

Karlova Univerzita v Praze

Filosofická fakulta

Katedra pedagogiky

KAPITOLY ZE SOCIOLOGIE VÝCHOVY II.

ŠKOLA, KURIKULUM A UČITELÉ



texty pro kombinované a studium

Jaroslav Kořa

Praha 2018

Žádné části následujícího textu nesmějí být kopírovány, šířeny a používány bez vědomí autora. Pokud budou uváděny ve vědeckých, bakalářských a diplomových pracích apod. je třeba, aby byly řádně citovány:

(KOŘA, J. *Kapitoly ze sociologie výchovy I.* (opora pro kombinované studium: rozšířená verze) Praha: katedra pedagogiky FF UK

připomínky k textu adresujte na jaroslav.kota@ff.cuni.cz

©Jaroslav Kořa 2015

NAMÍSTO PŘEDMLUVY...

Zpracování textu, který laskavý čtenář čte z obrazovky svého počítače, je výrazně ovlivněno požadavky kladenými na distanční studium.

Vzhledem k tomu, že na vysoké škole autor vyžaduje úroveň vysokoškolských znalostí, považuji tento text pouze za první inspirativní úvod, po němž musí následovat řádné studium pramenů a literatury z oboru. Bez toho samozřejmě nelze projít zkouškou. Pro studium materiálů ze sociální psychologie platí, že se zde člověk dozví mnohé nejen ke zkoušce, ale především o sobě a o vlastních vztazích k druhým lidem. Sociální psychologie je jednou z propedeutických disciplín k porozumění mezilidským vztahům jako takovým.

Měj úctu k duši dítěte!

Tomáš Garrigue Masaryk

FUNKCE ŠKOLY

Sociologie nepopisuje a neanalyzuje vše, co se odehrává v každodenním životě za školními zdmi. Zkoumá především to, co je typické a obecné. Samozřejmě, může se zabývat studiem i věcí výjimečných, bizarních či patologických. A část sociologů v posledních desetiletích tíhne k analýzám běžných každodenních aktivit a zajímá se o to, s jakými konkrétními představami a iluzemi lidé své všední aktivity spojují. Ale ani v případě hledání obecných a typických znaků školy nelze říci, že bychom byli s výzkumem záhy hotovi. Vždyť škola je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších institucí, jejímiž učebnami projde téměř každý člen lidské společnosti a stráví v nich několik nejkrásnějších let svého života. Přesto nelze říci, že lidé rozumějí tomu, co škola dělá a o co lidé, kteří jsou v ní zaměstnáni, usilují. Jak ukazují mnohé analýzy, to, co se odehrává v jejím prostoru, je výsledkem střetu mnoha sociálních a psychologických vlivů, z nichž mnohé jsou časově i prostorově velmi vzdálené, ale stále ovlivňují představy a jednání těch, kteří se uvnitř školy pohybují a pracují v ní.

Když hovoříme o funkcích školy, máme dojem, že se konečně dozvíme, k čemu škola slouží. Svým způsobem tomu tak vskutku je. Funkce školy totiž představují soubory modelových direktiv jakožto *ideálních typů* vzniklých na základě rekonstrukce subjektivních cílů a motivů lidí jednajících v prostoru školy. Jejich úlohou je zpřehlednit a zdůraznit očekávání, která společnost spojuje s činností školských institucí.

Modelové představy slouží jako orientační ukazatele a současně nástroje sociální kontroly. Artikulace úkolů a očekávání označené jako funkce školy umožňuje i její apologetiku, neboť právě prostřednictvím funkcí je její činnost legitimována na veřejnosti. Funkce školy vyjadřují čím je pro společnost užitečná a co od ní mohou lidé vyžadovat, když na ní společnost vynakládá nemalé prostředky a nutí veškeré občany, aby v jejích zdech strávili část svého života.

Škola slouží k uspokojování socializačních potřeb společnosti a jejích členů, je jednou z typických společenských institucí. Ve společnosti jsou zřizovány školské organizace z iniciativy státu nebo určitých skupin obyvatel (soukromými zřizovateli, církvemi, náboženskými společenstvími apod.). Racionální vazba mezi společností a školskými organizacemi je vyjadřována v první řadě prostřednictvím obecných cílů, které výchovně

vzdělávací organizace naplňují svou činností.

I když se na formulaci idejí označovaných jako **obecné cíle výchovy** (tzv. výchovné ideály) podílí řada odborníků (filosofů, pedagogů, psychologů, sociologů a dalších), jejich konečná formulace, přijetí a prosazování je záležitostí *politického rozhodování*, které vyžaduje široký konsensus. Větší zásahy do školství změnou zákonů, restrukturalizace školské správy či prosazení školských reforem potřebuje v každém případě dostatečnou politickou podporu. Proto mnohé atraktivní požadavky na školu a návrhy na zlepšení jejího provozu, pokud nenajdou reálné obhájce a zastánce, zůstávají v oblasti pouhých přání.

Obecné cíle výchovy a vzdělávání, které jsou přijaty či akceptovány v rámci politického rozhodování, jsou rozpracovávány do řady *dílčích cílů*, které se stávají cíli vzdělávacích cyklů - a poté jednotlivých škol. Od obecných cílů jsou odvozeny cíle jednotlivých předmětů, přednáškových cyklů apod. Dosažení dílčích cílů je naplňováno *konkretizací podrobných kurikul* - v cílech, obsazích a volbě vyučovacích postupů stanovených při přípravě vyučovacích hodin, lekcí, cvičení apod.

Každá škola si vedle obecných cílů odvozených z účelů, kterým slouží a z očekávání společnosti, vytváří vlastní idealizovanou představu o tom, čeho chce dosáhnout ve svém působení. Tato její vize bývá většinou odvozována z tradice školy a akumulovaných zkušeností, z úspěšně, ale i neúspěšně zvládnutých precedentů a je vyjádřena v představě **ideálního žáka**. Tato představa škole umožňuje nejen udržovat standard služeb, ale ovlivňuje formy a úroveň nároků, akcenty na jednotlivé složky výchovy a vzdělání, ovlivňuje i způsob hodnocení a klasifikaci žáků. I když představy "ideálního žáka" či "ideálního absolventa" nebývají jasně artikulovány, ani proklamativně zveřejňovány, ovlivňují nároky a požadavky, které pedagogické sbory na žáky kladou. Tyto představy se výrazně promítají do toho, co veřejnost vnímá jako "duch školy", "její klima", "náročnost" apod.

Žák, který vstupuje do školního prostředí, je nucen se adaptovat na požadavky, z nichž mnohé jsou odvozeny od obecně proklamovaných cílů, jiné od představy ideálního žáka. Sociologové považují v celé školské soustavě za zvláště kritické přechody z jednoho vzdělávacího cyklu do následujícího, protože studující je v této době vystaven nutnosti vyrovnat se se zcela novými typy nároků, včetně například těch, které přináší změny v jeho statusu.

Naplňování cílů školy a její "představy ideálního žáka" mohou v řadě aktivit, ve formách sociálního styku a komunikace výrazně vzájemně interferovat. Prolínání dvou typů sledovaných představ přitom vytváří svéráz a vnější image školy (například velmi obecné požadavky státu v konfrontaci s představou managementu a učitelů o tom, co má zvládnout

absolvent konzervatoře, konkrétní průmyslové školy či univerzitní fakulty). Kombinace ideálů a jejich naplňování může činit školu vysoce přitažlivou, nebo ji naopak učinit zranitelnou a vystavovanou kritice.

Mnohé z toho, co škola vykonává pro naplnění obecných cílů i vlastní představy o ideálním žákovi je konkretizováno v jejích zjevných kurikulech a v mnoha každodenních aktivitách. Ale mnohé ovlivňuje i tzv. skryté kurikulum, které může ve svých důsledcích vést například k tomu, že určité specifické skupiny uchazečů o studium jsou odmítnuty již na prahu této školy nebo jsou při přijímání výrazně znevýhodněny. Škola například může vyžadovat jistou úroveň sociální inteligence, komunikačních schopností včetně rozvinutého jazykového kódu, vysokou motivaci či některé speciální schopnosti, jejichž dosažení je obtížné či nemožné naplnit pro defavorizované skupiny dětí a mládeže ze sociálně slabších vrstev, ze znevýhodněných etnických skupin, z imigrantů apod.

Funkce školy jsou výsledkem procesů modelování, idealizací, které *mají umožnit orientaci* ve složité realitě, v níž se setkávají skupiny osobností "tváří v tvář", a proto nelze tyto vypreparované funkce zaměňovat za realitu samotnou.

K. Mannheim¹ a W. Stewart k diskusi o funkcích školy poznamenali: "Právě koncept školy a jejích funkcí představuje hranici individuální spontaneity, ale již jsme jednou připustili, že můžeme začít realisticky diskutovat o tom, jak umožnit výchově být tak svobodnou a flexibilní, jak je to jen možné." (MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C., 1962, s. 138.)²

Diskuse o svobodě a flexibilitě uvnitř školských institucí je značně komplikovanou záležitostí. Škola sice reflektuje mnoho sociálních podmínek a slouží iniciaci pro život ve velké společnosti, ale stanovuje také hranice individuálním variacím chování. Vytváří donucovací tlak, který umožňuje dítě přivést k participaci na společenském životě. Socializace vedoucí k vytváření vnitřní disciplíny a odpovědnosti má reálný význam i pro získání sociální identity a tvoří předpoklady pro začlenění do společnosti a jejího systému dělby práce. Škola není "výcvikovou základnou" pro život a pro velkou společnost, ale existuje jako živoucí společenství a vytváří pravidla a zákonitosti svého vlastního sociálního života.

Pokud bychom školu pojímali pouze prizmatem jejích funkcí, budeme mít vždy tendenci ji považovat za "služebnu" či jako "výcvikovou základnu" společnosti. Tímto způsobem ji

¹ Karl Mannheim (narozen jako Mannheim Károly 27. března 1893 v Budapešti – 9. ledna, 1947, London)

² MANNHEIM, KARL; STEWART, W.A.C. *An introduction to the sociology of education*. London, Routledge & Kegan Paul 1962.

nahlízejí někteří následovníci filosofa Michela Foucalta, kteří mají tendenci ji brát jako mocenskou instituci, jejíž funkce jsou srovnatelné s policejní stanicí, vězením či psychiatrickou léčebnou a publikují kritické úvahy o tom, že reformovat školu je stejně beznadějně jako reformovat policejní služebny.

Pokud je škola vykládána jako jakási spojnice či most mezi rodinou a společností (a někteří autoři hovoří také o funkci spojovací a převádění) tak tento výklad postihuje cosi z toho, co škola naplňuje, ale její vlastní specifikum "existence svébytného živého společenství" se tím vytrácí.

Pokud budeme uvádět taxaci funkcí školy, pak tím vždy vydáváme dobové svědectví o tom, co tvoří soubor dobového "vědění" o škole a jak je toto "vědění" strukturováno. V současné době se převážně hovoří o následujících funkcích školy:

- funkce výchovná,
- funkce vzdělávací,
- funkce kvalifikační,
- funkce integrační,
- funkce selektivní,

k nimž je možné přidružit některé funkce speciální, které tvoří:

- funkce ochranná,
- funkce resocializační či nápravná.

Výchovná funkce tvoří významnou tradiční součást socializačních procesů. Její podstata spočívá v převodu kulturních vzorců chování a hodnot (v tzv. kulturní transmisi) z jedné generace na druhou. Výchovné procesy se vztahují k formování vlastností, citů, vůle, charakteru, tedy těch osobnostních vlastností, které se projevují v jednání nebo chování. Toto vymezení lze označit za humanistické, neboť se vztahuje k utváření a podpoře rozvoje mravních stránek a charakteru osobnosti. Vyznání, hodnoty a vztah ke všemu, co přesahuje individuální lidskou existenci, je považováno za součást instrumentální výbavy jedince, což je přísně vzato pojetí, navazující na sekularizační procesy v západní společnosti. V kontrastu s tím církevní školy vyzvedávají především výchovnou funkci a její nadpozemskou složku, která směřuje k Bohu. Je-li centrálním cílem školy formování výchovných aspektů, pak bývají ostatní disciplíny (lingvistické, historické a přírodovědné) považovány za vedlejší nástroje této cesty a jejich místo ve studijním programu je podřízené "vyšším potřebám", kterým škola slouží. Hierarchizace předmětů od výchovných ke vzdělávacím je typická pro školství církví a náboženských společenství. Obecně vzato výchovné procesy jsou ty, které se vztahují ke

kultivaci osobnosti jako takové.

Pedagogika vede vyčerpávající diskuse o vztazích mezi výchovnými a vzdělávacími procesy. V řadě středoevropských zemí se setkáváme s tendencí klást tyto procesy vedle sebe a rozlišovat jejich obsah. Tato tradice navazuje na odlišení latinských termínů *educatio* a *eruditio*. Zatím co termín "*educatio*" (vychovávání, výchova, odchování, pěstování) se užíval v úvahách o morálce a charakteru, o chování člověka vůči druhým lidem i k sobě samému, termín "*eruditio*" (vzdělávání, učení, vědomosti, učenost) označoval osvojování obsahů kultury (jazyka, vědy, umění apod.). Z tohoto základu je dodnes odvozován význam slova výchova (něm. *Erziehung*, pol. *wychowanie*, rus. *vospitanie*) proti významu slova vzdělání (něm. *Bildung*, pol. *nauczanie*, rus. *obrazovanie*). V češtině jsou spory o rozlišení těchto procesů komplikovány tzv. terminologickým dualismem, neboť výraz výchova v širokém slova smyslu označuje veškeré procesy přetváření osobnosti (výchovné i vzdělávací), v užším slova smyslu pouze některé z nich, tak jak to plyne z tradice navazující na latinské *educatio*. Problémy vznikají při překladech z angličtiny, které ne vždy respektují kontexty, v nichž je termín "*education*" užíván; kde je kontext nejistý, je tendence tento výraz překládat jako vzdělání či vzdělávání. Snahu opustit tradiční středoevropské odlišování výchovy a vzdělání projevují někteří autoři odborných textů a je častým jevem v oficiálních školských dokumentech. Pod vlivem překladů pedagogické dokumentace z angličtiny se objevují termíny jako edukativní proces či je řeč pouze o vzdělání (pod které je zahrnuta i výchova). Tato situace samozřejmě neprospívá jasnosti a zřetelnosti vědecké terminologie. Ale složený termín *the sociology of education* se překládá podle zavedeného úzu jako *sociologie výchovy* - a výraz výchova je zde pojímán v širokém smyslu, tj. jako zkoumání veškerých formativních procesů výchovných i vzdělávacích.

Vzdělávací funkce je realizována procesy, v jejichž průběhu si lidé osvojují obsahy kultury (jazyk, vědu, umění). Vzdělání představují osvojené vědomosti i dovednost je používat. K nim se druží ovládnutí metod získávání a užívání nových vědomostí. Již přes sto let se za základní princip školní výchovy považuje dojít od výchovy k sebevýchově a od vzdělání k tomu, aby jedinec byl schopen vlastního sebevzdělávání.

Vzdělání má zčásti instrumentální ráz, neboť člověku slouží jako nástroj k poznání a k činnosti či ke kontrole a k přetváření okolí. Ale dosažené vzdělání má rovněž neúčelově zaměřenou povahu, která činí z člověka kultivovanou bytost tím, že některé věci ví, zná a rozumí jim.

Kvalifikační funkce je naplňována získáním potřebné míry znalostí a rozvíjením schopností

a dovedností požadovaných pro výkon v zaměstnání. Kvalifikaci není vhodné zaměřovat se vzděláním, které částečně vytváří předpoklady pro profesní uplatnění absolventů škol. Vytvoření základních kvalifikačních předpokladů je převážně úkolem středních a vysokých škol. Existuje ovšem široká škála vzdělávacích programů, které jsou účelově zaměřeny pouze na změny či rozšíření kvalifikace (kursy, doškolování, přeškolování apod.)

V moderních společnostech výrazně vrostl tlak na školské organizace, aby se stále více účelově adaptovaly na prudké změny v povaze pracovních činností a na požadavky trhu práce. Kvalifikaci však nelze dosáhnout bez obecně vzdělanostních předpokladů, které se v příliš utilitárním a pragmaticky orientovaném náhledu jeví jako nadbytečný luxus nebo ztráta času. Dynamický pohyb moderních společností však prokázal, že úzké specializace rychle zastarávají. Pokud jedinec nezískal v průběhu školní docházky obecnější vzdělanostní základy, je velmi obtížné či dokonce nemožné ho přeškolovat či doškolovat a jeho kvalifikační předpoklady mohou prudce devalvovat bez možnosti dalšího rozšiřování či růstu. Rozšiřování palety pracovních příležitostí zpochybňuje příliš úzkou specializační přípravu již ve středním školském cyklu; střední školy však nemohou zaujímat pozici "mrtvého brouka" a nebrat změny na vědomí. Od poloviny dvacátého století jsou střední a vysoké přiváděny pod tlakem kvalifikačních požadavků k nutnosti neustále hledat vhodnou míru a vyváženost podílu obecně vzdělanostních a odborně specializačních požadavků. Mnohé svědčí o tom, že hledání a kvalifikované odhady potřebných proporcí a sladění obecně vzdělanostního jádra s jádrem kvalifikačním bude trvalým problémem středních a vysokých škol i v budoucnosti.

Dalším problémem je stálé napětí mezi možnostmi školy a požadavky budoucích zaměstnavatelů na kvalifikační požadavky. Čím konkrétnější požadavky zaměstnavatelé na kvalifikaci kladou, tím se dá očekávat větší napětí mezi školou a zaměstnavatelskými organizacemi. Kvalifikace je, přes mnohé spory o její přesnější určení, v principu závislá na a) individuálních (duševních i fyzických) schopnostech jedince vykonávat určitou práci, ale též na b) na specifické výrobně technických nebo organizačních situacích, v nichž dochází k aktualizaci potenciálních schopností lidí. Pro růst individuálních schopností může škola mnohé udělat, ale nemůže se tvářit jako moderní "delfská věštírna" a předjímat veškeré situace, do nichž se tzv. "kvalifikovaný pracovník" ve svém pracovním životě dostane.

Je zajímavé, že poměrně velice málo je kladena obrácená otázka: do jaké míry společnost či zaměstnavatelé využívají kvalifikačních předpokladů, kterými mnozí jedinci disponují. V praxi to znamená se například ptát, zda určitá místa ve státní správě či dokonce výrobních organizacích nejsou obsazována na základě známostí, protekcí, nepotismu apod. V těchto případech se osvojování vysoké kvalifikace může jevit jako nadbytečný luxus či soukromý

koníček některých jedinců.

Integrační funkci naplňuje škola v první řadě tím, že podporuje vytváření postojů a dovedností umožňujících sociální styk a komunikaci nejen uvnitř společenství školy, ale i v sociálním životě širšího společenství. Integrační funkce je naplňována také tím, že se žáci učí respektu k odlišnostem a individualitě různých lidí, učí se druhé odhadovat, rozumět jim, navazovat s nimi relevantní vztahy a komunikaci. K integraci do lidského společenství jsou potřeba i obsahy, které se stávají předmětem komunikace a dorozumění.

Vedle rozvíjení schopností umožňujících co nejméně problematickou integraci do sociálního organismu školy, rozvíjí škola některé občanské ctnosti a návyky sloužící k integraci do občanského života. Školské instituce v nějaké míře předávají jako součást kulturní transmise i postoje a návyky, které umožňují budoucí integraci do povolání. Seznam návyků vyžadovaných v jednotlivých profesích či se strany širších společenství by mohl být velmi dlouhý. Ale v zásadě lze říci, že analýza obecných předpokladů dobré integrace do efektivně se rozvíjejících a účelově racionálních společností ukázala, že nejdůležitější je *vytvoření aktivního postoje k životu*, rozvinutá dispozice k *racionálním inovacím a sebekázni*. Teprve na tomto základě je možné kultivovat požadavky jako přesnost, spolehlivost, dochvilnost, vytrvalost a celou řadu dalších.

Je ovšem beznadějně očekávat, že školy dokáží zásadním způsobem změnit návyky, postoje a přesvědčení, které jsou obecně sdílené celým společenstvím a tvoří výraznou součást tradic a duchovního klimatu společnosti. Školská výuka může mnohé kultivovat a rozvíjet, ale nemůže vytvořit "nového člověka". V zásadě platí, že žák není žádným produktem školy, ale jeho růst je ovlivněn plejádou nejrůznějších sociálních vlivů. Např. nepříznivý vliv špatného sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá, se škole daří měnit jen velmi obtížně. Škola také může jen obtížně měnit návyky, postoje a přesvědčení žáků ve společnosti, která si pěstuje mnoho mýtů o své pracovní šikovnosti, kulturní vyspělosti a demokratických tradicích, v reálném životě však udržuje mnoho zastaralých praktik, šlendriánství, neochoty a netolerance.

Selektivní funkce školy a školského systému se zdá být mnohým čímsi samozřejmým, ve skutečnosti jde o jednu z vysoce kontroverzních a nejméně probádaných oblastí. Selektce je totiž prováděna na mnoha různých úrovních a může řadě jedinců usnadňovat další kariéru, jiným ji naopak znesnadnit či zcela znemožnit. První selektce v zásadě probíhá již na prahu školní docházky a následně při přechodech do dalších vzdělávacích cyklů (v průběhu přijímacího řízení). Selektivním účelům slouží i závěrečná vysvědčení a diplomy, které absolventy opravňují buď k dalšímu postupu na vzdělanostní dráze, nebo k výkonu určitých profesí. Žáci či studující jsou také občas vylučováni pro nesplnění základních požadavků

školské instituce, v prvním cyklu jsou někdy převáděni do speciálních škol.

Způsob, jakým společnost nahlíží na selektivní funkce školy je zásadně ovlivněn tím, jakou hodnotu lidé připisují jednotlivým profesím a zaměstnáním, jaké prestižní škály převládají v té či oné společnosti a jaké hodnoty vyznává převážná část obyvatel. Například zatím co socialistické vládní orgány posílaly za trest "inteligenci k lopatě", americká sociologie běžně užívala termíny "bílá límečky" a "modré haleny", což obojí naznačuje, že i moderní společnosti si udržuje jistý despekt k manuální práci a výše oceňují profese, v nichž se zhodnocuje intelektuální nebo tzv. kulturní kapitál.

"Vzdělávací systém se chová stejně jako Maxwellův démon: za cenu vynaložení energie, nutně k třídící operaci, uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Přesněji řečeno odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho postrádají... Tím, že instituce vzdělání nastoluje předěl mezi žáky univerzity a žáky jiných vysokých škol, zavádí obdobné sociální hranice, jaké kdysi dělily vysokou šlechtu od drobné a tu zas od prostého lidu... Když například Max Weber analyzuje diplom jako *Bildungspatent* a zkoušku jako proces racionálního výběru, má sice pravdu, ale jen částečnou: na operacích prováděných institucí školy - jejíž funkce jsou sice také *racionalizační*, ne však ve weberovském smyslu - mu uniká právě jejich magická stránka. Zkoušky a konkursy *racionálně ospravedlňují* rozdělení, které se na racionalitě nutně nemusí zakládat, a tituly, jež výsledky zkoušek potvrzují a prezentují se jako záruky technické kompetence, jsou ve skutečnosti - a zcela podobně jako tituly šlechtické - *osvědčeními* o kompetenci sociální. Ve všech pokročilých zemích, ať je to Francie, Spojené státy nebo Japonsko, závisí dnes společenský úspěch velmi těsně na prvotním aktu *nominace* (uvedení se určitým jménem, což je většinou název nějaké školy, univerzity Tódai nebo Harvardské, Polytechniky apod.), kterým sociální diference, existující už předtím, získává vzdělávací posvěcení.

Udělování diplomů, provázené často slavnostním obřadem, je zcela srovnatelné s pasováním na rytíře... Instituce vzdělání, o níž jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže možná nastolit určitou formu meritokracie, tak spíše spíše k tomu, vytvořit skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou skutečnou *státní šlechtu*, zakládající svou autoritu a legitimitu na školním titulu..."

BOURDIEU, P., 1998, s. 28 -30.

Škola poskytováním výchovy a vzdělání a oceňováním jejich výsledků vysvědčením či

diplomem provádí tzv. **alokaci** - základní situování jedinců do systému společenské stratifikace. Plní-li škola tradičně funkci "odstředivky" či "prosévacího síta", pak to znamená, že výrazně ovlivňuje přístup k řadě zaměstnání a posléze i k dosažení sociální prestiže a k materiálnímu zabezpečení.

Laická veřejnost často fetišizuje známky a považuje dosažení dobrých známek za nejvýznamnější prioritu výchovy a vzdělávání. Znamky však slouží jako umělé nástroje motivace a vnitřní průběžné kontroly. V praktickém životě se mnohé zaměstnanecké instituce spokojují s prostým faktem absolutoria vyžadované školy. Pokud lze například maturovat z tělocviku, ručních prací či jiných netradičních předmětů, je otázkou, zda známky z řady předmětů, které nevyžaduje žádný zaměstnavatel, nemají jiný než čistě školský smysl. Což ovšem nepopírá fakt, že maturitní zkouška je jedním z moderních přechodových rituálů oddělujících dětství od dospělosti a současně aktem nominace, jak jej pojímá například P. Bourdieu.

Je pravdou, že jistá míra fetišizace známek existuje v každé společnosti, ale bývá kombinována s dalšími předpoklady tak, aby talentovaným, nadaným a zvláště geniálním jedincům nebyl znemožněn přístup do profesí, v nichž mohou uplatnit své mimořádné vlohy. Obecně platí, že známky vyjadřují stupeň adaptace na požadavky učitele. Avšak ti, kteří jsou neadaptabilnější, nebývají vždy současně tvůrčí, nápadití či v žádoucí míře nezávislí v myšlení i jednání. Kdyby v minulosti mnohé střední a vysoké školy vycházely při přijímání pouze z předchozích známek, přišlo by lidstvo o řadu filosofů, fyziků, chemiků, lékařů, právníků, literátů či významných politiků. Není vyloučeno, že by vývoj mnoha vysoce teoretických oborů výrazně stagnoval; mnohé objevy a teorie by ani nespátřily světlo světa (např. teorie relativity či fenomenologická filosofie).

Ochranná funkce je zakotvena i v zákonech a je u nezletilých považována za samozřejmou. K této ochraně na všech školských stupních patří i zachovávání tajemství a zneprístupnění důvěrných informací o studujících, ochrana před sociálně patologickými vlivy apod. Škola je tradičně podrobována sociální kontrole a přestupky vyučujících v oblasti ochrany dětí a mládeže vyvolávají bezprostřední odezvy a ostré sankce. Školská instituce, která např. z nevědomosti připustí či utajuje šikanu, se stává předmětem veřejné kritiky, ostouzení a zásahů ze strany školské a státní exekutivy. Některé školy jsou zakládány a fungují jako speciální ochranná zařízení pro mládež s vrozenými nebo získanými vadami či obtížemi.

