

Škola jako sociální instituce na konci 20. století

Blahoslav Kraus

Chceme si všimnout školy jako sociálního útvaru, kde jde o uspokojování společenských, ale též individuálních potřeb. Každou instituci, resp. organizaci lze popsat základními znaky: cíle, struktura, elementy, z nichž se instituce skládá, uspořádání vztahů uvnitř a okolní podmínky. Toho se přidržíme i v pohledu na současnou školu.

a) Jaké cíle sleduje současná škola?

Škola je stále výraznou socializační institucí. Je základním instrumentem přizpůsobování nastupující generace společenským poměrům, i když její dominance (např. pod vlivem masových médií) poněkud poklesla. Společnost může přežít, když je mezi jejími členy určitý stupeň homogenity a ten škola výrazně spoluutváří tím, že v dětech fixuje formy sounáležitosti, stejnorodosti (Durkheim, E., 1972, 29).

Z tohoto pohledu příprava mladé generace, chápaná jako adaptace na společenské změny, znamená pro školu daleko rychleji reagovat na očekávané změny života budoucího století. Jako podstatné se jeví zaměření na procesy rozhodování, utváření sociálních dovedností, schopností pružně reagovat. Jako zásadní se jeví vyzbrojení silou vzdorovat různým nástrahám a lákadlům (hrací automaty, drogy), jež přináší současná doba, větší zodpovědnosti za jednání své i druhých. Do popředí se tedy dostávají otázky jiné než čistě vzdělávací. V této funkci je škola spíše nahraditelná jinými médii. Důraz je třeba klást na oblast emotivní a konativní před kognitivní. Přitom i v samé oblasti vzdělávací je žádoucí posun od snah předat co největší množství informací k utváření intelektuálních dovedností, algoritmů studia, práci s prameny.

Stále aktuální zůstávají pro školu úkoly v oblasti péče. Jde o zabezpečování hygienických potřeb, stravování, lékařskou péči. Se společenskou transformací dochází k proměnám, které ne vždy vedou k lepšímu. Hygienickým otázkám není stále věnována dostatečná pozornost a jen na málokteré škole odpovídá situace normám. Stravování je provázeno zdražováním obědů (od podávání svačin se vesměs upustilo) a nejsou výjimkou případy, kdy sourozenci chodí na jeden oběd, či některé děti nechodí vůbec. V některých školách zabezpečují stravování firmy, které poskytují na poukázky nejen teplé jídlo, ale i další lákavé potravinářské výrobky (cukrovinky), jimž děti dávají neprozřetelně přednost.

Pokud jde o lékařskou péči (preventivní zdravotní, stomatologické pro-

hlídky, povinná očkování) škola se od ní čím dál víc distancuje a přenechává tyto starosti rodině. Vzniká tím reálné nebezpečí, že rodiny z různých důvodů nebudou tuto funkci beze zbytku plnit a, jak upozorňují pediatři, v důsledku toho vzniká ohrožení populace chorobami, které jsme již vymýtili (neštovice, tuberkulóza, záškrť ap.).

K fyziopsychickým podmínkám práce školy náleží optimální režim, přiměřená délka vyučovacích hodin, způsob trávení přestávek, celkové možnosti relaxace. Zdaleka ne na všech školách se zamýšlejí nad tím, jak by měli žáci trávit přestávky, a co pro to mohou udělat. Problematické jsou především možnosti pobytu venku. Na některých školách upravují alespoň chodby (zabudují ripstole, žíněnky). Tato problematika míří již také do sféry volného času a celkové rekreace žáků. Zdá se, že není nejšťastnější, jestliže škola pouští tuto oblast ze zřetele (pokles počtu oddělení školních družin, zájmových kroužků) a přenechává ji specifickým zařízením, jichž ovšem rovněž ubývá. Je škoda, že řada tělocvičen, laboratoří, dílen zůstává ve školách pro tyto účely nevyužita.

J. Materne (1988, 87) dává pečovatelskou funkci školy do spojitosti s určitou pomocí některým kategoriím žáků (jiné národnosti, z narušeného rodinného prostředí, dětem postiženým tam, kde je snaha je integrovat s dětmi zdravými). To souvisí do jisté míry s poradenskou činností škol. Je potěšitelné, že přibývá škol, kde je tato funkce zabezpečována kvalifikovaně (byť třeba jen na částečný úvazek psychologa). Zmíněná funkce by měla být směřována nejen k dětem, ale též rodičům i učitelům a měla by se pochopitelně týkat nejen profesionální orientace, ale studijních předpokladů, diagnostikování schopností, osobnostních zvláštností ap.

b) Elementy v systému školy

Představují je samozřejmě především žáci a učitelé zaujímající jisté sociální pozice a z nich pak vyplývající sociální role. Pozice daná hierarchií a určená rozsahem pravomocí a autoritou stavěla oba aktéry tradičně do protikladu. Na konci 20. stol. jsme svědky znatelného posunu. Pozice obou jako by se znatelně přiblížila a dostala do jisté rovnováhy. Čím dál více se prosazuje pojetí interakce učitel — žák jako vztah partnerský. Je to spjata i s pojetím vzdělávacího procesu. Do jaké míry má být obsah vzdělání vymezen taxativně a učitelem bezesbytku prezentován (tzv. zprostředkující model curricula) nebo nakolik má vycházet z představ a potřeb žáků (model vsřícný).

Sociální role učitele je tradičně spjata se skutečností, že podléhá služebnímu dohledu svých představených, musí se řídit určitými směrnici, pokyny. Tato míra podřízenosti se nepochybně zmenšila. Ovšem i tak je tato

„pedagogická svoboda“ jasně definována (tedy o čem může či nemůže učitel sám rozhodnout) a navíc je to spojeno s větší mírou odpovědnosti, kterou ne všichni jsou ochotni nést. Složitost učitelovy role spočívá v tom, že je velmi konfliktotvorná. Jiná očekávání mají nadřízení, jiná rodiče, jiná žáci. Nesplnění očekávání, byť z jedné strany, je pak posuzováno touto stranou jako selhání. Žáci očekávají většinou ochranu, rodiče mu přisuzují profesionalitu, díky níž je schopen kompenzovat nedostatky jejich dětí. Za těchto okolností se pak autoritativní jednání jeví jinak než jenom jako důsledek osobnostních faktorů. Zde také nacházíme vysvětlení pro silnou orientaci učitelů (především na vyšších typech škol) na roli „odborníka“. Vyplývá to ze snahy kompenzovat vágnost role učitele a s ní spojenou osobnostní labilitu. Jde o jistou sociální desorientaci, kdy se nedaří formulovat a realizovat „vlastní pedagogickou roli“ jako odborníka na výchovu a vzdělávání.

Role žáka je dána příslušností ke specifickému sociálnímu systému — škole a je determinována odpovídajícím společenským očekáváním a pozicí ve škole. Z toho vyplývá, že i dnes při současném pojetí vzdělávacího procesu má žák velmi malý vliv na formulování cílů, na své začlenění ve škole (např. do třídy) bez ohledu na své rozdílné přátelské vazby, sociální profil, náboženskou příslušnost atd. Vstup do školy je pro mnohé děti základní přeorientací. Role žáka je přidělována institucionálně, vychází z představy nezralé osobnosti. Co je pro ni dobré či špatné, je určováno dospělými. Individuální potřeby se musí podřizovat, což je někdy v rozporu se snahou po seberealizaci a sebeurčení.

Bylo by možné v charakteristice obou elementů pokračovat. Nově je dnes např. koncipována role úspěšného žáka. Přesahuje to však možnosti rozsahu i záměr příspěvku.

c) Struktura školy jako sociální organizace

Představuje uspořádání a propojení všech elementů účastnících se realizace cílů. Je možné odlišit formální strukturu oficiálně danou a neformální, spontánně se tvořící. K formální patří systém školních tříd, uspořádání pedagogického sboru, příp. dalšího personálu. Ani na konci 20. stol. nezaznamenáváme žádné zásadní změny. Neexistuje prakticky vnitřní hierarchizace učitelského sboru, výjimečně se objevuje týmová práce, nevyužívá se „tutorů“ jako pomocníků (asistentů) vyučujících na jedné straně a opory a rádců ostatních (mladších) žáků na straně druhé.

Analogicky sporadicky fungují i žákovské samosprávy jako důležitá struktura vyjadřující skutečně demokratický charakter školy. Svou roli by

měly sehrávat při organizační, obsahové činnosti tříd i školy jako celku, ale i v procesu kontroly.

Struktura školy jako otevřený systém, jeho fungování je determinováno řadou faktorů. H. Henecka a K. Wohler vytváří obsáhlé schéma těchto faktorů a rozlišují *primární* (ty, které jsou spojeny se zachováním existence), *sekundární* (vyplývající z primárních ve smyslu organizačního zabezpečení), *faktory byrokratické* (předpisy jež tvoří jisté mantinely, blokují někdy tvůrčí potenciál, ale na druhé straně brzdí někdy i destrukční energii některých členů, zabraňují prosazování egoistických snah a žáky ochraňují před neobjektivností, osobními zájmy (1978, 146)).

d) Vztahy a procesy ve škole

Tuto oblast lze charakterizovat všemi změnami, procesy od přijímání žáků (učitelů) počínaje a jejich odchodem konče. I zde se mnohé změnilo. Jiný charakter dostaly přijímací zkoušky žáků, přijímání učitelů má často ráz konkursů.

Všecké procesy mají v zásadě charakter integrační (kooperace, adaptace), ale také opačný (konkurence, rivalita, konflikty). Nejfrekventovanější rovina učitel — žák může vyústit v jistou spolupráci, ale také kontroverzi. Lze rozlišit dvě základní pojetí:

- a) explicitní (kustoďické) — dominuje orientace pozornosti žáka na učitele, neboť on jako dospělý jedná podle příkazu společnosti, on určuje cíle,
- b) implicitní (edukativní) — učitel plně orientuje pozornost na žáka, snaží se mu být nápomocen v rozvíjení jeho potřeb (Henecka, H., Wohler, K., 1978, 150).

Další rovinou jsou procesy a vztahy mezi žáky navzájem. Při tradičním systému se jedná především o klima ve třídě. Tomuto problému je v poslední době v teoretické rovině věnována pozornost (Lašek, J., 1993, 99), v praxi se však učitelé většinou problémy sociálně psychologického klimatu ve třídách nezabývají a svůj pohled utvářejí podvědomě.

Systém všech procesů je těsně spjat s procesy komunikace. Ty jsou determinovány prostorovým uspořádáním školy, možnostmi shromažďování, telekomunikačním systémem ap. Klasické školy a jejich architektonické řešení nevytvářejí příliš optimální podmínky. Každý žák má své pevné místo neumožňující respektování základního předpokladu komunikace — pohled z očí do očí. Snaha o nové metody a formy práce naráží na malou variabilitu a mobilitu interiéru škol. Ani technika (počítačové terminály, televizní okruhy) nepoznamenala současnou školu ve smyslu zlepšení informačních toků.

e) Vnější prostředí školy

Úvahy o těchto znacích lze odvíjet od stavu a charakteru celé společnosti, v důsledcích pak úrovně legislativy, výše investic do školství. Ty stále nedosahují prognózovaných 11–13 % (Průcha, J., Walterová, E., 1983, 23).

Významným faktorem je demografický vývoj, který ukazuje na krizovou situaci v našich školách po roce 2000, kdy výrazně klesnou počty žáků ve školách. Škola by měla respektovat též poměry etnické v dané lokalitě, počítat se subkulturou regionu. Objevuje se také nový jev ve školství — konkurence, boj o žáky, studenty.

Škola dnes již není primární institucí v obci, ale neměla by se vzdávat své role koordinátora výchovných, osvětových snah. Čím dál více jsme svědky izolovaného působení, izolovaných akcí jednotlivých institucí. Přitom vím, že bez systémového přístupu nelze očekávat pozitivní efekt. Spolupráce škol s dalšími institucemi v obci většinou postrádají koncepci, systematickou spolupráci.

Ve škole jsme svědky snah, jak překonat tyto bariéry a otevřít školu, především směrem k rodičovské veřejnosti. Takové programy lze zaznamenat v USA (Free School), ve Francii (tzv. zóny zvýšené vzdělávací péče), ve Švédsku (Samskap skola), již delší tradici mají Szkoloty otwarte v Polsku. Je třeba překonat mínění, že laická veřejnost nemá co do práce učitelům mluvit, neochotu akceptovat rodiče jako partnery a iniciativu ze strany veřejnosti apriori chápat jako ohrožení učitelova postavení.

Koncepci otevřené školy lze charakterizovat následujícími znaky:

- a) Škola má uchovávat kulturu daného prostředí,
- b) má využívat dosavadních sociálních zkušeností dětí, s nimiž do školy přicházejí,
- c) má se podílet na přetváření obce ve spolupráci s dalšími institucemi (hlavně na venkově),
- d) zabezpečuje pedagogickou osvětu, především mezi rodičovskou veřejností,
- e) přímo spolupracuje s rodiči (zapojování do výuky v roli instruktorů, při zabezpečování pomůcek, materiálů, při organizování různých akcí, kurzů ap., vedení zájmových útvarů),
- f) plní roli koordinátora mezi všemi organizacemi v obci, které působí na mládež,
- g) je centrem osvěty pro obyvatele (knihovna, odborné zázemí) (Jakowická, M., 1979, 41n.).

Literatura

- Durkheim, E.: *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf, 1972.
- Jakowická, M. a kol.: *Współdziałanie szkoły ze środowiskiem*. Zielona Góra, 1979.
- Henecka, H., Wohler, K.: *Schulsoziologie*. Stuttgart, Berlin, 1978.
- Kraus, B.: *Výchovný proces a školní prostředí*. Sborník PF v Hradci Králové č. XLVIII, Praha, SPN 1987.
- Lašek, J.: *Klima tříd základní a střední školy a možnosti jejich měření*. In: *Sborník Pedagogická interakce a komunikace*, Hradec Králové 1991.
- Materne, J.: *Opiekuncze funkcje szkoły*. Warszawa, 1988.
- Průcha, J., Walterová, E.: *Rok 2000. Budeme celý život žáky?*, Praha, 1983.

Význam předškolní výchovy

Renata Prokopová

Pracuji jako ředitelka šestitřídní mateřské školy v Olomouci. Mám za sebou téměř 30 let praxe, z toho 25 let ve funkci ředitelky školy. Prošla jsem prakticky všemi typy předškolních zařízení od dětských domovů přes venkovské až po městské mateřské školy. Budu tedy hovořit na základě svých praktických zkušeností.

Současná situace ve školství nepřeje předškolní výchově. Projevují se tendence vyřadit ji z výchovně vzdělávací soustavy. Již dnes jsme zařazeni mezi tzv. mimoškolní aktivity, a půjde-li vývoj vytčeným směrem, octneme se jako čistě sociální zařízení mezi útulky. Kvalifikované síly se středoškolským a vysokoškolským vzděláním pak převezmou funkci pěstounek, tedy zpět do 19. století.

U mateřské školy se stále více zdůrazňuje aspekt sociální a zcela do pozadí je zatlačována funkce pedagogická. Přitom koncepce české předškolní výchovy patří mezi nejpropracovanější na světě, snese srovnání s vyspělými státy. Ne my od nich, ale oni a nás se mohou mnohému naučit. Máme za sebou dlouholeté zkušenosti a pozoruhodné pracovní výsledky, jejichž vyvrcholením je příprava dětí na rychlejší a efektivnější postup ve výuce na prvním stupni ZŠ. Elementaristky nám mohou potvrdit, že je velký rozdíl mezi dětmi s čistě rodinnou výchovou a dětmi, které prošly výukou v MŠ.

Náš současný problém spočívá v tom, a to neplatí jen pro školství, že jdeme vždy z extrému do extrému. Nesnažíme se zachovat z dosavadních zkušeností v PV všechno pozitivní a pedagogickou práci ověřenou, ale pídíme se po nových přístupech, bez toho, že bychom vždy kriticky zhodnotili jejich potřebnost a vhodnost pro naše podmínky, pro náš český vzdělávací systém.