusia byť vždy odvodené z naliehavosti ochraňovať závislých ľudí pred zraniteľnosťou. Starostlivosť o druhých môže byť vedená aj menej vznešenými motívmi, ako napríklad snahou manipulovať alebo kontrolovať druhých. Starostlivosť teda zohráva svoju úlohu aj v mocenských stratégiách (Sevenhuijsen 1998: 20–21). Na druhej strane ani dobré motívy v pozadí výkonu starostlivosti nemusia byť zárukou kvality poskytovanej starostlivosti, čiže dobrého výsledku. Môžu viesť k nevhodnej ochrane alebo dokonca ku paternalizmu.

Sevenhuijsen svoju koncepciu starostlivosti chápe ako transformatívnu stratégiu sociálnoliberálnej politickej perspektívy (pozri Moser 1999: 119). Stojí tak v kritickej pozícii voči komunitaristickej koncepcii vychádzajúcej z A. MacIntyry,¹⁸ podľa ktorého sociálna prax je formou ľudskej kooperácie, v ktorej sa uskutočňujú vlastnosti a cnosti sledujúce štandard dokonalosti patriaci k tejto praxi. Z jeho pohľadu morálna prax je vecou kultivovania a praktizovania morálnych cností. Jeho koncepcia tak kladie na sociálnu prax vysoké morálne požiadavky.

Podľa Sevenhuijsen, pokiaľ chceme dosiahnuť hlbšie porozumenie morálnych dimenzií starostlivosti a starostlivosti ako zdroja morálneho a politického usudzovania, mali by sme rozpracovať širšiu a diverzifikovanejšiu perspektívu starostlivosti ako formy ľudskej činnosti (Sevenhuijsen 1998: 24). Je nevyhnutné chápať schopnosť poskytovať a prijímať starostlivosť ako zdroj, na základe ktorého aktéri sociálnej praxe vyvíjajú svoje aktivity, podobne, ako sú takýmto zdrojom peniaze, vplyv, odbornosť, zručnosti alebo znalosti. Prístup k zdrojom starostlivosti je podmienený sociálnymi vzťahmi a mocenskými procesmi sociálnej, ekonomickej a politickej povahy. Deliace čiary, odlišnosti v starostlivosti (v miere jej poskytovania a v miere jej prijímania) sú podľa Sevenhuijsen silne poznačené rodom, triedou a etnicitou. Z tohto hľadiska by sme mohli prístup Sevenhuijsen označiť ako štrukturálny podobne ako u Young. Zároveň uvažovanie o starostlivosti ako o zdroji vytvára priestor pre spochybnenie dichotómie produktívneho a neproduktívnej reprodukcie. Starostlivosť ako zdroj je produktívna,

keďže sama produkuje zdroje – napríklad psychické a fyzické zdravie, energiu, sociálny kapitál v podobe komunikatívnych a iných sociálnych zručností a kompetencií, poznatky a schopnosť orientácie v živote a svojom prostredí – ktoré opätovne môžu produkovať ďalšie zdroje (financie, prestíž, uznanie, moc, kvalitný život).

Sevenhuijsen kritizuje tradičnú stereotypnú konceptualizáciu starostlivosti ako inštinktívnej dispozície, schopnosti a vlastnosti žien, na ktorú by sa dalo vždy spoľahnúť. Nielenže chápe starostlivosť ako morálnu prax, teda konanie, ktoré je tradične chápané ako intencionálne (ako zámeraná činnosť) a ktorému predchádza usudzovanie a voľba, ale dokonca rozširuje koncept morálnej aktivity za hranice individuálneho konania, ktoré by bolo výlučne výsledkom vedomého rozvažovania. Chápe totiž starostlivosť ako morálnu prax, ktorá je komplexom tak individuálneho cieľa-vedomého, ako aj nerefektovaného konania. Jej koncepcia prax chápe nielen ako komplex akcií, ale aj reakcií. Umožňuje tak vidieť ambivalentnú povahu, rôznorodosť a komplexnosť výkonu starostlivosti. Starostlivosť je tak možné vidieť aj ako sociálnu inštitúciu, ale aj ako skúsenosť.

Opierajúc sa o heterogenitu verejnej sféry, kladie dôraz na diverzitu sociálnych praxí a situácií z perspektívy starostlivosti. Upozorňuje na skutočnosť rôznych praxí starostlivosti so svojimi špecifikami, v ktorých sú roly aktérov starostlivosti, čiže poskytovateľov a príjemcov nestabilné, rôzne, premenlivé. Práve perspektíva konkrétnej a rôznorodej praxe narúša príliš pevné delenie, nemennosť (rolí) medzi poskytovateľmi starostlivosti na jednej strane a príjemcami starostlivosti na druhej strane. Rigiditu týchto vzťahov na konceptuálnej rovine považuje za faktor komplikovanej interakcie medzi aktérmi starostlivosti, čiže tými, ktorí majú potreby (príjemcovia), a tými, ktorí majú zodpovednosť (poskytovatelia). Redukcionizmus dichotómie pomáhajúcich a tých, ktorí pomoc potrebujú, konštruuje jednostranný obraz ľudskej prirodzenosti, v ktorom len sebestačný jednotlivec môže byť morálnym subjektom vhodným pre politický život, zatiaľ čo závislý subjekt – závislý od príjmu starostlivosti/pomoci – je ako zraniteľný neschopný autonómnej, a teda morálnej existencie, a tak je pre občiansky a politický život nevhodný.

Poukazuje na skutočnosť, že ľudia s mocou sú častejšie v pozíciách príjemcov alebo žiadateľov starostlivosti, než tých, ktorí ju poskytujú. Na druhej strane ľudia s menšou sociálnou mocou sa častejšie ocitajú v situáciách, v ktorých poskytujú starostlivosť bez moci ovplyvniť dostatočne podmienky a prostriedky jej poskytovania, a často ich nie je vidieť a počuť. Avšak aj vo vzťahoch relatívnej bezmocnosti ľudia dokážu vyvíjať efektívne a adekvátne spôsoby správania tak, že sú schopní zvládnuť morálne dilemy a nachádzať spôsoby riešenia zložitých morálnych otázok. Práve preto je podľa Sevenhuijsen potrebné pristupovať ku skúmaniu starostlivosti z perspektívy prijímateľov a poskytovateľov starostlivosti a pokúsiť sa vytvárať rétorický a diskurzívny priestor pre morálne príbehy tých, ktorých prax starostli-

vosti je marginalizovaná v dominantných diskurzoch (Sevenhuijsen 1998: 24).

Vidieť starostlivosť ako prax umožňuje sústrediť pozornosť na tých, ktoré/í sa starajú, vykonávajú starostlivosť ako na sociálnu skupinu, pre ktorú je starostlivosť sociálnou perspektívou, z ktorej kladú otázky, reflektujú skúsenosti. Práve z perspektívy konkrétnej praxe starostlivosti – v našom prípade učiteľskej profesie – možno spochybniť dichotomické vylučovanie sa moci a starostlivosti, ako dvoch protikladných kategórií a fenoménov. Zároveň možno zachytiť konkrétnu mieru moci a starostlivosti identifikáciou pozícií aktérov, ktorí získavajú a profitujú z príležitostí, ako aj tých, ktorí strácajú a sú konfrontovaní s prekážkami a obmedzeniami pri sebarealizácii sa prostredníctvom svojej profesie.

Ešte niekoľko poznámok k vzťahu moci a starostlivosti

Ako upozorňuje Zuzana Kiczková, reinterpretácia a reevaluácia starostlivosti sa nedá oddeliť od premyslenia vzťahu medzi verejnou a súkromnou sférou (Kiczková 2011: 22). Dualistická a dichotomická štruktúra vzťahu starostlivosti a moci, ktorá bola konštituovaná historicky a kultúrne podmieneným prehĺbením dualizmu verejného a súkromného a jeho postupnou dichotomizáciou na konceptuálnej rovine, viedla k redukcionizmu, ktorý podporuje esencionalistické chápanie starostlivosti i moci ako jej protikladu.

Esencializmus má za dôsledok častú idealizáciu starostlivosti, jej romantizáciu ako činnosti očistenej od moci, zbavenej násilia. Normatívny tlak takejto idealizácie má za dôsledok obraz starostlivosti spojený so sebaobetovaním. Na druhej strane moc je demonizovaná vďaka násiliu a manipulácii, s ktorou je stotožňovaná (Olsen 1999).

Za skutočne zhubný dôsledok uvedených procesov považujem opomínanie, prehliadanie mocenských aspektov starostlivosti v jej reálnom výkone – v praxi starostlivosti. To spätne predstavuje faktor umožňujúci, a dokonca podporujúci násilie a zneužívanie moci pri výkone starostlivosti. Na druhej strane objekt starostlivosti, resp. subjekt, o ktorý sa niekto stará, ponímame ako bezmocný, odkázaný na pomoc iných, absolútne závislý. Bezmocnosť môže mať za následok stratu sebaúcty, ale aj rezignáciu na akúkoľvek aktivitu ako schopnosť konať a pôsobiť na seba a svoje prostredie.

Stereotypné chápanie starostlivosti ako pomoci mocných bezmocným sa prejavuje aj pri paternalistickom prístupe poskytovania sociálnej starostlivosti, ktorého ochranárstvo ďalej reprodukuje a prehľbuje na jednej strane bezmocnosť a závislosť slabých,¹⁹ ale zároveň aj podporuje sociálny parazitizmus – zneužívanie moci bezmocnými, starostlivosti tými, ktorí ju prijímajú.

Vzájomná izolácia moci a starostlivosti v konceptuálnej rovine znemožňuje vidieť ambivalentnosť, komplexnosť, mnohorozmernosť tak starostlivosti, ako aj moci. Zároveň komplikuje riešenie otázok spravodlivosti. Spravodlivosť, odstraňovanie nerovností si nevyhnutne vyžaduje identifikovať mieru zodpovednosti jednotlivých subjektov, jednot-

livých aktérov za konkrétny stav sociálnej reality, a zároveň zdroje, čiže príležitosti a obmedzenia, ktoré predstavujú moc i starostlivosť, pre uskutočnenie sociálnych zmien. Nástroje, ktoré teda potrebujeme, aby sme boli schopné/í formulovať účinné stratégie uznania starostlivosti, pochádzajú z kritickej teoretickej reflexie špecifických konkrétnych praxí starostlivosti a čerpajú zo skúseností, postojov a reflexie jej aktérov a aktérov. Konkrétne špecifické praxe starostlivosti nám môžu poskytnúť ten najzásadnejší materiál pre spochybňovanie a narúšanie dichotómií, na ktorých stavia deľba práce, ktorá ich znevýhodňuje. Zároveň sú to práve konkrétne aktérky a aktéri starostlivosti, v ktorých skúsenostiach, postojoch a reflexiách môžeme nachádzať príklady, motivácie a nápady stratégií ako vzdorovať štruktúram reprodukujúcim nespravodlivosť vo forme marginalizácie starostlivosti, no najmä ako ich meniť.

Literatúra

- Báčová, V. 2005. „Prečo ženy prijímajú svoje znevýhodnenia v spoločnosti? Rôzne podoby používania a vnímania moci. Pp. 49–63 in Cviková, J., Juráňová, J. *Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky*. Bratislava: Občan a demokracia & Aspekt.
- Béres, M., Bosá, M., Bosý, D., Filadelfiová, J., Minarovičová, K. 2009. *Učiteľky a riaditeľia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách*. Prešov: EsFem.
- Bosá, M., Béres, M. (ed.). 2011. *CREdu: Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl. Záverečná správa z výskumu*. CD-Rom, Prešov: EsFem.
- Filadelfiová, J. 2007. *Ženy, muži a vek v štatistikách trhu práce*. Bratislava: IVO.
- Hoagland, S. L. 1995. „Morálna revolúcia: od antagonizmu k spolupráci.“ *Aspekt*, č. 1: 4–13.
- Jesenskú, A. 2010a. „Reforma školstva, feminizácia a marginalizácia starostlivosti.“ 21 p. in Béres, M., Bosá, M., Minarovičová, K. (eds.). *Rodová rovnosť v procese prípravy na povolanie : zborník vystúpení na konferencii*. Bratislava 18.–19. novembra 2010. Prešov: EsFem.
- Jesenskú, A. 2010b. *Analýza legislatívy SR v oblasti výchovy a vzdelávania z rodového pohľadu*. [online] [cit. 7. 6. 2010]. Dostupné z: <http://www.esfem.sk/UserContent/File/Analýza%20legislatívy%2021_na%20web.pdf>.
- Jesenskú, A., Sedlák Vendelová, N. 2011. „Učiteľky a učiteľia priamou rečou.“ 162 p. in Bosá, M., Béres, M. (ed.) 2011. *CREdu: Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl. Záverečná správa z výskumu*. CD-Rom, Prešov: EsFem.
- Kiczková, Z. 2011. „Kategórie verejného a súkromného pri analýze mocenskej asymetrie rodov. Retrospektívy a perspektívy.“ *Gender, rovné príležitosti, výzkum*, roč. 12, č. 1: 13–24.
- Moser, M. K. 1999. „Starostlivosť bez hierarchie. Rozhovor so Selmou Sevenhuijsen.“ *Aspekt*, č. 2: 118–120.
- Olsen, F. 1999. „Rodina a trh: Ideológia a právna reforma.“ *Aspekt*, č. 2: 5–6.