Resocializační funkci mají jako hlavní náplň některá speciální školská zařízení, která vznikají při vězeních pro mladistvé, při nemocnicích apod. Zvláštní kombinace ochranné a resocializační funkce je vyžadována například i od některých vybraných základních škol,

kteřé jsou zakládány pro nezletilé vrahy, zloděje, či žháře pocházející často z rozvrácených rodinných poměrů či nepříznivého sociálního prostředí, neboť pro nízký věk nemohou být uvězněni ani jim není přiznána plná odpovědnost za nezákonné skutky.

Shrnutí

Činnost školy je neobyčejně složitá, což vede k tomu, že pro přehlednost bývají vyčleňovány některé specifické cíle, které naplňuje. Jelikož cíle jsou požadovány společností, jsou současně považovány za společenské funkce školy. Společnost od školy požaduje, aby svěřené úkoly či funkce plnila, a jejich realizace podléhá sociální kontrole a sankčním mechanismům.

Důraz na funkce školy je nejen výsledkem systémově-funkcionálního přístupu ke škole, ale tento přístup je podporován i snahou o zřehlednění toho, co je třeba od školy vyžadovat a co je vhodné sociální kontrole podrobit. Tento přístup samozřejmě musí abstrahovat od mnohého, k čemu škola směřuje a co se ve skutečnosti odehrává v jejím sociálním organismu s mnohočetnými vnitřními vazbami a vztahy k vnějšímu světu. Pragmaticky smýšlejícího politika například nemusí zajímat, jak lidé ve škole žijí a co se v ní odehrává, ale může za důležité považovat jaké výstupy a služby poskytuje veřejnosti, jaký vliv má na rozvoj ekonomiky, či jak ovlivňuje sociální stratifikaci. Od mnohých podstatných záležitostí a problémů školy mohou abstrahovat i statistici, sociální vědci, ale i občané, kteří se zajímají o určité praktické výstupy a dopady školní výchovy a vzdělávání do reálného světa.

7. KURIKULUM

7.1. Sociologické pojetí

Výraz kurikulum byl do českého pedagogického slovníku přenesen poměrně nedávno se všemi nejasnostmi, které jsou obsaženy v nejednotných výkladech jeho významu jak v řadě vědeckých publikací, tak i ve vědecké komunikaci. Překvapující nejednotnost v jeho pojetí poukazuje na fakt, že obsahy vědeckých pojmů nejsou věcí prosté dohody či autoritativních definic, ale vyvíjejí se a mění v souvislosti s historickými změnami v úrovni dosaženého poznání.

Nejčastější užívané významy pojmu "kurikulum" jsou: výukový program, plánové i neplánované učení ve škole, obsahy vzdělávání či obsah a metody výchovných a vzdělávacích aktivit, ale také zkušenosti žáků získané ve výchovně vzdělávacím procesu. Tento rozsah a

různá pojetí na první pohled vyhlížejí jako velmi rozmanité. Ale situace se projasní, když si uvědomíme, že páteř pojmu "kurikulum" tvoří *obsahy vzdělání*, včetně cílů a dosažených výsledků. Teprve v druhém plánu jde o zkoumání jejich různých forem a důsledků, které odlišnými tematizacemi vyvolávají zdánlivě ohromující nesjednocenost.

Odlišnosti v pojetí kurikula může vyvolávat již to, zda badatele bude zajímat více jeho *obecně teoretická výstavba* a plánovaná koncepce, nebo se budou orientovat na *konkrétní realizační projekty*, vzdělávací plány, učební osnovy, učební texty a konkretizované soubory požadavků na vzdělávání. Analýza obsahu výuky může být orientována rovněž *na realizaci těchto obsahů ve výuce a formy jejich prezentací* žákům - od klasického mluvy a piš až po použití moderní didaktické techniky a učebních pomůcek. Ti, kteří se budou orientovat na reálné dopady působení kurikula, se budou spíše zajímat o *dosažené výsledky* a o to, co je žáky skutečně osvojováno, což si lze ověřovat řadou technik - od ústního zkoušení až po složitě konstruované testy. V širším smyslu může být zkoumán i *dopad předávaných obsahů* na další kariéru či profesní nebo společenský vzestup jedince nebo *na formování postojů*, umožňujících efektivní jednání v praktickém životě. Například znalost základů přírodovědných předmětů může ovlivňovat výběr přístrojů a zařízení do domácnosti, ale i vztah k přírodě a její ochraně před devastací. Osvojené předchozí vzdělání může představovat legitimaci ke vstupu do určitých profesí apod.

Výukové programy realizované v praxi mají i mnohé důsledky či dopady, které nebylo možné předem rozvrhnout, předpokládat či naplánovat. Teorie výstavby kurikula tak záhy dospěla k tomu, co kdysi formuloval ve filosofické rovině G. W. F. Hegel ve *Fenomenologii ducha*, totiž, že jednání lidí vyvolává jak předpokládané a předvídané, tak vždy také nepředvídatelné a neočekávané důsledky. Do sociálních věd **teorie nezamýšlených důsledků lidského jednání** vstoupila prostřednictvím mlahohegelovců (především K. Marxe) a dodnes je v této podobě předmětem značného zájmu sociologů (zejména Roberta K. Mertona, z našich sociologů Jana Kellera). Na tato obecně filosofická pojednání navázala v sociologii výchovy mnohá pojednání zabývající se jak zjevným, tak tzv. skrytým kurikulem.

Tradiční předměty kurikula mají svůj původ v tom, co bylo v průběhu středověku označováno jako "sedm svobodných umění", o nich se zmínil již sv. Augustin (354 - 430) ve svých *Vyznáních*. Je známo, že základy západní vzdělanosti byly položeny a do jisté míry ustáleny ve velkých školách antického světa - v platónské akademii, v peripatetické škole a v pozdějších školách stoických a novoplatónských.

V první polovině 6. století po zániku platónské Akademie její poslední žáci M. Capella a A.

M. S. Boëthius utřídili odkaz antického vědění a vytvořili z něj základ středověkého kurikula tím, že sepsali první soubory textů, na jejichž základě se pak po řadu staletí sedmi svobodným uměním vyučovalo. Původně světský myslitel a politik Cassiodorus v r. 540 uvedl v život prvního z celé řady klášterů, jejichž prostřednictvím byl uchováván odkaz antické vzdělanosti až na práh novověku.

Ve středověku výrazy "umění" a "věda" byly vzájemně zaměnitelné a panovalo přesvědčení, že detailním studiem tzv. sedmi svobodných umění lze absolvovat vynikající přípravu pro vysoce náročné studium theologie, práva či medicíny. Studium svobodných umění nebylo zdaleka jen samoučelným scholastickým procvičováním předepsané učební látky, ale připravovalo jedince na budoucí role a funkce v úzce výběrové skupině exkluzivních profesí. Přípravné disciplíny středověkého kurikula tvořily tzv. trivium, jehož základem bylo lingvistické studium (základy gramatiky, rétoriky a logiky) a po jeho absolvování bylo možné přistoupit ke studiu kvadrivia (aritmety, geometrie, astronomie a hudby).

Původní katedrální školy byly od 6. století určeny pro vzdělávání příštích kleriků. Ale záhy se z těchto škol vydělovaly externí oddělení určená pro potomky šlechticů a pro kancelářskou a dvorskou službu. Proces diferenciaci škol probíhal (značně pomalým tempem) po staletí a jejich postupný vývoj a následný přerod v moderní školské soustavy nelze studovat bez toho, aniž by byly položeny otázky, za jakým účelem byly ty či ony školy zakládány či ke kterým povoláním jejich absolvování umožňovalo přístup.

V průběhu 16. a 17. století byla zakládána gymnasia, aby připravovala žáky na univerzitní studium, které otevíralo přístup k některým stěžejním profesím - ke kněžství, právnictví, lékařství nebo k učitelství. Lze podotknout, že i značně "svobodomyšlná" výchova, která byla realizována na středních a vysokých školách, vedla ke zcela praktickým důsledkům - totiž k povolání. Po nárůstu mnoha dotovaných gymnasií, zakládaných pro velké počty žáků v 17. století a později, byly ve výuce, sloužící i jako příprava pro profese, nabízeny nejen klasické humanitní disciplíny, ale vzrůstal i počet přírodovědných a technických předmětů. Ačkoliv ještě nebylo možné mluvit o velkém rozchodu vědy a umění, neboť obojí se formovaly postupně a vyrůstaly z obsahu trivia a kvadrivia, ve skutečnosti již tehdy filosofická průprava na starých univerzitách (Oxford, Cambridge či u nás Univerzita Karlova) obsahovala širokou paletu předmětů od klasických disciplín až po přírodní vědy.

Příběh vývoje školského kurikula od 18. století ilustruje expansi směřující k předmětným metodám výuky. Tradiční kurikula měla centrální postavení, pokud převládaly metody pamětního učení a napodobování. Vcelku přirozený velký důraz byl kladen na práci s textem, na učení z knih. Od první poloviny 19. století však bylo možné zvláště ve vyspělejších zemích

pozorovat rostoucí počet komerčněji zaměřených škol, které rozšiřovaly nabídku vyučovaných předmětů (o aritmetiku, historii, zeměpis, mateřský jazyk, přírodní vědy, ale i tak praktické disciplíny jako zeměměřictví apod.). Tyto školy sice měly stále ještě značně teoretický ráz, ale žáci byli utilitárně připravováni pro reálné profese - pro úřady, obchod, nastupující průmyslovou výrobu nebo intenzivní zemědělské podnikání.

Řada školských dokumentů, zákonů a výnosů státem zřizovaných školských komisí, které byly předchůdkyněmi pozdějších ministerstev školství, byla v průběhu 19. století zpracována a vydána za účelem rozšíření počtu škol a značně radikálních proměn jejich kurikul. Zvláště druhá polovina století byla předzvěstí emancipace národů, růstu hospodářských aktivit modernizujících se států, rozšiřování mezinárodních kontaktů, mobility a možností komunikace, ale probíhala i ve znamení rychle se rozšiřujícího množství různých typů a počtu jednotlivých škol. Ve vyspělých zemích byla zpravidla dobudována poměrně ucelená školská soustava vyznačující se důrazem na postavení středních škol, v jejichž výuce se již výrazně odlišovaly jazykové a literární, vědecké a technické předměty. Střední školy neměly již pouze připravovat na další univerzitní studium, ale do jejich osnov vstupovala řada předmětů a inovovaných metod výuky, které měly žáky uvést do praktických povolání. Na druhé straně byl v řadě z nich dále kladen značný důraz na studium klasických jazyků a literárních předmětů, které měly nejen udržovat spojení se slavnou minulostí, ale sloužit obecné kultivaci.

Od počátku 20. století byl položen akcent na aktivitu a rozvoj zkušeností žáků. Pod tlakem nových poměrů ve společnosti školy hledaly rovnováhu mezi konzervativními prvky a kreativním vyučováním, neboť obě tyto složky mají své stále místo v kurikulu. V průběhu 20. století se dynamicky rozvíjely celé školské systémy mnoha zemí za neustálých inovací kurikul mnoha škol, pro realizaci jiných byly mnohé nové školy zakládány. Četné změny byly vyvolávány veřejným míněním, ale i na přání učitelů. Vlády přitom aktivně vstupovaly do školské problematiky prostřednictvím návrhů zákonů uvádějících v život jak dílčí úpravy, tak radikálnější reformy celých školských systémů či alespoň jejich významných stupňů.

Složitost společenské situace, přibývajících nejasností v požadavcích na školu, mnohá iluzorní a nepromyšlená očekávání a nároky - to vše vyvolává stav, který bývá označován jako "krize výchovy a vzdělání". Termín "krize" zpravidla neoznačuje situaci uvnitř škol, ale je spíše výrazem neujasněnosti vztahů mezi školou a společností. Vzájemné vztahy jsou vždy silně poznamenány nejen více či méně reálnými, ale i iluzorními představami z okolí školy. Skutečností ovšem je, že dynamika vývoje průmyslových a informačních společností vytváří stav, kdy se šíří přesvědčení, že školství vyžaduje podstatné reformy. Mnohé státy velké

změny ve školství uskutečnily, jiné je připravují - a jsou dokonce i země, které vzápětí co reformy realizují, připravují hned nové návrhy.

V dynamicky se rozvíjejících společnostech je obtížné říci, co tvoří základ tvorby školského kurikula, neboť požadavky společnosti i recepce těchto požadavků školou jsou velmi proměnlivé. V zásadě lze v hrubých obrysech konstatovat, že nová kurikula položila důraz na:

- rozvoj základních dovedností v komunikaci, v řečových výrazech, v psaní, čtení s porozuměním textu, zručnost v počtech a v měření,
- rozvoj kapacity myšlení, tvorbu úsudků a vlastní mínění, rozlišování, včetně potěšení ze zvědavosti, a z poznávacích aktivit,
- osvojování morálního kodexu a sociálního chování, které bude jedinci dobrovolně přijímané,
- formování smyslu pro odpovědnost za vlastní rozvoj a směrem k druhým lidem,
- postupné začleňování aktivit dítěte vně kurikula do ucelených školských programů,
- rozšiřování cest vedoucích dítě a mladého člověka ze školy do vnějšího světa za postupného rozšiřování společenských možností ve vztahu k pracovním, místním a kulturním zájmům,
- položení základů kontinuálního celoživotního sebevzdělávání,
- ovládnutí nových informačních a komunikačních technologií,
- zavádění nových disciplín orientovaných k obecnějším otázkám světa a mezilidského soužití - mírové, ekologické, globální, či rodinné výchovy apod.

7. 2. Obsah kurikula

Obsah kurikula je v základních a středních školách je rámcově vymezován učebními plány, které zahrnují strukturu vyučovacích předmětů, jejich časový rozsah a umístění do ročníků; učební osnovy pak zahrnují obecné cíle předmětů, jejich rozsah, dílčí cíle vyučovacích jednotek, jejich následnost a obsahy. Obsah výuky nechávají obvykle zpracovat a v každém případě ho kontrolují státní orgány.

Organizace výchovně vzdělávacího procesu, jeho řízení a výběr vhodných metod výuky jsou ponechávány na učiteli, průběhy výuky stát prostřednictvím inspekčních orgánů kontroluje. Odpovědnost za řádný průběh výuky má formálně ředitel školy, který má provádět průběžnou kontrolu. Třetím kontrolním systémem je obecná sociální kontrola vykonávaná učiteli, žáky a širokou veřejností (včetně masmédií).

Vysokým školám bývá ponechávána značná autonomie a tradiční práva vybírat ty, kteří budou přijati ke studiu, stanovovat kdo a co bude učit a udělovat členům akademické obce

příslušné tituly. Vysoké školy si vytvářejí vlastní sebehodnotící (autoevaluační) mechanismy, nebo jsou jejich programy kontrolovány ve státem ustanovovaných akreditačních komisích. Na základě dobrozdání akreditačních orgánů stát přiznává vysokých školám právo udělovat akademické tituly pro obory, které ta či ona vysoká škola pěstuje.

Vysoké školy názorně dokladují, že demokratizace přístupu ke vzdělání neznamená automatické zvýšení jeho kvality, spíše je obtížné ji udržet na tradiční úrovni. V posledních desetiletích je rovněž možné pozorovat nápadný trend ke stírání rozdílů mezi univerzitami a technikami. Univerzitní obory se stále více zabývají otázkami uplatnění absolventů na trhu práce, zatímco techniky rozšiřují obecně vzdělanostní základ, neboť zjišťují, že úzké specializace nedostačují pro kultivovanou přípravu na teoreticky vysoce náročná povolání. Postupná ztráta historické paměti a schopnosti přesně rozlišovat mezi vysokoškolskými vzdělávacími programy umožňuje v posledních desetiletích i zakládání tzv. technických univerzit, což bylo dříve nemyslitelné, neboť univerzity a techniky původně vznikaly a vyvíjely se jako odlišné typy škol s rozdílným posláním.

Při teoretické reflexi kurikula bývá pozornost zaměřována na některé formy či aspekty výchovně vzdělávacích aktivit. Pro interpretativně zaměřenou sociologii je neobyčejně zajímavá oblast tvorby představ, mínění a názorů politiků, školské správy, učitelů, ale i rodičů a žáků, které se vztahují k cílům a celkovým koncepcím výuky. Mnohé bývají zaměřeny značně kriticky. Pak jde vlastně o pochopení a výklad tzv. **ideologického** kurikula. Ideologická verze kurikula bývá srovnávána s tím, co škola v určité době připravuje či realizuje - a co se nazývá **plánované** kurikulum. Plánovaná kurikula se mohou (protože jsou příliš obecná) lišit od **aktuálních** kurikul, upravovaných nejen podle momentálních možností a potřeb škol, ale i dle lokalit, v nichž výuka probíhá. Vedle plánovaných obsahů fixovaných v tzv. **formálním** kurikulu existují **neformální kurikula**, která zahrnují získávání zkušeností v nejrůznějších činnostech vztahujících se k výuce. Do neformálních kurikul bývají zahrnovány i zájmové činnosti, veškeré mimoškolní a mimovyučovací institucionalizované aktivity, ale také exkurze, poznávací zájezdy, výlety, sportovní utkání apod.

Zastánce interpretativního přístupu v sociologickém bádání zajímá vztah mezi tím, co tvoří obsah tzv. oficiálního a s ním interferujícího skrytého kurikula. **Oficiální kurikulum** bývá zpravidla sankcionováno státními orgány, zatím co **skryté kurikulum** zahrnuje řadu výchovných a vzdělávacích prvků, které jsou žáky osvojovány nad rámec učebního plánu, a to jak v době vymezené na vyučování či o přestávkách, tak v řadě neformálních aktivit, při kontaktech vrstevníky apod. Učitel například může podporovat co nejvyšší soutěživost žáků při řešení příkladů, které má podle osnov probrat, současně však u svých svěřenců může zcela

nezáměrně rozvíjet schopnost podvádět, opisovat apod., což jsou schopnosti, které mohou tvořit základ pozdějšího podvodného jednání.

7. 3. Základní koncepce kurikula a jejich kritika

Vyjdeme-li z toho, že osou porozumění kurikulu tvoří analýza jeho obsahu, pak je v realizační rovině potřeba zaměřit analýzu na formy konstrukce, uspořádání a selekce obsahů výuky v konfrontaci s dosaženými školskými zkušenostmi. Dynamický a téměř nezvladatelný nárůst vědění v rychle se diferencujících vědních oborech vedl již na přelomu devatenáctého a dvacátého století k odmítnutí klasické představy, že cílem vzdělání je předat encyklopedii či alespoň obecné základy této encyklopedie. Intervence vědy a techniky do všech oborů lidského života vedla na straně jedné k diskusi o povaze a možnostech konstrukce tzv. **národního kurikula**, na straně druhé v přesunutí akcentu z pasivního a mechanického osvojení více či méně uceleného souboru vědomostí k důrazu na vlastní aktivitu při vyhledávání a učení se novým poznatkům a teoriím. I v zemích, kde došlo k jistému stupni konsensu při konstrukci národního kurikula bývá dodržována zásada, že je třeba respektovat odlišnosti mnoha lokálních variací a tím pádem i odchylky od oficiálního kurikula v základních a středních školách.

Problematika tvorby národního kurikula představuje složitý problém, při jehož řešení lze uplatnit mnohá odlišná hlediska a filosofické přístupy. Jednou z významných variant jsou **kurikula konstruovaná s ohledem na potřeby žáka** a jsou vyvíjena na základě vnímání, potřeb a zájmů vzdělávaných. Prototyp a současně extrémní variantu takto konstruovaného kurikula popsal již J. J. Rousseau v románu Emil. Při tomto přístupu je žák situován do centra učení orientovaného na jeho individuální osobnostní rozvoj. Kurikula zdůrazňují důležitost osobní motivace žáků, ohled na jejich životní potřeby či tzv. přirozenost a vyhýbají se nadbytečné fragmentaci obsahu tradiční výuky.

Kritici takto vystavěného kurikula argumentují, že je nepraktické připravovat výlučné učební situace a úpravy pro potřeby každého žáka. Objevují se také upozornění na problémové otázky a pochybnosti o tom, zda jsou učitelé vskutku nejlepšími posuzovateli potřeb a zájmů svěřených dětí a zda jsou těmi, kdo těmto potřebám nejmladších generací vskutku rozumí.

Kurikula vyvíjená na základě teoreticky předmětného zaměření vytvářejí ostré předěly mezi jednotlivými předměty výuky, které tvoří jazyky, matematika, zeměpis, fyzika či biologie. Toto pojetí je založeno na předpokladu, že jednotlivé disciplíny obsahují jisté podobnosti. Ovládne-li studující materiál některých předmětů, usnadní mu to studium dalších. Obecné prvky umožňují to, že studium jednotlivých předmětů je snazší.

Dalším podpůrným argumentem je, že dělení na předměty má neobyčejně dlouhou tradici. Rodiče, kontrolní orgány i učitelé dobře znají studijní materiály a rozumějí požadavkům a pokynům k jejich studiu. Pro všechny zainteresované na výuce je tak značně usnadněna kontrola studijního postupu, úspěchů i selhání studujících.

Kritici tohoto přístupu argumentují, že skutečný svět není rozdělen do vydělených oblastí popisovaných teoretickými disciplínami a upozorňují, že rozdělování obsahů do vědních či předmětových balíčků vede k fragmentárnímu myšlení. Podtrhují také, že předchozím rozkouskovaním vědění je později komplikováno používání informací v reálných životních situacích. Je-li vyžadováno užití získaných teoretických vědomostí, aplikace postrádají náležitou celistvost a odhaluje se fakt, že studující byli přivedeni k osvojování určitých vzorců či způsobů myšlení.

Existují také **široce koncipovaná kurikula**, která se chtějí vymanit z teoreticko-předmětného přístupu a ze separace obsahu výuky do jednotlivých předmětů. V těchto programech jsou kombinovány dva nebo více tradičních předmětů do sjednocených oblastí či témat. Široce koncipované obsahy kurikula nebo jednotlivá témata jsou užívána jako východiska při plánování výuky a program je připravován z několika oborů. Při experimentálním zavádění takových kurikul bývá užíván argument, že umožňují prolamovat hranice mezi předměty, problémem ale bývá příprava studijních materiálů, které by měly mít interdisciplinární ráz. Právě zde se objevují obtíže při získávání učitelů, kteří disponují dostatečně hlubokými znalostmi z různých disciplín, aby mohli odpovědně vybírat studijní materiály.

Kurikula odpovídající potřebám demokratické společnosti mají pomoci rozvíjet schopnosti studujících udržovat a rozšiřovat společenské programy a cíle. Tato kurikula bývají koncipována dvěma základními způsoby: některá jsou zaměřena na obsah navrhovaný za účelem pomoci studujícím rozpoznat a řešit problémy, jiná jsou orientována na rozvoj občanského vědomí. Autoři kurikul orientovaných na potřeby společnosti někdy argumentují, že cílem výuky bylo rozvinout u mladých takové soubory schopností, které budou moci užívat v životě. Přívrženci těchto programů tvrdí, že zvyšují úroveň zájmů studujících, neboť obsahy kurikula odpovídají jejich reálným životním potřebám.

Kritici namítají, že identifikace tzv. "problémů" může přinášet neproduktivní konflikty s rodiči a dalšími členy komunity, kteří vidí pro mladé lidi zcela jiné životní perspektivy. Tito kritici také argumentují tím, že programy orientované na povolání nejsou schopny odpovídat změnám na trhu práce a školské programy mohou rozvíjet zkušenosti, které nebudou odpovídat reálným potřebám nabídky zaměstnání v době, kdy studující budou opouštět školu. Přes mnohé důležité místní a programové odlišnosti, existuje řada společných prvků v

obsazích kurikula různých základních a středních škol. Většina základních škol rozvíjí ovládní jazyka, matematiky, sociálních dovedností, seznamuje se základy věd, pěstuje zdravotní a tělesnou výchovu. Základní i střední školy zařazují do svých programů užívání počítačů, střední i vyšší školy mívají rozličné povinné i volitelné kursy. Přesto je vždy část výuky věnována jazykům, sociálním vědám, matematice, přírodovědným předmětům a tělesné výchově.

Speciální oblast úvah o problematice kurikula tvoří rozvaha o prevenci tzv. profesionálního idiotství, tj. snaha předjímat důsledky jednostranných a výlučných specializací, které uzavírají absolventy škol do příliš úzkých schémat myšlení a ovlivňují tak jejich náhled na sebe sama, na druhé a na svět. Některé techniky rozšiřují studium humanitních disciplín od světové literatury až po filosofii, tzv. humanitní fakulty zvažují možnosti nařízeného výběru přednášek mimo vlastní obor studia a prolomení jednostranně orientovaného odborného profilu absolventa školy apod.

7. 4. Skryté kurikulum

Intenzivní studium tzv. skrytého kurikula (hidden curriculum), je velkým badatelským tématem posledních desetiletí. Při jeho studiu je namísto dopadů předávaných obsahů zkoumán význam podmínek a organizačních forem výchovně vzdělávacích procesů. Tyto výzkumy ukazují, že obsahy výuky netvoří zdaleka jenom učební látka, ale vstupují do ní i sociálně-psychologické a sociologické parametry učebních situací, jakož i jevy, které se odehrávají v interakcích a aktivitách žáků v době mimo vyučování.

Začátečníci ve vědách bývají fascinováni bizardními, neobvyklými či fantastickými jevy, ale erudovaní badatelé vědí, že daleko těžší je analýza a interpretace zcela běžných předmětů a jevů, např. analýza každodenního chování lidí, jejich předpokladů, skrytých i zjevných příčin a důsledků. Adjektivum skryté neznamena skutečnosti, které se nacházejí v hloubce, ale jsou spíše před námi jako na dlani. Jejich "skrytost" je dána tím, že mnohé v běžném provozu škol je považováno za zcela samozřejmé, ale v principu jde o sociální konstrukce či konvence vytvořené v rámci dlouhých kulturních tradic. Reflexe toho, co je všemi považováno za přirozené, obvyklé či samozřejmé odhaluje, že právě zde máme co činit se záležitostmi, které mají pozoruhodné a dosud neodhalené dopady na aktuální i budoucí život a chování žáků.

Při studiu skrytého kurikula se vynořují otázky, jejichž zodpovězení má vést k reflexi dopadů běžných opatření: Jaký význam má, když učitelé žákům tykají a žáci jsou nuceni učitelům vykat? Co se stane, když žáci mohou učitele oslovovat křestním jménem? Co se předává vyžadováním jednotných školních uniforem či prezouváním? Co se žáci učí, když jsou nuceni

pravidelně nosit určité druhy pomůcek a udržovat je v čistotě a pořádku? Co pro žáky znamená, že jsou nuceni sedět podle stanoveného zasedacího pořádku po dvou či dokonce po jednom? Co si vlastně žáci osvojují, když jsou po dobu výkladu učitele nuceni sedět mlčky a pokud možno nehybně naslouchat? K čemu jsou žáci vskutku vedeni, když se musí hlásit, pokud chtějí vstoupit do dlouhých monologů vyučujících? K čemu jsou žáci připravováni, když škola striktně vyžaduje dodržování školního řádu? Jaký význam mají různé rituály úcty při příchodu vyučujících do třídy, v průběhu vyučování, zkoušení a při odchodu ze třídy? Čemu se vlastně žáci naučí, když je jejich výkon a chování známkováno?

Již v první polovině minulého století teoretici skrytého kurikula navázali na obecně známou skutečnost, že socializační procesy slouží adaptaci na společnost - a dali této adaptaci politický výklad. Školské instituce byly již mezi válkami obviňovány z toho, že výchovou uvádějí žáky do společenských poměrů, které je ve skutečnosti třeba měnit. Z toho důvodu bylo odsuzováno pěstování konformity ke společnosti, jakož i příprava na profese, které umožňují udržovat v chodu odsouzeněhodné společenské poměry. Jestliže společnost od školy tradičně očekávala zvládnutí adaptačních procesů v rámci socializace, jakož i přípravu na povolání, nebylo divu, že takto kontroverzní teorie skrytého kurikula vyvolaly ostrou kritiku.

V druhé polovině 20. století se objevila řada studií, zpřesňujících obecné politicko školské proklamace a výhrady proti skrytému kurikulu. Škola jako vlivná společenská instituce byla zahrnuta výtkami, že vychovává ke konformismu v širokém slova smyslu, neboť vštěpováním respektu ke školnímu řádu učitelé připravuje dítě či mladého člověka k uznání mocenských vztahů ve společnosti, k akceptování celé stávající struktury hierarchizovaných vztahů, jakož i dělby práce.

Pokud je teorie skrytého kurikula oproštěna od zjednodušujících sloganů, představ, politických či osobních ambicí kritiků, přináší pozoruhodné poznatky, které rozšiřují znalosti o průběhu a důsledcích výchovně vzdělávacích procesů na psychiku a sociální chování lidí v přirozeném každodenním prostředí.

Termín skryté kurikulum zahrnuje také mnohé z toho, co si žák ve škole osvojuje, ale co není obsaženo v učebních plánech či osnovách. Skryté kurikulum může být naplněno jak v průběhu výuky, tak v mimovyučovacím čase (o přestávkách, před a po zahájení výuky apod.). Lze do něj zahrnout řadu osvojených návyků, technik řešení problémových situací i sociálních norem a postojů. Patří sem také některé neuvědomělé aktivity učitelů a projevené postoje, které jsme uváděli např. při formování role pohlaví (např. odlišné reakce na chování chlapců a dívek). V průběhu školní docházky se žáci učí pravidlům sociálního styku a

komunikace, učí se kompromisům, ale i dovednosti se bránit v případě napadení, zvykají si na zátěžové situace a rozvíjejí další dovednosti, které mohou být užitečné pro pozdější zvládnutí životních situací. Mezi tyto dovednosti mohou spadat i ty, které nejsou společensky schvalovány - jako je podvádění, opisování a napodobování místo tvůrčího řešení, lhaní, podlézání autoritám, vytváření utajovaných či nevhodných koalic se spolužáky apod.

Teorie skrytého kurikula vychází z faktu, že žáci se ve škole neučí zdaleka jenom vyžadovaným vědomostem, dovednostem a návykům, ale jsou nuceni se vypořádat s tím, jak zvládnout nejrůznější nepříjemné situace, omezení či zákazy. Co se žáci učí tím, že jsou čas od času nuceni se smířit s nespravedlivým hodnocením ze strany učitelů či spolužáků? Na co si žáci navykají, když musí spolknout své výhrady nebo kritiku nedostatků či nespravedlností? Co se naučí tím, že se stylizují do role třídních mudrců, šašků či potrhých bláznů?

Není-li žák dobře připraven na ústní či písemné zkoušení probírané látky, neznamená to ještě, že dosáhne slabé výsledky, pokud "ví, jak na to". O uplatnění některých strategií obcházení nároků školy učitelé vědí, ale jsou ochotni je tolerovat, pokud jejich užití není nápadné a očividně nepřekračuje povolené meze schvalovaného chování (mohou např. tušit, že část žáků opsala domácí úkoly od spolužáků, čímž sice nesplnila požadavek pravidelné domácí přípravy, ale je alespoň konformní tím, že formálně vyhověla požadavku respektovat příkazy učitele).

Žáci si "skryté kurikulum" neosvojují pouze v průběhu vlastního vyučování, ale také tím, že tráví ve škole mnohé další chvíle (čekání, pohyb po chodbách školy, ve školní jídelně, tělocvičně, na pozemku apod.). Během vyučování se žáci také učí obcházet některé zákazy (mluvení či posílání psaníček, provozování skrytých činností při výuce). Osvojují si různé způsoby jak čelit psychickým traumatům (vyrovnat se s urážkami, s nespravedlivým hodnocením, s "napadáním" od učitelů i spolužáků, se zesměšňováním apod.) a učit se různým strategiím přežití (předstírat aktivitu, zaujetí, sympatie vůči lhostejnému učiteli, zájem o jeho obor) a úspěšného zvládnutí nejrůznějších situací, v nichž buď dosáhnou úspěchu nebo se naopak učí technikám vyhýbání se nebo zpracování možných neúspěšných řešení.

Do skrytého kurikula patří i vyrovnávání se s klimatem školy, které nemusí být zdaleka vždy klidné, vlídné či přátelské. Ve školním prostředí se dítě učí nejen akutnímu zdolávání překážek, ale i způsobům jak "přežít" nesrozumitelný výklad učitele, nečekané přestávky v činnosti, nezábavné partie látky, unavující tempo výuky apod. Okolnosti je také učí vyrovnávat se s klasifikací a dosáhnout co nejpříznivější hodnocení, zvláště tehdy, je-li vystaveno sociálnímu tlaku vyžadujícímu co nejlepší známky. Výsledkem může být i to, že

žák místo aby se učil látce, učí se "odpovídat podle očekávání učitele", "zaškrtnout písmenka testu", a to bez ohledu na skutečné zvládnutí a pochopení.

Samostatnou pozornost vyvolávají při studiu skrytého kurikula také dopady prostorového uspořádání školní třídy (umístění katedry, rozmístění židlí pro žáky apod.), architektonické řešení budovy, které vynucuje, stimuluje či naopak znemožňuje určité chování učitele i žáků. Jde tedy o komplex materiálních i sociálních jevů, které mají své důsledky v reálné socializaci. K čemu jsou žáci vedeni, když jsou nuceni respektovat pravidla vnitřního života instituce a přizpůsobovat se povoleným interním aktivitám? Jaké dopady má prostorovému uspořádání tříd? Co přináší rytmičtější výuky do jednotlivých vyučovacích jednotek, které jsou prokládány přestávkami? Jaký dopad má na chování žáků prostorová dispozice školní budovy, která vytváří rámec jak povolených, tak zapovězených aktivit? Jaký význam má soužití etnických, rasových či nábožensky odlišně orientovaných skupin žáků? K čemu jsou žáci vedeni při separaci do vyučovacích skupin při děleném vyučování? To vše jsou otázky, jejichž zodpovězení ukazuje, že vedle zjevných účinků organizovaného a vědomě řízeného předávání obsahů učiva, existuje mnoho sociálně psychologických dopadů ne zcela uvědomovaných záležitosti jako je trvalá disciplinace v držení těla, v projevech chování, v pohybu ve školním prostoru či v dodržování mnoha běžných rituálů.

Shrnutí

Teoretiky pedagogické konstrukce kurikula, zabývající se výstavbou a realizací studijních programů, zajímá, jakým způsobem a které kulturní obsahy byly vybrány pro účely výuky. Pozornost didaktiků se upírá i na to, jak bylo kurikulum konstruováno a na jakém základě byl prováděn výběr a sestava studijních obsahů, včetně návrhu vhodných metod výuky. Takto kladené otázky již umožnily odhalit, že konstrukce studijních programů se opírá o určitý soubor dobového vědění a názorů, ovlivňujících představy o cílové struktuře výsledků, kterých má výuka dosáhnout.

Sociologie kurikula zpravidla navazuje na obecnější studium vztahů školy a společnosti. Teoretické bádání vychází z analýzy důsledků a sociálních změn, které dosažené vzdělání umožňuje v životě lidí i ve fungování společnosti. Proto se výzkum sociologických dopadů kurikula orientuje v první řadě na zkoumání relací mezi studijními programy a potřebami a požadavky společnosti.

Sociologii výchovy zajímá, do jaké míry vzdělání ovlivňuje utváření společenských struktur a jejich diferenciaci, včetně možností jejich dynamických změn. V této souvislosti se badatelé ptají, jaké možnosti vertikální a horizontální mobility otevírá získané vzdělání jedinci či celým skupinám obyvatel, neboť změny a dynamika možnosti měnit své vlastní společenské postavení v moderních společnostech je právě tím, na co se upírá nejen zájem odborníků, ale i politiků a široké veřejnosti. Z těchto důvodů zvláštní zájem poutají otázky získávání a uznávání kvalifikace pro výkon povolání.

Poznání vývoje kurikula může posloužit k odpovědi na otázku, jak společenský a ekonomický tlak ovlivňuje školy a současně pomáhá pochopit, jak školy na základě tohoto tlaku vyhledávají to, co předávají jako výchovné a vzdělávací obsahy.

Jestliže škola zprostředkovává velkému počtu žáků řadu různých vědomostí, dovedností a návyků, její významné aktivity jsou považovány za cosi téměř samozřejmého, o čem má každý, kdo prošel školskou výukou, s dalšími lidmi společně "vědění". Současně jim může unikat mnohé z toho, co na první pohled zjevné nebývá. Analýza skrytého kurikula vyjevuje jednu, a to málo uvědomovanou stránku výchovy. I při velmi obezřetných úvahách o jednotlivých komponentech výuky je obtížné odhadnout dopady, které má v budoucím životě jedince na straně jedné zjevné a na straně druhé skryté kurikulum. Jejich oddělování je možné pouze v teorii - a to ještě s mnoha obtížemi.

Někdy kritika zašla velmi daleko, když obviňovala školský systém, že připravuje žáky na příliš hladkou, opakovanou a bezproblémovou integraci absolventů škol mezi zaměstnance. A zcela jistě přeháněla, když toto hladké začlenění připisovala pouze skrytému kurikulu, neboť k začlenění do společnosti i do jednotlivých zaměstnání je třeba dosáhnout mnoha vědomostí, dovedností a návyků, které jsou již po staletí součástí zjevného kurikula (počínaje takovými elementárními dovednostmi jako je čtení, psaní a počítání až po osvojení vysoce náročného teoretického myšlení, souborů abstraktních vědomostí a kulturních symbolů).

8. ŠKOLA

8. 1. Škola jako sociální organismus

Škola se zvolna a v principu evolučním pohybem modernizuje, ale současně si udržuje pověst archaické instituce, jejíž kořeny se ztrácejí v dávné minulosti. Její vnitřní prostor představuje kolbiště mnoha historických, sociálních a kulturních sil a vazeb, které zdaleka ne všem, kteří v něm žijí, jsou srozumitelné. Sociologický pohled vždy vyžaduje kritické využití poznatků o momentech a vlivech, kterými se zabývají pedagogové, psychologové, psychiatři, lékaři, hygienici či právníci. Nutný je i jistý stupeň zobecnění. Dosáhnout potřebné míry obecnosti v sociologickém poznání ovšem znamená nejen abstrahovat od zvláštních rysů jednotlivých typů škol, ale současně je třeba si vytvořit odstup od osobních vzpomínek a zážitků, od vlastní zkušenosti s konkrétními školskými institucemi v určitém období vlastního života a v určitém historickém čase.

Uvažují-li lidé v každodenním životě o škole, spojují ji s řadou velmi osobních a mnohdy značně emotivních vzpomínek na její atmosféru, na prostředí nároků a požadavků, a vybavují si ji jako prostor, kde vykročili z okruhu rodiny a domova na práh velkého světa. V tomto prostředí navázali konkrétní, mnohdy i velmi významné vztahy k vrstevníkům a dospělým mimo rodinu. V populaci existuje i část dospělých, kteří vzpomínku na školu považují za

vysoce nepříjemnou, neboť své bytostné zájmy byli v průběhu dospívání nuceni řešit mimo její zdi, zatím co pobyt ve škole jim dodnes připadá jako přehlídka ztraceného času a nekonečně nudy. To je typické například právě u těch, kteří nemohli přestoupit včas na vyšší stupeň vzdělávání a strávili řadu let na základní škole.

Ve vzpomínkách na školu se mnohým vybavují i nepříjemné a ponižující zážitky, momenty, kdy byla ohrožena jejich důstojnost, sebeúcta či odmítnuta natažená dlaň k přátelství či dokonce k prvním milostným vztahům. A právě ti, kteří si slibovali, že jim škola pomůže vyřešit konflikty, které si přinesli z rodiny či mimoškolního prostředí, mohou mít vzpomínky na tuto instituci ne zcela laskavé.

Slovo škola pochází z řeckého SCHOLE, které se ještě v první polovině 20. století překládalo jako "prázdeň". V druhé polovině 20. století se jako výstižnější ujal výraz *volná chvíle* či *volný čas*. Výrazem "prázdeň" i volný čas byl míněn čas, který byl k dispozici svobodným občanům antické obce, kteří nebyli nuceni neustále pracovat (na rozdíl od otroků) a mohli se věnovat vlastnímu vzdělávání.

Kdo studoval důkladněji dějiny pedagogiky, ví, že již před rokem 1900 se začaly v řadě zemí objevovat vědecké studie o stížnostech na přetíženost žáků v moderní škole. Tato skutečnost má zjevnou souvislost s tím, co sociolog F. Tönnies označil jako přechod od *Gemeinschaft* ke *Gesellschaft*. Je nesporné, že přerod agrární a nově se formující měšťanské společnosti v průmyslovou (opírající se o rychle rostoucí vědecké poznání), vedl i školu ke značnému zvýšení nároků na osvojování celých soustav nových a vysoce abstraktních poznatků. Záhy však začalo být zřejmé i to, že existují skupiny žáků, které nikdy nebudou přetíženy - a to jsou ti, kteří dodnes pojmají školu jako "prázdeň" a v podstatě je vůbec nevzrušuje, zda a jak vyhoví jejím požadavkům. Učitelé občas trpce žertují i o tom, že jistou vzpomínku na zaniklý antický svět obsahuje i výraz pedagog, pocházející z řeckého PAIDAGOGOS, který označoval otroka provázejícího chlapce do výuky, aby nebyl obtěžován jak ze strany nestoudných žen, tak i mužů. Vzpomínka na tyto otroky se dodnes udržuje ve výši některých kategorií učitelských platů.

Škola se jako moderní instituce nachází v ohnisku dohadů, mnoha nepodložených spekulací, neoprávněných generalizací a kritiky zvnějšku, ale její vlastní situaci činí nepřehlednou i stále výrazněji pociťovaná nutnost vnitřní i vnější proměny. Změny školských institucí čas od času vyžadují jak žáci či rodiče, tak samotní učitelé a teoretici výchovy. A proměnlivé nároky dynamicky se vyvíjejících industrializovaných a postupně globalizovaných společností nutí i

školské pracovníky, aby hledali adaptační mechanismy, které by umožnily lepší uplatnění jejich absolventů ve společnosti zmínané mnoha rozpornými vývojovými trendy a vnitřními krizemi, ale současně kladoucí na své členy stále větší nároky.

8. 2. Socializace ve škole prostřednictvím řádu

Obecně vzato, škola není budova, ale může vzniknout na jakémkoliv místě, kde se utvoří společenství vzájemně interagujících jedinců, kteří se víceméně pravidelně scházejí po vymezený čas za účelem výchovy a vzdělávání. Veškeré osobnosti, které se setkávají ve škole, jsou přitom provázány mnoha osobními, ale i společenskými, historickými a složitě zprostředkovanými vztahy.

Škola jako celek představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití. Mnohé z toho "co škola dělá" vyžaduje značné soustředění a zkáznění všech jejích členů, určitou míru systematičnosti, klidu na každodenní práci a odstup (distanci) od vnějšího světa. Tento sociální organismus je přitom nucen se jistým způsobem prezentovat sociálnímu okolí. A v řadě komunit zesiluje požadavek, aby učitelé byli s okolím školy v kontaktu a udržovali s ním komunikaci.

Nutnost soustředěné metodické práce a současné distance "od světa" vede zcela přirozenou cestou mnohé školy k vytváření "syndromu čínské zdi". Touto poetickou metaforou lze pojmenovat nebezpečí, že i v dobře fungující škole management a učitelé zapomenou, že kolem existuje proměnlivý svět. Existuje tendence, vyplývající ze samotné povahy výuky, pojímat život školy jako svět vztahů v izolované, vůči všemu vnějšímu uzavřené entitě. Platí pravidlo, že každý důležitější společenský zvrát zpravidla naruší pevnost těchto oddělujících - nikoliv cihlových, ale mentálních - zdí. Skutečností je, že mnoho škol projeví snahu tyto hranice po zklidnění situace v nějaké podobě obnovit.

Jako sociální organismus představuje škola soubory organicky a funkčně vzájemně propojených součástí, o nichž platí, že není možné postihnout jakoukoli část bez porozumění celku. Chceme-li pochopit dění v tomto sociálním organismu, pak zpravidla vycházíme od toho, že škola představuje diferenciaci částí a specializaci funkcí. Aby tento organismus jakožto úplný mohl přežít, je v moderních společnostech na elementárních i vyšších stupních vyživován společností. I existence tzv. soukromých škol je umožněna tím, že část členů společnosti složí prostředky na její provoz a podporují ji v jejím rozvoji. Kolem soukromých škol je ovšem zpravidla mnohem více povyku, než kolik odpovídá procentnímu zastoupení těchto škol ve statistických přehledech.

V meziválečném období 20. století byly soukromé školy v českých zemích ty, které byly plně financované z nestátních zdrojů. Většinou to byly školy církevní. Tyto školy neměly tzv. právo veřejnosti, tj. jejich vysvědčení platilo jenom u zaměstnavatelů, kteří je uznávali. Pokud chtěl mít např. absolvent střední školy řádné vysvědčení umožňující postup na vysokou školu, musel ještě složit maturitní zkoušku na státní škole. Školské statistiky jednoznačně ukazují, že do druhé světové války v žádné skupině škol nepřesáhl počet soukromých škol 3% z celkového počtu. Po r. 1989 jsou tzv. soukromé školy v České republice kvazisoskromé, protože jsou z převážné části financované státem, pouze část jejich nákladů bývá hrazena žáky či jejich rodiči. Přesnější by bylo říkat, že jde o státní školy s finančním příspěvkem od rodičů.

Ale změníme na chvíli úhel pohledu: škola představuje relativně uzavřený systém sociálních interakcí. Bez přílišného lpění na formulacích lze říci, že tato skutečnost vede až k otázce: proč existuje tendence studovat školu jako svébytnou sociální entitu? Pojímáme-li totiž tuto typicky společenskou instituci jako sociální organismus či místo setkávání učitelů a žáků, pak musíme být schopni jasně rozlišit mezi školskou a neškolskou institucí, což je problém, který přináší závratě spíše teoretikům, než praktikům. V každodenním životě je pro většinu lidí škola velmi zřetelně odlišitelná od ostatních institucí, ale i prostředí a podmínek, či jak se učeně říká - od svého sociálního milieu.

Svébytná existence školy je umožněna vytvořením a jistou mírou fungování charakteristických a organizovaných způsobů sociální interakce. Škola vzniká kdekoli a vždy, když se učitelé a studenti setkají za účelem předávání a přijímání či osvojování výukových postupů. Je zjevné, že centrální osu činnosti základních, středních a vysokých škol tvoří výuka, čímž se obvykle myslí formální výuka probíhající ve třídách, speciálních učebnách či přednáškových sálech. Tím se sice již začíná konkretizovat místo, které je pro výuku nejtypičtější, ale to může být současně zavádějící. Vyučování nepochybně konstituuje jádro školy, jak o ní uvažujeme, ale k tomuto jádru se přidružuje řada dalších, často málo výukových aktivit.

Pokud podrobíme existující školy rozboru, zjistíme, že je možné vyčlenit některé charakteristiky, které lze studovat odděleně, i když je nakonec musíme uvažovat v jejich sociální jednotě. Pro školské instituce platí, že

- mají definovatelnou a relativně stabilní populaci,
- neustále znovu utvářejí a vědomě formují jasně a zřetelně definované a funkční společenské struktury, limitované v sociálním styku a komunikaci "vymezenými" a

"povolenými" formami meziosobních interakcí,

- tvoří si vnitřní řády konstruované především pro potřeby výuky a ty pak výrazně ovlivňují veškeré další formy soužití a interpersonálních vztahů,
- vytvářejí a udržují v chodu ucelené sítě sociálních vztahů,
- ovlivňují výrazným způsobem city, postoje a myšlení,
- formují svébytnou kulturu jednání, návyky a rituály, které se pro ně stávají charakteristické.

Školy se liší dle stupně, typů a druhů a jsou provozované pro vzdělávání určitých věkových, sociálních a zájmových skupin. Převážná většina školských soustav v industrializovaných zemích má pět vertikálně navazujících vzdělávacích cyklů: základní (elementární) školství, střední (sekundární, terciální) a vysoké, k nimž se pak přidává - předškolský stupeň (mateřské školství, preprimární nultý cyklus) a tzv. postgraduální studia či tzv. systém celoživotního vzdělávání, které se dnes rozšiřuje až do oblastí vysokého stáří (univerzity třetího věku). Na jedné straně je každá školská organizace vytvořena s ohledem na specifické věkové psychologické a sociální zvláštnosti jejich žáků či studujících, na straně druhé mohou být jednotlivé stupně dále vnitřně značně horizontálně diferencovány podle sociálního statusu a původu či dle určitých zájmů a aspirací těch, které vzdělávají (např. struktura středních odborných škol).

Výraz škola je příliš obecný na to, aby ho bylo možné udržet bez zpřesnění, o jaké škole je vedena řeč. Zcela jistě existují značné rozdíly mezi mateřskými, středními a vysokými školami, tak jako mezi jednotlivými druhy škol, které se z mnoha dobrých důvodů v průběhu historie přirozeně vytvořily vzhledem ke společenské poptávce po jejich absolventech. Např. u středních škol je stále patrný nejen značný rozdíl ve způsobech práce všeobecně vzdělávacích škol (gymnasií), konzervatoří, středních odborných škola učilišť, ale i v sociálním složení studujících. A ani nejdirektivnější režimy řízení školství tyto rozdíly nedokázaly smazat.

Jako názorný příklad lze zmínit i tzv. "soukromé školy", které jsou vhodnou ukázkou specifické organizace a odlišnosti od jiných typů škol. Tyto školy mívají poměrně stabilní a sociálně značně homogenní populaci. Tato homogenita pochází z ekonomické a sociální selekce a může být i zvyšována procesy postupné hierarchizace, která třídí obyvatele do skupin podle příjmu, vzdělání, ras, náboženství a tím pádem i podle specifických návyků a způsobů chování a kulturních zájmů. Uvnitř těchto škol bývají záhy vytvořeny jasně artikulované a proklamované zásady chování a společenské organizace, která bývá zachycena

v souboru směrnic a doporučení pro učitele, žáky a jejich rodiče, pokud přicházejí se školou do kontaktu. Mnohé tyto školy se opírají o tradice a úspěšně vyřešené problémy. V řadě těchto institucí žijí studující uzavřeně vůči ostatním a postupně bývají vázáni každý na každého ve spleťtých svazcích křížících se sociálních vztahů. Vzájemné vazby podporující zakládání celoživotních přátelství, formování stabilních skupin, jejich vydělování pomocí rozlišujících oděvních součástí (školní uniformy, taláry, sportovní dresy, šály, kravaty) a konečně i částečná izolace těchto skupin od některých nežádoucích kulturních vlivů - to vše vede ke kombinaci podporovaného pocitu jednoty a příslušnosti k takové škole.

Dobře vedená soukromá škola může pěstovat řadu vazeb, které jsou rázu výrazně solidárního s rodinou. Izolace školy od ostatní komunity a život, který jejich členy svazuje do uzavřených komunit, činí vnitřní kulturu vytvářenou v takové škole vyhraněnou a odlišitelnou.

Je-li existence soukromé školy bazálně závislá na tom, zda se jí podaří získat vhodné klienty z určitého sociálního okruhu a s jistými životními sociokulturními návyky, pak je nemístné (na základě pouhých emotivních dohadů) uvažovat o tom, zda soukromé školy jsou lepší než státní či naopak. Podstata problému totiž tkví v tom, že se jedná o typ vzdělávacích institucí, určený pro specifické skupiny žáků. I když soukromé denní školy vystupují často i navenek jako uzavřené korporace, jejich fungování a úspěšnost je založena v tom, že představují velmi zřetelné sociální jednotky. Mohou tak být funkčními jednotkami více či méně zřetelně oddělenými od ostatní populace, kterou vzdělávají veřejné státní školy.

Veřejné vzdělávací instituce se obvykle liší ve stupni, podle něhož jsou okolím rozeznatelné a vymezené jako sociální jednotky. Zvláštní vydělenou sociální jednotku může představovat např. jednotřídní venkovská škola, či škola zřízená v městské čtvrti zabydlené určitou vrstvou nebo etnickou skupinou. Přes společné osnovy a mnohé cíle se mohou značně lišit sídlištní velkoměstské školy od škol v příhraničním lázeňském městečku či velkém průmyslovém městě s relativně stabilní strukturou obyvatel. Od nich se mohou významně lišit způsoby výuky a vnitřní sociální organizace školy s toutéž "cedulí na fasádě", ale zřízené pro národnostní, rasové či náboženské skupiny, či analogické školy zřizované a podporované zahraničními organizacemi či asociacemi. Ty zpravidla rozšiřují studijní program o jazyk a kulturní realie země, která školu sponzoruje či politicky podporuje.

Mají-li školy poměrně stabilní osazenstvo, tvoří je zaměstnanci, kteří zajišťují výuku a zabezpečují administrativní či pomocné práce. Další nejvýznamnější populace je utvářena adresáty výchovného a vzdělávacího úsilí pedagogů - a to jsou žákovské, studentské či učňovské skupiny. Právě učitelé představují zpravidla vysoce stabilní komunity, jejíž obměny v nerevolučních dobách probíhají velmi pozvolna a v dlouhých časových horizontech. Je

samozřejmě, že v praxi existuje nejen generační obměna učitelů, ale i přirozená fluktuace. Poměrně nápadné však je, že i v dynamicky se rozvíjejících společnostech bývá vertikální i horizontální mobilita učitelů poměrně nízká. Jen určité procento učitelů postoupí do vedení škol či se stanou inspektory a opustí tak své "katedry", ale v převážné míře jde o povolání, které označujeme za "profesi s dlouhou plochou dráhou letu". Změny ve složení učitelských sborů nakonec vždy probíhají v souladu s tradicí a dalšími výhledy školy, odvozovanými z této tradice, proto bývají svým způsobem plánovány, předvídaný a posléze i potvrzovány.

Mladí ve školní populaci (žáci, studenti, učni apod.) jsou převážně podřízeni některému třídicímu mechanismu odpovídajícímu ekonomickému statusu a sociálnímu zařazení rodičů. Určité skupiny obyvatel zpravidla sdílejí podobné postoje ke škole a mají i shodné typy představ a aspirací spojených s budoucí profesní a společenskou kariérou potomků. V těchto aspiracích právě škola jako nutný mezistupeň sehrává významné místo - a dlouhodobé výzkumy přijímacích řízení všech typů středních škol (od všeobecně vzdělávacích až po učiliště) vždy zdůrazňovaly, že ve většině oborů 95 - 98 % žáků si zvolilo školu a studijní obor na "přání rodičů" - ať již pod tlakem prostého příkazu (někdy se i příkře rozcházejícího s přáním adolescenta) či zdvořilého, leč důrazně vyjádřeného "přání".

Pro sociologa je zajímavé studovat, jak se ve veřejnosti stále znovu vynořuje a reprodukuje představa o "elitních školách". Nejprve je třeba poznamenat, že představa o tom, co se vlastně za výrazem "elitní" skrývá, není zdaleka jasná. I když označení "elitní škola" nelze najít na fasádě ani vchodových dveřích žádné školské organizace a je spíše než co jiného *inkarnací mínění a iluzí* veřejnosti, která je silně podporována masmédií, lze za elitní (výběrové či prestižní) vzdělávací instituce označit ty, které svým *absolventům zajišťují další běh na vysněné životní dráze a umožňují této dráze dát reálný základ*. Takových škol je zcela jistě možné nalézt celou řadu v řadě vyspělých i rozvojových zemích. Kritické je, nakolik, lze "elitnost" ztotožnit s úrovní poskytovaného vzdělání, či zda v některých societách nejde o účelově pěstovaný mýtus. Zvláště novináři se neustále pokoušejí "odhalit tajemství", které školy lze považovat za exkluzivní.

"Elitní školu" lze vytvořit tím, že jisté instituce (například ministerstva, velké koncerny) vyžadují pro své zaměstnance specifický typ vzdělání a preferují při uzavírání zaměstnaneckých smluv absolventy určitých konkrétních vysokých či středních škol. Mezinárodní výzkumy ukázaly, že mnohé "elitní školy" nebývají výrazně lepší z hlediska výuky a osvojených vědomostí ani z "čistě školských hledisek", ale, jak bylo řečeno, jsou upřednostňovány významnými zaměstnavateli a absolventský diplom legitimuje či usnadňuje další životní a profesní vzestup. Tato skutečnost vychází z toho, že škola "neučí" zdaleka

jenom vědomosti, návyky a dovednosti, ale její absolvování poskytuje záruku osvojení kultury vystupování, navázání osobních kontaktů s vybranou skupinou vrstevníků, získání vědomí příslušnosti k určité kulturní a vzdělanostní skupině apod.

Pro rodiče může být směrodatné s jakými spolužáky jejich dcera či syn zasednou do lavic nebo jaké osobnosti je budou učit. Některé rodiny se musí značně uskromnit nebo dokonce zadlužit, aby si dopřály pocit, že svému potomku dali šanci vstoupit do "sociálního výtahu", který by ho měl vyvézt do vyšších společenských kruhů. Mohou mít i dojem, že každodenní kontakt se spolužáky z vybraného okruhu, školní společenské akce a navázaná přátelství usnadní dětem společenský a materiální vzestup.

Zdá se, že jistá část rodičů se pro soukromé školy rozhoduje na základě idiosynkrazií vůči státní škole či školství vůbec - a placením školného získávají pocit, že si současně předplácejí možnost v případě potřeby zasahovat do způsobů, jakým bude jejich dítě vzděláváno. Přinášené oběti mohou být i pouhým rubem rozvinutých ochránářských postojů. Pro většinu rodičů je směrodatná úvaha o tom, co vlastně jejich dcerám a synům umožní vstup do "preferovaného klubu" absolventů té či oné školy.

Vysokoškolští učitelé na mnoha fakultách vědí, že určité střední školy připravují uchazeče pro jejich obor mnohem lépe, než jiné - a tito absolventi jsou pak i s hlediska dlouhodobé statistiky úspěšnější. Tyto střední školy by bylo možné označit jako elitní podle kriteria kvality, ale kupodivu mezi ně nebývají zařazovány. Sociologicky je to pochopitelné, protože ne všichni absolventi jdou studovat obor, pro který škola nejlépe připravuje - ale tuto možnost využije pouze určité procento absolventů.

V našem prostředí jsme ovšem zatím např. neodpověděli na otázku, nakolik je volba určitých škol a placení školního motivováno snahou o kvalitnější vzdělání, o sociální vzestup, či o to umožnit i méně schopnému u dítěti "předplatit" si diplom či vysvědčení.

Ve vztahu rodiny ke vzdělání a škole nejde zdaleka jenom o to, jaké oběti jsou rodiče ochotni přinést za "dobré" vzdělání pro své potomky. Vzrušující záležitostí pro veřejnost a současně velmi nepříjemnou pro školu je, když rodiče požadují "hlavu" ředitele či některých vybraných učitelů v okamžiku, kdy ve výběrové škole začnou učitelé klasifikovat jejich "nadané" ratolesti. Zničit učitele může být cenou, kterou je třeba zaplatit za udržení iluze, že vlastní dítě je přece nadané a schopné velkého rozvoje - jenom mu v tom škola brání svými zastaralými metodami, špatnými učiteli či zkostnatělými předpisy. Běda všem učitelům státních i soukromých škol, kteří hloupým rodičům naruší iluzi, že mají geniální děti a že tyto děti musejí "právem dostat šanci" se vyhnout všemu, co tito rodiče ve svém životě zpackali. Síla

emocí vynořujících se v konfliktech rodičů se školou bývá výsledkem magické představy o tom, že jednotlivé a zcela konkrétní výsledky dosažené ve škole čarovným způsobem ovlivní další společenskou kariéru dítěte. Škole je často přisuzována daleko vyšší moc, než jaké je vůbec schopna dosáhnout - a která sahá za její zdi do daleké budoucnosti. Ve vztazích rodičů ke škole se mohou objevovat očekávání, která velmi připomínají magické zařikávání nástrojů před velkým lovem.

Pro rasově či národnostně segregované příslušníky menšin se ovšem může stát vytoženou jakákoliv střední či vysoká škola, která je ochotna ho vzdělávat a dovést k diplomu. Absolvováním se totiž téměř automaticky stane příslušníkem "společenské elity" uvnitř skupiny, z níž pochází - a může tak v minoritní skupině kolem sebe šířit či zcela bezděčně vyvolávat iluzi, že dosáhl "elitního vzdělání". To se ovšem vůbec nemusí týkat ostatních absolventů téže školy, kteří po absolvování budou působit v majoritní populaci.

Sociologa nemusí zajímat, proč někdo hladce dosáhl jistého vzdělání a jiný si totéž vydobyl s většími obtížemi, ale na prvním místě stojí vždy otázka: jak vlastně funguje celý systém? Může se ptát: na jakých předpokladech byl systém vystavěn a co jej pomáhá držet pohromadě? Je ovšem pravdou, že sociologie si vždy kladla otázky, s jakými představami spojují lidé fungování těch či oněch institucí. Potom se může stát relevantní otázka: jaké aspirace klienti spojují s fungováním školských institucí? Co od nich reálně očekávají a co je spíše iluzorní? Jaký typ "vědění" o těchto institucích ve veřejnosti převládá? Jak toto "vědění" ovlivňuje reálné chování lidí uvnitř a vně těchto institucí?

Základním sociologickým problémem nebývají jen jednotlivé formy "poruch" systému, ale vždy také to, co zajišťuje, umožňuje a provází jeho řádný chod. Z tohoto hlediska nemusí být na prvním místě sociologického zájmu otázka sociální či rasové diskriminace, ale formy utváření společenské stratifikace. Teprve po prostudování obecného rámce bývají kladeny otázky, jakou úlohu ve vytváření společenské stratifikace sehrávají školské organizace a zařízení? Koneckonců k podobným otázkám se vyslovují i úvahy o makrosociálních souvislostech výchovy a vzdělávání.

Vraťme se k otázce sociálního složení těch, kteří vytvářejí školu. Na první pohled je zřejmé, že jak soukromé tak státní školy selektují jisté skupiny dětí a mládeže. Část soukromých škol vznikla díky snahám o reformování dobově převládající výuky, která se někdy označuje pejorativně jako klasická nebo masová; jiné byly vytvářeny pro děti s určitými dovednostmi a

předpoklady. Současně i státní školy vytvářely a stále generují řadu alternativních programů výuky. Jistou historickou raritou českého školství je, že se v prosazování jedné z dobrovolně zaváděných alternativních koncepcí vůči státním školám angažoval osobně ministr školství při přípravě koncepce tzv. občanské školy.

I když označení "alternativní škola" nebylo nikdy zcela přesně vymezeno, přitahuje zájem veřejnosti o studijní programy takto označovaných škol. Z dějin pedagogiky je zřejmé, že alternativní školy - ať státní či soukromé - sehrávají roli "dělostřelců pokroku" či prosazovatelů radikálnějších změn. Poté, co se jim podaří úspěšně zavést některé nové výchovné a vzdělávací postupy, přejmou je po nějaké době do svého repertoáru další vzdělávací instituce a začlení je mezi své tzv. klasické postupy.

Uvažujeme-li o vztazích mezi státními a soukromými školami, pak je nutné dodat, že soukromé školy nejsou určeny jen pro děti s určitým nadáním, neboť mohou stejně tak dobře být koncipovány pro problémové žáky se specifickými výchovnými potřebami. Některé byly založeny pro potřeby církví a náboženských společenství (např. Waldorfské školy), národnostní menšiny, jiné dokonce udržují běžný způsob výuky, ale jejich existence je zdůvodňována tím, že zaplňují prázdné místo v poptávce po nějakém typu vzdělání. Je vhodné se rozloučit s představou, že veškeré soukromé školy jsou vyhledávány pro reformované studijní programy a metody výuky či pro tzv. liberální přístup, neboť lze objevit i takové, jež jsou vysoce atraktivní pro náročnost a téměř scholastické způsoby výuky.

Mám ve škole padesáti šesti procentní menšinu žáků ze šestatřiceti zemí, sdělil nám s úsměvem ředitel jedné běžné státní školy ve Wallesu. V Praze na prahu 21. století existují v předměstských čtvrtích základní školy s dětmi z dvaceti různých národnostních a rasových skupin. Již pouhý pohled do třídy v mateřské škole (v Německu, Rakousku, Finsku, Švédsku, Holandsku a mnoha dalších) odhaluje, jak díky obrovským migracím východních a jižních národů na evropský kontinent, dochází k rychlé proměně dříve téměř homogenních národnostních a rasových skupin, což mnohé učitele nutí k zavádění nových forem a metod výuky. Důraz je kladen na otázky výchovy, kde se objevují témata komunikace, tolerance a respektu k odlišnosti.

Obecné mínění většinou sdílí názor, že o úspěšnosti vzdělávacích programů rozhoduje osobnost a kvalifikace učitelů, ve skutečnosti však je jejich působení vždy výrazně ovlivněno tím, jaké žáky vlastně učí. Veřejné školy v exkluzivních čtvrtích jsou obvykle obsazeny studenty určitého sociálního typu. Předměstské či sídlištní školy mívají smíšenou populaci a

to jak sociálně, tak národnostně. V některých zemích vznikají i tzv. slumové školy pro děti z rodin s nízkým sociálním a ekonomickým statusem - z rodin nezaměstnaných, ilegálních přistěhovalců, chronických fluktuantů apod. Venkovské školy slouží především dětem soukromě či družstevně hospodařících rolníků, řemeslníků a drobných podnikatelů. V nediferencovaných rezidenčních obvodech a v malých městech, které mají pouze jednu školu, je studentská populace nejméně homogenní a může reprezentovat úplnou komunitu.

Pro české země, které si dlouho udržovaly agrární ráz, byl typický vesnický typ osídlení, který převažoval nad odlehlými samotami. Vesnice si i přes "malé rozměry" postupně vytvořily bohatou vnitřní strukturu - starosta, kněz, kostelník, učitel, hostinský, lékárník, holič, kovář, truhlář, krejčí, zedník, hrobník atd., která byla drasticky redukována po druhé světové válce. V druhé polovině 20. století byl také postupně snižován počet tzv. venkovských malotřídních škol. Pozoruhodné je, že tam kde byla zrušena malotřídní škola, došlo v následujících letech k postupnému vylidňování vesnice. Psychologicky to bývá vysvětlováno tím, že dítě, které od raného věku dojíždí do školy mimo obec, se tak současně "učí" opouštět vesnické společenství, vyznačující se vysokou mírou společenské kontroly. Později tíhne k migraci do větších měst s "liberálnější společenskou strukturou", která je současně prostorem s bohatším množstvím nabídek a šancí.

Učitelská populace bývá méně diferencovaná. Menší vnitřní diferencovanost učitelských sborů bývá vykládána tím, že variabilita učitelských typů musí být zřejmě limitována, pokud má učitel učit úspěšným způsobem. Je však nesporné, že existují značné variace v přípravě a schopnostech učitelů od školy ke škole a mezi jednotlivými částmi země. I v zemích, kde je možná větší migrace obyvatel, jsou učitelé všech škol převážně vybíráni podle okresů a většina z nich jsou dcery a synové příslušníků nižších středních tříd. Učitelská populace však bývá ve většině škol daleko stabilnější než studentská populace.

Pro školu charakteristické formy sociální interakce jsou centrovány kolem způsobu výuky a jsou současně regulovány společenským řádem školy. Společenský řád má normativní ráz a je sankcionován. Ta jeho část, která je artikulována se nazývá školní řád, studijní řád apod. a je k dispozici všem učitelům a studentům. Má-li výuka, která je hlavní náplní školy, probíhat úspěšně, je třeba současně regulovat nejen samotný proces učení, ale i sociální vztahy uvnitř komunit učitelů i žáků.

Výuka, která probíhá důsledně a konzistentně, poskytuje žákům mnohé teoretické poznatky, učí je dovednostem a rozvíjí jejich schopnosti, ale vybavuje je současně i potřebnou mírou

vhodné motivace. Pro vytváření a udržování specifického sociálního klimatu školy je užívána řada uměle vytvořených prostředků, neboť škola přetváří, zjednodušuje a tím pádem i zpřehledňuje motivaci, z níž jedinci vycházejí v přirozeném každodenním životě. Zjednodušení a zpřehlednění je možné ovšem pouze tak, že si škola vytváří své vlastní způsoby motivace - typické formy veřejných odměn, pochval, školská hodnocení v podobě známek, různé negativní sankce (třídní a ředitelské důtky) atd.

Samozřejmě, lze namítnout, že školu by bylo možné zrušit, ale zatím se lidstvu nepodařilo vytvořit vhodnější instituci, která by umožnila efektivněji vzdělávat děti a mládež v tak masovém měřítku, v jakém to umožňuje právě ona. Kolem umělých pravidel se objevuje řada nedorozumění, neboť jsou často fetišizována nejen těmi, kdo je užívají, ale ještě více těmi, kdo je kritizují. Školní vzdělávání prochází již po několik století postupnou proměnou, při níž je upouštěno od tvrdých sankcí (tělesné tresty ve středověké škole) a místo nich se zavádějí psychologické regulace. I to se zdá některým kritikům příliš a tak se objevují návrhy jsoucí až do extrémního liberalismu či naprostého zrušení řádu a pravidel, dokonce i školy samotné - jak to ve slavném spisu *Odškolnění společnosti* navrhoval Ivan D. Illich.

Společenská organizace školy je přes mnohé zastírající liberální a pseudoliberální fráze vždy utvářena tak, že činí učitele dominantní postavou vzájemných interakcí. Je-li škola místem vzájemné interakce, pak každá komunikace (nemá-li být nezávazným tlacháním) znamená i vzájemné ovlivňování. A všude, kde jeden člověk působí na druhého, lze uvažovat o mocenských vztazích, neboť moc neznámá v principu nic jiného, než *možnost ovlivňovat druhé*. Vtip spočívá v tom, že v jakémkoliv komunikativním společenství má každý účastník jistou míru moci; někteří ji ale mají více, než ostatní.

Ve škole má vždy větší možnosti uplatnění vlivu na druhé učitel, než jeho žák. V principu platí, že práce profesionálního vychovatele je založena na tom, že mohou využívat svou dominanci pro řízení a kontrolu dlouhodobě rozvrženými procesy vyučování a učení, které jsou centrální v sociálních interakcích ve škole.

Typická škola je vždy organizována na nějaké variantě autokratického principu. Nutná sebevláda však může vést až k uplatnění některých autoritářských metod řízení. V praxi detaily organizace školy a užívané metody managementu vykazují velkou rozmanitost (diversitu), ale to nijak nezmenšuje význam skutečnosti, že školy jsou samostatné entity s vlastní organizací a správou. Čím méně vřelé jsou vztahy mezi vedením (exekutivou) školy a učiteli, tím je řízení školské instituce formálnější a kontrolní funkce či dohled nad chodem

instituce se stávají příliš autoritativní. Pokud se učitelům vedení výuky a ovlivňování kázně žáků vymyká z rukou, může lehce dojít k tomu, že se v řízení takové instituce objeví v přechodných obdobích prvky despotismu. Tyto situace lze někdy snadno rozpoznat, protože tak jako najdeme snahu stanovovat přísná rozpočtová pravidla v okamžiku, kdy docházejí peníze, tak se zpravidla vytvářejí nové školní řády, zavádějí nová pravidla či striktně vyžadované dodatky ke stávajícím, když systém řízení začíná ochabovat a vnitřní řád školy se začíná hroutit.

Pokud se vedení školy nemůže opřít o souhlas a dobrou vůli učitelských sborů, mohou mnohá jeho rozhodnutí vést ke zmatkům, ke vzájemným nedorozuměním a prohlubováním vnitřní krize školského zařízení. V problémových situacích, vznikajících tehdy, když začne selhávat kontrolní funkce a objeví se excesy v chování žáků, snadno dochází k tomu, že vedení začne nutit některé či dokonce všechny učitele, aby byli ve svém vystupování autoritativnější a postupovali vůči okolí rigidněji. Část autokratické moci vedení je tak delegována na jednotlivé pedagogické pracovníky a ti jsou kontrolováni, zda tuto moc skutečně použijí.

Vztahy mezi studenty a učiteli jsou určovány nejen jejich osobnostními kvalitami, ale také tradičním řádem školy, v jehož rámci se vytváří řada limitujících pravidel sociálního styku. Přijímací řízení na vyšší stupně škol (střední a vysoké školy) zpravidla obsahuje některé prvky, s jejichž pomocí dochází k selekci podle intelektuálních předpokladů, ale i všech, kteří vykazují v chování varující momenty. Aby škola mohla fungovat jako instituce s vnitřním řádem a efektivně vyučovat, vyžaduje vždy jistou míru přizpůsobivosti (adaptability) v chování. Budoucí adaptace na nároky školy je tak současně zkoumána jako jistý stupeň dosažené zralosti v jednání či sociální inteligence.

Školy stanovující podmínky pro přijetí, která nepočítají s tím, že by v průběhu přijímacího řízení došlo k individuálnímu setkání učitelů a uchazečů "tváří v tvář", spoléhají zpravidla na to, že jistá míra sociální přizpůsobivosti k požadavkům školy byla již otestována na předchozích stupních škol - a byla vyjádřena v klasifikaci uchazečů.

Některé vysoké školy předepisují k přijetí například pouhé složení maturitní zkoušky, kterou vydávají za dostatečnou podmínku. Zpravidla toto navenek velmi liberální přijímání kombinují s tvrdou selekcí v prvních semestrech studia, kde postupují často velmi nekompromisně a uplatňují prvky autokratické libovůle. Tato praxe znamená, že je sice odstraněn nepříjemný jednorázový přijímací rituál, ale přijímací řízení skrytě probíhá více semestrů. Prolongovaná selekce je daleko složitější a náročnější, ekonomicky značně nákladná a může mít daleko drastičtější dopady na psychiku neúspěšných, než kdyby byli odmítnuti po důkladném a v krátkém časovém úseku probíhajícím přijímacím řízení.

Není žádným tajemstvím, že volný nábor je u některých vysokých škol spíše nutností než ctností, neboť by obtížně získaly dostatečný počet uchazečů. Otevřenost vstupu bývá propagačně využívána a umožňuje vzdělávací instituci nejen vystupovat navenek "velmi liberálně", ale také si ne vždy zcela korektně zvyšovat ekonomický příjem, neboť inkasuje od státu příspěvek na studenty, které však postupně nutí školu opouštět.

Efektivita vnitřního fungování školského zařízení je vždy založena na principu podřízenosti (subordinace), jehož uplatňování se odehrává v hranicích stanovených pravidel, od nichž jsou odvozovány jak pozitivní, tak negativní sankce. Fungování a uplatňování pravidel, která vytvářejí vnitřní řád školy, bývá odvozováno z tradice v řízení instituce a z vytváření postojů studentů a učitelů k sobě navzájem. Ustálená tradice je současně vždy tím, co předznamenává limity povolených variací a odchylek v chování příslušníků instituce. Ale ani společné hledání nových alternativ a variací za účasti učitelů a studujících, nemůže nikdy dojít tak daleko, aby byla popřena skutečnost, že školy jsou organizovány a fungují v praxi na základě mocenských principů. U základních a středních škol je tento princip posilován i působením školské inspekce a mnohé signály, které inspekční orgány mohou vysílat, lze číst jako pobídky k tomu, aby ředitel i pedagogický sbor uplatnil autoritativní postupy ve vyšší míře než dosud.

Obecné tvrzení, že školy si ze své podstaty vytvářejí autoritativní společenskou strukturu, která může vykazovat některé despotické prvky, se zdá být příliš zjednodušující, pokud by mělo platit pro veškeré typy škol, pro všechny stejně a bez značných diferencí či výjimek. Ve společenském životě se setkáváme s řadou vzdělávacích institucí, které vykazují neobyčejně pestrý obraz uplatňování principů autority. Mnohé školy v praxi používají maskujících technik, proklamativně přiznávají značnou autonomii studujícím, ale jejich skutečná sebevláda, včetně ovládnutí kontrolních a selektivních mechanismů školy, je zřídka reálná. Obvykle je to maska v podobě velmi demokratických pravidel a zásad soužití, které přesto ponechávají učitelské "oligarchii" dostatek možností k regulaci a řízení chodu jednotlivých institucí a umožňují jim řízení výchovných a vzdělávacích postupů. I velmi liberálních formy pravidel pro působení studentských samosprávných orgánů ve vysokoškolských fakultních senátech jsou vždy opatrně selektované a supervidované fakultou, která předává zpravidla část dohledu nad již dosaženými postupy a výsledky do rukou studentské "oligarchie"; do jiných oblastí však (s odvoláním na obecné zákony, předpisy, nařízení a na tradici školy) exekutiva nechává pouze nahlédnout, ale vliv či zásahy do nich vylučuje.

Experimentální školy, které navenek šíří přesvědčení, že si přejí skoncovat s uplatňováním direktivních principů řízení výuky, hledají přes veřejné proklamace vytrvale varianty těchto

principů nebo shledávají, že musejí zaměstnávat učitele, kteří dokáží mít autoritu opírající se o jiné zdroje, či prosazovat mocenské nároky, aniž by vyhlíželi autoritářsky. V celém světě mají experimentální školy velké obtíže při hledání učitelů, kteří jsou vnitřně oproštěni od potřeby přijímat a uplatňovat příliš autoritativní sklony a postupy jiných škol - a jsou schopni na základě vlastního uvážení mnohdy velmi neformálně přistupovat k dětem jako k nezávislým lidským bytostem.

Usměrňování a řízení aktivit žáků je vždy limitováno nejen řádem školy, ale i pomocí metod výuky. I velmi uvolněné vyučovací postupy vyžadují nějakou formu adaptace a dobrovolného podřízení. Škola, která je proklamativně liberální, si nakonec vždy vytvoří tzv. liberální soubor metod výuky a tzv. liberální řád provozu, který ovšem i poté zůstane vyžadovaným, dodržovaným a kontrolovaným. Neučiní-li tak, přestane postupně plnit své funkce, je vystavena sankcím kontrolních školských orgánů či zřizovatelů a postupně ztrácí svého kreditu na veřejnosti. V další fázi začne ztrácet i zájemce o studium s příslušnými osobnostními předpoklady.

Policejní či vojenské školy bývají postaveny na velmi rigidních principech uplatňování autoritativních principů, někdy podle maximy: nejlepší formou diskuse je rozkaz. Tyto typy škol zpravidla učí studenty přejímat některé vysoce direktivní až despotické principy do životních zásad a praktického jednání; tyto školy současně mohou vytvářet mnohé příležitosti pro dočasné uvolnění přísně vyžadované kázně a podporovat rozvoj důvěrných spojení mezi vedením a studenty a delegovat značné množství pravomocí a odpovědnosti studentským vůdcům.

Vnitřní obraz uplatňování autority a liberálního přístupu je v řadě škol neobyčejně pestrý a jeho analýza není jednoduchou záležitostí. Analytik se vždy vydá špatným směrem v okamžiku, kdy tento řád začne klasifikovat a posuzovat na základě jednoduchých analogií s politickými řádů různých společností. Výrazy jako "oligarchie", "despotismus", "autokracie", "autoritářství", "liberální" či "demokratický" jsou ve školském prostředí významově posunuté a postrádají některé konotace, bez nichž si jejich fungování nedokážeme představit v politickém životě země. Proto badatel při dobře vedené analýze nemůže vyjít z toho, co tato slova znamenají v politologickém slovníku, ale z bedlivého zkoumání reálných procesů, které bývají těmito termíny označovány.

Uplatňování různých principů autority může výrazně kolísat, objevovat se pouze v určitých situacích a v určitém čase - a poté ustoupit do pozadí. Škola se nějaké formy řádu, který alespoň v jisté požadované míře respektují ti, kdo tvoří vzdělanostní komunitu vzájemně interagujících jedinců, neobejde. Malé jednotřídní venkovské školy mohou vykazovat značně

odlišnou sociální strukturu, než jakou lze nalézt v městských vyšších školách s tisíci studenty, ale základní skutečnost, že v obou těchto vzdělávacích institucích nalezneme uplatňování principů autority, dominance a systém regulované podřízenosti (subordinace), platí obecně.

