

Vzdělávání mládeže v nových kontextech

Jarmila Skalková

Řešení problematiky vzdělávání mladé generace v etapě počáteční integrace do evropských struktur chápu jako specifickou součást širší obecné problematiky vzdělávání mládeže ve světě změn, které přinášejí soudobé globalizační trendy.

Diskuse o vzdělávání naší mládeže se v posledním období soustředily k dvěma okruhům problémů: k problematice víceletých gymnázií a k otázce maturit. Domnívám se, že tematizace, jak byla formulována, vychází z tradičních pohledů a vytrhuje jednotlivé otázky z širších souvislostí. Měla by být posunuta do nových kontextů, které budou lépe zohledňovat soudobé obecné globalizační tendence i tendence vývoje evropských vzdělávacích systémů. Vidím proto jako dva uzlové problémy vztahu školy a vzdělávání mládeže jednak zkvalitňování úrovně základního vzdělávání dětí a mládeže, tedy zkvalitňování úrovně základní školy (nižší sekundární školy), jednak problém přechodu mládeže ze školy do života v složitých soudobých společenských podmínkách. Zde jde především o mládež vyššího sekundárního a terciálního školství, a pochopitelně o tu část populace, která odchází po ukončení povinné školní docházky přímo do života.

Zkvalitňování úrovně nižší sekundární školy cestou vnitřní diference

Problematika funkce a podoby nižší sekundární školy v perspektivním školském systému, který realizuje ideu celoživotního vzdělávání, nabývá klíčového významu. V tomto smyslu v současné době hledání optimálního řešení nižšího sekundárního stupně je aktuální pro všechny vzdělávací soustavy rozvinutých zemí.

Analýzy srovnávací pedagogiky také potvrzují, že tomuto stupni byla ve vyspělých demokratických zemích věnována vůbec největší pozornost. V rámci různých modelů, které se postupně vyvinuly v evropské tradici, modely s integrovanou nižší sekundární školou převažují. Kromě toho se v neintegrováných modelech nižší sekundární školy projevuje výrazná tendence k sblížování vzdělávacích cest a zvyšování jejich prostupnosti. Stírají se tak také rozdíly mezi tzv. klasickými (gymnaziálními) a moderními (masovými) typy škol. (Váňová, 1998).

Obecně lze konstatovat, že základní vývojové tendence školských reforem, které se v západní Evropě realizovaly po druhé světové válce, jsou charakterizovány tím, že se postupně vertikální členění tradičních školských

systémů nahrazuje horizontálním členěním moderních školských systémů. Tento vývoj odpovídá celosvětové tendenci, aby se společný základ všeobecného vzdělávání kryl s obdobím povinné školní docházky, která většinou končí po absolvování nižšího sekundárního vzdělávání. Na tuto tendenci pak navazuje výrazně se prosazující snaha, aby mladí lidé pokračovali ve studiu i po ukončení povinné školní docházky a získali tak všeobecné vzdělání potřebné pro zvládnutí stoupajících nároků ve všech oblastech společenského života.

Tento vývoj, kdy se z nižšího sekundárního stupně (základní školy) postupně stává škola pro veškerou populaci až do konce povinné školní docházky, zároveň výrazně posiluje význam solidního základního vzdělávání pro všechny. Požadavek zvyšovat kvalitu základních škol, pozdvihnout základní školu na takovou úroveň, která učiní zbytečnými odchody žáků do nižšího gymnázia, zazněl oprávněně také nejednou v našich diskusích o víceletých gymnáziích. Spolu s novým koncepčním řešením tohoto stupně školy se zároveň aktualizuje problematika vnitřní diferenciaci.

Základní interpretační dimenzí v soudobém kontextu je především přístup, který chápe problematiku vnitřní diferenciaci jako neoddelitelný a vnitřně komplementární moment k principu jednotnosti na úrovni nižší sekundární školy. V rámci cílů, k nimž směřuje povinné všeobecné vzdělávání veškeré 6–15leté populace, se uvažuje o individuálních profilech jednotlivých žáků nebo skupin žáků a o variabilních didaktických postupech.

Druhým základním rysem je skutečnost, že *pojem diferenciaci nezahrnuje pouze aspekty kognitivní, ale zároveň i aspekty sociální.*

Zřetel ke kognitivním aspektům je dán tím, že škole v období povinné školní docházky přísluší umožňovat veškeré populaci náležitý intelektuální rozvoj. Poskytovat konceptuální nástroje, které vedou k dosažení takového stupně samostatného a abstraktního myšlení, který je předpokladem pro další vzdělávání a pro společenskou a tvořivou aktivitu občanů na úrovni požadavků současné doby.

Aspekty sociální v interpretaci pojmu diferenciaci se týkají jak dimenze cílů, tak i osobnosti žáků, k nimž vyučování směřuje. Jde o populaci různých úrovní ze všech vrstev obyvatelstva, takže žáci získávají v přirozeně heterogenních třídách školy a skupinách svých vrstevníků zkušenosti ze sociálních vztahů. Úkolem je totiž, připravit veškerou mladou generaci na život v pluralitní společnosti, kde specifická každého nevyklučuje vymezení společných cílů, které umožňují organizaci sociálního života. V tomto smyslu například píše Meirieu (1988) směrem ke francouzské škole: „Žít společně ve škole znamená lépe rozumět sám sobě a učit se navazovat kontakty s druhými žáky.“ Žáci budou žít v pluralitní společnosti 21. století, která otevírá nové problémy: setkávají se různé kultury, rozvíjejí se interkulturní procesy,

předpokládající vzájemné chápání a toleranci k odlišnostem ve společném soužití.

Zřetel k realitě žákovské populace je jednou z podmínek pro vnitřní diferenciaci.

Až dosud velmi často při úvahách o reformě školy i obsahu vzdělávání bylo nedostatečně propojováno poznávání oblasti vlastní školské reformy a poznávání sféry dětí a mládeže, kterých se tyto reformy týkaly. Dynamika současné doby nutí tento jakýsi paralelismus překonávat, těsněji obě sféry spojovat. Ptáme se proto: jaké jsou vlastně naše děti a mládež, jaká je životní situace těch, k nimž naše reformy směřují?

Z hlediska subjektu, ke kterému vzdělání směřuje, jsou významné spolu s pedagogicko psychologickými aspekty i dimenze sociologické a sociálně psychologické. Umožňují pronikat do složitých změn konkrétní reality, v níž probíhá život mladé generace v podmínkách soudobé společnosti. Změny života žáků tohoto věku připomínají, např. sociologové Sak, Ondrejkoovi a.j.

Obecně lze říci, že roste náročnost situací, s nimiž se musí mladí lidé samostatně vyrovnávat v každodenním životě. Také moderní technika na jedné straně rozšiřuje obzor a přináší bohaté zdroje poznání, na druhé straně nelze přehlížet některé negativní jevy (pasivní trávení volného času, konzumní chování, předvádění násilných scén apod.).

Učivo základní školy, systém norem a hodnot, které zprostředkovává jsou konfrontovány s obsahem konkrétních zkušeností a prožitků žáků, s jejich postoji a názory, s hodnotovou orientací získávanou v každodenním životě.

Řešení problematiky vnitřní diferenciaci žáků se týká jak obsahu vzdělání, tak prostředků, metod, organizačních forem vyučování i dalších aspektů života školy, nabídek které žákům otevírá. Tyto otázky jsou podrobněji vyloženy na jiném místě v odborném tisku (Skalková, 2001).

V daných souvislostech, kdy upíráme pozornost na problém žáka, nutno zdůraznit, že škola již nevystačí s tradičním obrazem tzv. dobrého a špatného žáka. Dobrý žák v těchto představách má především zájem o školu, je ochotný se učit, je aktivní, pilný, pozorný, ukázněný aj. Špatný žák se vyznačuje opačnými charakteristikami. Zároveň poznamenáváme, že uvedené hrubé členění neodpovídá ani očekávání žáků vzhledem k jejich školnímu životu.

Na soudobé úrovni poznání se jeví také jako zjednodušený ten přístup, kdy se základní škola globálně spokojuje s dělením žáků na „inteligentní“ a „méně inteligentní“, či nadané a nenadané. Realizace diferenciaci ve vyučování předpokládá hlubší vhled do sociologických, sociálně psychologických, vývojově psychologických i pedagogicko psychologických souvislostí. Jak v posledním půl století dokazují četné zahraniční výzkumy (Skalková,

2001), jsou rozličné školní výkony žáků do značné míry závislé na sociálním a kulturním prostředí, stylu života, jeho úrovni a hodnotové orientaci, domácí podpoře žáků. Tyto studie dokládají, že školní neúspěch je často ovlivněn především sociálním prostředím a ne schopnostmi jednotlivé osobnosti.

Ve shrnutí lze říci, že řešit otázku zkvalitňování úrovně základního vzdělávání mimo jiné cestou vnitřní diferenciací je dlouhodobý a jen postupně řešitelný úkol. Předpokládá vytváření určitých podmínek.

Centrem diskusí i výzkumů do budoucnosti by mělo být rozvíjení kvalitní základní školy pro veškerou populaci, která by byla účinná i přitažlivá jak pro žáky v celé šíři jejich variability, tak by uspokojovala jejich rodiče. Výzkumy by nepochybně měly směřovat k takovým otázkám, jako jsou: jak utvářet obsah a pedagogický profil těchto škol? Jaké podmínky škola vytváří pro efektivní učení všech žáků a získávání pozitivního sociálního učení? Jaký je vztah osvojované látky a kognitivních procesů různých žáků? Jak probíhá rozvoj kognitivních schopností? Jaké diferencované nabídky škola poskytuje, aby každého žáka optimálně podporovala ve jeho vývoji, aby se mohly uplatňovat jejich rozličné zájmy, motivace, talenty? Co vyvozovat didakticky z poznání, že kvalita dříve naučeného výrazně ovlivňuje další učení, kde hledat rezervy rozvíjení tvořivosti žáků? Jaká je kvalita učebnic z hledisek pedagogicko-psychologických, i obecně a oborově didaktických? V čem může pomoci moderní informační technika, zavedení internetu do škol? Je také žádoucí, zodpovědět si otázku, proč se u nás, na rozdíl od zahraničí stále podceňují oborově didaktiky, proč potřebujeme školní psychology?

Prohloubení soudobých návrhů Rámcového vzdělávacího programu jako pedagogického dokumentu je zcela nezbytným krokem. To předpokládá širou založit i empirické výzkumy, ověřující tyto návrhy v reálném vyučovacím procesu.

Zároveň je potřebné ve spolupráci s učiteli a jejich inovační činností proěřovat různorodé možnosti a podmínky realizace diferencovaného vyučování v konkrétním terénu a každodenním chodu běžných škol. Sem náleží i tvorba kvalitních učebnic, založená na soudobé nejen odborné, ale také didaktické úrovni, možnosti využívání počítačů. Dále pak příprava vhodného doplňujícího didaktického materiálu rozličné náročnosti a charakteru, který bude pružně a trvale k dispozici jak učitelům, tak i žákům a uložen ve třídě k okamžitému použití.

Nezbytnou součástí je i organizační utváření podmínek. Náleží sem možnosti v mnohem větší míře využívat volby nepovinných předmětů a činností, které obohatí základní kánon všeobecného vzdělávání a budou podporovat rozvíjení tvořivosti žáků v různých oblastech společenské praxe na základě jejich zájmu. Také počty žáků ve třídě ovlivňují podmínky, které učitel má

pro diferencovaný a individualizovaný přístup k žákům v úsilí o optimální rozvíjení všech. Tomu napomáhá dělení vyučovacích hodin.

Zvláště je však potřebné zavést další vzdělávání a sebezvzdělávání učitelů v dané problematice. Jde jak o prohloubení individuální praxe učitelů, tak o jejich týmovou kooperaci při řešení konkrétních úkolů diferenciaci. Je známo, že v činnosti učitele se prosazuje určitý, jemu vlastní pracovní styl. Uvědomí si jej na základě sebereflexe. Bude využívat jeho předností, ale zároveň zváží, jak více či méně odpovídá různým žákům a jejich individuálnímu stylu učení, a jakým způsobem může i v těchto souvislostech prohloubit svou činnost vzhledem k diversifikované populaci.

Odpovědi na tyto a mnohé další otázky, získávané soustavným výzkumem i diskusemi o výsledcích těchto výzkumů, budou vytvářet mimo jiné odborné zázemí pro přesvědčivou aktivní a progresivní vzdělávací politiku, a také pro zvyšování úrovně obecného povědomí v oblasti vzdělávání u nejširší veřejnosti. To je mimo jiné žádoucí i pro etapu vstupování naší země do evropských struktur.

Nové pohledy na kategorii mládeže a její přechody ze školy do života v podmínkách rychle se měnící společnosti

Změny v důsledku rychlého sociálně ekonomického vývoje a prosazujících se globalizačních tendencí ovlivňují obě sféry – mládež a pojetí kategorie mládež i pojetí vzdělávání a podobu vzdělávacích systémů. Vztah vzdělávání – mládež je obousměrný. Klade se otázka, co se mění v podstatě chápání kategorie mládež, a jaké má tento vývoj důsledky pro vzdělávání. A naopak. Změny ve struktuře vzdělávacích systémů výrazně ovlivňují pohledy na mládež a interpretaci povahy kategorie mládež.

Furlong¹ (2000), uvádí, že výzkumy posledních desetiletí obracejí velkou pozornost na život mládeže v měnících se ekonomických a sociálních podmínkách. Připomíná různé vývojové etapy v pohledu na mládež a v prioritách výzkumů mládeže v oblasti sociálních věd.

V období ekonomického rozvoje 60. let mládež revoltovala a bojovala za nové modely sociální a politické. Někteří hodnotili tyto postoje jako konflikt generací a mládež vyhlášovali za „hybnou sílu historie.“

Na počátku 80. let v období ekonomické regrese výzkumy v oblasti sociálních věd vyjadřovaly obavy z ekonomické i sociální marginalizace mládeže. Hovořilo se o ztracené generaci. Analýzy věnovaly pozornost reprodukci nerovností, založených na společenské třídě a pohlaví.

V posledních deseti letech se diskutuje intenzivně o problému přechodu ze školního vzdělávání a profesionální přípravy do aktivního života a v těchto

¹ vedoucí oddělení sociologie a antropologie university v Glasgowě

souvislostech se uvažuje o pojmu mládež. Mnozí badatelé dnes tvrdí, že nelze přesně říci, kdy mládež dosáhne dospělého věku. Soudí, že v nových podmínkách neplatí přímá linie fyzického, sociálního a psychického vývoje, od dětství, přes mládež, která končí zralostí a vstupem do zralého věku. Pojem mládeže sahá do 25 let i dále. Je podle nich potřebí vypracovat z hlediska mládeže západních společností Evropy a Severní Ameriky nový model přechodu.