- Sevenhuijsen, S. 1998. *Citizenship and the Ethics of Care. Feminist Considerations on Justice, Morality and Politics*. London, New York: Routledge.
- Smetáčková, I. 2005. „Gender a školství.“ Pp. 73–79 in Smetáčková, I., Vlková, K. (eds.). *Gender ve škole*. Praha: OSF.
- Stiegler, B. 2009. „Opatrovateľská práca: príklad z Nemcka.“ Pp. 23–31 in Cviková, J. (ed.). *Spravodlivosť v rodových vzťahoch. Aspekty rozdeľovania (nielen) zdrojov*. Bratislava: Aspekt.
- Uhde, Z. 2010. „Kritická teória Iris M. Young: analýza štruktúrnych nespravodlností a genderu.“ Pp. 9–40 in Young, I. M. *Proti útlaku a nadvládě. Transnacionální výzvy politické a feministické teorii*. Praha: Filosofia.
- Vladyková, L. 1996. „Je racionalita maximalizácie našim osudom?“ Pp. 220–230 in Mihina, F. (ed.). *Moderná racionalita II*. Košice: UPJŠ.
- Young, I. M. 2008. „Odpovednosť a globálna spravodlivosť: model zodpovednosti založený na sociálnych vzťahoch.“ Pp. 68–106 in Hrubec, M. a kol. *Sociálna kritika v ére globalizácie. Odstraňovanie sociálne-ekonomických nerovností a konfliktů*. Praha: Filosofia.

Poznámky

- 1 Nielen z dôvodu, že v tomto konkrétnom prípade som sa podieľala na feministickom, čiže angažovanom výskume, chápem aj skúmanie ako prejav starosti a starostlivosti o svoje prostredie.
- 2 Projekt CREdu je výskumný projekt realizovaný OZ EsFem s podporou Agentúry na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0726–07 v rokoch 2008–2010. Projekt mal tri výskumné etapy. 1. Obsahová analýza dokumentov – legislatívy, kurikul a kvantitatívna analýza webových stránok stredných odborných škôl na Slovensku, 2. kvantitatívny reprezentatívny výskum realizovaný formou dotazníkového šetrenia (zber dát realizovala agentúra FOCUS) medzi učiteľkami a učiteľmi, a 3. kvalitatívny výskum realizovaný formou fokusových skupín a individuálnych rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi.
- 3 To je dôvodom, prečo v prípade, pokiaľ hovorím o zisteniach, ktoré sú výsledkom práce výskumného tímu projektu CREdu a ktoré boli ako také tímom akceptované, hovorím v pluráli. V prípade, že ide o moje osobné hypotézy, presvedčenia a reflexie, hoci vznikli aj v procese tímovej spolupráce, interakcie a komunikácie, vyjadrujem sa v singulári.
- 4 Využili sme formu dotazníkového šetrenia.
- 5 Použili sme koncept tzv. zakotvenej teórie a otvoreného kódovania pri zbere a interpretácii dát. Dáta sme zbierali formou individuálnych a skupinových rozhovorov s učiteľkami a učiteľmi SOŠ v troch regiónoch Slovenska (východ, stred a západ Slovenska).
- 6 Viac o metodológii a zisteniach projektu CREdu pozri Bosá, Béreš eds. 2011.
- 7 Na tomto mieste som stála pred dilemou dvoch alternatívnych postupov štruktúracie textu: 1. prezentovať najprv nástroje a potom ich použiť pri porozumení predmetu skúmania, alebo 2. oprieť sa o konkrétnu výskumnú skúsenosť

a jej konceptualizáciu, a tú následne postaviť do svetla vybraných konceptuálnych nástrojov. Druhý prístup som zvolila, pretože reálne tak sa uskutočnilo skúmanie, ktoré sa snažím reflektovať. Starostlivosť totiž nebola predmetom pôvodného výskumného projektu, ona – zistenia týkajúce sa starostlivosti – z neho „vypadla“ ako „vedľajší nezamýšľaný produkt“. Určite však stojí za povšimnutie, ako pri skúmaní rodovej segregácie a deľby práce, ktoré predmetom výskumu CREdu boli, výskumníčky/výskumníci získajú poznatky, resp. formulujú teóriu o starostlivosti.

8 Zákon NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých ďalších zákonov, ďalej len učiteľský zákon.

9 Zákon NR SR č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 390/2011 Z.z. (tzv. učiteľský zákon).

10 Novelizáciou tzv. učiteľského zákona v novembri 2011 bola zrušená sedemročná lehota na platnosť príplatku za získané kredity. Ak by učelia príplatok za kredity získali raz, platil by im navždy. Účinnosť tohto opatrenia však poslanci stanovili až na 1. 1. 2013, aby sa vláda, ktorá vzošla z predčasných marcových volieb (2012), mohla rozhodnúť, či chce lehotu ponechať alebo odstrániť. [online]. Dostupné z: <<http://www.sme.sk/c/6107201/vacsina-ucitelov-si-od-noveho-roka-prilepsi-k-platu-o-dve-percenta.html#ixzz1kyiPxSxu>>.