Zdá se, že již bylo řečeno dost o školním autoritářství či možných formách volnosti či direktivnosti. Je však třeba dodat, že uplatňování pravomoci by nemělo vést k neúměrnému psychickému tlaku či k zneužívání pro pouhé uspokojení mocenských potřeb managementu školy nebo jednotlivých učitelů. Její uplatnění je vždy nutné, když je třeba obnovit ztracenou rovnováhu celého systému. Je-li škola místem vzájemné interakce, která je regulována akceptovaným řádem, je zapotřebí tento řád neustále obnovovat, zvláště tehdy, když některé jeho prvky začnou upadat v zapomnění a dochází k samovolnému "rozvolňování kázně".

Přirozenou cestou výstavby a obnovování vnitřního řádu školy je udělování pochval a trestů. Škola potřebuje jistou míru různosti a vzájemné odlišnosti projevů v chování žáků, z nichž někteří načas zavedený řád naruší. Následnými tresty (poznámkami v žákovské knížce, sdělením rodičům, káráním, vyhrůžkami, důtkami, sníženou klasifikací apod.) se v očích všech členů školní komunity (učitelů, žáků, rodičů) tento "někdy zdánlivě příliš ideální" řád opět stává reálně fungujícím. Jak věděl již E. Durkheim, neustálá nutnost obnovy a trvalé výchovy občanů k respektu ke společenskému pořádku vyžaduje velké tresty za velké přestupky. Pokud by se v nějaké společnosti nevyskytovaly delší čas těžší porušení zákona, hrozí jí nebezpečí, že se drobné a nicotné přestupky začnou trestat právě jako těžké zločiny. Škola, kde alespoň čas od času nedojde k flagrantnímu narušení školního řádu, se přirozeně ocitá v pokušení, že zvolí podobný postup. Výrazné excesy v narušení řádu odhalují, že v těchto případech může být dosažení ztracené rovnováhy systému (ekvilibria) pro výkonnou moc choulostivé a nebezpečné.

Mimořádné přečiny vyžadují vždy urychlenou rozvahu o nekonvenčních a účinných opatřeních. V těchto okamžicích škola může postrádat vnitřní mechanismy, které by vedení odradily od užití despotických či zkratových postupů. Mimořádné skutky jsou zpravidla mimořádné i tím, že jejich dopad jde daleko nad rámec relativně uzavřené komunity školy. Proto hrozí zásah do života školy zvenčí (kontrolních orgánů, policie, skandalizace ve sdělovacích prostředcích, intervence politických orgánů obce či kraje apod.). Obecně lze říci, že rozhodnutí v krizových situacích mají tu zvláštní povahu, že jsou-li příliš tvrdá, převrací dlouhodobě udržovanou a neustále pracně obnovovanou stabilitu v okamžik, v němž škola a její vedení nejsou nijak chráněni před přímou a bezprostřední ztrátou prestiže.

I ti, kdo nejvíce školu kritizují za její atmosféru a psychické poškozování žáků, ve skutečnosti skrytě doufají, že škola bude vždy vytvářet vnitřní mechanismy zabezpečující jak dohled nad

žáky, tak jejich ochranu před nebezpečnými vlivy okolí. Ochrana dítěte svěřená škole také legitimuje některé autoritativnější postupy v případech ohrožení. Mnohé formy autoritativních postupů jsou také více či méně zjevně vyžadovány i od rodičů, kteří však současně omezují její zneužívání v rámci obecně uplatňované sociální kontroly nad školou jako společenskou institucí.

Pro vnitřní činnost školy je vždy vymezen určitý "herní řád", který určuje kam až lze zajít, aniž by přitom byla ohrožena stabilita sociálního řádu. Přitom mnohé, co se odehrává uvnitř školy má charakter "bouří ve sklenici vody", neboť přes dramatické způsoby řešení mnohých "případů narušení školního řádu" a následně udělené "tresty", nemívají tyto události žádný významný dopad pro další život těch, kdo byli "tvrdě ztrestáni" např. ředitelskou důtkou. Řešení přestupků tak odhaluje, že dítě či mladý člověk pobývá dlouhodobě v moratoriu rolí, které se teprve učí zvládat a hraje je nanečisto a předběžně. Škola spolu s udržováním vnitřního řádu vytváří a předává systém signálů a varování, které každého příslušníka vzdělávací komunity upozorňují, že společnost vždy bude nějakým způsobem ustanovovat řád, v nějaké míře vyžadovat jeho plnění a trestat přestupky proti pravidlům.

Socializace, která vede mnoha oklikami, během níž se dítě a mladý člověk učí akceptovat požadavky společnosti tím, že je nejprve přijmou a v nějaké formě jim porozumí, neznamená jenom získání nějakého ucelenějšího souboru poznatků a teorií. Osobní růst dítěte je závislý i na schopnosti odhalovat své vlastní existenční možnosti žití a uvádět je do souladu s požadavky společenského okolí, aniž by tím byla ohrožena integrita jeho osobnosti. Nejen děti, ale ani mnozí dospělí nerozumějí tajemství vytváření a udržování společenského pořádku; dítě navíc mnohá nařízení považuje za nepochopitelné danosti, s nimiž je nuceno se naučit žít či zvládnout akceptovatelné způsoby jejich obcházení.

Za dobré vychovatele jsou považováni v moderní společnosti ti učitelé, kteří zvládnou umění citlivě vést mladé lidi k respektu k řádu, ale současně umožňují četné svobodné projevy dítěte a mladých lidí, aniž by je prožívali jako ohrožující. Tito vychovatelé vědí či alespoň silně tuší, že v případě nutnosti je třeba autenticky a bez přetvářky, bez maskujících technik a vytáček zavrhnout špatné činy, nikoliv však dítě jako takové.

V principu jde v obecném smyslu o to, jak se škole daří vytvářet u žáků vědomí, že požadavky a nároky na ně kladené, nejsou pouhými rozmary učitelů, kteří nad nimi uplatňují moc, ale jsou nutností, vyplývající z potřeby sociálního soužití. Zdá se, že dosažení tohoto cíle je snadnější tam, kde učitelé vyzvedávají ideální hodnoty a neváhají je obhajovat. Jako důležité se ukazuje, aby žáci byli vedeni k porozumění obecným základům zákona a lidských práv, jejichž podstatou je, že jsou zavazující stejně pro "vládce" i "podřízené".

Škola zpravidla dokáže udržovat "morálku" po dlouhou dobu pokud jsou její nároky na žáky či studenty akceptovány nejen v očích studujících, ale i rodičů a celého společenského okolí. Příslušné požadavky jsou považovány okolím i členy vzdělávacích komunit za samozřejmé a téměř přirozené, pokud získání závěrečného vysvědčení či diplomu je spojeno s očekáváním postupu na sociálním žebříčku. Školy se studijní morálkou a kázní jsou zpravidla ty, kterým se daří trvale udržovat vysokou společenskou prestiž. Pokud škola z populistických a někdy i z existenčních ekonomických důvodů nabírá slabé a neukázněné žáky s výchovnými problémy a povoluje v uplatňování sankčních a selektivních mechanismů nad akceptovatelnou míru, záhy pracně nabytou prestiž ztrácí. Dočasné prodlužování ohrožené existence populistickými gesty a nemístnou tolerancí (např. houfným přijímáním těch, kteří byli jinde neúspěšní) vždy nakonec vede k tomu, že škola si podřízne větev, na které je zavěšen její vnitřní řád.

Udržení vnitřního chodu a fungování školy je náročnou a citlivou záležitostí, která vyžaduje především od učitelské komunity (od jednotlivých členů i celku) vysokou míru akceptování tradic konkrétní školy a jejího souboru vymezujících pravidel chování. K postupnému osvojení vnitřních pravidel si školy vytvářejí již po staletí složité a kontrolované mechanismy. Z historie lze připomenout již nepoužívanou kategorii "učitele čekatele", která je dnes nahrazena kategorií tzv. "začínajícího učitele", jehož činnost je v nástupním roce podrobena vyššímu dohledu a korekcím jak ze strany kolegů, tak vedení škol. Příchod nového učitele je vždy choulostivou a kritickou záležitostí, a to zvláště tam, kde do školy vstupuje učitel ze zcela odlišných sociokulturních okruhů či je dokonce imigrantem. Pro život školního organismu ale není současně příliš zdravé, když dlouhou dobu nedochází k obměnám ve sboru, protože se může příliš uzavírat do navyklých stereotypů a stále dogmatictěji lpět na dodržování jinde vyčichlých pořádků. I když v dynamických systémech žádná poučka neplatí absolutně, je zpravidla vhodnější věkově pestrý učitelství sbor. Zde bývají nejstarší členové identifikováni s ustáleným pořádkem a jsou jeho přirozenými šířiteli (v případě nutnosti i "obhájci"), zatím co jiná skupina dokáže obhajovat inovace a požadovat, aby byly její principy přizpůsobovány změnám ve společnosti. Je paradoxní, že čas od času rebelující "odpůrci" řádu jsou většinou schopnější jej v konfliktech s vnějším prostředím obhajovat před veřejností úspěšněji, než ti, kdo jsou jeho striktními obhájci uvnitř školy.

Pro pochopení společenské struktury školy je třeba vědět, že je organizována na principech autority a že tato autorita je trvale ohrožována. Je ohrožována nejen nevhodnými postupy či projevy špatných osobnostních vlastností učitelů, ale i studenty, rodiči, školskými úřady (či politickými institucemi, které suplují jejich činnost) a inspektory, ale i některými absolventy

školy. Autorita školní exekutivy a učitelů je pod trvalým tlakem příslušníků nejrůznějších společenských skupin, kteří "hrozí" škole svým společenským postavením a styky nebo speciálními znalostmi (psychologie, práva, hygienických předpisů apod.) a stávají se tak přirozenými odpůrci všech učitelů, kteří reprezentují autoritativní jednání. Mnohé obtíže v autoritě vedení škol i jednotlivých učitelů vznikají tam, kde sociální okolí napadá a znevažuje sociální statut učitelů a podlamuje jejich reputaci.

Otázky školní autority a kázně se staly silně kontroverzní záležitostí, když moderní pedagogika začala prosazovat "ideologii velkého odmítnutí", které zaměřila proti zmechanizovanému fungování vnitřního života školy. Cílem se stalo svrhnout zastaralý model, který nebyl schopen akceptovat potřebu dětí žít co nejpřirozenějším společenským životem, navazovat vzájemné vztahy a pomáhat si, či projevovat cit solidarity. Tvrdá kritika ze strany radikálních pedagogických a psychologických proudů byla již vícekrát vedena zcela jednostranně a byla zaměřena pouze negativně. Na veřejnosti se legitimovala tím, že se horlivě zabývala odstraněním všech pozůstatků mechanicky vyžadované kázně a trpné poslušnosti. Mnohé z těchto kritik pomohly překonat křiklavé problémy zastaralé školy. Ale tím, že se do centra pozornosti nedostala sama podstata starého kázeňského systému a přežila struktura školy, jsou kritické výhrady vedeny zpravidla proti následkům či symptomům a nikoliv proti příčinám.

V dnešní době je třeba vzít kritičnost vůči školám jako fakt a součást společenské reality. Teprve pak je možné nahlédnout, že mnohé kritické výpady (i přes nešťastné a nespravedlivé formulace), mohou mít pozitivní dopad, protože nutí vedení škol a učitele nejen revidovat zastaralé postupy, ale zabývat se i hlouběji otázkami fungování celého systému. Přemrštěná kritika není příjemnou záležitostí, ale čas od času může i nastartovat procesy změn, které povedou k novému vybalancování celého systému výuky, odměn i trestů tak, aby byl srozumitelnější a přijatelnější pro učitele, žáky, rodiče i širokou veřejnost. Tak jako v jiných oborech lidské činnosti, i ve školství může zvnějšku vedená kritika pomáhat adaptaci na změněné požadavky a potřeby společnosti, ale současně novému vybalancování antagonistických sil uvnitř školy.

Celá síť vazeb včetně emočních vztahů se dostávají do pohybu vždy, kdykoliv je nastolena otázka disciplíny. Škola je jako komunitativní společenství založené na autoritě neustále ošetřována - a nemohla by si dovolit být autokratická, kdyby ošetřována nebyla. K ošetřovatelství však patří i schopnost včas čistit a desinfikovat utržené rány a šrámy.

Vedení mnohých škol cítí, že dosažení potřebné kázně a disciplíny není jednoduchou záležitostí, kterou by bylo možné zvládnout pouze v průběhu vyučovacích hodin. Zasazují se

proto o rozvoj mimoškolních (extrakurikálních) aktivit a podporují formování doplňkových institucí a činností, kroužků a žákovských organizací. Při dobrém zázemí a vedení mohou tyto mimoškolní aktivity výrazně přispět k vytváření pocitu intenzivní pospolitosti. Badatelské, výtvarné či tělovýchovné kroužky, sportovní kluby, spolky vydávající časopisy, debataní kluby, pěvecké spolky, literární a divadelní skupiny, sociální kluby, různé čestné spolky, univerzitní bratrstva - to vše je jen část pestré palety různorodých aktivit a organizačních forem. Mnohé z nich mohou být omezeny na výběr žáků či studentů z jedné či několika tříd, studentských kruhů či fakult, jiné jsou celoškolní či dokonce navazují spojení s žáky či posluchači jiných výchovně vzdělávacích institucí. Mají-li sociální a zájmová sdružení rozvíjet svou činnost a přežít po delší čas, zjišťujeme, že nevznikají zpravidla zcela spontánně, ale mají spíše charakter naplánovaných organizací a podněty k jejich ustanovení a provozování přicházejí z vedení škol či od lidí, kteří jsou ustanovováni jako "poradci" nebo "spolupracovníci" školy.

Existence malých pospolitostí formovaných mimo vyučovací program není zdaleka jen zkrášlujícím a reklamním doplňkovým programem, ale výrazně napomáhá rozvíjení schopnosti potřebné pro provoz všech demokratických společností - schopnosti vytvářet nejrůznější hnutí a spontánně organizovat společné aktivity občanů za jakýmkoliv myslitelným účelem. V řadě zemí rozvoj citu pro povinnost, odpovědnost a současně iniciativu, úcty k právu a zákonu, či pro prostý respekt k jedinečnosti a hodnotě druhých, není vždy zdaleka jen záležitostí oficiálních osnov, ale právě těch aktivit, které mají svůj původ v rozvinutém a intenzivně pěstovaném mimoškolním životě.

Vedle oficiálních školních institucí najdeme ve společnosti i tzv. parazitní vzdělávací instituce, které jsou zpravidla *ad hoc* vytvářeny pro uspokojení aktuální potřeb některé skupiny obyvatel. Nejde o zvyšování kvalifikace pro nějakou pracovní činnost. Typicky parazitní institucí mohou být kurzy uspořádané pro rodiče po změně osnov. Tvrdí-li někteří elementaristé s jistou nadsázkou, že první známky dítěte jsou vysvědčením celé rodiny, která pomáhá prvňáčkovu s jeho úkoly (a s napětím očekává, jak byl ohodnocen výsledek kolektivního úsilí), pak parazitní instituce jsou určeny k tomu, aby ochraňující rodiče naučily to, co potřebují vědět k účinné pomoci dítěti v oblastech, o nichž se domnívají, že v nich škola selhává.

V dynamicky se rozvíjejících společnostech se ozývají požadavky, aby škola pěstovala schopnost dále se učit a osvojovat si nové teorie a poznatky, čímž by bylo možné se v průběhu celého života adaptovat na změny ve společnosti a v povolání, získávat a osvojovat si nové potřebné vědění. Výchova a vzdělání by měly zajistit nejen možnost doplňování

potřebných znalostí, ale vytvořit v širokém měřítku takové vzdělanostní základy, aby bylo možné při přeškolení velkého množství lidí v průběhu života na něčem stavět. Přeškolení se stalo nutností, protože během jedné generace se rychle mění dělba práce - mnohé profese zanikají a místo nich se objevují jiné, někdy vysoce specializované. Jeden z příkladů za všechny: po útlumu těžby uhlí a ocelářského průmyslu bylo třeba zaškolit a převést tisíce lidí z těchto odvětví do jiných povolání.

Obecně platí, že škola dávno přestala předávat pouhou znalost symbolů a operací se znaky a symboly, ale přijala mnohé nové cíle, z nichž nejdůležitější nesměřovaly k vytváření vztahu k transcendentálním hodnotám, ale zněly: uvést žáky do praktického života a dát jim dobrý obecný vzdělanostní základ, umožňující doživotní sebevzdělávání, včetně zaškolování a přeškolení. Škola tak získala nové významné poslání, neboť současné průmyslové a informační společnosti se vyznačují vysokou mobilitou opřenou o vzdělanostní základ.

V rozvíjející se občanské společnosti vynikla důležitost požadavku, aby škola neučila intelektuálním znalostem a dovednostem, ale předávala i normy sociálního chování, formovala postoje a hodnotové vzorce. Některé hodnoty se pokouší předávat poměrně direktivně v rámci plánované výuky, jiné se snaží vštípit neformálně, například rozvíjením vedlejších zájmových činností žáků.

"Obecná tradice vzdělání vytváří obecný svět myšlení s obecnými morálními a intelektuálními hodnotami a s obecným dědictvím poznatků, které jsou podmínkou, že kultura si je vědoma své totožnosti, která jí dává obecnou paměť a obecnou minulost. V důsledku toho každé porušení kontinuity tradice vzdělání znamená příslušné přerušení kontinuity kultury." DAWSON, Ch., 1970, s. 9.

Vedle osvojování vědeckých poznatků a teorií, škola usiluje o zformování světového názoru a předává mladým lidem poznatky o sociálním a politickém uspořádání, a o tom, jaká je struktura vlády a co tvoří základ politických procesů. Učitelé informují žáky o základních právech občanů, seznamují je s významem loajality a úcty k národu. V této souvislosti lze hovořit jak o zjevných, tak i o tzv. skrytých osnovách, zvláště když škola usiluje o vytvoření respektu k druhému, o poslušnost vůči autoritě, o poctivost v jednání, o úpravnost vzhledu či úhlednost projevu, ale i o porozumění zákonům a právům každého jedince. Z toho důvodu lze říci, že škola má vždy více osnov. Nezjevnější a nejběžnější osnovy se vztahují k osvojené látce, druhé (neméně důležité, ale zpravidla nepsané) jsou odvozeny z představy slušného člověka a řádného občana.

8. 3. Škola jako prostor pro socializaci

V racionální a výkonově orientované společnosti se zdá, že škola je od společnosti pověřena především předáváním poznatků, vědomostí či dovedností, které jsou užitečné pro život. Ale stejně tak je možné říci, že škola slouží jako nástroj sociální integrace. Sjednocovací procesy zajímají sociology a lze je opsat obratem, že škola představuje sjednocující prostor (zavařovací hrnec) pro slučování odlišných povah. Následná individuální diferenciací zpravidla nevede k popření dosaženého pocitu příslušnosti, ale opírá se o něj jako o trvalý základ, z něhož vyrůstají možné variace rolového chování.

Škola jako prostor interakce, setkávání a sociálního styku, má značný vliv na utváření postojů k druhým lidem. Vliv školy je v oblasti sociální percepce a v utváření postojů k druhému rovnocenný, a v některých životních obdobích a oblastech dokonce větší, než vliv rodičů. Zde je ovšem nutno rozlišit mezi základní a střední školou - a instituty vyššího vzdělání.

Základní škola uvádí dítě mezi autoritou vybavené osobnosti mimo rodinu. Tyto autority pro dítě mohou v přirozeném prostředí představovat např. učitelé, šéfové podniků a institucí, politici a policisté. Pokud škola podporuje obecné uznání autorit, připravuje dítě na respekt k sociálnímu řádu. Za tím účelem učí dítě národním sloganům, významu státních symbolů, hymně, seznamuje je s životními příběhy národních hrdinů, ukazuje jim význam svátků a uvádí dítě do některých tradičních rituálů. Převědeme-li tyto aktivity do jazyka sociologie, pak lze opsat jako předávání ideologie (soustavy hodnot, norem a schvalovaných vzorců jednání) velkých skupin, především národa, přičemž tyto skupinové ideologie mají tendenci k idealizaci a k vyzvedávání kladných stránek minulosti a příkladných činů velkých osobností. I když je tím zpravidla značně nadlepšována minulost skupin či společenství, mají tyto leckdy přikrášlené příklady ze slavné minulosti poskytovat členům skupiny výchovné vzory. Pokud škola předává idealizovaný odkaz minulosti, naplňuje tím své výchovné poslání a dává žákům do rukou vodítka pro jejich další život.

V každodenním životě školy se dítě prakticky seznamuje s normami skupinového chování a vystupování. Dítě je vždy oficiálním kurikulem vedeno jak k respektu k mínění druhého, tak i k návyku poslouchat. Je zřejmé, že neporozumí všemu z toho, co se od něj vyžaduje v oblasti mezilidského soužití, tak jako nemůže proniknout k podstatě a významu vlasteneckých rituálů. Vždyť mnohé z toho, co předává základní škola, je spíše indoktrinací než učením. Ale přesto mladému člověku "uvízne v duši" něco z poučení o tom, co je jeho vlast, neboť škola rozvíjí obecné povědomí o tom, co filosofka Jaroslava Pešková označila za uvědomění toho, že "vlast je vlastní půdou našeho usilování".

Na konci docházky do základní školy již mnozí žáci dokáží rozlišovat mezi politickými vůdci a institucemi, opouštějí školu s jistou mírou smyslu pro národní i širší kulturní tradice a s idealizovanou představou o fungování vládního systému. K tomu v posledních letech přibývá i poučení o mezinárodních organizacích, o významu Evropské Unie, ale i o vztahu člověka ke krajině, k ekologickým problémům a mnoha dalším záležitostem, které se stávají kulturně sdílenými tématy v postindustriálních společnostech.

Střední školy pokračují nejen v prohlubování vědomostí, ale i ve výchově "občanů". Středoškolští učitelé seznamují studenty hlouběji se státní legislativou, s významem a náplní mocenských státních orgánů a institucí. Někteří z nich vedou studenty ke kritickému myšlení o vládě a politice, jiní se soustřeďují spíše na vytvoření vědomí občanské odpovědnosti. Přes neobyčejnou rozmanitost poznání, které jednotlivé základní a střední školy předávají, lze hledat těžiště jejich aktivit v socializačních procesech, ve vytváření společně sdíleného světa. Pozoruhodné přitom je, že mnohé z toho, co škola formuje, se předává v malých vzájemně interagujících a komunikujících společenstvích, v nichž se v komunikativních aktech "tváří v tvář" předávají složité kulturní obsahy v nejširším slova smyslu, dochází k osvojování respektu k řádu a k vytváření vztahu k hodnotám, které jdou daleko nad rámec těchto malých komunit.

Bylo by velmi nadsazené, kdybychom vliv školy přeceňovali a očekávali, že tato instituce dokáže vhodně utvářenou výchovou napravit vše, co je ve společnosti stále ještě nedokonalé, nerozvinuté či dokonce zaostalé. Na druhé straně je zřejmé, že například demokratické poměry nelze utvořit z ničeho a schopnost demokratického smýšlení a vystupování je záležitostí výchovy přesahujícími daleko možnosti jedné generace. Sociologové považují za obecně platnou formuli Alexise de Tocquevilla, že demokracie je závislá také na tom, jak jsou v té či oné zemi kultivovány "citové návyky lidu". Přesto školní výchova může mít značný vliv na utváření demokratického jednání a může společnosti prospět nejen tím, že veškeré socializační procesy bude nejen zaměřovat k dobré adaptaci na složité fungování společnosti, ale i tím, že současně bude vytvářet přesvědčení, že svět sice není dokonalý, ale je v lidských silách ho postupně měnit. Zvláště v anglosaských zemích je vysoce ceněná schopnost vytvářet nejružnější spontánní hnutí a organizace k nápravě drobných i větších nedostatků - například skupiny prosazující zlepšení ekologického prostředí či bránící, aby k jeho zhoršení nedošlo v brzké budoucnosti (např. zabránit těžbě ropy na Aljašce apod.).

"Škola se soustřeďuje především na tyto tři oblasti předávaných obsahů socializace: 1. Předává dítěti ucelené soustavy vědomostí, které dítěti poskytují všeobecný základ pozdější

zodbornělé teoretické i praktické přípravy na budoucí profesi. 2. Zprostředkovává dítěti základní hodnoty a cíle společnosti, jíž je představitelem, a spolu s nimi i základní normy jednání ve společnosti, které by odpovídaly hodnotám a cílům společnosti. 3. Třetí hlavní oblastí předávaných obsahů socializace je specifický systém sociálních rolí, především role žáka, učitele a spolužáků, jimiž se realizuje socializační působení školy jako speciálního socializačního zařízení; činnostním obsahem nové role žáka se pro dítě poprvé stává plnění společensky závažných povinností, které dítě připravuje na pozdější pracovní činnost.” (ODEHNAL, J. 1984, s. 115-6.)

Formulace "socializace znamená vrůstání jedince do společnosti" často zastírá fakt, že takto pojaté zespolečenštění jedince je velmi často pojímána jako prostý proces adaptace dítěte na stávající provoz společnosti. Kdyby institucionalizovaná socializace byla pojata takto úzce, znamenalo by to, že škola je jednou z nejkonzervativnějších institucí. Ale tak tomu ve skutečnosti není, i když některé kritické teorie ji za takovou vydávají. Škola je nucena v rámci výuky mnohé abstrahovat a idealizovat, čímž připravuje nejen na přijetí kulturních norem a hodnot, ale současně mnohými idealizačními postupy vyzbrojuje mladého člověka měřítky, která mu v pozdějším životě budou sloužit jako orientační vodítka při porozumění složitosti každodenního světa, ale i k jeho kritickému hodnocení a k aktivitám umožňujícím změny současného stavu.

Je pozoruhodné, že učitelé při úvahách nad projekty, průběhy, ale i výsledky svého působení na žáky, vycházejí z paradoxního "principu přehnané odpovědnosti". Výklad tohoto principu říká, že učitelům je nejen připisována odpovědnost za veškerá aktuální i budoucí selhání žáků (v životě i v povolání), ale vychovatelé tento požadavek zvnitřňují a přijímají na sebe odpovědnost i v záležitostech, které daleko překračují reálné možnosti školy. Mladý člověk není pouhým produktem školy, ale jeho vývoj ovlivňuje celá řada dalších faktorů jako dědičné vlivy, rodina a širší komunita, v níž vyrůstá, společenské klima, různé nešťastné náhody a okolnosti jeho života mimo školu a mnohé další. Paradoxnost principu přehnané odpovědnosti nespočívá v tom, že odpovědnost souvisí se svědomím učitelů, a že učitelé přijímají odpovědnost příliš vážně, ale v tom, že ačkoliv si mnozí z nich čas od času uvědomují utopický ráz této odpovědnosti, nemohou postupovat jinak, než se s tímto principem ztotožnit.

Řekneme-li, že žák není pouze výtvozem školy, pak to znamená také to, že tato instituce neposílá žáky do života jako více či méně dokonalé výrobky s celoživotní zárukou. Škola spíše vybavuje žáky soubory teorií a poznatků, obeznamuje je se základy společenských

způsobů jednání, ohledem k obyčejům a tradicím, do nichž jej uvádí. To vše je především soubor nástrojů, které jedinci v budoucím životě umožní více či méně svobodně přetvářet svět kolem či sebe sama. Školy, které bývají pokládány za dobré, přitom také rozvíjejí schopnost odhalovat problémy, podporují rozvoj vůle je samostatně řešit a vědomí, že při setkání s problémy je stále ještě nejpraktičtější mít k dispozici dobrou teorii.

8. 4. Tematizované a netematizované vztahy školy a společnosti

Při úvahách o školní výchově vzniknou značné obtíže v okamžiku, kdy si uvědomíme, že cíle školy a cíle společnosti nejsou zdaleka totožné. A nejde jen o to, že společnost je celek, zatím co škola jen její partikulární část. Vždy je možné lehce prohlásit, že škola slouží socializaci. Lze i tvrdit, že právě na ní se učitelé významně podílejí dle svého nejlepšího vědomí, dle svých reálných možností a za použití vědy. Tím se podporuje dojem, že škola slouží společnosti, neboť připravuje jedince na budoucí společenské role a na profesní dráhu. Ale je značně obtížné rozhodnout a ukázat jaké mínění o skutečném vztahu mezi školskými a společenskými procesy lze považovat za přiměřené.

Odlišnosti školy a společnosti jsou založeny již v tom, že společnost, odhlédneme-li od různých předsudků a nerealistických požadavků části veřejnosti, obklopuje školu konvenční vírou a tradičními požadavky. Konvenční víra vyžaduje, aby škola chránila mladé lidi před kontaminací nešťastnými a amorálními aspekty společenského dění. V určitých lokalitách a typech škol bývá prosazována snaha udržet mládež co nejdéle v ultrakonzervativním prostředí. Ani revoluční změny ve společnosti nemusejí na této záležitosti nic změnit. Právě naopak: poučení z historie ukazuje, že i revolucionáři bývají prudérní, vysoce konzervativní v postojích k výchově dítěte. Ideály, jejichž apologetika je přisouzena škole, jsou vždy ospravedlnitelné tím, že umožňují sociální prevencí před předčasnou demoralizací dětí a mládeže.

”Každý přinejmenším tuší, že na podobě výchovy závisí to, jak bude vypadat život ve společnosti, čeho si lidé budou vážit, koho budou ctít, jak se k sobě budou chovat, a vůbec jak budou rozumět smyslu svého žití, co budou ochotni obětovat a čeho se nikdy nevzdají. Všichni vědí, že bez výchovy se nelze obejít, a proto ji berou jako nutné zlo, jímž je třeba projít, ale na jedné straně bezmyšlenkovitě opakují zděděná klišé, aniž jsou ochotni připustit zodpovědnost za převzatá rozhodnutí, aniž tuší, že ono ”zlo” pramení ze zapomenutosti na povahu lidského bytí a dávná rozhodnutí berou jako předurčenost, jíž je nutno vyhovět, a nebo na druhé straně dávné a hluboké tradice s lehkým srdcem opouštějí, buď v prosté negaci,

nebo s přijetím "novinek" jejichž přednost často spočívá jen v tom, že jsou nové."
MICHÁLEK, J., 1996, s. 14.

Vztah společnosti a školy je specifický a není snadné jej tematizovat, protože je zářmován a překryt řadou konvenčních mínění. Ale obecně lze konstatovat, že k dítěti ve společnosti obvykle převládají konvenční postoje středních a starších generací. A to jsou postoje ochrany smíšené s regulací. Ty způsobují, že dítě je obkloповáno obranným valem, který jej uvrhuje podle metafory sociologa W. Wallera do života ve "skleněném domě".

V civilizované společnosti vždy existuje snaha ochránit mládež od nebezpečných kontaktů s okolím. Historicky se s extrémní variantou totálního vzdálení dítěte od vlivů společnosti lze setkat již u Rousseaua, jehož výchovná koncepce bývá nazývána robinsonádou. Není nesnadné porozumět důvodům celé řady omezení, které společnost klade i pro působení učitele na dítě. Neboť každá normální společnost asimiluje rodičovské zájmy a přenáší je v upravené podobě i do školního prostředí. Tato skutečnost umožňuje, že žáci mají poměrně přesně určené místo ve společnosti - a společenská konceptualizace tohoto místa výrazně ovlivňuje celý školský provoz.

Když W. Waller užil metaforu "skleněného domu" měl na mysli především to, že dítě požívá ochrany dané konvenčními postoji veřejnosti, je vzdáleno od kontaminujících kontaktů a nachází se pod sociální kontrolou okolí. Ale tato inspirující metafora může být snadno rozšířena i o kognitivní aspekt - a pak jí lze vyložit širším způsobem. Metafora "skleněného domu" současně naznačuje, že dítě sice hledí na svět spolu s dospělými, dívá se v něm na stejné věci jako dospělí, ale nevidí je stejně. Ve výuce se vždy pouze některé stránky reality ozvláštňují a stávají se předmětem výslovného zájmu. Součástí těchto procesů je vyzdvižení obecných postojů a hodnot. Tím je vymezována dělící čára mezi tím, co je všem dostupné - a tím, co je privátní, neveřejné apod. Metafora poukazuje na to, že svět je pro dítě strukturován rodičovskou optikou, tj. v přijatelně schválené podobě a s důrazem na obecné hodnoty. Konec konců celá školní příprava vychází z předpokladu, že i pravda je něco velmi obecného, k čemu se jedinec aproximativně přibližuje.

Od zakládání moderních školských soustav, kdy škola dostala od společnosti úkol masově šířit všeobecné vzdělání, byla nad ní rozšířena **kontrola ze strany státu**. Stát převzal na svá bedra značnou část péče o řízenou socializaci a pověřil školu, aby tuto socializaci formou výchovy a vzdělávání mládeže realizovala. Tím, že ji pověřil a i nadále pověřuje různými úkoly, trvá na tom, že si nad školou musí zachovat dohled. Součástí politiky a výkonné moci státu je dávat veřejnosti najevo, že kontrola fungování a efektivity školských institucí

zajišťuje, aby se cíle školy se zásadně nerozešly s cíli, které sleduje či vyznává společnost.

Škole je tradičně prisuzována **ochranná funkce**. Již na počátcích zavádění povinné školní docházky povinná školní docházka bránila zaměstnávání dětí v manufakturách a při polních pracích. Ochrana dítěte před příliš časným zaměstnáním neznamena jenom vyvedení dítěte z dílny do školní učebny, ale i jeho prostou ochranu před úrazy, napadáním a fyzickými tresty, od nichž bylo v moderním školství záhy upuštěno. Po zhruba přes dvě století trvajícím vývoji moderních školských soustav je fyzická ochrana dítěte považována za samozřejmou, pozornost je dnes spíše upřena na to, že škola představuje také prostor, v němž by dítě mělo být ochráněno i před nepříznivými psychickými vlivy.

Ve vývoji tzv. moderních společností po zavádění povinné školní docházky a jejím rozšíření dostaly do popředí otázky ochrany zdraví dítěte a stát, po zkušenostech s neutěšenými hygienickými poměry a špatným zdravotním stavem dětí a mládeže z nerozvinutých oblastí země a chudinských čtvrtí velkých měst, přejal na svá bedra i péči o zajištění hygieny, zdravotního stavu a zaváděl i celou řadu dalších opatření směřujících do oblasti sociálního zabezpečení dítěte tak, aby mohlo navštěvovat pravidelně vyučování. Velké pedagogické slovníky z první poloviny 20. století již obsahují mnohá hesla týkající se této pravidelné zdravotní a hygienické péče o dítě, včetně takových hesel jako je očkování, péče o zdravý chrup apod., které byly všeobecně zaváděny. Je ovšem pravdou, že díky tzv. "krátkému rozumu" většiny politiků, jsou některé tyto systémy péče o hygienu a zdravotní stav dětí a mládeže opouštěny, je zapomínán jejich význam a je třeba je čas od času obnovovat či obhajovat jejich existenci.

Důraz na psychologickou regulaci vývoje dítěte pak vedl k tomu, že v řadě zemí se již od první poloviny 20. století začaly rozvíjet i pomocné instituce - pedagogicko psychologické poradny, které dostaly do vínku dva základní úkoly: sloužit jako poradny pro volbu povolání a jako diagnostická a poradenská centra při výchovných, vzdělávacích a životních potížích dětí a mládeže (lehké mozkové disfunkce, opakované kázeňské přestupky překračující tolerovatelnou míru, drogové a alkoholové závislosti, týrání, šikana apod.).

Základy psychické ochrany dítěte jsou obsaženy i v dílech klasiků, např. v Komenských zásadě přiměřenosti výuky psychické vyspělosti žáků a mnoha dalších. S rozvojem psychologie a zvláště pak psychoanalýzy, soustředěné na studium neuróz a poruch psychického vývoje, je stále více zdůrazňováno, že škola má i ve svém působení postupovat tak, aby dítě bránila před psychickým poškozováním a traumaty. Pod vlivem tzv. antipsychiatrických proudů, které inspirovaly mnohé kritiky školy v posledních desetiletích, dochází i k šíření iluze, že škola bude jakousi obdobou idealizované rodiny, jejíž jedinou a v podstatě hlavní funkcí bude

udržovat dítě v umělém vakuu netraumatizujících meziosobních vztahů - a stranou jsou zcela ponechány otázky vzdělání a kulturních obsahů, které škola předává. V extrémní variantě se dokonce objevují velice jednostranná a převážně negativní pojednání o tom, že nejdůležitější je ochránit dítě před učiteli, zvláště pak před veškerým jednáním z jejich strany, které by mohlo pro dítě představovat psychickou zátěž. Pomineme-li módní teoretické a kritické extrémní hlasy, pak je třeba klást otázku po základech a podstatě psychické ochrany dítěte ve škole.

Základem psychické ochrany, na němž je teprve možné vytvářet a rozvíjet další formy této péče, je fakt, že dítě je vyvedeno ze složitého a emocionálně nabitého, ale i zatěžujícího prostředí rodiny do uměle vytvořené instituce, která si k přirozenému každodennímu světu zachovává odstup. Škola jako instituce, která má poměrně jednoduchá pravidla sociálního styku, vytváří pochopitelné zásady, jejichž dodržování umožňuje udržovat její vnitřní fungování, což je podpořeno tím, že má i poměrně srozumitelné vztahy nadřízenost a podřízenosti, založené na autoritě učitelů. Škola jako vydělený prostor umožňuje vytvářet odstup od světa a toto "citově a emocionálně odlehčené prostředí" umožňuje dítěti vyložit některé věci - ukázat na ně, pojmenovat je a nezaujatě je zkoumat. *Bez vytváření distance vůči světu není možné rozvíjet jakékoliv teoretické myšlení.* Existence školy, která předává složité intelektuální obsahy a hodnoty, je bez této distance vůči přirozenému světu nemyslitelná - a umění vytvářet teoretický odstup od problému kultivuje jako jeden ze základních celoživotních návyků.

Dosažení jakéhokoliv teoretického náhled je založeno na možnosti podstoupení, na vybočení či lépe: na jisté míře distance od potřeb a zájmů, do nichž jsme jako lidské bytosti v každodenním životě bytostně vpleteni a angažováni. Vzdělání také znamená umět se vymanit se z navyklého, nekriticky převzatého vnímání reality a - z předsudků.

Za základ evropského vzdělání bývá v učebnicích filosofie uváděn slavný Platónův mýtus o jeskyni, který lze nalézt na počátku VII. knihy jeho Ústavy. V tomto mýtu je nejen popsána distance, která existuje mezi vědoucím a nevědoucím, nutnost umět zprostředkovat druhému to, co vím, ale i to, že má-li jedinec nabýt vědění, musí projít obratem (periagogé) v duši - a umět odvracet zrak od smyslového světa a zabývat se idejemi. Hovořil-li platónský mýtus o vězních, pak celá pozdější evropská tradice pojímala školní vzdělání jako cestu k osvobození jedince od pout, která jej váží k nevědomosti. Moderní sociologie vidí dnes toto "osvobození" jako otevírání možností a šancí na zcela praktický společenský a ekonomický vzestup.

Moderní škola vznikala jako zvláštní vydělený sociální prostor na půli cesty mezi klášterem a

manufakturou a tento prostor měl sloužit vzdělání, oddálení dítěte od světa práce, bojů a zápasů o existenci. Ve středověku převzaly péči o uchování a vzdělanosti kláštery a kněží, kteří se pak významnou měrou podíleli i na zakládání světských škol. Dodnes v sobě škola nese pozůstatky výlučné vydělenosti a jisté formální strohosti klášterních cel - a to i přes veškeré pokusy školu vyzdobit obrazy, pomůckami, vlastní výzdobou dětí apod. Existence vyděleného prostoru není vadou nebo slabostí školy, ale naopak základní podmínkou a výhodou, která zakládá možnost soustředěné a metodicky řízené teoretické aktivity učitelů i žáků.

Obecně řečeno: vydělený prostor vytváří pozoruhodnou skutečnost, která zdaleka není na první pohled zřejmá - znamená prostor pro soustředěnou práci s idealizovanou skutečností. Vydělený prostor značí, že škola je nejen výchovně vzdělávací institucí, ale společnost si ji zvolila jako "úschovnu" pro jisté ideály. Jsou to ideály různého druhu. Ale mají většinou vyjádřit, že svět je krásnější a spravedlivější místo k lidskému pobytu, než ve skutečnosti je. Podobně je školou idealizována i lidská existence, resp. člověk sám, jakož i celý lidský rod. Školní výuka tak ozvláštňuje a zvýznamňuje jak mnohé obecné a nadčasové hodnoty, tak i veškeré lidské dílo. Zvláště učitelé základních a středních škol zdůrazňují smysl pro čest, pravdivost, spravedlnost, pro krásu, dobro, rozum a mnohé další pozitivní hodnoty a lidské záležitosti. Dítěti se vštěpuje, že jeho národ je významný, má za sebou skvělé epochy v historii a proto lze očekávat, že takové epochy ještě nastanou. Zdůrazňuje se, že společnost má (přes všechny aktuální problémy) zdravé kořeny. A o něco mírněji bývá zidealizována i obec a kraj, v němž dítě žije. Celý svět je vydáván za místo, které je ve svých základech dobře založeno a je zajímavé i vhodné v něm žít - a bude možná v dohledné době ještě lepší. Také společenská kultura, i kdyby dosahovala velmi skromných výsledků, je vydávána za vznešenou, vzácnou a vyžadující od jedince i určité oběti. Na životech velkých osobností a tvůrců se ukazuje, že stojí za to se obětovat pro celek, pro nové, pro svobodu, pro povznesení rozumu apod. Učitel, který by dětem říkal, že svět je hnusný, nebo stojí za zlámanou řešli a lidský život není nic jiného než bída a utrpení, by ve škole příliš dlouho nepobyl.

Školní vzdělání se opírá o nástroje vědy, mezi nimiž dominuje forma zkráceného zápisu. Ale preferuje i procesy idealizace a zdůrazňování hranic normality v lidském jednání. Jestliže již v antice bylo Aristotelem řečeno, že věda disponuje zkrácenými zápisy, které umožňují obrovskou akumulaci vědomostí, pak dnes lze říci, že pro školní výuku se vybírají zpravidla takové "zápisy" či narace, které idealizují celou kulturu. Učitel příliš nezdůrazňuje, že přirozenou součástí každé společnosti je zločinnost, drogová závislost, prostituce, sebevražednost a celá řada dalších jevů. Naopak: pokud jsou tyto jevy zmiňovány, jsou

označeny za negativní a jsou z kulturního provozu vylučovány tím, že jsou označovány za odchylky či definovány jako deviace. A jsou stavěny do příkrého kontrastu k idealizovanému obrazu společnosti. *Efekt kontrastu* se využívá k tomu, aby tyto jevy bylo možné odpreparovat. Jinak by nebylo možné udržovat věrohodnost idealizovaného pohledu na společenskou skutečnost. Je však velmi obtížné udržovat jistou míru idealizace po delší dobu. Idealizaci skutečnosti a zvláště pak lidského bytí je vytvářena na základě *hlediska antropocentrického zájmu*, neboť výuka směřuje k tomu, aby celý život dítěte byl, pokud to vůbec lze, nasycen humánními hodnotami a aby dítě bylo uvedeno do světa, který je představován jako srozumitelný a je současně tak stabilní, že odolá pochybnostem a relativizaci. Škola nechce a nemůže připustit, aby se středobodem zájmu dítěte stalo to, co je ve společenském dění považováno za dekadentní či chorobné.

K idealizovanému pohledu na svět patří i to, že zvláště základní škola vštěpuje takové morální principy, které by mnozí dospělí bez váhání odmítli důsledně uplatňovat ve svém jednání. Jejich prosazováním by se rázem zařadili mezi nepraktické snílky, přílišné idealisty, nebo duševně zaostalé. Ale dospělí se současně domáhají toho, aby škola tyto principy udržovala, vyznávala a vštěpovala je nastupujícím generacím. Je pozoruhodné, že každá společnost má v zásobě nejen ideály pro handicapované, opuštěné či bezmocné, ale také pro děti - a má i ideály pro učitele. A každá společnost svěříla škole do péče i ideály, které je někdy obtížné opsat, protože jim lidé v dospělém životě dávno přestali věřit. Mnozí dospělí příliš idealizovaný pohled na svět sice záhy opouštějí, ale nejsou ochotni jej nikdy definitivně skartovat či jej zcela vyloučit ze svého života. A je nesmírně pozoruhodné, že i při vědomí jejich vratkosti a relativnosti - doufají vskrytu duše, že škola mnohé ideály ještě udržuje při životě. Problémem dnešní školy není, že by příliš idealizovala; spíše pod tlakem pragmatického a účelově racionálního přístupu ke světu idealizuje rozpačitě, nepromyšleně a mnohdy zcela nedostatečně.

Je-li škola vybrána jako schránka pro ideály, zabraňuje jí to, aby byla přespříliš utilitární. Výchovu nikdy nelze podrobit pouze praktickým cílům. Mnohé střední a vyšší školy sice připravují pro praktický život, ale žádná škola, tím že má v popisu práce předávat ideály a teoretické poznatky, nemůže požadavek praktičnosti zcela důsledně akceptovat. Přesnější je říci, že současná společnost ve vysoké míře projevuje snahy zahrnovat školskou výchovu nedomyšlenými ideály praktičnosti.

Školy nebývají zdaleka praktickými přípravkami pro život, protože jejich působení je obvykle odvozováno od starého principu roubování. Tento princip říká, že když na volně rostoucí strom organicky naroubujeme zdravé větvičky z plodného stromu, učiníme jej daleko

užitečnější a krásnější, než by byl, kdybychom jej pouze zalévali a pilně ošetřovali, ale v zásadě jej ponechali takovým jaký je. Proto škola málokdy zastává ideál přirozené výchovy. A pokud jej navenek deklaruje, tak se tváří, že tuto přirozenost zná a navazuje na ni, ale ve skutečnosti ji nejen rozvíjí, ale i mění a přetváří. A uplatní-li škola ve svém provozu princip roubování, pak lze kdykoliv veškerou školní výuku obvinit ze zjevné či dobře maskované indoktrinace. Pokud škola dobře užívá principu roubování, nemůže učinit nic lepšího, pokud jej ovšem užívá nevhodně, může dítě nebo mladého člověka výrazně poškodit.

Tradiční poslání školy, které z mnoha dobrých důvodů nemůže nikdy zcela opustit, lze označit jako pověření ochrannou péčí o klasické a novější ideály, což ji vždy nakonec přivádí k tomu, že je zmocněna sloužit společnosti jako pěstované a udržované "muzeum lidských ctností", které lze v životě málokdy zcela bezvýhradně uplatnit. Je zvláštností socializace, že i v krizových, nebo zmatených obdobích společenského vývoje, je každý jedinec donucen na prahu života tímto muzeem projít, zorientovat se v něm a naučit se jej znát. Primární hodnotová a mravní orientace patří k základní výbavě každé socializované osobnosti. Jestliže v řádném muzeu musejí být veškeré expozice minulosti i přítomného věku označeny zřetelnými popiskami, aby se v něm návštěvníci mohli snadno orientovat - tak i škola se snaží představit své předměty jasně a zřetelně. Škola prostě seznamuje žáky s věčnými hodnotami a starými dobrými lidskými ctnostmi - a ještě jim staví před oči popisky se jmény, které ukazují, jak se jednotlivé hodnoty a ctnosti jmenují.

Nebezpečí některých inovačních výchovných návrhů, prosazovaných v dnešní době, spočívá v příliš jednostranném akcentu na psychologickou stránku učení: v tom, že někteří teoretici příliš upřednostňují moment prožívání a jednostranně se orientují se na harmonii a psychickou stabilitu osobnosti. Při zahledění do metodik a struktur výchovných situací (tj. do procesuální stránky výchovy) a do psychologických momentů ve výchově, si lidé nemusejí uvědomit, že každá společnost má vyvinutý systém idealismu, který je určený speciálně pro děti a mládež. Základní princip tohoto idealismu přikazuje, že v raném věku člověk nemá, pokud to jen lze, bezprostředně přicházet do styku s ohrožujícími a mravně upadlými formami světa a lidské existence. Značná míra idealizace společenské a lidské skutečnosti je tak součástí ochranné strategie společnosti a umožňuje udržovat při životě všeobecně akceptovanou doktrínu o dětské bezúhonnosti.

Každé lidské společenství v rozvinutých kulturních poměrech brání dítě před nežádoucími vlivy. I současná societa si udržuje přesvědčení, že v jisté potřebné míře bezúhonnosti je vhodné co nejdéle mladého člověka udržovat, než mu bude otevřen přístup do světa dospělých. Socializace je vždy nejen procesem přivádějícím dítěte do dospělosti, ale

paradoxně je i formou odsouvání dospělosti, neboť je ve skutečnosti pokusem o vhodné načasování okamžiku, kdy dítěti bude možné dospělost přiznat. Sociologové výchovy si dnes velmi často kladou na jedné straně otázku, co se stane, když bude dítě "předčasně dospělé", na straně druhé je znepokojuje mizení autentických dospělých vzorů, neboť celospolečenská adorace mládí vede mnohé dospělé k tomu, že se v chování a odívání snaží napodobovat dospívající či se jako dospívající projevují. Důsledky rozvodovosti a značné feminizace školství jsou dnes již všeobecně známé a jsou označovány jako ztráta mužských vzorů jednání.

Škola je instituce ve světě plném institucionalizovaných forem jednání. Teorie institucionalizovaného jednání zdůrazňují, že vznik institucí umožňuje podle Arnolda Gehlena "odlehčení" našeho jednání, neboť právě instituce nám umožňují základní orientaci v jinak nepřehledném světě, jakož i specifické postupy pro řešení všelidských i zcela osobních problémů a konfliktů. Ale odlehčení může na druhé straně znamenat i přetížení v tom smyslu, že si lidé zvykají na instituce delegovat odpovědnost i za věci, které tyto instituce nemohou unést. Rodiče si prostě zvykli na to, že na školu přenesou převážnou část odpovědnosti za výchovu dítěte, ale škola ze své podstaty nemůže napravit mnohé z toho, co je zanedbáno již v samotné rodině.

Společnost od školy očekává, že bude realizovat mnohá pověření, ale i - rodina očekává, že škola bude naplňovat některé její představy, očekávání a iluze. Škola sice představuje startovní sociální pole, neboť vybavuje mladého člověka kvalifikačními předpoklady dalšího společenského vzestupu, ale zda si vzdělání a kvalifikaci mladý člověk osvojí, je významně závislé na hodnotě, kterou rodina právě vzdělání připisuje. A postoje ke vzdělání a oceňování jeho významu, včetně následné ochoty přinášet mu oběti, tj. dobrovolně se podrobit jisté formě zkázně a intelektuální práce, preferovat vzdálenou budoucnost na úkor přítomnosti atd. - to vše je ve svých základech formováno v rodinném prostředí a ve společenském klimatu, kde je vzdělání připisována nějaká hodnota.

Velkým problémem moderních společností je, že na jedné straně preferují materiální hodnoty a snadno dosažitelný úspěch, na druhé straně udržují nízkou materiální úroveň života učitelských sborů. Nejsou-li děti či mladí lidé vybaveni z rodiny přesvědčením o významu vzdělání, pak se lehce stává, že i respektovaný učitel je sice akceptován, ale díky postavení na platovém žebříčku může bezděčně sloužit jako výmluvně názorný příklad toho, že vzdělání nekoreluje s materiálním zajištěním. Potom je vskutku obtížné přesvědčovat některé mladé lidi, že vzdělání je pro život důležité.

Zabýváme-li se obecně vztahem společnosti a školy, pak je třeba říci, že efektivita jejího

působení není zdaleka výsledkem toho, jací učitelé a jak učí a jejich společenského a ekonomického statutu, ale i obecného postoje společnosti ke vzdělání. Západní sociologové výchovy v posledních desetiletích zahájili výzkumy tzv. "faktoru x", kdy podrobili zkoumání texty a příběhy, které dítě a mladý člověk znají v podobě pohádek, televizních příběhů, setkávají se s nimi v literatuře či ve vyprávění dospělých a zajímalo je, kolikrát se setkají s poukazy na to, že jedinec je za sebe odpovědný, má dosáhnout v životě úspěch či poukazy na význam vědění vůbec. V zemích s efektivní a dynamickou ekonomikou takových odkazů lze zpravidla najít velké množství, jiné země jich mají velice málo, což je považováno za významné pro formování dalších životních postojů a aktivit každého člověka. Pokud také společnost bude vzdělané lidi oceňovat příliš nízko, nebude to prospívat ani obecným postojům široké veřejnosti ke vzdělání jako takovému. Podobně je tomu tehdy, když namísto dobrých kvalifikačních předpokladů je příliš mnoho prestižních zaměstnání obsazováno na základě protekcí, nepotismu, příslušnosti k politické straně, náboženství, rase apod.

Mezi společností a školou je řada neobyčejně významných vzájemných vztahů, jejichž napětí usnadňuje nebo naopak brzdí vzdělanostní a výchovné úsilí školy. O tom, jaké bude škola dávat lidem vzdělání, se nikdy nerozhoduje pouze ve školním prostředí. Obráceně platí, že proti mnohému, co negativně ovlivňuje efektivitu školní výchovy z vnějšku, jsou učitelé často téměř bezmocní. Právě sociologie výchovy upozorňuje na vzájemnou provázanost s okolním prostředím, které ovlivňuje školní výchovu nejen tím, jak správci společenského života proklamativně vyzvedávají či opomíjejí hodnotu vzdělání, ale i tím, co se umožní těm, kteří vzdělání dosáhnou a v čem vzdělanost a vzdělané lidi prakticky podpoří. Jestliže chod současných rozvinutých společností je silně závislý na intervenci vzdělání, pak jde o jednu z klíčových otázek budoucích perspektiv společnosti, které politici za přispění celé veřejnosti mohou otevřít nebo naopak uzavírat již dnes.