Už nejde o formulaci etapy života, která trvá od-do. Mladí lidé hledají „nový dospělý věk“, do něhož se začleňují. V současnosti se mísí věk mládeže a věk dospělosti, které byly dříve oddělené. Autoři jako příklad uvádějí situaci v Austrálii, kde například na trhu práce 80 % míst s částečným úvazkem zaujímají studující. A jestliže se mladý adolescent v Brazílii naučil ve škole programovat, vstupuje na trh práce, pomáhá živit rodinu a zaujímá roli dospělého. Autoři tím dokumentují, že hranice mezi dětstvím a věkem dospělým se stírá, stala se nezřetelnou. Rysy, které dříve označovaly vstup do dospělosti, mění svůj význam. Dovození zároveň, že se to týká nejen studujících, ale veškeré populace, tedy i například mladých lidí marginalizovaných a defavorizovaných. Někteří vstupují do světa dospělých dříve, jiní později, než tomu bylo kdysi. Ale politici ve vzdělávání a výzkumní pracovníci v této oblasti se stále opírají o modely minulosti, říká autor.

Novou situaci mládeže dneška ovlivňují mimo jiné změny vzdělávacího systému. Ve všech rozvinutých zemích se prodlužuje povinná školní docházka a velká část populace ze všech sociálních skupin pokračuje v různých formách vzdělávání i po ní. To jsou hluboké změny oproti minulosti, kdy např. děti ze sociálně nevýhodného prostředí, děti dělnické aj. opouštěly školu co nejdříve. Také vysokoškolské vzdělávání přestává mít elitární charakter a široce se rozšiřuje různými cestami terciálního vzdělávání. Přechod mezi školou a aktivním životem nemusí být lineární. Mladí lidé začínají kombinovat etapy studií a práce, mohou znovu studovat po uplynutí určité doby, prožité v pracovní činnosti. Trh práce s jeho flexibilitou a deregulací nezaručuje, že bude rentabilní investovat do získávání kvalifikace. Mnozí mladí lidé s vysokou kvalifikací pracují na méně kvalifikovaných místech nebo nemají zaměstnání.

Zároveň od poloviny 80. let se dominantním tématem studií stal „nový způsob života mládeže“, jak jej identifikoval Roberts v r. 1985 v žurnálu *Revue internationale des sciences sociales*. Zjistil, že vzhledem k tomu, že mládež stále více času tráví společně mezi svými vrstevníky, pocházejícími z velmi rozličných sociálních prostředí, začínají se překonávat rozdíly ve způsobu života mladých lidí, jejich kultuře. „Nový způsob života mládeže“ se studuje v rozličných kontextech, sleduje se vliv povolání a nezaměstnanosti na její identitu a kulturu. Furlong (2000) konstatuje, že výzkumy poukazují

na určitou tendenci uniformity ve zkušenostech, které mládež získává v procesu globalizace v rozvinutých zemích. I když mládež v těchto rozvinutých zemích prochází různými školskými strukturami, nejsou rozdíly mezi mládeží na západě a východě, na severu a jihu tak výrazné, jak tomu bývalo dříve.

Mladí lidé mají snahu se osobně realizovat v rámci běžného hospodářství. Ale často se cítí v izolaci ekonomické i sociální. Proto není překvapující, že se v mnoha zemích výrazně hlásí k individuálním hodnotám. Věří, že je úkolem státu vybudovat síť ekonomické jistoty, ale nejsou sami solidární s druhými. Výzkumy nepokládají mladou generaci za avantgardu sociálních změn, je dnes mnohem více konservativní.

Zvláště je třeba věnovat pozornost nové interpretaci přechodu z věku mládeže do dospělosti.

Wynn a Dwyer² (2000) se věnovali longitudinálnímu výzkumu mládeže, zvláště v anglosaských zemích. Snažili se zjistit, co dělají sami mladí lidé se svým životem, a ne, co předpokládají ti, co o mladých rozhodují nebo co si přejí, aby dělali. Podle autorů je důležité vycházet ze skutečných priorit mládeže, aby mládež promluvila sama, aby mladí lidé sami řekli, jaký smysl přikládají rizikům a dilematům svého života. Tento participativní výzkum pokládají za důležitý proto, aby nebyla formulována především ta témata o životě mládeže, která diktují priority dospělých.

Dřívější model přechodu z věku mládeže do dospělosti se zdál být bez větších problémů. I školské soustavy byly organizovány tak, aby tento přechod řídily formou různých organizačních forem profesionální přípravy.

Vytvořily se ovšem velice rozmanité varianty profesionální přípravy. Lze je vyjádřit zjednodušeně ve dvou typických modelech.

Anglosaský model (Velká Británie, Irsko, USA, Austrálie, Kanada) je volnější. V podstatě neexistuje „institucionalizovaný“ systém odborného vzdělávání. Učňovská příprava nemusí zahrnovat doplňující vzdělávání mimo podnik. Odborné vzdělávání se realizuje hlavně na školách, avšak netvoří celostátní systém (Podrobnější informace přináší Kofroňová, Konopásková a Viceník, 1997). Německý model (také Rakousko, Švýcarsko) má dlouhou tradici. Vypracoval si instituce tzv. duálního systému. Tento pojem vyjadřuje dvojí status učňů. Tráví část učební doby ve škole, ale současně mají status výdělečně činné osoby. Vyjadřuje snahu vytvářet komplementární vztah mezi školou a podnikem.

Řada sociologů konstatuje, že *dochází k rozporům mezi oficiální vzdělávací politikou a skutečnými možnostmi mládeže.*

Zjišťuje se, že lineární idea oficiálních školských dokumentů o přechodu

²pracovníci centra výzkumu mládeže na universitě v Melbourne

do období dospělosti a do směrů zaměstnání stále méně odpovídá reálným způsobům života mladé generace.

Mladí lidé prožívají rozpor mezi instrumentální koncepcí vzdělávání jako investice do lidského kapitálu, která inspirovala školsko politická rozhodování v osmdesátých letech, a dnešní realitou deregulovaného, flexibilního trhu, který vydává člověka na pospas nepředvídatelným silám.

Wynn a Dwyer (2000) ukazují na základě analýzy longitudinálních výzkumů v anglofonních zemích, že cíle vzdělávání jsou formulovány ve službách ekonomiky, aniž se zabývají působením na ty, komu jsou určeny. Ekonomická expanze 60. let ovlivnila politiku vzdělávání a vyjádřila ji pojmem lidského kapitálu. Tím zdůvodnila investice do vyššího vzdělávání. Soudilo se, že vzdělávání přispívá k ekonomickému růstu. V 70. letech v období recese teorie lidských zdrojů ztratila oblibu u decizní sféry, a to ve prospěch pojmu svobodného trhu a deregulace ekonomických aktivit.

V 80. letech neklid, vyvolaný růstem nezaměstnanosti mládeže v zemích OECD, v Austrálii aj., *přivedl k nové verzi teorie lidského kapitálu*. Tato verze odpovídala trhu, jenž chápal vzdělávání jako nezbytný nástroj pro přípravu pružné pracovní síly, která bude schopna se rychle přizpůsobit rychlým změnám technologií. Vzdělávací politika formulovala jako cíl přípravu pracovníků „polyvalentních“, „flexibilních“, dobře připravených, aby přispívali k ekonomickému růstu a zvyšování produktivity. Zároveň se opírala o ideu, že studující, k nimž směřují vzdělávací investice a mají z toho osobní profit, mají nést určitou proporcí nákladů.

Dokumenty OECD orientují především k vzdělávání, které překračuje povinné vzdělávání, plné sekundární vzdělávání a další vzdělávání jako potřebu budoucí společnosti. Ale zároveň autoři konstatují, že až na výjimky se decizní sféra nestará o to, do jaké míry vzdělávací politika dosahuje svých záměrů a skutečně absolventům zajistí uplatnění na trhu práce. Vzdělávací politika se do jisté míry distancuje od povinnosti odpovídat za své cíle a přenechává koneckonců jejich realizaci principu uživatel/plátce a svobodné hře mechanismů trhu na lokální úrovni a na úrovni individuální.

Na trhu práce dochází k změnám, které s sebou nesou změny v přechodu ze vzdělávacího systému do zaměstnání a ovlivňují přechod z věku mládeže do věku dospělého. Na základě materiálů Anglie, Nizozemí, Kanady a USA autoři dokládají, že tento přechod s sebou nese určité charakteristiky: studium a pracovní aktivity se překrývají, zmenšují se možnosti zaměstnatelnosti pro ty, kteří nemají žádnou kvalifikaci, oddaluje se vstup k určité „kariéře“, zvyšuje se množství vysokoškoláků, kteří studují a jsou zaměstnání na částečný úvazek, vzrůstá nerovnost kvalifikací a zaměstnání, která ji vyžadují. Například množství nezaměstnaných s univerzitním diplomem

je vyšší v některých zemích kontinentální Evropy než v zemích anglofonních (v Belgii, Francii a Finsku podle údajů autorů překračuje 14 %).

Z hlediska mládeže tedy existuje vážný rozpor mezi oficiálními prohlášeními o potřebě velmi kvalifikované pracovní síly a mezi skutečnými možnostmi mládeže. Ta se ocitá, jak říkají autoři, před zavřenými dveřmi. Mladí lidé, narození v západních zemích po r. 1970, si stále více uvědomují, že na rozdíl od předcházejících generací vstupují do dospělého věku jako do neznámé země. Není přímý vztah mezi diplomy a stálým zaměstnáním. A na to mladí lidé reagují vlastním pragmatickým hodnocením. Hledají jiná zájmová centra, osobní, privátní. A zůstává otevřenou otázkou, píše Wynn a Dwyer (2000), zda se v budoucnu jejich reakce stanou i veřejnými, politickými (s. 175).

Ve většině zemí OECD reformy 80. let se inspirovaly teorií lidského kapitálu nové verze. Tento postup se charakterizuje „privatizací“ a „tržním hospodářstvím“, pronikajícím do vzdělávání. Autoři poukazují při tom na napětí a další rozpory, které tak vznikají. Např. tyto změny vedly k tomu, že školy na Novém Zélandě, Kanadě, Anglii, USA se ocitají v konkurenci mezi sebou na trhu vzdělávání. Krajiní deregulace v USA vytváří velmi specializovaná zařízení, přinášející velmi úzkou odbornou kvalifikaci. Nová teorie lidského kapitálu upřednostňuje žáky i jejich rodiče jako individua, jejich individuální volbu, privatizaci nákladů i rizik. Neuvažuje se o tom, jak vzdělávání prospívá společnosti.

Ti, kteří chtějí „účinnou“ školu, hodnotí její programy, vztahující se k vnitřním kritériím, jako je vyučující, atmosféra třídy, iniciativní duch vedoucího zařízení. Obrací se k individuálním testům, které měří hodnotu poskytovaného vyučování. Například v Anglii se publikují žebříčky zařízení (škol), řadí školy podle výsledků zkoušek, což má vytvořit dojem školy velmi účinné, konkurenceschopné, která zaslouží pozornosti rodičů.

Paradoxem podle autorů je, že vzdělávání se utíká v období nejistoty, která charakterizuje osmdesátá léta, ke zpracovávání umělých měřítek, extrémně abstraktních, měřících výsledky škol, zvláště na elementárním stupni vzdělávání, určitými ritualizovanými postupy a vytvářejí tak falešné pocity jistoty u žáků i rodičů.

Spíše než škola svět práce poskytuje pragmatický pohled na vzdělávání. Mladí lidé vidí, že vnější svět je jiný než školní. Pro tyto mladé lidi, „nové dospělé“, kategorizace podle věku a procedur hodnocení podle vnitřních kritérií jenom podtrhují rozdíly mezi školou a reálným životem.

Kvalifikovaná a flexibilní pracovní síla – „nový věk dospělosti“

Co v realitě znamená vysoce kvalifikovaná a flexibilní pracovní síla? Mladí lidé vědí, jak soudí Wynn a Dwyer, že je čeká nejistá budoucnost. Dívají se

na život komplexněji a nově hodnotí priority a očekávání, které favorizovali jejich rodiče. Pro ně nejsou prioritou čistě profesionální kariéry, ke kterým je vedli rodiče, ale volí jiné cesty. Nechtějí také vytvořit nový stereotyp dospělých. Analýzy dotazníků dokumentují rostoucí komplexitu procesu, který vede k dospělosti. Raffo a Reeves (2000) ukázali na základě výzkumu anglické mládeže, že mladí lidé si vypracovávají novou koncepci ve vztahu ke vzdělávání, která činí školu jedním z předmětů výběru mezi jinými zájmy, které se nabízejí. Volí velmi pragmaticky v tom, co je zajímavé. Nejen, jak se budou účastnit aktivit ve třídě, ale jak budou vybírat určité kurzy a předměty, když opustí školu, zda se budou věnovat dalšímu učení, studiu a získávání kvalifikace, kterou zvolili.

Wynn a Dwyer (2000, s. 178) uvádějí, že koncepce vzdělávacích systémů většiny industriálních zemí zůstává výrazem idejí o jednoduchém vztahu mezi vzděláváním a společností, které platily po druhé světové válce, v etapě národních rekonstrukcí, kdy vzdělávání mas bylo ve službě rozvíjející se ekonomiky. Od té doby se školní systémy podle jejich názoru málo změnily. Odpovídají lineárním hypotézám a jsou vázány na představu o mládeži jako periodě přechodu. Tato představa se opírá o genetickou psychologii, a základem tohoto modelu je postulát lineárního vztahu mezi školou a aktivním životem v dospělosti. Výzkumy, které probíhaly v rozličných zemích, poskytují údaje, jež potvrzují tento stav, který je však podle autorů realitou již překonáván.

Problémy vztahu školy a zaměstnání v podmínkách globalizace a ve specifických podmínkách odborné přípravy mládeže na povolání v Německu analyzuje také Heinz³ (2000).

Vychází z koncepce profesionální přípravy v Německu, jejíž duální systém má dlouhou tradici a snaží se o dobrou úroveň této přípravy. Uvažuje o jejich kladech i záporech.

Konstatuje, že v současné době časový sled vzdělávání a aktivního života jsou mnohem méně předvídatelné a více zkušenostní pro individuum. Snižování možností stabilního zaměstnání, zmenšení možností kariéry má velký vliv na rozhodování – kdy opustit školu, pustit se do aktivního života, vrátit se do školy, založit rodinu. Jednotlivci si individuálně vybírají cestu, jak se budou začleňovat do vzdělávacích institucí, aby se přizpůsobili rozličným rolím ve svém dospělém životě.

V současné době těžko předvídat pravděpodobnou odbornou kariéru mladých dospělých s oporou o jejich sociální původ, úroveň školení, jejich diplomy, protože přechod do aktivního života je velmi variabilní z hlediska

³profesor sociologie a sociální psychologie university v Brémách

individuálního. Výzkumy například ukázaly, že během pěti let polovina pracovníků nepracovala tam, pro co se odborně připravovali.

Autorova kritika německého „duálního“ systému poukazuje na pomalou reagenci na rychlé změny technologií a organizace práce a nedoceníení potřeby komplexnějších kompetencí. Systém neodpovídá podmínkám, kdy profesionální přípravu nelze vidět z hlediska celého života, ale musí připravit mladé lidi i na nestabilitu soudobého trhu. Za klad považuje, že duální systém odborného vzdělávání napomáhá řešit otázku nezaměstnanosti mládeže. Avšak neodstraňuje sociální rozdíly, které jsou v odborném vzdělávání spojeny s tím, z kterého školního typu mladý člověk přichází (Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Existuje těsný vztah mezi typem školy a přístupem k odborné přípravě na rozličné úrovni. Znevýhodnění jsou absolventi Hauptschule i ženy.

Heinz (2000) kladně hodnotí (ve srovnání se situací ve USA), že mladí lidé dávají přednost při přechodu do aktivního života buď cestě přes odborné vzdělávání na sekundární úrovni, nebo přes vysokoškolské vzdělávání.

Podobně jako výzkumy, postihující situaci mládeže především v anglosaských zemích, Heinz (2000), sledující mládež v Německu, potvrzuje, že vývojový model, který organizuje studium podle věku žáků, je stále více defázován ve vztahu k realitě života mladých lidí a jejich komplexního způsobu života (včetně sexuality, různé odpovědnosti k rodině, zachovávání mezosobních vztahů). A to vede k stírání rozdílů mezi mládeží a dospělými. Mladí lidé, kteří si najdou práci, jsou vlastně „částečnými dospělými“.

Jaké podněty nám přinášejí výsledky zahraničních výzkumů v etapě našeho včleňování do evropských struktur?

Především poukazují na význam komplexního využívání disciplín, včetně sociologie, sociologie mládeže, sociální psychologie, a jejich vědeckých výzkumů při řešení problematiky vzdělávací soustavy obecně a jejích jednotlivých problémů konkrétně (např. zvyšování kvality základní školy z hlediska veškeré populace, maturity).

Ukazuje se, že výzkum mládeže má mnoho co říci ke vzdělávací politice a k perspektivám rozvoje vzdělávací soustavy. Vhled do budoucnosti pomáhají otevřít výzkumy, kdy mladí lidé sami interpretují vztahy mezi studiem, profesionální aktivitou a životem. Zjišťovaná fakta dokládají utváření „nového dospělého“, který pokládá za zcela přirozené mísit rozličné oblasti života, dříve separované, jako je studium a začlenění do profesionálního aktivního života.

Komplexnost je pokládána za jeden z podstatných prvků tohoto „nového věku dospělosti“. Mnohodimenzionálnost života je téma, které se pravidelně nachází v základě výzkumů. Je dnes stále více mladých lidí, kteří se snaží

v době školní docházky kombinovat studium, osobní zaměstnání a další formy aktivního života, spojují různé zájmy. Protože instituce dnes nabízejí méně předvídatelnosti, mladí lidé jsou nuceni uvědomovat si vlastní předpoklady, což je přivádí často ke střídání řady zaměstnání, a rozvíjení ve volném čase různých aktivit, které představují jejich osobní zájem. Jak píše Furlong (2000, s. 80), vede to k paradoxu: přes zavřenou závoru dveří zdánlivě otevřených, mladí lidé si utvářejí jiné priority, které jim umožňují dosáhnout realizaci svých rozličných cílů. Co tvoří tyto cíle? Jsou to tradiční hodnoty, nejčastěji jsou uváděny: založit rodinu, dospět k určitému materiálnímu zajištění, udržovat dobré mezilidské vztahy, být šťastný. Další dimenze těchto cílů se týkají vztahů studia a aktivního života.

Výzkumy dospívají k závěru, že identita mladých lidí se nemůže rozvíjet jako dříve kolem kariéry, ani se nemůže stavět na významu studia v mladém věku jako opory pro celý život. Mladým lidem se otevírají na jedné straně nejrůznější možnosti, na druhé straně i rizika a omezení. Neexistuje jistota, kterou v této věci měly předcházející generace. Mladí lidé se snaží sloučit rozličné požadavky, které jsou často rozporné a kterým jsou podrobeni.

Nejistota narušuje mentální zdraví mladých lidí stále více. Výzkumy uvádějí, jak v různých zemích rostou u mládeže sebevraždy či deprese.

Výzkumy mládeže by se měly týkat i jiných dimenzí jejich života, zejména přechodu do pracovního života, například trávení volného času, osobní životní styl, priority rodiny.

Studie upozorňují na to, že je čas, aby vzdělávání bezprostředněji reagovalo na situaci mladých lidí a jejich potřeby. Tato teze má zvláště velký význam pro naši vzdělávací politiku. Předpokládá řešení problematiky naší vzdělávací soustavy s uplatňováním zřetele k měnící se konkrétní situaci české mládeže v etapě integrace do evropských struktur.

Její vzdělávání nelze chápat jen abstraktně akademicky či úzce utilitárně, ale vzdělávací procesy se musí otevírat a kultivovat širší a nové potřeby, odpovídat na mnohostranné zájmy dnešních mladých lidí, pomáhat při utváření identity mladého člověka.

Součástí úkolů školy je obracet pozornost na mentální zdraví mladé generace. Škola se musí zabývat i takovými otázkami, jako jsou jejich schopnosti věnit se do běžného života, schopnost chápat komplexitu života, usměrňovat osobní vztahy.

Je nutné činit i taková opatření, která budou usnadňovat žákům znovu se účastnit studia po jeho přerušení, překonávat propast mezi sekundárním vzděláváním a permanentním vzděláváním. Je také třeba otevřít prostor pro mladé lidi samotné, aby hledali a vytvářeli vztahy mezi studiem a profesionální aktivitou a dalšími dimenzemi svého života. V rámci podnětů nových kontextů, které přinášejí výzkumy, týkající se soudobého života mladých lidí

v rozvinutých zemích, je potřeba zároveň domýšlet, jak prohlubovat cesty poznávání naší mládeže v jejich specifických podmínkách. Činit konkrétní kroky tímto směrem znamená *rozvíjet základní i aplikovaný výzkum v oblasti mládeže, rozvíjet srovnávací studie apod. Je to zároveň jeden ze způsobů, jak zkonkrétnit a zeživotnit myšlenky Bílé knihy.*

Literatura

- BECK, U. *Was ist Globalisierung? Irrtuemer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt: Surkamp, 1997.
- ČERYCH, L., KOUČKÝ, J., MATĚJŮ, P. Školský systém a rozvoj vzdělání. In VEČERNÍK, J. (ed.) *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998, s. 44–68.
- FURLONG, A. Introduction: La jeunesse dans le monde en mutation. *Revue internationale des sciences sociales*, 2000, č. 164, s. 151–158.
- FURLONG, A., CARTMEL, F. *Young People and Social Change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- GINN, M. F. Education, Democratization and Globalization: A Challenge for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 1996, č. 4, s. 341–357.
- HEINZ, P. Transitions et emploi chez les jeunes en Allemagne. *Revue internationale des sciences sociales*, 2000, č. 164, s. 183–193.
- HELSPER, W. Jugend und Schule. In KRUEGER, H.-H. (ed.) *Handbuch der Jugendforschung*. Leverkusen: Leske a Budrich, 1988, s. 249–271.
- KOPROŇOVÁ, O., KONOPÁSKOVÁ, A., VICENÍK, P. *Vybrané problémy odborného vzdělávání v zemích OECD*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1997.
- MALLANPALLY, P. Sociétés transnationales et mise en valeur des ressources humaines. *Perspectives*, 1997, sv. 27, č. 1, s. 58.
- MEIRIEU, PH. *L'école. Mode d'emploi des méthodes actives a la pédagogie différenciés*. Paris: Les editions ESP, 1988, s. 104–105.
- ONDREJKOVIČ, P. *Socializácia mládeže*. Bratislava: Věda, 1997.
- PAFF, W. Globalization's Depredations Are Real and Brutal. *International Herald Tribune*, 27. září 1997.
- PAETZOLD G. Jugend, Ausbildung und Beruf. In KRUEGER, H.-H. (ed.) *Handbuch der Jugendforschung*. Leverkusen: Leske a Budrich, 1988, s. 273–289.
- RATINOFF, L. Insécurité mondiale et éducation. La culture de la mondialization. *Perspectives*, 1995, sv. 25, č. 2, s. 151–191.
- SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.
- SKALKOVÁ, J. Problém osmiletých gymnázií. Historie a teoretické souvislosti. *Pedagogika*, 2001, LI, č. 3, s. 244–258.
- SKALKOVÁ, J. Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciac. *Pedagogika*, 2002, LII, č. 1, s. 4–15.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997.
- VÁŇOVÁ, M. Diferenciácia vzdelávacích ciest v sekundárnom školstve vyspelých európskych krajín. *Pedagogická revue*, 50, 1998, č. 3, s. 212–219.
- WYNN, J., DWYER, P. Les jeunes et l'éducation: les nouveaux profils de la transition. *Revue internationale des sciences sociales*, 2000, č. 164, s. 169–181.
- SKALKOVÁ, J. Vzdělávání mládeže v nových kontextech. *Pedagogická orientace* 2002, č. 1, s. 18–30. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Prof. PhDr. Jarmila Skalková, DrSc., Praha