11 Pozri zákon NR SR č. 317/ 2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých ďalších zákonov § 53 – 55. Pozri tiež Jesenková 2010b. Marginalizácia starostlivosti o zdravie učiteľiek a učiteľov sa potvrdila aj tým, že po protestoch učiteľskej verejnosti z jesene minulého roka (2011), sa pedagógovia dohodli s vládou na zvýšení svojich plátov od januára 2012 o v priemere 5,7 % (reálne 9–60 eur), avšak zdrojom prostriedkov na uvedené zvýšenie budú podľa novely učiteľského zákona finančné prostriedky, ktoré podľa pôvodného znenia zákona mali byť poskytnuté na starostlivosť o zdravie učiteľov (rekondičné pobyty) od roku 2012.

12 Starostlivosť chápem ako všeobecnejší pojem vo vzťahu k výchove.

13 V Konceptii rozvoja výchovy a vzdelávania (projekt „Milénium“) sa uvádza, že v súčasnosti až 34,78 % vyučovacích hodín na základných a stredných školách sa odučí nekvalifikovane. Na základných školách spĺňa kvalifikačné požiadavky iba 70,68 % učiteľov, pričom v niektorých okresoch na prvom stupni pôsobí viac ako polovica nekvalifikovaných učiteľiek. Na stredných školách je kvalifikovanosť iba 68,96 % a na špeciálnych školách je najhoršia – len 46,65 % je kvalifikovaných pracovníkov. Kvalifikovanosť vyučovania anglického jazyka na ZŠ je len 52,86 %, nemeckého jazyka 58,78 %. [online]. Dostupné z: <<http://www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf>>.

14 V súvislosti s protestmi učiteľskej verejnosti na jeseň 2011 na Slovensku sa v médiách objavila správa o štatisticky podloženej nepotrebnosti viac ako 5000 učite-

lov na Slovensku. „... máme prebytok približne 5000 učiteľov.“ [online]. Dostupné z: <<http://www.slovenskyrozhlad.sk/opr%C3%A1vnen%C3%A9-po%C5%BEdiadvky-%C4%8Dite%C4%BEOv,425.html>>.

15 Zuzana Uhde v tejto súvislosti upozorňuje na odlišnosti v chápaní Iris Young a Nancy Fraser. „Na rozdiel od Nancy Fraser, ktorá definuje ekonomické a kultúrne nespravedlnosti ako odlišné formy, ktoré vyžadujú odlišné formy nápravy prostredníctvom redistribúcie alebo uznávaní, Young chápe boje o uznávanie ako integrálnu súčasť úsilia o odstránenie útlaku vo všetkých jeho formách, teda ako útlaku prameňujúceho zo spoločenskej deľby práce, tak útlaku zakotveného v kultúrnych vzorcoch.“ (Uhde 2010: 16–17)

16 Sevenhuijsen upozorňuje, že diskusia o starostlivosti vo feministickom myslení sa tradične viedli skôr okolo pojmu identity, pričom podľa nej by sa mali sústreďovať viac okolo pojmov konania a morality (Sevenhuijsen 1998: 26).

17 Feministická filozofka známa svojou analýzou praxe materstva. Autorka knihy *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace* (1989).

18 Predstaviteľ komunitaristickej politickej a morálnej filozofie a etiky cností. Autor práce *After Virtue* (1981).

19 Status chránenej osoby v tzv. učiteľskom zákone na Slovensku je prejavom takto chápanej starostlivosti. Pozri Bačová 2005; Hoagland 1995.

© Sociologický ústav AV ČR, v. v. i., Praha 2012

Mgr. Adriana Jesenková, Ph.D. je absolventkou Filozofickej fakulty UK v Bratislave v odbore história a filozofia. V roku 2004 obhájila dizertačnú prácu v odbore systematická filozofia. Pracuje ako odborná asistentka na Katedre aplikovanej etiky na FF UPJŠ v Košiciach, kde prednáša filozofické disciplíny a sociálnu etiku. Ako výskumníčka pôsobí v občianskom združení EsFem zameranom na rodový výskum a rodovo citlivú výchovu. Svoj odborný záujem sústreďuje na feministickú morálnu filozofiu, otázky vzťahu starostlivosti, moci a spravodlivosti. Korešpondenciu zasielajte na adresu: adriana.jesenkova@gmail.com.