Škola je instituce, do které společnost vkládá určitá očekávání. Proto škola a výchova nejsou jen záležitostí učitelů a správních školských orgánů. Každý, komu záleží na kulturním a hospodářském životě země, by se o ně měl zajímat. Rodiče i veřejnost mají právo, dokonce povinnost se vyjadřovat ke školským záležitostem. Měli by tak ovšem konat na základě znalostí a dobré vůle. A protože veřejnosti často uniká, co škola reálně dělá a jaké je její civilizační poslání, mívá její kritika do očí bijícím způsobem její podstatu. Škola je nejen prostorem, který chrání dítě či mladého člověka v době, kdy řeší své vlastní problémy dospívání, ale slouží přípravě na kulturní život a na povolání, v širším působení tvoří schránku pro civilizační étos. Školské vzdělání udržuje při životě myšlenkové světy minulosti, které přenáší do přítomnosti, činí je přítom současně přijatelné a srozumitelné i pro

nastupující generace. Problém nebývá v tom, že by idealizovala svět, ale zpravidla v tom, že jej idealizuje příliš málo. Podcenění étosu školy vede v účelově racionálně pojaté výchově k tomu, že v očích mládeže již málokdy zahoří naděje jiného světa.

Shrnutí

V současné době prochází školou téměř každý a všichni, včetně jejich odpůrců, si uvědomují, že je pro život důležitá. Skutečnost, že jak růst jedince, tak společnosti je závislý na vzdělání, je všeobecně uznávána. Jednotlivé typy škol či dokonce celé školské soustavy však právě pro důležitost, která je jim připisována, bývají kritizovány za nepoměr mezi vynaloženými společenskými náklady a dosaženými výsledky.

Uvažovat o tzv. elitních, prestižních či výběrových školách bez širších vztahových otázek zabývajících se stratifikací, dělbou moci, vlivu a prestiže, tedy celým systémem společenského rozvrstvení a jeho fungování, nemůže vést jinam než do slepé uličky věčných mýtů. Je ovšem zcela realistické říci, že je možné získat poměrně značné příjmy za šíření nejrůznějších iluzí, včetně publikování "odborných" studií o bajkách, snech, pustých výmyslech či o mimořádně kvalitních elitních školách.

Uvedené příklady v předchozí kapitole snad dostatečně ilustrovaly skutečnost, že v reálném světě nelze žádné elitní školy podle jednoduchých či jednoznačných kritérií kvality vymezit či nalézt, což současně vysvětluje, proč tento stále udržovaný a obnovovaný mýtus nelze zničit. Mnohé z toho, co veřejnost označuje za elitní školy je v podstatě iluzí, která bývá utkána více z aspirací některých ambiciózních rodičů než samotných studentů.

Bylo by chybou tvrdit, že diskuse o vynikajících či naopak velmi špatných školách nemají reálný smysl. Je to zřejmý pozůstatek platonismu, který vede k víře, že je třeba nejprve nalézt ideální příklad - a poté tento nedosažitelný ideál použít jako měřítko. Je vhodné upozornit, že právě diskuse poměřující ideální vzory s realitou umožňují na veřejnost vynášet některé poznatky o různých školských institucích, které mohou části zájemců o informace sloužit jako vodítka. Tak jako pacient stojící před branou nemocnice netuší, jak a kým bude operován, přesto pro něj pověst léčebného zařízení může být směrodatná.

Pověst či lépe image instituce je vždy důležitým orientačním vodítkem pro různé skupiny obyvatel, neboť jim usnadňuje zcela praktické životní volby ve věcech, o nichž nejsou odborně informováni a nedokáží je racionálně vyložit. V každodenním životě jsou iluzorní představy a reálné volby vždy ve velmi složitém předivě vzájemných vztahů - a v této podobě se s nimi setkáváme vždy, když veřejnost položí otázku kvality školy a vzdělání, které poskytuje.

Škola vytváří půdu vzájemného setkávání, při němž dochází k osvojení pravidel a zásad společenského styku a komunikace s různými lidmi. O integrující funkci školy můžeme hovořit i tam, kde má tato instituce tendenci zdůrazňovat konformitu, potlačovat a vylučovat odchylky. Tzv. "kooperativní žáci", kteří akceptují instrukce učitelů a vykonávají to, co od nich vyžaduje, jsou většinou pozitivně

oceňování.

Je jisté, že školy vznikaly pod patronací státu, za jeho podpory, a fungují i pod jeho kontrolou. Podle slavného výroku císařovny Marie Terezie při zavádění povinné školní docházky "Die Schule ist und bleibt allezeiten Politicum" (školství je a pro všechny časy zůstává politikum). Fungování škol vždy bylo a je regulováno mnoha zákony, soustavami předpisů a nařízení a je významně ovlivňováno politikou státu, který školství z převážné míry financuje. Charta lidských práv stanovuje povinnost státu zajistit rovné a bezplatné základní vzdělání pro veškerou mládež, což je skutečnost, s níž se setkáváme ve všech vyspělých zemích - a mezinárodní dokumenty pouze kodifikují stav, k němuž průmyslově rozvinuté státy již předchozím vývojem historicky dospěly. Máme-li tedy obecně vyjádřit vztah společnosti a školy, pak lze říci, že škola je od společností pověřována mnoha úkoly a na základě těchto povření formuluje své cíle a utváří své funkce.

Procesy idealizace, s kterými škola běžně pracuje, můžeme je s jistou nadsázkou označit za udržované dědictví řeckého a křesťanského světa, neboť škola pracuje s idealizovanou skutečností upravenou pro dítě a mladého člověka. Škola prostřednictvím vybraných a didakticky upravených teoretických poznatků chce nejen dítě seznámit s podstatou mnoha jevů a procesů, ale vtisknout mu, pokud je ještě tvárné, přesvědčení, že skrytá podstata světa a člověka je principiálně dobrá a tudíž akceptovatelná, bez ohledu na to, jak se momentálně jeví.

9. PROFESE UČITELE

9. 1. Profese učitele z pohledu sociologie výchovy

Učitelství patří mezi povolání, která mají v moderních společnostech významné místo. Status, role a prestiž této intelektualizované profese jsou odvozeny z významu socializace, které je podrobován každý lidský jedinec. Jejich váha je odvozována i od nároků a požadavků na tuto socializaci ze strany společnosti a v neposlední řadě od institucionálních forem, vytvořených v průběhu historie za účelem výchovy a vzdělávání velkého počtu lidí. Učitelství je přiznávána značná autonomie ve výkonu a rozsáhlé kompetence, ale podmínky jeho činnosti a jejich realizace jsou podrobovány, jako u ostatních profesí, sociální kontrole.

Vzhledem k významu, které učitelství mělo a stále má v rozvoji moderních společností, stává se předmětem rozsáhlého studia. V zorném úhlu sociologie výchovy se objevují procesy utváření a fungování rolí učitele ve společnosti, pozice a prestiž učitelů, materiální zabezpečení, formy přípravy, vstup a motivace k profesi, možnosti dalšího vzdělávání v průběhu kariéry. Předmětem výzkumu je i proces vytváření učitelských spolků a organizací, postupná profesionalizace učitelského povolání, ale i takové otázky jako spolupráce s rodiči a

uvnitř učitelských sborů, odolnost proti stresu, vytváření sebeobrazu či profesní sebereflexe učitelů a mnohé další.

9. 2. Učitel a sekundární socializace

Lidský jedinec na rozdíl od ostatních tvorů, vstupuje do světa s minimální specializací, což je jeho slabinou i předností. Slabinou v tom smyslu, že vyžaduje dlouhodobou péči, ochranu a následnou socializaci. Jeho přednost spočívá v tom, že je bytostí otevřenou světu. Může v životě volit mnohé možnosti a jeho existence není vázána na specifické přírodní podmínky.

Proces, kterým se z animální bytosti člověk stává svěbytným členem společnosti, nazýváme socializací. Již jsme hovořili o **primární socializaci** v dětství, která se odehrává v rodině, zatím co **sekundární socializace** zahrnuje veškeré návazné procesy, jejichž prostřednictvím je jedinec uváděn do nových oblastí společnosti, ve které žije. Veškeré formální procesy sekundární socializace předpokládají, že jim předcházela primární socializace s řadou utvořených emočních vazeb k druhým lidem, základních návyků, postojů a dovedností.

Zvláštností primární socializace je, že se odehrává v úzkém kruhu rodinných příslušníků, kteří jsou spjati silnými citovými a emočními vazbami. Rodina představuje pro jedince, který má být socializován, soubor daných osob a ty je nucen akceptovat jako takové, aniž měl možnost si vyvolit jiné. Protože dítě nemá volbu, při níž by si vybralo významné druhé, nezvnitřňuje své vlastní společenství jako jedno z mnoha možných, ale jako samozřejmý a jediný daný svět. Primární společenství se vtiskuje do vědomí jedince daleko pevněji a výrazněji, než všechny další světy zvnitřňované v průběhu sekundární socializace. Mnohé z tohoto primárního světa má "fatální" ráz, protože dítě věří, že to, co je důsledkem mnoha náhod, je zcela nevyhnutelné.

Sekundární socializace je v rozvinutých zemích institucionalizována a k jejímu zdárnému průběhu stačí určitá míra vzájemných interakcí, vztahů a komunikace. Jestliže se primární socializace nemůže uskutečnit bez emociálních vazeb k významným osobám, tak sekundární socializace vyžaduje daleko nižší míru těchto emocionálních vztahů a jejich vysoká míra může být dokonce nežádoucí. Jak uvádějí P. L. Berger a T. Luckman: "Řečeno na rovinu: je nutné mít rád svou matku, ale ne svého učitele." Učitelé jsou v jejich pojetí "institucionálními funkcionáři s formálním pověřením předávat určité vědění" a jejich role se vyznačují "vysokým stupněm anonymity". Vyvozují z toho, že vědění, které předává jeden učitel, může být předáváno i jiným učitelem. I když učitelé mohou být samozřejmě lepší, horší, více či méně sympatičtí, jsou v principu zaměnitelní, neboť jejich role lze oddělit od jednotlivých vykonavatelů.

I když můžeme o naprosté přesnosti tvrzení Bergera a Luckmana pochybovat, jejich analýza má racionální jádro. Učitelé nezačínají *ex nihilo*, ale navazují na výsledky primární rodinné socializace. Rodina se někdy těžko zbavuje iluze, že škola bude pokračovat v jejich výchově prostředky a metodami, kterými dosud socializovala dítě v úzkém, emočně bohatém prostředí. Otázkou je, co je zapotřebí k tomu, aby rodina dokázala na školu pohlížet střízlivým, nezaujatým pohledem a bez "emočních brýlí". Podmínkou přechodu do "velkého světa" je přitom také něco z toho, co školy učí ve skrytém kurikulu: a to je nejen osvojení do určité míry nezaujatého a odosobněného pohledu na realitu a na druhé, ale i na sebe sama.

Dítě a i dospívající jsou v průběhu sekundární socializaci nuceni projít mnoha krizovými momenty, kdy je postupně rozrušena a přetvořena jejich raná zkušenost. I když například autorita učitele obsahuje mnohé transformované prvky autority, s níž se dítě setkalo v rodině, nejde o tutéž autoritu. Mnohé z toho, čemu se žák ve škole učí, mu může připadat potřebné pouze pro školu (skloňování, některé výpočty, popisy řady historických událostí či výčty řek v zeměpise apod.), ale současně je nuceno dlouho žít ve světě vymezeném jeho rodiči.

Právě střet reality rodiny a školy umožňuje žákům objevovat a nacházet své role, vytvářet si odstup od sebe sama a od jednotlivých aktivit. Berger a Luckman k tomu dodávají: "Řečeno bez příkras, pro dítě je snazší "skrýt se" před svým učitelem, než před svou matkou." Považují přitom rozvoj schopnosti "skrýt se" za důležitou součást procesu, v němž se člověk stává dospělým.

Vyjdeme-li z teorie o vytváření odstupů od sebe sama a vlastního konání u dítěte, pak je otázkou nejen to, zda je možné smazat přehradu mezi školní socializací a životem mimo školu a zda je "zrušení hranic", které navrhovala řada tzv. reformních proudů, zcela domyšlené. Nabízí se i otázka, zda právě pobyt v emocionálně odlehčeném prostředí školské instituce, která navíc reguluje formy sociálních kontaktů a komunikace, není vhodnou základnou výchovy k ovládnutí sebe sama. Lze se i ptát, zda jistá neosobnost vyvolaná nutností podrobit se novému objektivnímu řádu není tím, co jedinci otevírá nejen cestu ke zvládnutí mnoha meziosobních vztahů v dospělém životě, ale právě cesta k osvojení náhledu na sebe sama a své role. Vždyť schopnost "skrýt se", nedávat najevo některé pocity a emoce, umět zvládnout kacířské nápady a myšlenky, odkázat nevhodné fantazie a denní snění tam, kam patří, oddělit osobní věci od objektivních a neosobních, umět se zkáznit v tom, co a kdy druhému člověku sdělím, a o čem s ním budu komunikovat, patří k socializaci, jejímž výsledkem je zralá a dospělá osobnost. Je ovšem otázkou, která jde daleko nad hranice sociologie: zda totiž škola a učitel mohou naplnit socializační program, jestliže selhala předchozí primární socializace - co z toho pak školní socializace může dosáhnout a co se jí naopak nikdy nemůže zcela zdařit.

Učitelství není nikdy neosobní a mechanická záležitost, ale učitelky nejsou matky a učitelé otcové. I když učitele dítě a mladý člověk zpravidla zařazují do okruhu významných druhých, od nichž se učí reakcím okolí, jistá míra vyžadovaného odstupu a regulace vzájemných vztahů nedovoluje v běžném provozu překročit nově vymezené hranice. Ty může výjimečně porušit učitel v okamžiku krizové intervence, kdy se začne chovat přátelštěji či více otcovsky, ale roli, vymezenou institucí, nemůže nikdy v komunikaci s žáky zcela opustit.

9. 3. Učitel ve společnosti (status, místo v sociální struktuře, prestiž povolání)

Analyzovat společenské postavení pedagogických pracovníků není jednoduché. Pod společný název jsou zahrnováni jak učitelé jednotlivých stupňů (vzdělávacích cyklů) - od mateřských škol po vysoké, tak vyučující různých předmětů a aprobací, ale i učitelé lišící se značně svým postavením podle lokalit (ve velkém městě, malém či na vesnici). Výzkumy a úvahy nad společenským postavením pedagogických pracovníků zpravidla nechávají stranou učitelky předškolních zařízení. Středem zájmu jsou učitelé základních a středních škol. Jako samostatná skupina jsou pojímáni učitelé vysokých škol, kteří ve své činnosti spojují pedagogickou činnost s vědecko výzkumnými aktivitami.

V obecných úvahách se užívá výrazu učitel ve velice širokém smyslu. Na druhé straně středoškolští učitelé jsou z tradice označováni a oslovováni studenty jako "profesoři". Paradoxem je, že mnohé vysoké školy se díky dlouholetému vývoji po druhé světové válce staly tzv. "asistentskými fakultami" s malým podílem docentů a ještě menším procentem profesorů. Náprava je zatím pozvolná a ani transformační období nepřineslo žádoucí obrat. Tím vzniká situace, že každý, kdo učí na střední škole se "automaticky" stává "profesorem", zatímco nominovaných profesorů na vysoké škole je u nás stále v řadě oborů stále citelný nedostatek.

Postavení učitele ve společnosti je odvozeno od jeho působení ve školském systému. Obecně lze pozice učitelů odvodit z významného podílu škol na socializaci dětí a mládeže, které v procesech enkulturace či kulturní transmise uvádějí do společnosti a do jejího systému dělby práce. Učitelé se podílejí na růstu schopností a kultivaci předpokladů pro společenský a pracovní život budoucí generace, ale současně ovlivňují procesy její diferenciaci, selekce a alokace. Společenská pozice učitele je odvozena nejen od postavení v rámci školské soustavy a uvnitř jednotlivých škol (včetně regionu, v němž škola působí), ale je profese učitele je současně situována do celkové sociální struktury společnosti.

Školství jako celek je resortem s nejvyšším počtem vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců. New Encyklopedia Britanica uvádí, že na celém světě působí zhruba 30 milionů učitelů. V

České republice je v regionálním školství od mateřských, přes základní až po střední školy zaměstnáno přes 150 800 pedagogických pracovníků. Zdaleka ovšem nejde jen o celkové počty, ale jejich společenský status se odvozuje od vlivu na život všech obyvatel a to v několika životních cyklech: v dětství, mládí a na rodiče školáků a studentů. Výchova a vzdělávání se totiž netýká jen žáků, kterým je bezprostředně určena, ale i jejich sociálního okolí. Nejužší societa spojuje se školní socializací svá očekávání, aspirace, iluzorní představy, ale i různé obavy. Působení profesionálních vychovatelů a vzdělavatelů je přitom pravidelné, dlouhodobé a má v mnohém systematický ráz.

Status učitele je také dán situováním v celkové společenské stratifikaci, od pozice v systému povolání. Při hodnocení tohoto statusu v tzv. žebříčcích prestiže se v poslední době střetává společenský význam profese s hodnocením kvalifikace a odbornosti. Nejen odborníci, ale i veřejnost hodnotí práci učitelů jako složitou a odborně náročnou. I podle Mezinárodních standardů klasifikace zaměstnání jsou učitelé zařazováni do skupiny "odborníků" a v devítistupňové klasifikaci patří do druhé skupiny podle "složitosti práce". Existuje řada výzkumů a škál složitosti práce, ale učitelé jsou v celém světě začleňováni mezi "řídící třídu" a kvalifikované duševní pracovníky.

Je-li společenský status odvozován od složitosti práce, pak v první řadě jde o vysokou psychickou náročnost. Výkon učitelé profese vyžaduje na rozdíl od mnoha zaměstnání značnou domácí přípravu. Výchovně vzdělávací práce obsahuje mimo výuku řadu dalších povinností. Ale zcela zásadní je to, že od učitele se trvale očekává vysoký výkon, plné nasazení, značná sebekontrola a nepolevující pozornost. Vedle řízení složité výchovy a vzdělávání je jim svěřen současně dohled nad bezpečností a ochranou zdraví a životů dětí a mládeže.

I když se velice často hovoří o ztrátě prestiže učitelé profese, výzkumy tuto skutečnost nepotvrzují. Ztráta prestiže vnímaná jako současný pokles společenského statusu je vykládána pomocí legend, vznikajících z domněnek a dohadů široké veřejnosti. Je třeba konstatovat, že mnohé mystifikace vznikají i za přispění učitelů. Některé mýty o ztrátě prestiže se tradují již po několik generací, jiné vznikají z nediferencovaných a nepřesných odhadů vlastních pozic a možností učitelů. Zvláštní skupinu pak tvoří legendy, které mohou vzniknout i z přetváření a úprav některých tradičních "příběhů o učitelích" a slouží jako účelové nástroje politického boje za imaginární zlepšení statusu a prestiže učitelství ve společnosti nebo ve zcela reálném zápase za zlepšení platových podmínek.

Pro emancipační dráhu učitelů je typická "professionalization from below" (doslova profesionalizace z dolních pozic), čímž se míní skutečnost, že učitelé tlakem "zdola",

působením na širokou veřejnost, politiky a státní orgány dosahují postupné změny zákonů, které upravují podmínky jejich působení a "shora" přijaté zákony, vyhlášky a nařízení zlepšují podmínky jejich práce a společenské postavení. K tomu, aby učitelé dosáhli lepších podmínek práce a vyššího statusu je ovšem třeba řady vybraných argumentů, příběhů a legend, které slouží dlouhodobé evoluční emancipaci tohoto společenského "stavu".

Porozumění otázce prestiže učitelské profese není jednoduché, protože je třeba zásadně odlišit prestiž, kterou má učitelství v očích ostatních profesních skupin od prestiže, kterou si připisují samotní školští pracovníci. A mezi pohledem na učitelství zvnějšku a zevnitř, jak potvrzují výzkumy, je obrovský rozdíl. Učitelé své odhady dlouhodobě situují daleko níž, než jak je hodnotí veřejnost. Mnohé nasvědčuje tomu, že vlastní sebepodceňování je dáno povahou intelektuální práce, při níž je velmi nesnadné prokázat její efektivitu. Právě obtížná či téměř nemožná objektivní měřitelnost výkonu je tím, co vyvolává typické vnitřní nejistoty a pochybnosti o sobě samém. To jsou ve skutečnosti tradiční pochybnosti, s nimiž se lze setkat u všech profesí založených na intelektuálními činnosti a mnohé nasvědčuje tomu, že právě učitele tyto zneklidňující úvahy provázejí na jejich dráze ve značné míře.

U pedagogických pracovníků sehrává významnou úlohu rovněž chybné směřování platového hodnocení s prestiží. Žebříčky prestiže v průmyslově rozvinutých zemích ukazují, že skupiny s největšími příjmy zpravidla nelze nalézt na nejvyšších příčkách žebříčků či prestižních škál. Pravdou však také je, že profese zařazované podle mezinárodní klasifikace mezi značně intelektuálně náročné mají zpravidla až několikanásobné platy vzhledem k průměrné hladině příjmu všech obyvatel.

Prestiž vybraných povolání u české veřejnosti (tabulka).

| Rok 1967 | bodů | Rok 1999 | bodů |
|---------------------------------|-------------|-----------------------------|-------------|
| 1. ministr | 95 | 1. lékař na poliklinice | 84,1 |
| 2. ředitel průmyslového podniku | 92 | 2. soukromý praktický lékař | 79,4 |
| 3. lékař specialista | 92 | 3. vysokoškolský pedagog | 79,3 |
| 4. vysokoškolský pedagog | 91 | 4. vědec | 78,6 |
| 5. předseda KNV | 89 | 5. učitel na základní škole | 72,4 |
| 6. vědec | 89 | 6. soudce | 69,4 |
| 7. ředitel závodu | 87 | 7. starosta | 64,1 |
| 8. spisovatel | 87 | 8. konstruktér, projektant | 63,5 |
| 9. provozní inženýr | 86 | 9. programátor | 62,9 |
| 10. okresní prokurátor | 86 | 10. strojvedoucí | 60,4 |
| 11. inženýr agronom | 84 | 11. soukromý zemědělec | 58,5 |
| 12. herec | 84 | 12. manažer | 55,7 |
| 13. zpěvák tanečních písní | 84 | 13. ministr | 51,7 |
| 14. profesor na SŠ | 83 | 14. účetní | 51,4 |
| 15. obvodní lékař | 82 | 15. novinář | 51,1 |
| 16. lékárník magistr | 82 | 16. policista | 51,0 |
| 17. voják z povolání | 81 | 17. mistr v továrně | 50,9 |
| 18. předseda JZD | 80 | 18. majitel malého obchodu | 48,2 |

| | | | |
|------------------------------------|----|-----------------------------|------|
| 19. pracovník politické organizace | 79 | 19. profesionální sportovec | 48,1 |
| 20. stavbyvedoucí | 70 | 20. seřizovač, nástrojař | 47,9 |
| 21. horník | 76 | 21. kněz | 46,2 |
| 22. opravář televizorů | 76 | 22. bankovní úředník | 46,1 |
| 23. vedoucí restaurace | 75 | 23. opravář televizorů | 45,7 |
| 24. příslušník VB | 74 | 24. poslanec | 40,4 |
| 25. mistr v továrně | 73 | 25. sekretářka | 39,7 |
| 26. kombajnér | 73 | 26. voják z povolání | 39,1 |
| 27. strojvůdce | 73 | 27. uklízečka | 27,4 |

Zdroj: Sociologický ústav AV ČR

Zdroj: Institut pro výzkum veřejného mínění (Lidové noviny, 24. 2. 2000); k tomu lze srovnat například výsledky z výzkumu povolání, které jsou uvedeny na stránkách IVVM z r. 2013 an.

Koncem 20. století dosáhli největší prestiž lékaři, učitelé a vědci. Společenské uznání profese však zdaleka neznamená největší plat. Je otázkou, proč po deseti letech transformace české společnosti dávají lidé přednost základním hodnotám - zdraví a vzdělání, čímž se profese lékaře a učitele dostávají na vrchol prestižního žebříčku. Sociologové upozorňují, že v posledních letech se střetávají dva faktory - společenský význam profese s kvalifikací a odborností. Skutečnost, že v posledních letech dochází stále k prudkým posunům na žebříčku prestiže povolání je považováno za důkaz nestability, neboť ve vyspělých zemích se takové posuny neobjevují a prestiž zůstává poměrně konstantní.

Prestiž je vždy záležitostí veřejného mínění, které je proměnlivé, což se nápadně ukazuje, když si sociologové přivydělávají sestavováním žebříčku popularity politiků, zpěváků, sportovců či jinak slavných mužů a žen. Oproti těmto efemérním záležitostem, výzkumy prestiže povolání v řadě vyspělých zemí ukazují, že jejich prestiž nemá žádnou jepičí povahu a zůstává vysoce stabilní po dlouhá desetiletí. Poměrně stálé postavení má i učitelství; pedagogičtí pracovníci vysokých, středních a základních škol nacházejí v prestižních škálách své místo zpravidla v první třetině změřených stupnic.

Neodmyslitelnou součástí "diskursu" o učitelské profesi jsou některá vybraná témata, která jsou na veřejnosti velice často frekventována. Nejznámější jsou a) "evergreen" o výši učitelských platů (sahající hluboko do minulosti), b) feminizace školství, c) odchody učitelů z resortu, d) odklon od učitelské dráhy a nástup do jiných profesí u převážné části absolventů pedagogických fakult, e) stárnutí učitelských sborů a f) rostoucí počty nekvalifikovaných učitelů.

Politické boje za odpovídající výši mzdy provázejí učitelství v moderní podobě již přes dvě stě let. Nejúspěšnější fáze tohoto zápasu se v českých zemích odehrála po první světové válce, kdy se učitelům středních a po čase i základních škol podařilo "srovnat plat" se státními zaměstnanci a dosáhnout řady příplatků (vyplácených hlavně ve velkých městech, kde byly vždy vyšší životní náklady). Pod tlakem silných učitelských organizací parlament platové záležitosti vtělil do tzv. učitelských pragmatik - zákonů, které vymezovaly celou učitelskou dráhu - od nástupu do profese až po zajištění vdov a sirotek po učitelích.

"Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy schválilo 24. dubna 1992 *Dějiny zemí Koruny české* k zařazení do seznamu učebnic. Od této doby se na řadě škol, především středních, učí dějepis podle této publikace. V závěru jejího druhého svazku je kapitola *Společnost za živa pohřbená*, která popisuje situaci v našich zemích v období tzv. normalizace. Na str. 305 je pak následující informace: "Politická služebnost, k níž byl učitelský stav dotlačen, ve spojení s žebračskými platy, smazala atraktivitu profese." Nevím, kolik učitelů si dalo tuto větu do bezprostřední souvislosti s vyjádřením vrchního ředitele skupiny ekonomiky ministerstva ing. Svobody, který v Učitelských novinách z 21. ledna 1997 konstatoval, že "od propadu v letech 1991 -1992 postupně mzdy ve školství narůstaly, v polovině roku 1996 se dostaly reálné mzdy zhruba na úroveň roku 1989." Ovšem skutečnost, že se učitelé z nejpovolanějších míst takto dozvěděli, že po listopadu 1989 trvalo celých sedm let, než se jejich platy vrátily - a to ještě zhruba - k platům, které byly v oficiálních učebnicích označeny za žebračské, je samo o sobě šokující." MORKEŠ, F., 1998, č. 17, s. 15 - 17.

Dnešní průměrná úroveň učitelských mezd nebezpečně osciluje kolem průměrných platů v celostátním měřítku a české učitelstvo období transformace po r. 1989 již zažilo i evropskou raritu - pokles průměru učitelských platů pod úroveň průměrných výdělků ve státě. A to v situaci, kdy si vládnoucí garnitura dala jako jednu z nejvyšších politických priorit péči o vzdělání. Učitelstvo svým životním stylem, materiálními podmínkami, vztahem k hodnotám a životním aspiracím tvoří i početně významnou součást "středních tříd", které jsou ze sociologického pohledu považovány za významný stabilizující článek společenského vývoje. Objevují-li se po deseti letech transformace úvahy o celkovém rozkladu střední třídy u nás, pak je to signál, který jde daleko nad problémem jedné profese - jde o varování před destabilizací dalšího vývoje společnosti jako celku. Ve velmi obecné rovině lze poznamenat, že marxisté považovali za základ společnosti ekonomické vztahy, z nichž byla derivována tzv. nadstavba - kultura, vzdělání i politika. V období transformace byl důraz na ekonomické vztahy silně prolongován, resorty školství a kultury byly pojímány spíše jako okrajové a ornamentální. Vztah k povznesení vzdělanostní úrovně národního společenství zůstal záležitostí prázdných slibů a proklamací politických stran, po nichž nenásledovaly praktické kroky a vykazatelné změny. A to je situace, v níž se nejen učitelé, ale i ostatní skupiny obyvatel disponující "kulturním" či "vzdělanostním kapitálem", cítí, že se jen obtížně mohou identifikovat s pozicemi, které jim společnost v transformačních procesech přisuzuje. Pokusy o zvýšení úrovně příjmů učitelů v období transformace české společnosti nejsou limitovány pouze reálnými možnostmi státní ekonomiky, ale svůj význam má i tradice a

psychologické faktory. Do nových společenských poměrů učitelé vstoupili s poměrně nízkou hladinou platů, jejichž pozvolné a zpravidla opožděné zvyšování často sledovalo pouze inflační křivku a tím pádem šlo často o kvazizvyšování. Z předchozího období přežívá, zdá se, dlouhodobě pěstovaný celospolečenský despekt k intelektualizovaným profesím a po celá desetiletí udržované platové podhodnocování. Celou situaci podtrhuje i nízká organizovanost a profesní soudržnost učitelů, kombinovaná s přežitými a často i širokou veřejností odrazujícími formami odborářského boje. Rétorika odborářských předáků míří spíše do časů z poloviny minulého století, než do budoucnosti a je nedůstojná učitelů jako takových.

Feminizace, která bývá někdy vydávána za hlavní faktor poklesu prestiže učitelství, není vůbec žádným novým jevem, ale již od druhé poloviny devatenáctého století docházelo k absolutním i relativním přírůstkům učitelek. Je pravdou, že pokud ženy hrály ve společnosti druhořadou roli a nastupovaly do tradičně mužských profesí, tak si sice zvyšovaly rychle společenskou vážnost, ale současně tato povolání jako celek načas vykazovala v prestižním žebříčku určitý pokles. Pokud se ovšem ještě dnes objevují argumenty tohoto druhu, svědčí to spíše o přetrvání předpojatostí vůči ženám a jejich profesnímu uplatnění, které sdílejí nejen muži, ale překvapivě i mnohé ženy. Řekne-li učitelka či ředitelka školy na mikrofon reportérovi z rozhlasu či televize, že je třeba zvýšit platy ve školství, aby se v něm udrželi muži, pak je to zcela jistě projev těchto tradičních předsudků, které ženy bezděčně sdílejí. Na druhou stranu srovnání platů mužů a žen ve většině profesí v české republice ukazuje, že mezi nimi stále existují značné rozdíly - a proto argumentace "maskulinními prvky" v boji za učitelské platy je vždy směsí aktuálního realismu a tradičních předpojatostí.

V otázkách učitelské prestiže sehrává svou úlohu i poměrně "skrytý" faktor - a tou jsou v určitých periodách prudce stoupající počty nekvalifikovaných učitelů. K nim jsou někdy ne zcela korektně připočítáváni i učitelé důchodci, vracející se na tzv. "výpomoc v nouzi", kteří přes rozsáhlé zkušenosti neprojevují ochotu k potřebným inovacím a dynamičtějším změnám vyžadovaným veřejností. Je také faktem, že po desetiletí vyučují na školách mnozí učitelé nejen bez vysokoškolského diplomu, ale i bez pedagogicko-psychologického vzdělání, které je předepsáno studentům na vysokých školách při přípravě na učitelské povolání. Odhad školských odborů udává, že v posledních letech ve školství pracuje zhruba 3,5 tisíce neaprobovaných učitelů, což znamená, že přibližně 70 000 dětí je denně vystaveno působení osob bez náležité průpravy a požadované kvalifikace. Tento stav je umožněn také tím, že zemědělci by nesvěřili péči o svou krávu či prase veterináři bez vysokoškolského diplomu, zatímco učitel s nedostatečnou kvalifikací, kterému svěřují své děti, je považován za běžný a normální jev.

Odchody učitelů z profese jsou obecně vydávány za známku prolongovaného a prohlubujícího se krizového stavu a špatné politiky státu v kombinaci s politikou regionálních orgánů. Sociologické výzkumy trhu práce v období transformace dlouhodobě potvrzují, že lidé s vysokoškolskou a zvláště s učitelskou kvalifikací nacházejí stále řadu lépe placených pracovních příležitostí mimo resort školství.

Převážná většina odchodů učitelů ze školství bývá zdůvodňována platovými podmínkami, ale je otázkou, zda to v řadě případů není "zastírající argumentace". Poukazy na slabé finanční ohodnocení mohou být současně náhražkou za přiznání vlastní lidské nezralosti, která je vystavena přímé konfrontaci s každodenní výchovnou realitou. Lidé neradi přiznávají veřejně vlastní selhání, neschopnost zvládnout složité nároky, porážku vlastních iluzí a následnou rezignaci. Sociologové poukazují na fakt, že pokud někdo po dlouhou dobu argumentuje pouze platy a mluví o hlavním problému profese v "řeči peněz", může jít velice často o jedince, kterým se zhroutil vnitřní hodnotový svět. Zdůvodňování odchodů ze školství je součástí účelové a apologetické rétoriky, skutečné příčiny je možné však pouze odhadovat, protože je nelze vyčíst z formulací výpovědí či dohod o rozvázání pracovního poměru. Uváděné argumenty jsou vždy účelově formulovány a zastírají skutečné a hlubší důvody předčasných odchodů.

Za další varovný signál je považováno malé procentu absolventů pedagogických a dalších fakult připravujících budoucí učitele (filosofické, přírodovědné, matematicko-fyzikální, tělesné výchovy a sportu), kteří jsou po absolutoriu ochotni nastoupit na učitelská místa. Bylo by nerealistické říci, že nízké nástupní platy nemají odrazující účinek pro mladé lidi toužící po stabilizaci ekonomického zázemí a založení rodiny. Na druhou stranu výzkumná šetření J. Mareše, H. Skalské a H. Kantorkové, R. Havlíka ad. realizovaná na řadě pedagogických fakult, rozkryla, že již v průběhu studia dochází u řady studentů k opuštění původní motivace k učitelskému povolání. Již ve třetím ročníku většina studujících dospívá k rozhodnutí, že po absolvování fakulty nenastoupí na učitelská místa. Zdá se, že způsob výuky a realizace pedagogických praxí, které umožňují studentům nahlédnout do poměrů ve školství, vedou ke ztrátě prvotního entusiasmů a iluzí, nemají posilující, ale naopak demotivující důsledky.

Část absolventů učitelství do škol po fakultě nastupuje, ale jejich počet nestačí zaplnit chybějící kvalifikované učitele. Pohled na celkové tabulkové přehledy zemí Evropské unie ukazuje, že nejen v České republice, ale v celé unii je problémem stárnutí a nedostatečná obnova učitelských sborů. U nás je v křivce věkového složení učitelů nápadný propad u střední věkové skupiny, která téměř chybí, nápadnější vzestup je u předdůchodových ročníků a nedostatečný u mladé generace. Značná nerovnováha existuje i mezi jednotlivými kraji a

menšími regiony. Disproporce jsou zčásti ovlivněny tradičně špatnými možnostmi horizontální mobility (nedostatek bytů, špatná dopravní spojení apod.), které jsou obecným neřešeným politickým, ekonomickým a psychologickým problémem i u jiných profesí. Pouze malá část představitelů obcí a krajů si teprve začíná uvědomovat, že nepostarají-li se o bydlení a další zajištění učitelů, nebudou u nich kvalifikovaní pedagogové hledat práci v oboru. Historici v této souvislosti někdy poukazují na paralelu z dob, kdy obecní zastupitelstva hlasovala, zda budou chtít železniční zastávku u nově budovaných tratí. Ty obce, které to odmítly, se na dlouhou dobu vyřadily z dalšího moderního pohybu společnosti. Při řešení otázek zabezpečení práce učitelů nejde totiž zdaleka o tyto učitele jako takové, ale zajištění možnosti kulturního a vzdělanostního růstu dětí a mladé generace. Jde o to, zda nastupující generace sehraje významnou roli v rozvoji obcí a regionů, či ji najdeme na úřadech práce a pobírající podporu v nezaměstnanosti, v horším případě ji přivedeme k drogové závislosti, kriminalitě a dalším formám úniku z reálných problémů života lidského společenství. Z. Helus v této souvislosti razí označení "asociální ferment kalamit, svým dosahem ohrožující naši civilizaci stejně jako zbraně hromadného ničení či ekologické pohromy".

9. 4. Role učitele (segmentace a konflikt rolí)

Role je odborný výraz užívaný v sociologické terminologii. V obecném smyslu role slouží k popisu vztahů mezi jedincem a okolím, či společností. Ke každé pozici, tj. postavení na společenském žebříčku, patří příslušná role definovaná jako soubor očekávaného a společensky normovaného chování. Rolové jednání je pak okolím sankcionováno, což znamená, že požadované chování je odměňováno, jednání proti očekávání je vystaveno negativním sankcím.

V české společnosti se v druhé polovině 20. století hovořilo a popsalo mnoho papíru o problematice "rolí učitele" ve společnosti. Toto pojetí vycházelo z toho, že učitel je jakýmsi "funkcionářem lidství", který ke svému výkonu dostal od společnosti pověření (v podobě vysokoškolského diplomu a pracovní smlouvy) - a proto jí musí sloužit. Méně zjevné již bylo to, že s profesí učitele jsou trvale spojeny odlišné druhy očekávání. Tato očekávání vytváří segmenty rolí s vysokou mírou pravděpodobnosti konfliktů mezi těmito rozpornými požadavky z "vnějšího světa". Něco jiného od učitelů vyžadují nadřízené orgány (ředitel, inspekce, školské úřady), odlišná očekávání mají rodiče a "přátelé školy", jejichž zájmy často "obhajují" i masově sdělovací prostředky, zcela specifická očekávání mají žákyně a žáci. Obecné pravidlo říká, že pokud učitel bude příliš vyhovovat požadavkům jedné z těchto skupin, může se v zápětí dostat do rozporů a konfliktů se skupinou jinou.

Učitel není pouze zaměstnanec školské instituce. Jako každý jiný občan v moderní společnosti má celou řadu dalších pozic a je nucen hrát i veškeré role, které z nich vyplývají. Učitel může být současně otcem, manželem, synem, bratrem, členem zájmových spolků, politické strany, stavebního družstva atd., zatím co učitelka může být současně matkou, dcerou, členkou učitelské organizace, předsedkyní tělovýchovné jednoty apod. Všechny role, které jedinec v životě zastává, přinášejí určité nároky, fyzickou a psychickou zátěž. Jestliže muži jsou více v životě orientováni na věcné vztahy, pak ženy jsou emocionálnější a více angažované v osobních vztazích. Z toho se odvíjí i to, že ženy bývají více spokojené v práci s dětmi a mládeží, neboť tato práce koresponduje s jejich mateřským posláním a je pravděpodobné, že ženy v učitelské profesi dosáhnou většího emocionálního uspokojení (satisfakce) než muži. Ale právě tato vyšší emoční zainteresovanost může vést k tomu, že se budou méně emočně projevovat v rodině. Velice reálným problémem a zdaleka ne jednoduchým je adaptace žen na učitelské povolání, kdy jsou nuceny obtížně a často bez jakékoliv pomoci a podpory okolí, hledat vhodnou rovnováhu mezi mírou emoční angažovanosti ve školní třídě a emoční angažovaností v rodině a širším společenství příbuzných a přátel.

Jedinec se v moderní době dostává často do situací, kdy prožívá tzv. vnitřní konflikt rolí a cítí, že plnění jedné role narušuje plnění požadavků plynoucích z jiné role. Vědomí velké odpovědnosti a psychických nároků, včetně materiálních starostí může vést u učitelů k prohlubujícím se psychickým krizovým stavům. V řadě zemí je studován specifický stav tzv. "burn out syndrom" (syndrom vyhasnutí), kterým trpí lidé v intelektuálně náročných profesích, včetně učitelů.

Role učitele je tím co sociolog Ralph Dahrendorf označil za klíčovou. Hraje-li každý jedinec v životě více rolí, pak klíčová je ta, podle níž je posuzována jeho pozice a prestiž, zpravidla je spjata s profesí. Ale i klíčová role bývá vnitřně značně diferencovaná - a mnozí učitelé střídají její specifické polohy. Výkon povolání ve třídě je přivádí k tomu, že vykonávají segmentované rolové činnosti označované jako vychovatel, utěšitel, terapeut, opatrovník, poradce, konzultant, druh, vyprávěč, organizátor, vůdce, posuzovatel, kontrolor, dozorce, vyšetřovatel, soudce, ale někdy i umělec, krotitel, klaun apod. Některé ze segmentovaných poloh role evokují výrok sociologa La Playe, který kdysi poznamenal, že učitel má za úkol "zkrotit stádu barbarů, které vpadlo do lidské civilizace". Pestrost každodenních aktivit v roli učitele s sebou může přinášet mnohá potěšení z "hraní" různých poloh, ale současně vést k stavům vnitřního napětí, k řadě sociálně psychologických obtíží, či k nejasnostem v sebepojetí, k problémům s reflexí vlastního postavení, v otázkách motivace apod.

9. 5. Profesionalizace učitelů

O dosažení základů profesionalizace pedagogických pracovníků najdeme u nás první zmínky již v r. 1918, kdy učitelé dosáhli zabezpečení svého stavu, podařilo se jim prosadit díky aktivitám velkých a silných učitelských organizací a spolků změny zákonů a úprav platů, jež jim zajišťovaly nejen ochranu, ale i důstojné materiální zabezpečení. Posledním krokem, který měli v novém státě učinit, bylo dosažení plnohodnotného vzdělání. Vysokoškolské vzdělání jim po dlouhých zápasech bylo umožněno až po druhé světové válce. Po r. 1948 však zrušením všech stavovských organizací a spolků byla jejich cesta k profesionalizaci na dlouhá desetiletí přerušena. Teprve v období transformace české společnosti se na tuto dráhu zvolna a liknavě vrací. Pro vývoj profesionální sebevědomí je vždy typické pomalé počáteční tempo. Pokrok v této oblasti je zpravidla důsledkem každodenních konfliktů s okolím (vyžadujícím obhajobu a vyjasnění stanovisek a možností), než výsledkem rozsáhlých teoretických spekulací.

Co vlastně sociologie studuje, když se zabývá otázkami profesionalizace? Ve vyspělých zemích počátky výzkumu profesionalizace intelektualizovaných profesí spadají do meziválečného období. Stoupající zájem o tuto problematiku je spojován s vystoupením světoznámého amerického sociologa Talcotta Parsonse. V posledních desetiletích byla realizována řada mezinárodních srovnávacích výzkumů a byl navržen teoretický model, ustálily se definice profesionality, přičemž nezůstalo jen u teorie. Díky mnoha kontroverzním situacím a konfliktům, ale i dobré teorii, učitelé v řadě vyspělých zemí prošli sebeuvědomovacími procesy, v nichž se jim podařilo dosáhnout zcela reálných zlepšení a zabezpečení výkonu svého povolání.

Definice a pojetí profesionality slouží jako teoretický rámec, jehož obecnost poskytuje měřítko při studiu otázek, kam směřují a jakým způsobem se chovají učitelé v jednotlivých zemích při emancipaci, zabezpečení a ochraně svého povolání. Jestliže je povolání učitele složité, nelze očekávat, že teoretický rámec bude primitivní nebo jednoduchý. K tomu, aby učitelé byli společností považováni za profesionály, jak je tomu u lékařů, právníků, kněží, ale například architektů, je třeba vědomě naplnit kriteria profesionality, která jsou vyžadována od všech "profesionalizujících se profesí".

Začneme výklad pojetím profesionality, jak ji jako výsledek dlouhodobých výzkumů shrnuly publikace Carnegie Commission, která proslula aktivitami v oblasti vyššího vzdělání. Odborníci zdůraznili, že jak samotné profese, tak i výchova budoucích profesionálů jsou proměnlivé. O těchto procesech lze říci, že se odehrávají skrze sérii evolučních i revolučních

kroků. Ty jsou ovlivňovány potřebami společnosti, studentů a mezi sebou komunikujících profesionálů. V některých zemích je uvedený proces již plánován a řízen v samotných profesích a profesionálních školách.

Komise upozornila, že klíče k pochopení loudavého tempa změn v profesionálních praktikách a v profesionální výchově leží v samotné povaze profesionality. Profese představují vzorce těch zaměstnání, které mají vysoce vyvinuté soustavy norem odvozených z jejich osobité úlohy ve společnosti. Normy a speciální role profesionálů vyžadují jasné pochopení, jestliže máme učinit rozumná a realistická doporučení pro jejich změny.

Podle Carnegieho komise patří mezi základní charakteristiky následující:

- 1) Profesionál je na rozdíl od amatérů zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje i základní zdroj příjmů.
- 2) Profesionalita předpokládá silnou motivaci, nebo vědomí poslání jako základ pro výběr profesionální dráhy; důležité je osvojení trvalého celoživotního závazku ke zvolené dráze.
- 3) Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností, které jsou osvojeny v průběhu prodlouženého období vzdělávání a tréninku.
- 4) Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta. A aplikuje je v partikulárních případech s ohledem na obecné principy, teorie, nebo propozice, což znamená, že posuzuje proměnlivé situace podle "univerzálních" standardů.
- 5) Profesionál je bytostně orientován na služby, neboť užívá své expertízy pro partikulární zájmy svého klienta. Tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta a absenci vlastních zájmů.
- 6) U profesionálních služeb se předpokládá, že budou založeny na objektivních potřebách klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům. Profesionál nabízí "objektivní" diagnosy. Klient očekává, že profesionál mu otevřeně odhalí i potenciálně nepravděpodobné věci, které se jej dotýkají; od profesionála se v rámci jeho smluvních povinností očekává nezaujatost a odmítání morálních posudků v záležitostech, které může osobně prožívat při klientových odhaleních. Lze říci, že profesionální vztahy spočívají na vzájemné důvěře mezi profesionálem a klientem.
- 7) U profesionálů se předpokládá, že budou znát lepší náhled na potřeby svého klienta, než klient sám. Platí rovněž, že profesionál vyžaduje autonomii při posouzení vlastních výkonů. Jestliže jeho klient není uspokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy. Protože tento požadavek vychází z

profesionální autonomie, klient je v potenciálně zranitelné pozici. Jak může vědět, zda je podveden, nebo poškozen? Profese počítá s jeho možnou zranitelností při vývoji silných etických a profesionálních standardů pro své členy. Takové standardy mohou být vyjádřeny jako kodex chování a ten je obvykle vynucován od kolegů v profesionální asociaci, nebo prostřednictvím licenčních zkoušek vykonávaných u společníků - profesionálů.

- 8) Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, licenční, nebo formálně vstupní zkoušky, formy kariéry uvnitř profese a oblast pravomocí profese. Konečně také, funkcí profesionálních asociací je ochraňovat autonomii profese; profesionální asociace za tímto účelem vyvíjejí rozumně silné formy sebevlády a vzorce pravidel, nebo standardů platných pro danou profesi.
- 9) Profesionálové mají velkou moc a status v oblasti svých expertíz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické. Profesionálové nemají univerzální licenci na to, aby byli "moudrými rádci" mimo oblast ohraničenou jejich přípravou.
- 10) Profesionálové činí své služby dostupnými, ale obvykle nepřipouštějí inzerování, nebo shánění klientů. Od klientů se očekává, že budou iniciovat kontakt a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.

Upravený překlad podle: SCHEIN, E. H.; KOMMERS, D. W., 1972. s. 8 - 9.

Shrneme-li základní určení, lze říci, že k profesionalitě neodmyslitelně patří: vysoká úroveň odborných znalostí, nezávislost expertního posouzení potřeb klienta, obrana proti diletantům, či šarlatánům, vytváření odborných asociací a etického kodexu, který umožňuje autonomní posouzení výkonu. Existence profesionálních sdružení a asociací zaručuje dodržování etického kodexu profese, je garancí, že profesionál nikdy nezneužije svých znalostí k tomu, aby poškodil své klienty. Autonomie a etický kodex profese tvoří základ, z něhož je odvozován požadavek, aby chyby či prohřešky profesionálů posuzovali vždy ti, kteří jsou v daném oboru kompetentní, tedy nikoliv laici, ale profesionálové z dané oblasti.

Z koncepce profesionality lze porozumět zápasu učitelů za odbornou správu škol a požadavku plnohodnotného učitelského vzdělání univerzitního typu, které je významnou podmínkou začlenění učitelství mezi ostatní profese. Legitimní součástí obhajoby zájmů profesionálů je požadavek stanovení systému odměn za poskytované služby, které odvádí v rámci plné pracovní doby. Přirozenou součástí profesionální autonomie je obhajoba zájmů příslušníků profese proti zásahům zvnějšku: proti nevhodným požadavkům okolí, proti mocenským aspiracím politických stran, proti církvím a zájmovým neprofesionálním organizacím, jakož i

proti nepřiměřeným a odborně nepodloženým nárokům klientů. Závazek k učitelské profesi a ochrana klientů (děti, mladých lidí, ale zčásti také jejich rodin) vyžaduje, aby učitel, jenž shromáždil mnoho informací o jejich životě, byl současně vázán služebním tajemstvím, které mu zakazuje tyto informace zveřejňovat, dávat je k dispozici neprofesionálům či s nimi nešetrně zacházet.

Výchozí pojetí profesionality bylo výborně ušito na míru tradičním, starodávným, tzv. univerzitně vzdělaným profesím - kněžství, právu a medicíně. Definice se však v současnosti hodí i k dalším profesím jako jsou architektura, sociální práce, inženýrství, učitelství na všech stupních škol, management a další. Podle W. J. Gooda zcela základní obecné charakteristiky profesí tvoří poměrně vysoká úroveň předběžného teoretického poznání a vědomí etického ideálu služby. Podobně též J. A. Jakson klade jako základní ideál služby a upozorňuje, že profesionálové nejsou charitativnější, nebo více zainteresováni než druzí. Spíše je příznačné, že jejich postavení je definováno vzhledem k univerzálním, nebo široce rozšířeným sociálním záležitostem, což vyžaduje specializované vědění, zaměřené ke všem jedincům, ale dostupné jen omezené části expertů.

Zaměstnanecké skupiny pohybující se směrem vzhůru, tj. procházející emancipačním procesem, jsou nuceny rozvinout své mistrovství a formální soustavy znalostí, které nejsou běžně dostupné laikům a poskytují přitom profesionálům kompetence pro vnější péči o druhé a konání celé řady náročných pracovních úkonů. Jak upozorňuje Z. Helus, R. Jedlička a mnozí další, požadavky na kompetence učitele se proměňují v souvislosti s mnoha novými problémy: vzrůstající počet dětí s nejrůznějšími poruchami, výskyt sociálně patologických jevů, častější krizové stavy apod.

Shrnutí

Skupiny profesionálů vytvářejí monopol v určitých oblastech své působnosti na základě toho, že pouze ony jsou povoleny autorizací určitého druhu aktivit a pracovních činností a disponují od společnosti pověřením definovat přijatelné formy praktik v dané oblasti. Věhlasné Carnegieho komise a neméně významná skupina rektorů vystupující pod názvem Holmesova skupina ve svých doporučeních zdůraznily, že učitelé mají pokračovat v této linii, jestliže si chtějí uchovat víru v dosažení profesionálního statutu. Míni tím rostoucí úroveň profesionálních znalostí (získaných od praktiků) skrze prodlouženou univerzitní přípravu v jednotlivých odborných disciplínách a v pedagogických dovednostech. Právě tímto způsobem si učitelé zaručí upevňující se profesionální kontrolu v procesu učení skrze transformaci autority uvnitř školy.

Uvedená doporučení argumentují tím, že jak učitelé, tak společnost budou mít prospěch z naplnění profesionálního programu. Pedagogičtí pracovníci získají vyšší prestiž, lepší možnosti rozvoje péče o

žáky, či studenty, získají variabilnější a podnětnější pracovní podmínky - a následně i vyšší platy. Z daného hlediska je "společenská smlouva" mezi profesionály a společností výhodná, pokud je jim společnost ochotna poskytnout více kompetencí a doporučí výraznější pokrok v učitelství, neboť to se jí vrátí v pracovních dovednostech a produktivitě. Popsaný scénář portrétuje profesionalitu jako přirozeně průvodní jev modernizace, který je prospěšný jak pro praktiky, tak pro veřejnost. Jiné hlasy ovšem upozorňují, že může jít o vysoce problematickou záležitost, neboť růst profesionality je plný obtíží a veřejný prospěch z takových vymožeností může být i diskutabilní.

Místo na poznámky ke studiu a připomínky: