Škola a současnost

Teorie odškolnění – Illichova a Freireho radikální kritika školy

Jiří Prokop

Abstrakt: Na konci roku 2002 zemřel v Brémách slavný rakouský sociolog výchovy, teolog, pedagog a tvůrce teorie odškolnění Ivan Illich (1926–2002). Jde o teorii, která sice vznikla před více než 30 lety, je ale stále v různých souvislostech zmiňována. Illich kritizoval amerikanizaci Třetího světa, vedl mezinárodní semináře na téma alternativ v edukaci, spolu s civilizačními výzvami současnosti. Má mnoho společného s brazilským pedagogem a osvětovým pracovníkem Paulo Freirem (1921–1998), tvůrcem nových metod a programů alfabetizace dospělých, jedním z hlavních architektů reformátorského hnutí tzv. pedagogiky osvobození. Stať je o společných znacích tohoto hnutí a teorie odškolnění, zároveň je ale vzpomínkou na dosud u nás opomíjené osobnosti, které jistě patří do dějin pedagogického myšlení.

Klíčová slova: Illich, Freire, odškolnění, bankovní koncepce vzdělání, kritika školy, školní rituál a mýtus, skrytý školní program, reforma školy

„Pro dnešní svět je příznačné, že vláda může věnovat škole vlastní muzeum. Tímto rozhodnutím byla škola svěřena – jako předtím bizon, baroko a Botticelli – památkové péči. Nové muzeum dovoluje, a to s pýchou, pečovat o odbornou zdatnost a přívětivost památky této staré škatule, která tak houževnatě lpí na svém životě, a přitom je stále nákladnější.“ (Illich, 1984)

„... Databanková koncepce vzdělání vnímá lidi jako tvory ovladatelné a přizpůsobivé. Čím více úsilí vkládají žáci do přechovávání svěřených vkladů, tím méně se rozvíjí jejich schopnost kritického pohledu na svět. Tato schopnost slouží zájmům utlačovatelů, kteří nedbají o to, aby svět svým žákům odhalovali, ale aby si oni udrželi výhodnou pozici... “ (Freire, 1992)

Škola se historicky „přežila“, jak naznačuje Illichův úvodní citát. Nicméně školy určují nadále a každodenně všední život žáků, jejich rodičů a učitelů.

Opravdu a skutečně změnit dnešní školu znamená dát žákům, učitelům a rodičům možnost poznat sebe sama, prostředí kolem sebe a současný svět, včetně školy, i s možností to vše měnit. Výzvy současného světa známe – ochrana přirozeného životního prostředí, zabezpečení míru, celosvětová spravedlnost a tolerance, hledání nového životního stylu aj.

Jak se to odráží v pedagogických diskusích? Někdy je zdůrazňován význam nějakého nového kurikula, popř. vyučovacích principů „nové výchovy" – jako jsou výchova k ochraně životního prostředí, výchova k demokracii, výchova k evropanství, výchova k míru. Jde vlastně o pokusy přizpůsobit lidi pedagogickými prostředky měnícím se společenským podmínkám. Někdy se zdůrazňuje význam nových pedagogických směrů, jako jsou alternativní pedagogika, ekologická výchova, tzv. mírová pedagogika. Jiný postoj směřuje k novému paradigmatu učení, které se vztahuje jak na nový postmoderní způsob vidění světa, tak na jiné (globální) zacházení s přírodou a vlastním tělem, ale zahrnuje také zásadní změny našich sociálních vztahů ke společenským institucím. Jejich cílem je znovuzískání našich těl, našeho zdraví, naší sexuality, našeho přirozeného životního prostředí, třeba i našich archaických tradic, našeho nevědomého ducha, našeho vztahu k zemi, našeho smyslu pro společenství a sounáležitost s druhými. Jaký význam bude náležet škole v takovém společenském uspořádání? Nebude taková škola k vidění pouze v muzeu, jak je tomu například v pedagogických muzeích v Uherském Brodě nebo v Přerově, nebo naopak – nejde o nějakou utopii?

Zdálo se, že **teorie odškolnění**, která se objevila v 60. letech 20. století, upadne v zapomnění. Ale z různých důvodů se objevuje jako krajní alternativa znovu a znovu, a to z důvodů společenských problémů kolem nás, v souvislosti s vědeckými výzkumnými tradicemi, ale také dle zájmu různých akademických a vědeckých institucí. Je pravda, že v našich zemích se v druhé polovině 20. století těmto radikálním kritickým teoriím školy odborníci příliš nevěnovali, a pokud ano, tak bez odezvy a sporadicky (např. Bacík, 1975; Cipro, 1984).

Ani první vydání knihy Odškolnění společnosti v češtině (Illich, 2001) příliš vzruchu nevyvolalo. V této knize autor ostře kritizuje školu a požaduje její radikální likvidaci. Podle jeho názoru jsou školy ve společnosti vším jiným, jenom ne místem vzdělávání. Vzdělání jednotlivce není podle něj výsledkem vyučování ve škole a zvyšování počtu škol nepřispívá k růstu kvality vzdělání. Škola reprodukuje stávající třídní rozvrstvení, svým obsahem neodpovídá skutečnému životu... (Průcha, 1997, s. 402–405). Možnou změnu této situace vidí Illich ve společnosti odškolněné, ve které je škola nahrazena jinou formou a institucí. Společnost bez škol (odškolněná společnost) boří všechny do té doby známé stereotypy v pohledu na školu (Prokop, 2001, s. 24). Žádá, aby žák sám volil, čemu se učit, kdy, při jaké příležitosti se

učit, a s kým se učit, aby volil i učitele a nebyl v tomto směru k ničemu nucen. (Bacík, 1975, s. 455)

Paolo Freire, kterého stejně jako Ivana Illicha můžeme zařadit k tzv. emancipačním pedagogům, je autorem známé **bankovní koncepce vzdělání** a školy. Domnívá se, že vzdělání a vědění je majetkem lidí, kteří se považují za vševědoucí a ty druhé ignorují a brání jim ve vzdělávání. Podle této koncepce se žáci při vyučování stanou osobami přijímajícími jakýsi vklad a učitelé jsou těmi, kteří „vkládají" (jako peníze do banky). Žáci jsou těmi, kdo sbírají a „skladují" jednotlivé obsahy. Podle Freireho tomu lze předejít likvidací rozporů mezi učitelem a žákem. Tento rozpor ale nelze řešit v databankovém světě vzdělání, jak jej známe dnes. Ve škole přetrvávají některé mýty: „učitel ukázňuje, žáci jsou ukázněni", „učitel ví všechno, žáci nic", „učitel vybírá, žáci se mu podřizují..." (Prokop, 2001, s. 25). Databanková či bankovní koncepce vzdělání považuje lidi za přizpůsobivé tvory. Převažuje adaptace žáků na svět rozložený na fragmenty. Učitelé (bankovní úředníci) se nesnaží o to, aby byl svět vnímán jako svět možných změn.

Je fakt, že o těchto teoriích se diskutuje tehdy, pokud se ukazuje, že jsou ve vzdělávacím systému zanedbávány každodenní problémy žáků, učitelů a rodičů, které i v současnosti představují zvláštní společenskou konfliktní zónu. Pokud sledujeme tyto diskuse o odškolnění (Illich/Freire) v zahraničí, vidíme, že tento přístup zahrnuje množství různých kritických teorií a vychází spíše z celosvětového společenského hnutí než z jasně vymezené vědecké tradice. Integrujícím vztažným bodem je přitom latentní krize byrokraticko-kapitalistické industriální společnosti a s tím spojená krize školy jako nositele a průkopníka industriálních rytmů pokroku. Praktickým tématem v těchto diskusích může být vzdělávání učitelů, postavení žáka v procesu vzdělávání atd. Školu tady máme (a vzhledem k jejímu společenskému významu je v současnosti historicky nesmyslné chtít ji „zrušit"), ale na druhé straně se nemůžeme vyhýbat otázce, jak někdy mohou učitelé, žáci a rodiče „přežít" všední den ve škole.

Pokud sledujeme v uplynulých desetiletích reformy v oblasti vzdělávání, vidíme, že často vedou do jakési slepé uličky:

- Cíle a plánování dalšího vývoje a změny ve školství jsou vázány na vědecký úsudek odborníků a „všední" skutečnosti ve škole jakoby ztrácejí na významu. Odpovědnost, rozhodování a vliv se přesunují do nadřízených orgánů. Ještě více se zužuje volný prostor pro jednání učitelů a rodičů, a to i přes nesporné legislativní změny v této oblasti.
- Na vývoj v této oblasti se pohlíží jako na extrapolaci z minulosti, jako na kvantitativní posun od stávajícího stavu (větší organizační jednotky,

větší diferenciace, vyšší osobní a materiální náklady, větší specializace učebních obsahů, více učebních příležitostí...).

- Reformami bývají řešeny i dalekosáhlé společenské problémy, například vzdělání má přispět ke zvládnutí strukturální nezaměstnanosti, k sociální „rovnosti příležitostí" (především zvýšenou sociální mobilitou), má přispět ke zvládnutí politicky legitimovaných obsahů (reformy kurikula jako administrativní logická nařízení při současné společenské ztrátě smyslu). Na druhé straně tyto reformy překračují omezené možnosti školy, přeceňují její vliv. A z různých ekonomicko-společenských důvodů jsou ztíženy samotné učební procesy, nebo je jim dokonce i bráněno.

Ale je jasné, že změnu („demokratizaci, humanizaci") školy je třeba namířit především na každodenní problémy žáků, učitelů a rodičů. Na druhé straně na tyto zainteresované aktéry školy nelze pohlížet izolovaně od společenských zkušeností, nebo izolovaně od „totality" jim nadřízených orgánů a institucí. Reformy struktury školy a kurikula jsou jen tehdy schopny změnit a humanizovat všední život ve škole, pokud budou stavěny na teorii všedního dne zúčastněných jako jejich vzorů společenské interpretace (stavy vědomí) a pokud je budou akceptovat jako důležitý korektiv společenských a pedagogických teorií. Tento přístup je nutný na pozadí vnitřních inovačních procesů ve škole a na pozadí zkušeností se společensko-politickými reformami v oblasti školství v minulosti.

Samozřejmě, že potřebu škol nelze zdůvodnit pouze individuálními potřebami jednotlivců. Škola a školské reformy budou stále sledovat politické cíle a přebírat společenské funkce, ale na druhé straně nemůžeme stále abstrahovat od potřeb a zájmů žáků, učitelů a rodičů. Vždyť se stále ukazuje, že školní učení je definováno jako skrytá kurikulární filozofie neschopnosti a nedostatku. Selhání ve škole se nadále odvozuje především z nedostatečných schopností žáků, špatného vysvědčení, z nedostatku dobrých známek. Děti a mládež jsou ti, kteří se učí – to je oficiální definice jejich role ve škole. Nikdo se neptá, co umí, jaké mají zkušenosti, představy a přání. Učitelé spolu s rodiči je převážně poměřují podle toho, co ještě „neumí" a co jednou budou „muset umět".

To je základní zkušenost, která je skrytá v učebním plánu školy (skrytém kurikulu, skrytém programu školy) – učení ve škole přispívá ke kvalifikaci zužitkovatelné pracovní síly a k socializaci politicky loajálních občanů, současně ale přispívá i k individuální a kolektivní „de-kvalifikaci a de-socializaci" jednotlivců. Také k „ne-kompetenci", k samostatné duševní a fyzické práci, k ztrátě odpovědnosti za dlouhodobé následky naší filozofie růstu, nejen ekonomického. Je otázka, zda současná praxe škol sama indi-

viduální a sociální učení neomezuje, nepotlačuje a nezabraňuje mu, místo aby ho zpřístupnila a podporovala.

Radikální kritika školy

Jak již bylo výše zmíněno, radikální kritika školy Ivana Illiche a Paula Freireho vznikla koncem 60. let minulého století a v 70. letech již nabyla světového věhlasu. U obou autorů se specifickým způsobem spojuje zkušenost s koloniálním vykořisťováním a utlačováním takzvaného třetího světa s kritikou stále více globalizovaného způsobu života, tj. modelu kapitalistického industrialismu. Jejich kritika školy poukazuje na významné nedostatky (deficity) tradičních, většinou disciplinárně omezených a historicky eurocentristicky zjednodušených teorií školy (Sachs, 1979):

- Společensko-teoretický deficit, který spočívá často v nedostačující analýze ekonomického, sociálního a kulturního „souznění" idejí a praxe školy s idejemi a praxí vědecko-technického pokroku.
- Empirický deficit, který spočívá v systematickém přehlížení každodenních zkušeností žáků, učitelů a rodičů (viz. snahy o školskou reformu posledních let, srovnej: Bílá kniha, 2001).

Je otázkou, zda můžeme Freireho a Illiche označit v užším smyslu jako ucelené teoretiky školy. Freireho kritiku školy můžeme pochopit pouze na pozadí jeho pedagogicko-politického programu „osvobozující výchovy", filozofického konceptu „pedagogiky utlačovaných". Kritika školy a výchovy u Illiche se vztahuje k historicko-společenským kořenům rituálů („škola") a mýtům („výchova") moderních industriálních společností. Dauber (1987) rozebírá tyto teorie, které kritizují veřejné a povinné školy, právě v tomto rámci, **v rámci školních rituálů a výchovných mýtů:**

a) **Rituál:** Školní vyučování spočívá v sociálně kontrolovaném učení a v životě školy, které určuje někdo cizí. Důsledkem nejsou vyšší učební výkony, ale rostoucí apatie a agrese.
Mýtus, který zastírá tento stav věcí, zní: **Školy jsou místa učení a výchovy**. Více učení vyžaduje více školy. Kritice a mýtu, který zastírá realitu, odpovídá faktická tendence prodlužovat povinnou školní docházku prostřednictvím zákona nebo sociálních tlaků směrem „dopředu" a „dozadu" ve vzdělávání dospělých.

b) **Rituál:** Pro učební procesy tak potřebné osobní vztahy mezi učícím se a učitelem jsou nahrazovány institucionální zodpovědností.
Mýtus zastírající tento stav věcí zní: **Aby bylo možné se učit, je zapotřebí profesionálního návodu prostřednictvím státem zaměstnaného učitele.** Více učení vyžaduje více učitelů. Kritice a mýtu, který zastírá tyto skutečnosti, odpovídá faktická tendence organizovat školy stále více po způsobu továren, tj. aby byly co možná největší a aby

byly racionální; co nejvíce diferencované, aby byla výuka specializovaná a založená na dělbě práce. V takové škole, organizované po vzoru továrny, zůstává aktivní, individuální, ale i disciplinované učení pouze prázdným heslem.

c) **Rituál:** Školy slouží především bohatým a privilegovaným; jejich veřejné financování je vlastně formou regresivního zdanění. Většinou zvýhodňují menšinu.
Mýtus zakrývající tento stav věcí zní: **Všeobecná povinná školní docházka je přínosem ke zmenšení sociálních nerovností a sociální mobilitě.** Tento mýtus zakrývá jádro kritiky, která se vztahuje na faktické tendence, tj. že investice do vzdělání v hierarchicky strukturovaných společnostech plynou především do zdokonalení dalších a vyšších vzdělávacích procesů. A proto jsou s rostoucí úrovní vzdělání vlastně poskytovány stále větší náklady stále menší skupině lidí.

d) **Rituál:** Monopolizuje se učení ve směru pedagogicko-didaktických úkolů v prostředí školy, a to v takové míře, že okolní prostředí již není vnímáno jako prostor pro získávání zkušenosti a jednání. Škola je odříznuta od reálných společenských problémů, a tím se zvyšuje irelevance toho, co se učí ve škole.
Mýtus zakrývá tento rituál **rostoucím významem a potřebou formálního ukončení vzdělání.** Školní praxe orientovaná na známky, vysvědčení a oprávnění vylučuje zkušenosti žáků, učitelů a rodičů a nahrazuje samostatné uchopení problémů návykem na konzumaci nedůležitých vědomostí. Vědění „ze světa" a „pro svět" se stává věděním „o světě". Vyučování se stává „procesem databankového vkládání", ve kterém jsou školní pravdy „uloženy" ... a stejně rychle zapomenuty, jako byly „vtlučeny" do hlavy.

Názory a případné protinávrhy Freireho a Illiche vyrůstají ze základních podob jejich kritiky vracející se v mnoha obměnách: rozvoj sociální závislosti prostřednictvím hierarchické struktury učebních procesů koresponduje s ukládáním mrtvého vědění; obojí činí člověka neschopným kriticky reflektovat a změnit svou vlastní situaci. Sociální omezení v přístupu k relevantnímu vědění koresponduje se zacvičováním do rituálu stále rostoucí spotřeby zboží a služeb. Tato produkce odcizených potřeb ničí autonomní lidské schopnosti a vede ke speciální nekompetenci a kalkulovanému nezájmu.

Freire se pokouší o zkoumání a zpracování reality lidí a její zpětný odraz v jejich vědomí. Předmětem jeho zkoumání nejsou ani tak lidé, jako jejich reálná situace. Analýza vztahů mezi myšlenkami lidí o jejich světě a jejich

jednáním vede k odhalení „hlavních témat", ve kterých je tato dialektika jasně vyjádřena.

Cílem Freireho práce je uvědomění si sebe sama a překonání kultury mlčení, která může vzniknout právě tak z obrovské hospodářské závislosti a vykořisťování (v tzv. třetím světě), jako z nesmírné institucionální závislosti a odcizení. Freire vidí „učitele" a „žáky" jako partnery v dialogu o společné realitě. Jejich komunikace, reflexe a jednání se vztahuje k této realitě. Společný akt osvobození začíná analýzou utlačovatelských struktur. Úkolem „učitele" je odrážet realitu a vstupovat s „žákem" do dialogu o strukturách reality ve vědomí. Tím se dešifruje společná realita. Jako subjekty společného učebního procesu pracují „učitel" a „žák" společně na zrušení subjektivně prohloubené závislosti.

Návrhy Illicha míří tímto směrem: na obrat (inverzi) institucionálních struktur, tím na zespolečenštění učebních možností a prostředků, na opětovné uvedení učení do každodenních životních a pracovních souvislostí. Z Illichova hlediska omezují stávající institucionální struktury přístup k vědění a vzdělání. Jejich místo mají zaujmout zprostředkovací místa, která fungují jako sítě vzájemného učení a umožňují každému navazovat kontakt s druhými za účelem výměny vědomostí a zkušeností. Institucionální monopolizace učení ve školách váže uspokojování potřeby učení na využití profesionálních služeb, a tím znehodnocuje mimoškolní učení. Na místo manipulativních institucí, které probouzejí potřeby, aniž by je mohly uspokojovat, mají nastoupit „nástroje", které umožňují bezprostřední a „společenské" zacházení s lidmi a přírodou.

„Strategie inverze směřují ke zplnomocnění jednotlivců a jejich skupin převzít do vlastní režie své potřeby a životní zájmy. Prostřednictvím **‚retoolingu'** (tzn. opětovného získání disponibilních a použitelných nástrojů) mají být prostředky pro osobní a sociální cíle z ‚velkoorganizátorské' správy předány zpět k dispozici menším jednotkám; dešifrování neboli **‚decoding'** má odstranit výlučnost jazyka a vědění odborníků a zároveň zpřístupnit všeobecné diskuse; **‚odprofesionalizování'** má zabránit tomu, aby sociální skupiny nacházely svůj životní zájem ve zdržování vědění a moci, jeho používání mimo životní praxi." (Sachs, 1975, s. 142)

Možné perspektivy

Kritika výuky, kterou organizuje instituce zvaná škola, tak jak byla předvedena Paulem Freirem a Ivanem Illichem, je ve svém přístupu obsáhlejší a také její důsledky jsou radikálnější než perspektivy ostatních známých moderních teorií školy. Je například kritizována v perspektivě tzv. **humanistické psychologie** škola jako místo, které nabízí málo prostoru pro jednotlivé osobnosti žáků z pohledu učení. Učiteli přináleží vytvořit během

učení přátelské klima, ve kterém se může učící objekt najít a sám mobilizovat své vlastní síly ke změně.

Paulo Freire jde ve svém konceptu zřetelně nad tento pedagogicko-terapeutický přístup. V centru pedagogického úsilí nestojí pasivně učící se objekt, nýbrž společné dešifrování a změna objektivní situace, která brání lidem v tom, aby jednali podle svého určení a rozhodnutí.

V perspektivě **psychoanalýzy** se popisuje škola jako místo, kde kolektivní usměrňování pudů a ritualizace chování slouží k tomu, aby se izolovaly a kontrolovaly rozpory kulturní a sociální reality za účelem změny přístupu k učení (objektu i subjektu). Freire zachycuje tuto hlubinnou dimenzi pedagogické interakce v obrazu „konceptu bankéře" a obrazem „kulturní invaze"; Freire jde dále i tím, že odhaluje politický charakter každé takové depozitní výchovy.

Z perspektivy interakční analýzy je kritizována škola jako místo, kde se pouze ve výjimečných případech „něco" dovoluje a kde je možné výjimečně se distancovat od formálních norem instituce a vnést tam prvky vlastní biografické identity.

Freire a Illich rozvíjejí tuto kritiku ritualizované interakce ještě dále. Tam, kde už není ohrožena pouze sama individuální osobní rovnováha, projevuje se ritualizace školních učebních procesů v jejich celospolečenském významu, totiž jako podrobení se a zacvičení se do rituálů spotřeby.

Tím lze z pohledu analýzy instituce kritizovat školství jako místo sociální a kulturní selekce, pomocí jejíchž ideologických předefinování je podporována a vlastně i reprodukována hierarchie společenských vztahů.

Illich rozvádí kritiku tímto směrem: Jeho **analýza skrytého učebního programu** formou organizovaného učení relativizuje víru v možnosti „racionální pedagogiky" (Bourdieu a Passeron, 1971). Ukazuje, že právě úspěšné absolvování vzdělávací instituce pohřbívá sebedůvěru a kreativitu a končí vlastně až nekompetentností. Tak lze školu z politicko-ekonomického hlediska popsat jako místo, kde se opakují vztahy dominance a podřízenosti, které známe ze zaměstnaneckého subsystému společnosti, a kde se mládež připravuje na odcizenou práci v hierarchických sociálních vztazích.

Illich pokračuje v této kritice ještě dále. Ukazuje, že školy celosvětově slouží zájmům kapitalistického rozvoje (a zaostalosti ve vývoji), že nejde jen o politickou změnu výrobních vztahů, ale především o zásadní přeměnu industriálního výrobního způsobu, jehož vše pronikající směnné a zbožní vztahy ničí autonomní lidské schopnosti a rozšiřují modernizovanou chudobu, tedy rostoucí neschopnost používat vlastní osobní nadání, statky společnosti a zdroje životního prostředí.

Illich a Freire poukázali coby prostředníci mezi tzv. zaostalým a tzv. rozvinutým světem na to, jaké funkce a následky má expanze školou organizo-

vaného učení – a to na obou stranách. Oba ukázali, že sociální a ekonomický „rozvoj" zemí Třetího světa – a tím humánní přežití všech – nezávisí nutně na tom, zda se tady podaří jako u těch druhých zavést rozsáhlé společensko-politické školské reformy a učební procesy. Oběma je vlastní společný cíl – odstranění krize školy nebo obecně výchovy. Oběma jde o to, aby lidé vědomě chápali realitu, ve které žijí, mohli sami kontrolovat a autonomně vytvářet společenství s druhými.

Přesto lze z jejich knih a článků, z jejich kritiky odvodit řadu praktických výchozích bodů pro reformu školy:

- Školy se musí, dokud za ně nemáme žádné všeobecně uznávané alternativy, interně změnit tak, aby prostor k učení pro žáky a učitele už nebyl omezen na většinou sterilní atmosféru školních tříd a budov, ale aby se také přemístil aktivně do okolního sociálního a přírodního prostředí.
- Tím se relativizuje i význam učitelů doživotně pověřených úřadem, jejichž kompetence jsou omezeny na vyučování. Učitelé musí sami sbírat zkušenosti i v jiných pracovních oblastech. Vedle toho mohou být přizváni jako učitelé i odborníci z různých oborů. Pedagogičtí „laici" mohou přispět ke zrušení profesionálního monopolu pedagogické byrokracie v rozhodování o obsahu a formách výuky, a učinit školu místem demokratické spolupráce.
- Vztah mezi učitelem a žákem nemusí být založen na nadřízenosti a podřízenosti, ale může vést k partnerské spolupráci ve společné snaze při řešení reálných společenských problémů.
- Školní vědomosti nemusí být irelevantní pro osobní učení, sociální jednání a rozvoj. To předpokládá také postupné zrušení institucionálního oddělování příležitostí ke vzdělávání a učení pro děti a mladistvé na jedné straně a dospělé na straně druhé.
- Školy už nesmějí sloužit tomu, aby zpřístupňovaly vysoce ceněné a společensky relevantní vědění jen menšině na náklady většiny. Proto musí být obrácena funkce škol: z místa kontrolovaného udělování vědomostí se musí stát každému přístupnými centry možností vzdělávání. To také znamená rušení přísně strukturovaného kurikula.
- Školy musí uvolnit své strnulé vnitřní organizační struktury. Chtít učit všechny děti ve věkově homogenních skupinách ve stejném čase stejnému učivu slouží jen sociální kontrole. Heterogenní zájmové skupiny a flexibilní časové plány jsou možné prvky individuálněji určeného učení.
- Školy musí být především zbaveny funkce propůjčování oprávnění k dalšímu učení a práci, která stále vystupuje do popředí, často doživotně. To ale znamená vybudování volně přístupných možností učit se pro dospělé v každém věku a různého předchozího vzdělání.

Ivan Illich (1926–2002)

Sociolog a pedagog **Ivan Illich** se narodil v roce 1926 v chorvatské rodině ve Vídni, studoval teologii a filozofii na Gregoriánské univerzitě v Římě, doktorát v oboru historie získal v Salcburku. V roce 1951 přišel do USA, v letech 1956–1960 byl prorektorem Katolické univerzity v Portoriku. Věhlas získal jako spoluzakladatel a organizátor vědecko-informačního střediska CIDOC (Centro intercultural de documentacion), které založil v roce 1961 v New Yorku a jež potom rozvíjelo svou činnost v Cuernavace v Mexiku. Zabývalo se výzkumem škodlivých důsledků průmyslové civilizace pro lidstvo. K jeho nejznámějším knihám patří: Celebration of Awareness (1969), Deschooling Society (1971), Tools for Conviviality (1973), Energy and Equity (1974), Imprisoned in the Global Classroom (1976), Medical Nemesis (1976), Toward a History of Need (1978), Shadow Work (1981), Gender (1983), Schule ins Museum (1984), The Alphabetization of the Popular Mind (1988) aj. Jeho články se objevují v mnoha významných světových denících a časopisech (The New York Review of Books, Esprit, Le Monde, The Guardian, Kursbuch, Siempre).

Paulo Freire (1921–1998)

Brazilec **Paolo Freire** se narodil v roce 1921 v Recife (Brazílie), je znám jako osvětový pracovník a pedagog. V roce 1974 v Recife začal s alfabetizací dospělých, rozvinul v tomto směru vlastní metodu. Tu dále rozvíjel mnoho let v Chile, kde působil jako expert UNESCO. Od roku 1964 byl profesorem dějin a filozofie výchovy v Recife. Po převratu byl v roce 1964 vězněn a po sedmdesáti dnech vězení deportován do Chile. I když jeho knihy byly v samotné Brazílii páleny, jeho metody byly široce uplatňovány nejenom v Brazílii, Peru, ale i v mnohých jiných rozvojových státech. Po dvou letech profesury na univerzitě v Harvardu pracoval od roku 1970 v Ženevě v Ekumenické radě. V roce 1980 se vrátil do Brazílie, od roku 1985 vedl International Council for Adult Education. Mezi jeho nejznámější knihy patří: Pedagogy of the Oppressed (1970), Pedagogy in Process (1978), Lehrer ist ein Politiker und Künstler (1981), The Politics of Education (1985), La naturaleza politica de la education (1990) aj.

Literatura

BACÍK, F. Illichovy teorie o nutnosti zániku školy a „odškolštění" společnosti. *Pedagogika*, 25, 1975, č. 4, s. 447–460.

Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Praha: UIV, 2001.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart: 1971.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy.* Praha: Panorama, 1984.

DAUBER, H. Radikale Schulkritik als Schulteorie? In TILLMANN, K.-J. (ed.) *Schulteorien.* Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Opressed.* Penguin Books, 1972.

FREIRE, P. „Bankowa" koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. In *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls", 1992.
ILLICH, I. *Deschooling Society*. New York: Harper and Row, 1971.
ILLICH, I. *Schule ins Museum*. Bad Heilbrunn: Phaidros und die Folgen, 1984.
ILLICH, I. *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon, 2001.
PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita, 2001.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
SACHS, W. Entschulung des Lernens. *Neue Sammlung*, 1975, 15, 2, s. 142.
SACHS, W., a kol. „Fetisch Produktivkraft" über die Schwierigkeiten orthodoxer Marxisten mit der Alternativschule – Bewegung. *Pädagogik extra*, 1979, 9.

PROKOP, J. Teorie odškolnění – Illichova a Freireho radikální kritika školy. *Pedagogická orientace* 2004, č. 1, s. 5–15. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Jiří Prokop, Ph. D., Katedra pedagogiky PedF UK v Praze, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha