

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filosofie

Diplomová práce

**Institute školy na konci dějin**

**Institution of School in the End of History**

Ivo Mach

2011

vedoucí práce: Mgr. Michael Hauser Ph.D.

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 21. června 2011*

Ivo Mach

.....

*Rád bych touto cestou poděkoval paní Magdaléně Šustové z Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze za její lidský a vřelý přístup, ochotu, entusiasmus a nadšení při práci. Své díky bych také rád vyjádřil vedoucímu práce panu Michaelu Hauserovi za trpělivost, zájem a bystré postřehy.*

## **Resume**

The main concern of the thesis is about institution of school as a scope of changeover domain of epistemical, ethical and economic/political/power discourse. The methodological approach based on the Michel Foucault's theory of the power and knowledge concurrence is used. Further, several perceptions of critical economics, sociology and political studies are also utilised.

The hypothesis is that the institution of school have been methamorphosed coherently to the discourses and within of contexts of transfiguration of social-economic conditions in the course of human events, specifically in 19<sup>th</sup>, 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries.

The school is considered a power. The institution of school is changing its contents and functions during the history, however, the power has been kept as its proper characteristic in any case. And as the thesis demonstrates that power is even becoming a softer and subtle one while being accordant with the current claims of global capitalism. That can be expressed by the concept of so-called “knowledge society”.

## Resumé

Tématem diplomové práce je instituce školy jako místo prolínání epistemického, etického a mocenského diskursu. Metodologicky, ale především tematicky vychází z díla francouzského post-structuralisty Michela Foucaulta, respektive jeho teorie moci a vědění. Dalším zdrojem našich analýz budou postřehy kritické ekonomie, sociologie a politologie. Základní tezí práce je, že v průběhu 19., 20. a 21. století došlo k proměnám instituce školy v souvislosti se změnami výše uvedených diskursů reagujících na vývoj společenskoekonomických podmínek.

Škola je moc. V průběhu moderních dějin lidstva, mění instituce školy svoji formu, obsah a funkce, ale neztrácí nic ze své moci. Naopak. Tato se vyvíjí, nabývá nových podob. Ve shodě s požadavky současné fáze kapitalismu nastupuje na místo starší „feudální“, represivní moci moc „měkčí“, subtilnější, starostlivější a produktivnější, vyjádřena konceptem „učící se společnosti“.

# Obsah

Úvod.....	8
1. Moc/vědění.....	21
1.1 Špitál.....	23
1.2 Klinika.....	24
1.3 Epistémé.....	26
1.4 Diskurs.....	29
1.5 Vědy o člověku.....	34
1.6 Bio-moc.....	35
1.7 Dohlížet a trestat.....	38
1.8 Disciplína.....	40
1.9 Zrození subjektu.....	44
1.10 Subjekt/stát/moc.....	45
1.11 Státní zájem – la Raison d'État.....	47
1.12 Policejní stát – l'État de police.....	47
1.13 Bio-politika.....	48
2. Škola/instituce.....	52
2.1 Reprodukce společnosti/státu.....	52
2.2 Mechanismus moci školy/instituce.....	54
2.3 Společenské proměny školy.....	55
2.4 Kritika pedagogického reformismu.....	56
2.5 Syntéza.....	60
3. Historie české školy.....	66
3.1 Konstituce státní moci v českých zemích.....	66
3.2 Od středověké školy po Tereziánské reformy.....	67
3.3 Škola/politicum – Schulordnung.....	69
3.4 Škola/politicum - Schulkodex.....	74
3.5 1848 – 1989.....	75
3.6 Syntéza.....	79
4. Didaktika.....	82
4.1 Herbart.....	82
4.2 Lindner - Všeobecné vyučování.....	83
4.3 Lindner - Všeobecné vyučování.....	84
4.3 Didaktika po konci velkých teorií.....	85
5. Pedagogická psychologie.....	93
5.1 Pozoruj a zpovídej!.....	93
6. Pedagogika.....	98
6.1 Lindner a Chlup.....	98
6.2 Socialistická pedagogika.....	99
6.3 Moderní pedagogika 1.....	101
6.4 Moderní pedagogika 2.....	106
7. Proměny vybraných aspektů moci školy.....	112
7.1 Pedagogická komunikace.....	112
7.2 Učitel.....	114
7.3 Kázeň.....	119
7.4 Občanská výchova.....	125
7.5 Nové pojetí řízení školy.....	130
7.6 Proměna kolektivu v tým.....	132
8. „Učící se společnost“.....	134

8.1 Ohlášení „učící se společnosti“ .....	134
8.2 Zvěstovatelé „učící se společnosti“ .....	136
8.3 RVP a klíčové kompetence.....	141
9. Kritika „učící se společnosti“ .....	147
9.1 Konrad P. Liessman.....	147
9.2 Jan Keller.....	150
Závěr.....	154
Seznam použité literatury.....	156

## Úvod

Moc školy, její formy a proměny, takové je ústřední téma předkládané práce. Jejím výchozím bodem je Foucaultova teorie *moci a vědění*.<sup>1</sup> V moderních společnostech moc/vědění nejčastěji a nejúčinněji působí skrze instituce, prostřednictvím nichž si jednotlivec osvojuje (jsou mu vštěpovány) určité společensky žádoucí návyky (chování, jednání, myšlení, komunikace, atd.)<sup>2</sup> V průběhu života dochází k jejich zautomatizování, jeví se nám jako přirozené, neproblematické, odvěké a jediné možné.<sup>3</sup> Podle Franze Boase - amerického antropologa, představitele kulturního relativismu - přijímá jednotlivec tyto instituce v rámci procesu tzv. druhotné racionalizace. V něm jsou institucím a zvykům dodatečně připisovány významy. Druhotná racionalizace je daleko více procesem afektivním, zapojuje spíše emocionální stránky osobnosti než logické, analyticko-syntetické soudy.<sup>4</sup> Efektem druhotné racionalizace je jistý druh „skrytosti“ účinků a historické podmíněnosti společenských zvyků a institucí. Ty nejsou společností (jednotlivci) vnímány dějinně, coby výsledky společenskoekonomického vývoje, nýbrž jako samozřejmá, přirozená součást skutečnosti; například škola je takto pocíťována jako „základ života“.

Foucault jako významný aspekt moci uvádí skrytost. Přesněji řečeno ona skrytost je podmínkou účinnosti moci. „Moc je totiž tolerovatelná jen za podmínky, že významnou část sebe samé maskuje. Její úspěch je přímo úměrný tomu, nakolik se jí daří skrývat své mechanismy.“<sup>5</sup> Čím neviditelněji moc působí, tím je účinnější. A právě škola je společensky nejvíce akceptovanou a kriticky nejméně reflektovanou moderní institucí, bez níž si lze jen stěží představit existenci státu. Její samozřejmost (skrytost) jí umožňuje vysokou míru účinnosti - efektivitu mocenského působení. V

---

1 „Vědění produkuje moc, neboť moc a vědění implikují přímo jedno i druhé.“ FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat*. Str. 60.

2 Franz Boas definuje zvyky jako: „naučená schémata pro jednání ve standardních situacích“.

3 „Když je nějaká činnost po určitou dobu často opakována, stává se automatickou a je řízena více podvědomým než vědomým myšlením. Stává se tak obvyklou, že může vypadat jako vrozená dispozice.“ SOUKUP, Václav. *Dějiny antropologie*. Str. 388.

4 Ona „racionální“ vysvětlení příčin chování „nejsou nic jiného než 'druhotnou interpretací' zvyků, v jejichž zajetí žijí“. Sekundární racionalizace je „prezentována jako zdánlivě logické objasnění“.

5 FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Str. 102.



pedagogické teorii se hovoří o tzv. skrytém kurikulu školy. „Skrytým kurikulem' školy bylo ukázat děti a dostat je pod kontrolu.“<sup>6</sup>

Proč je školský systém pro stát nutností?

„Moderní stát musí mít o školu největší zájem. (...) Vzdělané občanstvo je zárukou hospodářského i kulturního rozvoje státu. Toto přesvědčení proniká zejména od dob osvícenství a dává mu výraz. (...) Škola se stává nejučinnějším nástrojem propagace a udržení základních idejí, na nichž byl stát vybudován, a zabezpečení jeho řádu.“<sup>7</sup>

Dovolte mi nyní, abych se na chvíli zastavil u francouzského marxisty Luise Althussera, velkého přítele Michela Foucaulta. Althusser pojednává o *ideologickém státním aparátu*; toto téma velice úzce souvisí s naším předmětem – s mocí školy, proto bych ho zde rád ve zkratce představil.

Althusser se ve svých analýzách soustředí, mimo jiné, na problematiku *ideologie*. Jeho chápání tohoto pojmu je dosti složité a nerad bych se jím zabýval (nestudoval jsem jej podrobně). Řekněme jen, že tento pojem rozpracoval poprvé systematicky Karel Marx (nepoužil ho jako první) ve svém díle *Německá ideologie*. Snaží se jím vyjádřit skutečnost, kdy se kultura odcizuje svým historickým, materiálním podmínkám a nabývá zdánlivé nezávislosti. Takto zpětně, v ruku vládnoucí třídy, působí ve společnosti coby ideologie, kolem níž jednotlivci organizují své životy. Ideologie úspěšně zakrývá skutečné materiální podmínky, výrobní a spotřební vztahy, jakož i vztahy nadřazenosti a podřízenosti; reprezentuje myšlenky, představy a zájmy vládnoucí třídy, plynoucí z jejího společenského postavení. Kdo vládne produkcí materiální vládne i produkcí duchovní. „Vládnoucí myšlenky nejsou nic jiného než ideový výraz vládnoucích materiálních vztahů, jsou to vládnoucí materiální vztahy pojaté jako myšlenky; je to tedy výraz vztahů, které právě z jedné třídy dělají třídu vládnoucí, tedy myšlenky jejího panství.“<sup>8</sup>

V moderních společnostech ideologie působí prostřednictvím státu. Marx užívá pojmů *státní moc* a *státní aparát*. Úkolem proletariátu je chopit se státní moci, aby mohlo dojít ke zničení stávajícího státního aparátu. Ten bude v první fázi revoluce nahrazen aparátem odlišným, proletářským. V pozdější fázi dojde k destrukci státu, tedy státní moci a státního aparátu.<sup>9</sup>

6 HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Str. 26.

7 CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. III. díl*. Str. 48.

8 MARX, Karel. *Německá ideologie*. Str. 48.

9 ALTHUSSER, Luis. *Ideology and Ideological State Apparatuses*. Str. 141.

Althusserovi jde o precizaci a rozvedení Marxovy teorie státu. Pokračuje v diferenciaci. V rámci státního aparátu rozlišuje: *represivní státní aparát* (původní Marxův státní aparát), který je zastoupen vládou, administrativou, armádou, policií, soudy, vězeňstvím atd.; a *ideologický státní aparát* (ISA). Sem patří: náboženský ISA, **vzdělávací ISA** (systém různých veřejných a soukromých škol), rodinný ISA, právní ISA, politický ISA, atd.<sup>10</sup> Působnost ISA není na rozdíl od výkonu represivního státního aparátu (RSA) tolik viditelná. Čím se od sebe nejpodstatněji odlišují? RSA působí skrze sílu (potlačení), kdežto ISA skrze ideologii. Lépe řečeno. RSA funguje primárně silově a až sekundárně ideologicky. Čistě represivní aparát neexistuje. ISA působí široce a primárně skrze ideologii a sekundárně silou. Čistě ideologický aparát neexistuje.<sup>11</sup> (Např. školní disciplína je represivní složkou vzdělávacího ISA). Skrze ISA se prosazuje ideologie vládnoucí třídy. Na rozdíl od RSA, který působí přímo skrze zákony a nařízení, působí ISA zprostředkovaně prostřednictvím ideologie. Althusser je přesvědčen, že „žádná třída nemůže na dlouhou dobu udržet státní moc aniž by neuplatňovala svoji hegemonii nad a v ISA.“<sup>12</sup> ISA se stává místem trpčícího a dlouhodobější třídního boje. Získat na tomto poli vítězství je mnohem komplikovanější než v případě unifikovanějších a disponibilnějších RSA. ISA je daleko rozmanitější, relativně autonomní; je schopný být objektivním polem rozporů, které vyjadřuje.<sup>13</sup>

Althusserův přístup by se jistě velice dobře osvědčil, kdybychom se rozhodli provést hlubší analýzu vztahu mezi globálním kapitalismem a školním systémem. Společně s celým marxistickým konceptem ideologie představuje silný nástroj kritické analýzy fungování výchovně vzdělávacího systému. Kdykoliv budu používat pojem *ideologie* budu mít na mysli marxistický koncept. A kdykoliv budu hovořit o státu, budu mít na mysli „Althusserův“ *represivní* a především *ideologický státní aparát*.

Skrze školu dochází k reprodukci společnosti (státu);<sup>14</sup> jak uvádí Zdeněk Helus: „Škola patří mezi nejstarší instituce, jaké si lidé vytvořili, aby zabezpečili klíčové podmínky své existence.“<sup>15</sup> Desítky generací prošly jejími útroby. Každé dítě,

10 Ibid. Str. 143.

11 Ibid. Str. 145.

12 Ibid. Str. 146.

13 Ibid. Str. 149.

14 Více se o socializační a enkulturační funkci školy dozvíme níže.

15 HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Str. 187.

kteře dosáhne věku 6 let je povinno nastoupit školní docházku. Průměrně ve škole stráví 12 let.<sup>16</sup> Škola je po rodině druhou nejdůležitější institucí zajišťující socializaci<sup>17</sup> a enkulturaci<sup>18</sup> jedince. Každá vláda, každý režim se po svém nástupu k moci soustředí primárně na školství, což svědčí o jeho strategickém významu.<sup>19</sup> „Kdo školami vládne, vládne budoucnosti.“<sup>20</sup>

„Jak důležitým činitelem společenského vývoje je škola, vysvítá nejlépe z té okolnosti, že nový režim, nastolený v některém státě, snaží se ovládnout nejprve školství a přizpůsobit je svým záměrům změnou organizace i ducha.“<sup>21</sup>

Zkusme si jednoduše představit, jak by vypadal svět bez školy!?

K našemu světu, v němž lidé žijí v moderních státních celcích, neodmyslitelně patří instituce školy, která zajišťuje jeho reprodukci, tím, že vychovává adaptované a konformní občany. „Škola zajišťuje výchovu občana, který je vůči státu a režimu loajální, připravuje budoucího vojáka (poznání významu školství pro válečnou připravenost přispělo např. k jeho většímu otevření).“<sup>22</sup>

Naším úkolem bude popsat moc školy a sledovat její proměnu v čase. Budeme přitom vycházet z předpokladu, že moc školy se proměňuje v souvislosti s transformací mocenského, epistemického a etického diskurzu,<sup>23</sup> jež reagují na vývoj

---

16 „Vždyť škola je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších institucí, jejími učebnami projde téměř každý člen lidské společnosti a stráví v nich několik nejkrásnějších let svého života.“ HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 95.

17 „Komplexní proces, v jehož průběhu se člověk jako biologický tvor stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou chovat se jako člen určité skupiny či společnosti. Socializace spočívá v osvojování hodnot, norem a způsobů jednání srozumitelných a platných v dané kultuře či subkultuře“ *Velký sociologický slovník*. Str. 1012.

18 „Pojem zavedený M. J. Hershovitem k označení procesu, jímž si člověk v průběhu svého života osvojuje kulturu dané společnosti. Podle Hershovitse je do pojmu enkulturace možné zahrnovat všechny pojmy naučeného chování, získávání znalostí a dovedností, díky nimž člověk nabývá kompetence v kultuře své společnosti.“ *Velký sociologický slovník*. Str. 262.

19 „Výchova, vzdělání a příslušné instituce podléhají vlivům akceptovaných i vnucených ideologií.“ HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 34.

20 ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů. 1. svazek, r. 862-1848*. Str. 3.

21 CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. III. díl*. Str. 47.

22 HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 33-34.

23 Foucault v jednom interview, které u nás vyšlo pod názvem *Politika a etika v knize Myšlení vnějšku*, hovoří o tom, že se ve svých historicko-teoretických analýzách mocenských vztahů zajímá o politiku jako etiku a že ve svém přístupu k dějinám, kde se zabývá otázkami rozumu, šílenství, nemoci, vězení, zločinů sexuality ad., se snažil na tyto jevy nahlížet jako na problémy morální, epistemologické a politické. (s. 243-245) „V jistém smyslu lze nepochybně říci, že se pokouším analyzovat vztahy mezi vědou, politikou a etikou. Ale nemyslím si, že by to zcela přesně vyjadřovalo to o co jsem se snažil. Nechci zůstat na jedné úrovni, spíše se snažím sledovat, jak mohou tyto procesy interferovat jeden s druhým při formování oblasti vědy, politické struktury či morálních praktik.“ (s. 259) Názorně to předvádí na příkladu formování psychiatrie jako vědy. Zde si všimá ohraničeného pole jejího působení, definování předmětu jejího zájmu a

společenskoekonomických podmínek, a že tedy zároveň „podle pojetí a organizace výchovy poznáváme povahu společenských systémů a politických koncepcí.“<sup>24</sup>

Spolu s M. N. Kuzminem předpokládám, že jednotlivým úrovním produkce a spotřeby odpovídá jisté penzum vědomostí, návyků, kognitivních schopností a praktických dovedností, které je třeba si osvojit (budoucí pracovní silou). Spolu s proměnou úrovně produkce a spotřeby dochází k posunům na poli vzdělávání a výchovy, na něž spolupůsobí vlivy kulturní, politické a sociální (v současnosti se téměř všechny oblasti sociální reality řídí imperativem neoliberální kapitalistické ekonomiky).<sup>25</sup> „Školou utvářený obecný typ osobnosti je zafixován v ideálu výchovy, která vychází z ideologie vládnoucí třídy, a který je rozvinut v programu vzdělávací a výchovné činnosti školy.“<sup>26</sup>

V dnešní době se již termín „vládnoucí třídy“ nepoužívá, mainstreamová sociologie, jak dokazuje Jan Keller, se pojmem jako společenská třída či sociální stratifikace vyhýbá jako čert kříží.<sup>27</sup> A není to náhoda. Vytváří se tak představa bezrozporné sociální reality (v níž všechny instituce, zákony a nařízení mají smysluplnou funkci), jež se harmonicky vyvíjí směrem k vyšší ekonomické stabilitě a prohloubení demokratických struktur. V kritické sociologii se však v současnosti hovoří o globální (hyper)buržoazii (Keller užívá pojmu „diskrétní elita“)<sup>28</sup> a jejím protipólu - proletariátu služeb, pracující chudobě či deklasovaných. Upozorňuji čtenáře, že pojem třídy je zde chápán sociologicky.<sup>29</sup> Není možné akceptovat takové

---

také forem implikace politických struktur a morálních praktik. Pokládá si otázku, jak na sebe vzájemně působí. (s. 260) „Rovněž tak se to má se vztahem ke delikvenci. Byla to otázka pohledu, jímž politická strategie mohla, když něčemu dávala status kriminality, působit na jisté formy vědění a na určité morální postoje; byla to také věc pohledu, jak mohly být tyto modalities vědění a tyto formy morálky reflektovány a ovlivněny těmito disciplinárními technikami.“ (s.260)  
FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*.

24 JŮVA, Vladimír. *Pedagogika*. Str. 16.

25 „Osamostatněná ekonomika se snaží vnutit imperativy svého fungování všem ostatním subsystémům společnosti. (...) Přímo v základech modernity tak byla naprogramována stoupající převaha ekonomického kódu nad všemi ostatními rozměry a potencemi kulturního lidského jednání. (...) Určující ekonomický kód zisku a ztráty přestává být omezen pouze na subsystém ekonomiky, stává se univerzálním klíčem k reorganizaci všech ostatních sektorů společnosti“  
KELLER, Jan. *Teorie modernizace*. Str. 96-99.

26 KUZMIN, N. M. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Str. 34.

27 KELLER, Jan. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. Str. 9.

28 Ibid. Str. 70.

29 Třída - „jeden z pojmů používaných k vyjádření sociální diferenciaci, respektive sociální nerovnosti, který je jistou specifikací pojmů vrstva a společenská skupina. Třídou se obvykle rozumí soubor osob se stejnou či podobnou ekonomickou úrovní, které jsou si vědomy svých společných zájmů. Na rozdíl od jiných pohledů na sociální nerovnost zdůrazňuje třídní hledisko podstatnost ekonomické pozice. *Velký sociologický slovník*. Str. 1336.

pohledy na sociální realitu, které odhlíží od konfliktu zájmů. V sociální realitě, a zvláště v dnešní situaci zostřující se konkurence, se každá společenská třída snaží uhájít či rozšířit si svoji pozici. Je logické, že se tak děje na úkor tříd ostatních. Každé sociální realitě náleží vítězové a poražení. Záleží na vyspělosti společnosti jak moc jsou vítězové vítězi a poražení poraženými (jaký je dnešní stav?). Kdo bude mít větší vliv při formování výchovné a vzdělávací soustavy? Ti, kdo disponují kapitálem a politickou mocí, nebo ti, kteří jsou vůči těmto v podřízené pozici?

Veškeré naše snažení budeme směřovat k současnosti. Pokusíme se odpovědět na otázku: Jakých forem nabývá moc školy v éře působnosti globálního kapitalismu, v prostoru, kde se moc korporací prosazuje na úkor politiky a demokracie, kde nadnárodní korporace přejímají funkce státu;<sup>30</sup> v době, kterou Francis Fukuyama označil jako „konec dějin“<sup>31</sup>

Vyhlašování konců kde čeho je symptomem naší doby. Jak jsem se zmínil výše, Jan Keller si tohoto trendu všímá na poli sociologie, kde se ústy různých „nezavislých“ expertů a odborníků vyhlásil „konec“ nejedné sociologické kategorie včetně sociologie samotné. Na zastírání a dezinterpretaci sociální skutečnosti se podílí především humanitní vědy (v rámci sociologie jsou to třeba „jednorozměrné teorie modernizace“ (JTM)<sup>32</sup> či koncepty „postindustriální společnosti“<sup>33</sup>), kterým Foucault věnuje zvláštní pozornost při analýze moci/vědění. Jan Keller odkazuje na

30 Takovýto proces popsala Noreena Hertzová ve své knize *Plíživý převrat: Globální kapitalismus a smrt demokracie*.

31 FUKUYAMA, Francis. *Konec dějin a poslední člověk*.

32 JTM navazují na první vlnu modernizačních teorií, které usilujících o rozšíření „modelu průmyslové společnosti do agrárních zemí světového Jihu“. JTM představují druhou vlnu modernizačních teorií reagujících na „problémy vzniklé přechodem k postindustriální společnosti a snaží se její vzorec rozšířit do bývalých zemí východního bloku. JTM se nezabývají kritickými analýzami společnosti služeb. Naopak. „Předpokládají, že společnost služeb může fungovat právě tak bezproblémově a blahobytně jako fungovala po dobu dvou až tří desetiletí po druhé světové válce průmyslová společnost. Dále předpokládají, že v podmínkách ekonomické globalizace lze obhájit stejné hodnoty jako před ní, včetně hodnot sociální soudržnosti, solidarity a sociálního státu. A konečně předpokládají, že ekologická (a všechny další) krize je řešitelná v zásadě týmiž prostředky, které ji vyvolaly.“ KELLER, Jan. *Teorie modernizace*. Str. 34.

33 „Samotný název 'postindustriální společnost', byť je to vymezení čistě negativní, evokuje optimismus evolucionismu. Výraz 'postindustriální' sám od sebe budí zdání, že prakticky všechny výhody společnosti průmyslové zůstanou do budoucna zachovány, jen na místo těžkopádné, znečišťující a energeticky náročné tovární velkovýroby nastoupí odlehčená ekonomika poskytující mnohost sofistikovaných služeb šitých přímo na míru stále vzdělanějšího a stále bohatšího zákazníka. Jak se však ukazuje, postindustriální společnost nese s sebou nečekaně tvrdou realitu prohlubujících se sociálních nerovností a nárůstu chudoby a bídy, a to přímo uprostřed těch ekonomicky nejvyspělejších zemí. Nic z toho ani náznakem nepředvíдали dva nejznámější protagonisté 'postindustriální společnosti', francouzský sociolog Alain Touraine (1969) a americký sociolog Daniel Bell (1973).“ KELLER, Jan. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. Str. 14.

Pierrea Bourdieua, který přirovnává *vědy o člověku* k televizi. „Společenské vědy vyvíjejí nemalé úsilí při zastírání reálných poměrů. Fungují trochu jako televize. Ta také dokáže, jak kdysi konstatoval Pierre Bourdieu, zastírat věci způsobem, jakým je ukazuje.“<sup>34</sup>

Ohlašované „konce“ jsou součástí ideologie, která se pokouší zastírat skutečný stav věcí. Tuto ideologickou funkci plní také pedagogika, které budeme věnovat zvláštní pozornost. I zde bylo ohlášeno mnoho „konců“, zvláště kategorií, které by mohli ve společnosti (u žáků a rodičů) vyvolat pocit represe, útlaku, nehumánnosti a nedemokratičnosti.<sup>35</sup>

Pedagogika/didaktika opouští staré techniky a osvojuje si nové - subtilnější, produktivnější. Zřídka se praktik represivní moci - moci právní, působící prostřednictvím ovládnutí, podřízení a podrobení; moci zákona a zákazů; moci „ne!“ - protože jsou příliš viditelné, těžkopádné; taková moc je „chudá na své zdroje, úsporná ve svých krocích, monotónní v taktikách, jež užívá, nevynalézavá a jakoby odsouzená sama sebe neustále opakovat“.<sup>36</sup>

Tento „konec“ je zdánlivý. Vytváří dojem jako bychom se nacházeli vně moci, navozuje představu vítězství lidskosti, příchodu „království Božího“, věčné blaženosti, kde lev ulehá s beránkem. Takto by se situace mohla jevit zastáncům tzv. represivní hypotézy chápající moc „pouze jako omezení, negativitu a donucování“.<sup>37</sup> (Uvažují tak: Jestliže jsme svědky rozpadu pevných hierarchických struktur dohledu, trestů a zákazů, znamená to, že jsme svobodnější, autonomnější, že jsme se vyvázali ze spáru moci.) V logice represivní hypotézy, podrobíme-li „feudální“ mocenské praktiky kritice, vyřkneme-li o nich „pravdu“, vyvážeme se z působnosti moci, získáme svobodu. „Pravdu“ si v našem kontextu představme jako diskurs reformní pedagogiky, který se vymezuje vůči nemoderním, zastaralým, totalitním praktikám pedagogik předešlých. „Pravda“ se vůči moci jeví jako prvek vnější. Foucault pravdě určuje jinou pozici – uvnitř moci. Odmítá od sebe „pravdu“ a moc oddělovat. Moc se maskuje vytvářením diskursu, „jenž jí zdánlivě oponuje, ale ve skutečnosti je

---

34 KELLER, Jan. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. Str. 145.

35 Jedná se o otázku odměn a trestů, zkoušení, hodnocení, zatěžování látkou, ale i o problematiku pedagogické komunikace, výukových metod, organizačních forem, atd. Veškeré tyto změny se dějí pod hlavičkou demokratizace a humanizace školního prostředí. Více viz níže.

36 FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Str. 101.

37 DREYFUS, L. Hubert. RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*. Str. 206-207.

součástí šíření moderní moci“.<sup>38</sup> Tyto úvahy nás dovádějí k otázce: V jaké formě je tedy současná moc akceptovatelná, přijatelná? „Jako ryzí hranice vymezení svobody“,<sup>39</sup> odpovídá Foucault. „Konec“ *feudální* pedagogiky je součástí mocenské hry zřikající se své represivní podstaty. „Stokrát jsem opakoval, že dějiny posledních století západních společností vůbec nepředvádějí hru moci, jež by byla ve své podstatě represivní.“<sup>40</sup> Moc působí dál, pouze změnila taktiku a my se budeme snažit její nové, moderní formy rozkrýt.

„Konec dějin“ pojímáme jako určitou kulturní logiku současné vývojové fáze kapitalismu. Název práce - *Instituce školy na konci dějin* – odkazuje ke společenskoekonomickému kontextu školy, jako hlavnímu determinantu změn, kterými školská instituce prochází zejména v dnešní době. Školou „na konci dějin“ se myslí škola v éře globálního kapitalismu, škola jako „učící se organizace“, škola kardinálně se podílející na projektu „učící se společnosti“.

Prostřednictvím narážky na Fukuyamovu knihu, bych dále rád upozornil na rozpor, ve kterém, jak se domnívám, se nachází dnešní liberální demokracie a její instituce (tedy i škola).

Fukuyama vychází z předpokladu, že tržní hospodářství (kapitalismus) a demokracie se vzájemně podmiňují; jsou to komplementární entity, které si nelze představit samostatně. Sepětí kapitalismu a demokracie vyjadřuje pojmem *liberální demokracie*. Ta je prezentována jako konečný bod společenského vývoje lidstva. „Liberální demokracie tvoří 'konečný bod ideologické evoluce lidstva' a 'konečnou formu lidské vlády' a jako taková představuje 'konec dějin'.“<sup>41</sup> Jak ale vysvětlíme fakt, že kapitalismus zrovna tak dobře funguje v zemích, které vykazují značný demokratický deficit. Jak je možné, že nejvyšší růst ekonomiky vykazuje Čína, země která může jen stěží dostát nárokům demokratické formy vlády. Co když se spíše než „na konci dějin“ nacházíme v takové vývojové fázi společnosti, ve které začíná být zřejmé, že kapitalismus a demokracie představují dva nesmiřitelné principy fungování společnosti?<sup>42</sup>

Předpokládáme, že žijeme v systému, který již neumožňuje realizovat

---

38 Ibid. Str. 208.

39 FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Str. 102.

40 Ibid. Str. 96.

41 Ibid. Str. 11.

42 Dodejme jen, že dalším autorem, který podmiňuje existenci demokracie šířením tržního hospodářství je Fareed Zakaria ve své knize „Budoucnost svobody“.

kompromis mezi kapitálem a prací, jak tomu bylo v éře sociálního státu; v systému, kde kapitál vítězí nad prací. Výsledkem tohoto historického procesu není oslabení státu - stát nesměruje ke své ideální podobě, tak jak ji líčí neoliberálové, tedy že svoji působnost omezí na zajištění vnitřní a vnější ochrany (v USA se na tomto podílí velké množství soukromých bezpečnostních agentur) - pouze se mění forma a funkce; „nadmárodní kapitál si přeje stát, ale v jeho službách“;<sup>43</sup> k jeho proměně dochází pod tíhou privatizačních a deregulačních opatření pravicových, ale ve velké míře i sociálně demokratických vlád, které ve stejné míře podléhají tlaku nadnárodního kapitálu.<sup>44</sup> Důsledkem je okupace veřejného prostoru soukromým sektorem, jinými slovy řečeno, dochází k oklešťování občanských svobod (v současnosti vláda ČR připravuje zákon o stávce, údajně v zájmu plátců daní) a prostorů nezbytných k zajištění demokratických procedur fungování společnosti.

O roli státu v kapitalistické světové ekonomice, podává vynikající postřehy americký sociolog a politolog Immanuel Wallerstein.

„Kapitalistická světová ekonomika potřebuje stát, potřebuje mezistátní systém, potřebuje periodické objevování se hegemonních velmocí. Ale prioritou kapitalistů není udržování a už vůbec ne oslavování těchto struktur. Prioritou vždy zůstává nekonečná akumulace kapitálu a té se nejlépe dosahuje stále se měnící soustavou politických a kulturních dominancí, v rámci nichž kapitalistické firmy manévrují, získávají podporu od států, ale usilují o vyvážení se z jejich dominance.“<sup>45</sup>

Podle Wallersteina potřebuje kapitalismus stát ke svému přežití. Korporace neusilují o jeho likvidaci, naopak snaží se ho udržet v dobré kondici. Oslabení státu pro ně představuje ohrožení. Kapitalismus tak přežívá díky modernímu státu. „Zánik tohoto státu by byl i zánikem kapitalismu tak, jak jej známe.“<sup>46</sup> Nelze Wallersteinovu úvahu aplikovat na školu? Nepotřebuje ji kapitalismus ke svému životu? Jestli-že ano, jakou školu? Školu ve svých službách. Školu, jež by reprodukovala takovou společnost, spočívající v „síle a produktivním potenciálu svobodného člověka na volném trhu“.<sup>47</sup>

Skutečnost existence těchto procesů v nás vyvolává otázku: Jakých forem, obsahů a funkcí nabývá stát se svými tradičními institucemi (řečeno s Althusserem, represivním a ideologickým aparátem), jakou je například školská soustava?

43 ŠVIHLÍKOVÁ, Ilona. *Globalizace a krize: souvislosti a scénáře*. Str. 188.

44 Podle Švihlíkové se národní stát ocitl v pasti globalizace. Ibid. Str. 183-189.

45 WALLERSTEIN, Immanuel. *World Systems Analysis: An Introduction*. Str. 59. Cit. dle.

HOLUBEC, Stanislav. *Sociologie světových systémů: Hegemonie, centra, periferie*. Str. 32.

46 Ibid. Str. 88-89.

47 HERTZVOÁ, Noreena. *Plíživý převrat: Globální kapitalismus a smrt demokracie*. Str. 35.



Škola, zdá se, se ocitá v paradoxní situaci. Na jedné straně má vychovávat demokratického občana státu,<sup>48</sup> ale zároveň připravovat flexibilního pracovníka pro stále se zmenšující trh práce, pro globální kapitál - nerespektující hranice státu - který zabírá větší a větší část místa ve veřejném prostoru, a ve kterém fungují všechna možná pravidla a zákony, jen ne demokratické. Jak lze skloubit solidaritu s konkurenceschopností, jak lze hovořit o politické svobodě v ekonomicky totalitním systému? Jak lze zajistit solidaritu mezi pracujícími občany v prostředí „inteligentní“ ekonomiky, která „vyžaduje stále méně a méně lidské pracovní síly“?<sup>49</sup> Anthony Giddens ve své učebnici sociologie hovoří o tzv. „portfoliových pracovnících“. Tito budou disponovat jakýmsi dovednostním, kvalifikačním portfoliem, tedy *klíčovými kompetencemi* (stavební kámen současné reformy školství - RVP), prostřednictvím nichž budou usilovat o získání přechodného zaměstnání. „Jen menšina zaměstnanců bude mít plynulou 'kariéru' v dnešním slova smyslu.“<sup>50</sup> Většinu budou tvořit flexibilní lidské zdroje, usilující prostřednictvím celoživotního vzdělávání o usednutí na místo menšiny šťastlivců disponujících plnohodnotnou prací.

Existuje zde souvislost s procesem globalizace. Také u tohoto pojmu dochází k ideologické dezinterpretaci skutečnosti, když se globalizace vydává za něco přirozeného, nutného, pozitivního. Ulrich Beck ve své knize - *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi* - konstatuje, že globalizace je politický projekt nadnárodních aktérů, vlastníků nadnárodního kapitálu; kapitál v jejich rukou likviduje svět práce (námezdní práce) tím, že se jí snaží přetvořit ve stejně plastický jev jakým je on sám. Beck vzpomíná Hannah Arendtovou, která ohlašovala společnost v níž bude

---

48 Celé školství by mělo vést k výchově demokratického občana. Prakticky se tato intence realizuje v rámci výuky. Přednostně skrze Občanskou výchovu. Reformní kurikulární dokumenty RVP zavádějí tzv. průřezová témata. Ta reprezentují oblasti aktuálních problémů současného světa. Každá škola je povinna je zařadit do výuky. Patří sem: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova, mediální výchova. „Průřezové téma Výchova demokratického občana má mezioborový a multikulturní charakter. V obecné rovině představuje syntézu hodnot, a to spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především rozvoj kritického myšlení, vědomí svých práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů.“ *RVP pro základní vzdělávání*. Str. 103. V oblasti postojů a hodnot má být žák veden k otevřenému a aktivnímu postoji v životě, úctě k zákonům, rozvoji disciplinovanosti a sebekritiky, samostatnosti, angažovanosti. Žák by měl přispívat k utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, ochotně pomáhat, zejména slabším. Ibid. Str. 104.

49 Ibid. Str. 61. K názoru Hertzové se připojuje John Gray, který říká: „Snižování jistot pracovního místa je celosvětovým jevem.“ GRAY, John. *Marné iluze: Falešné představy globálního kapitalismu*. Str. 99.

50 GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Str. 330.

docházet práce.<sup>51</sup> Ocitáme se v kapitalismu bez práce. Beck upozorňuje, že demokracie v Evropě a USA byla demokracií práce; její existence spočívala v účasti na námezdní práci. Skrze práci byla získávána svoboda. Nikoli pouze individuální nýbrž i politická. Politická svoboda je možná pouze v případě materiálního zabezpečení zajišťovaného prací.<sup>52</sup> Beck současný systém nazývá *dezorganizovaným globálním kapitalismem* bez možnosti jeho korekce. V rovině ideologické je tento proces doprovázen projevy ahistoričnosti, apolitičnosti a vzhlížení k tzv. občanské společnosti. Tyto skutečnosti, jak si později ukážeme, jsou pouze druhou stranou jedné a téže mince, jedné a té samé mocenské praktiky, kterou lze spolu s Foucaultem označit termínem „neoliberalismus“.<sup>53</sup>

Jak souvisí téma *moci školy* s problematikou *kapitálu, práce a globalizace*? Současný společenskoekonomický vývoj je charakteristický permanentními „reformami“. Na všech úrovních společenského dění jsou uskutečňovány změny. Jejich exponenti nás přesvědčují o nutnosti decentralizace, flexibilizace, zefektivnění, díky čemuž se má dosáhnout větší autonomie, svobody, konkurenceschopnosti a všeobecného zkvalitnění životních podmínek. To vše se údajně děje v prostředí intenzifikace procesu všeobecné demokratizace a humanizace.

Před několika lety byla v ČR spuštěna školská reforma tzv. RVP (Rámcové vzdělávací programy), která je logickým vyústěním společenského vývoje posledních dvaceti let. Reformy školství vždy reagovaly na měnící se společenskoekonomické podmínky. Jelikož školní prostředí vykazuje jistou míru konzervatismu, dělo se tak vždy s určitým zpožděním. České RVP tak s určitým zpožděním reagují na implementaci tržního hospodářství do naší společnosti. Již samotná forma reformy<sup>54</sup> - *rámcové programy* - odkazuje na proces decentralizace vyvolávající pocit autonomie, čímž naznačuje na jakých ideových základech je vystavěna. Tyto fundamenty bychom mohli souhrnně označit termínem *učící se*

---

51 BECK, Ulrich. *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. Str. 74. „Kapitál vítězí nad prací a zavádí nové procesy, které šetří pracovní sílu.“ ŠVIHLÍKOVÁ, Ilona. Op. cit. Str. 61.

52 BECK, Ulrich. *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. Str. 79.

53 Foucault pojem neoliberalismus používá synonymně s pojmem „biopolitika“. Tímto termínem se budeme zabývat níže. Foucault ho používá ve svých univerzitních přednáškách z konce 70. let, které u nás vyšly souborně pod názvem *Zrození biopolitiky*.

54 Poprvé v dějinách českých zemí se z velké části realizuje pomocí internetu. Metodický portál [WWW.RVP.CZ](http://WWW.RVP.CZ) tvoří pátevní kostru celé reformy. Učitelé se zde mohou, nehledě na vzdálenost, setkávat a vyměňovat si své zkušenosti, jak efektivně implementovat RVP do školního prostředí.

*společnost* nebo *vzdělanostní společnost*. RVP obsahují velké množství pojmů, se kterými se dnes běžně setkáme v kterémkoli ekonomickém sektoru a je jedno či vlastněném soukromým kapitálem či státem. Reforma operuje s neoliberály běžně užívanými pojmy jako jsou: decentralizace, flexibilita, efektivita, konkurenceschopnost, rovnost příležitostí, solidarita, demokracie, kompetence, svoboda, kooperace, komunikativnost, tým, rekvalifikace, celoživotní vzdělávání, sebehodnocení, evaluace, sociální a osobnostní rozvoj, individualizace, odpovědnost, kvalita života, profesionalita, integrace, atd.<sup>55</sup> RVP jsou dle mého názoru ukázkovými reprezentanty moderní produktivní zповědní moci, tak jak ji analyzuje Michel Foucault. Viz níže.

Pokládám si otázku, zda se v RVP nenachází rozpor, podobný tomu, jehož jsme se dotkli v případě *liberální demokracie*. Neprotiřečí si takový školský dokument, který si za svůj cíl stanovuje vychovat konkurenceschopného pracovníka a současně demokratického občana. Lze vychovávat solidárního, uvědomělého, kriticky smýšlejícího, demokracii podporujícího občana, odpovědného za stav společnosti, starajícího se o věci veřejné; a ve stejný čas produkovat jedince jako individualitu („lidský zdroj“) disponující *klíčovými kompetencemi*,<sup>56</sup> tedy kapitálem, který vyžaduje neustálé investice, aby jedinec nepropadl v konkurenčním boji na sociální dno; individuum, nad kterým visí imperativ nekonečného zvyšování produktivity práce; individuum, které je na každém rohu vybízeno k vyšší a vyšší spotřebě? Není takovýto rozpor součástí globálně prosazované vládní racionality – neoliberalismu? Na tuto otázku se budeme snažit nalézt odpověď.

K odpovědím budeme směřovat za pomoci historicko-komparativní metody. Pozornost zaměříme na formativní období českého (rakouského) školství, ve kterém byly položeny základy *školy/instituce* a zároveň *školy/vědění* (pedagogiky a didaktiky), jejichž vývoj a proměny budeme sledovat až do současnosti. Historický exkurs poskytne prostor pro komparaci mocenských aspektů *školy/pedagogiky*. Paralelně s dějinami školy tedy budeme sledovat vývoj vědění, které se kolem této *školy/instituce* zformovalo. Mezi *školou/institucí* a *školou/věděním* je úzký vztah odpovídající vztahu moci a vědění. Kdykoliv budeme hovořit o škole budeme mít na mysli školu (ideologický státní aparát) jako - *školu/instituci* a *školu/vědění* – *diskurs*

---

55 Níže RVP představíme podrobněji.

56 Úhelný pojem RVP.

respektive *dispozitiv*. V jiných případech bude termín *škola* upřesněn.

Jak již bylo naznačeno výše, tématicky tato práce vychází z díla francouzského post-strukturalisty Michela Foucaulta a postřehů kritické sociologie, politologie a ekonomie. Foucaultova teorie *moci a vědění* bude aplikována na prostředí školy, které nebylo nikdy předmětem Foucaultova systematického zájmu. Domnívám se, že paralelně s historickou proměnou epistemického, etického a politického diskurzu – jež reaguje na vývoj v ekonomice (samozřejmě i diskurs může zpětně působit na ekonomiku a politiku, mezi nimi je složitý vztah, jímž se Foucault zabývá ve své metodologii) - došlo k transformaci dvojice *moc/vědění*, respektive *škola/pedagogika*. Ta v průběhu vývoje prošla jistými proměnami, neztratila však nic ze své účinnosti. Naopak nabyla jemnějších rysů, subtilnější podoby, která ji uschopňuje k větší míře účinnosti. Řečeno Baumanovým jazykem, přešla z pevných, neefektivních, nemobilních struktur ke strukturám efektivnějším, pohyblivějším, tekutým, jež jsou charakteristické síťovým, *centrálně decentralizovaným* uspořádáním.

Škola byla konstituována školskou politikou jako prostředek socializace a enkulturace. Sloužila státu (tvořila součást státního ideologického aparátu) k jeho reprodukci, starala se o formaci populace i jednotlivců, reprodukovala „státní“ (národní) společnost. Komu slouží škola v prostředí, ve kterém dochází k oslabování role státu ve prospěch nadnárodního kapitálu? Národní stát s lokálním hospodářstvím se zdál být univerzální daností. V současnosti jsme konfrontováni s pomíjivostí modernistického konceptu národně-sociálního státu. Baumann konstatuje, že univerzální ambicí je schopen disponovat pouze ten, kdo disponuje univerzální mocí.<sup>57</sup> Národní sociálně-demokratický stát to v současnosti není. Ale je tu jiný ambiciózní hráč s univerzálním projektem – nadnárodní kapitál. Jakou roli určí školské soustavě? Ztratí škola něco ze své síly, nebo se naopak její účinnost znásobí? Na tyto otázky bych rád našel odpovědi.

---

57 BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Str. 14.

## 1. Moc/vědění

Foucaultovo dílo se vzpírá systematickému uchopení. Texty jsou psány obtížným, místy esejistickým jazykem, plným neologismů. Když se domníváte, že se blížíte k cíli - již rozumíte určité pasáži, najednou „prásk“ a vše je ztraceno. Někdy máte pocit, jakoby ve větě následné bylo popřeno předchozí tvrzení. Foucaultovy myšlenky vykazují vysokou míru originality, témat se chápé netradičně, nemaje strach, že se mu bude vysmíváno. Jeho analýzy moci jsou skvostem evropského (post)moderního myšlení; mnoho reprezentantů různých disciplín (dějin, sociologie, antropologie, politologie) zde našlo svoji inspiraci, stejně jako autor této diplomové práce. S Foucaultem však není lehké pořizování. Tak například o textu *Archeologie vědění* říká:

„V každém okamžiku zachovává odstup, bilancuje své možnosti na jedné i druhé straně, tápavě hledá své meze, potýká se s tím co nechce říct, hloubí příkopy, aby vymezil svou vlastní cestu. V každém okamžiku odhaluje potenciální nejasnosti. Odmítá svou identitu, aniž by předběžně tvrdil: nejsem to, ani ono.“<sup>58</sup>

Foucaultova metoda „archeologie“ vyvolává mnoho otázek a sporů. Například: Jaký je vztah diskursivních a nediskursivních praktik; jsou diskvalifikovány dějiny a čas; je subjekt v aktu poznávání pasivním, či se na něm aktivně podílí? To jsou jen některé otázky, na něž se složitě hledají odpovědi. Foucault bývá obviňován, že se odpovědím vyhýbá, že si ve svých textech připravuje únikové cesty, aby se nám mohl později vysmát. A jaká je Foucaultova odpověď na takovouto kritiku.

„Neptejte se, kdo jsem, a nechtějte po mně, abych zůstal stejný: to je morálka občanů; nutí nás mít v pořádku doklady. Ať nám ale při psaní ponechá naše svobody.“<sup>59</sup>

Výše uvedené se vztahuje především na metodu „archeologie“, kterou Foucault později „opouští“. Na její místo nastupuje „genealogie“. „Genealogický přístup nahrazuje strukturalistickou premisu bezčasých invariantních pravidel hypotézou proměnlivé a otevřené 'hry' rozmanitých a kontingentních událostí.“<sup>60</sup> Jak uvádí Dreyfus a Rabinow, genealogie se zaměřuje na existenci podmínek, za kterých

---

58 FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění*. Str. 30.

59 Ibid. Str. 31.

60 ŠUBRT, Jiří. *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie: Sociologické teorie druhé poloviny 20. století*. Str. 84.

dochází k institucionalizaci diskursivních formací.

Od konce 60. let se tedy Foucault odklání od diskursu, aby zaměřil svoji pozornost na téma moci. Přestože se v první fázi svého myšlení výslovně tímto tématem nezabýval, nelze říci, že by u něho nebylo přítomno. Jak říká sám Foucault, v *Dějínách šílenství* a *Slovech a věcech* byla problematika moci přítomna, nebyla však správně lokalizována.<sup>61</sup> Foucault se archeologie nezřiká, pouze ji doplňuje o genealogii. Tak uvádí do vztahu vzácnost výpovědí a faktické utváření diskursu nediskursivními praktikami.<sup>62</sup>

Foucaultovo dílo lze rozřadit do tří tématicky a metodologicky profilovaných období. Z analýz jednotlivých děl se pokusím vytěžit (především tématicky) maximum pro naši věc – moc školy. Je pravděpodobné, že jistá míra Foucaultovy nesystematičnosti se odrazí v práci samotné. Prosím proto čtenáře o shovívavost.

První fáze zahrnuje knihy z 60. let (*Dějiny šílenství*, *Zrození kliniky*, *Slova a věci*), kde se Foucault zabývá oblastí vědění (přesto se zde objevují popisy mocenských praktik), uchopuje problematiku kulturně-historických předpokladů vědění. Druhou, samostatnou fází reprezentuje metodologické dílo *Archeologie vědění*, systematizující postup a prostředky děl předchozích. Do třetího období řadíme knihy z let 70. - *Dohlížet a trestat* a první díl *Dějin sexuality - Vůle k vědění*. V této fázi Foucault přesouvá pozornost z vědění směrem k moci (mocenským praktikám), respektive rozvíjí teorii moci a vědění.

Jednotlivým fázím odpovídá konkrétní metodologie. V první a druhé fázi užívá metody archeologické pracující s pojmem *diskursu*, aby posléze přešel k metodě genealogické užívající termín *dispozitiv*. Jakkoli jsem si vědom úzkého vztahu mezi metodou a obsahem, diplomová práce je Foucaultem inspirována především tématicky. Zejména bych rád aplikoval Foucaultovu teorii moci a vědění na prostředí školy. Přitom se vynasnažím neopomenout ani ostatní momenty Foucaultova díla.

Na závěr je třeba připomenout, že významným počinem Foucaultova myšlení jsou univerzitní přednášky z konce 70. let, které u nás vyšly pod názvem *Zrození biopolitiky*. Myšlenky zde obsažené jsou pro naši práci naprosto nepostradatelné. Foucault v nich analyzuje novou formu vládní moci – neoliberalismus, jehož účinky dnes nalezneme doslova „na každém kroku“, školskou politiku nevyjímaje.

---

61 DREYUFUS, L. Hubert. RABINOW, Paul. Op. cit. Str. 172.

62 Ibid. Str. 173.

## 1.1 Špitál

Represivní síly nepocházejí pouze ze sociální struktury, nýbrž z celého komplexu kultury. Foucault tematizuje paralelní působení (kooperaci) osvícenské racionality, dobových věd a sociálně-politických praktik, beroucích si za objekt šílenství.<sup>63</sup> Neocitlo se v takovémto komplexu také vzdělání a výchova?

Zřízení Všeobecného špitálu, *Hopital Général* (1656) mělo být součástí rozsáhlé „reformy“ v přístupu k šílenství. Školství je taktéž v průběhu dějin podrobováno množství reforem, které mění nejen pohled na výchovu a vzdělání, ale také transformuje celý soubor pedagogicko-didaktických praktik. Jak bylo řečeno výše, v současnosti u nás vrcholí reforma školství (RVP), která znamená pro školství doslova revoluci (liberální). Neproměňuje se zároveň jeho moc?

Šílenství je nově nahlíženo ze sociálně-ekonomických pozic. Ekonomický pohled na školu se prosazuje za Marie Terezie a je praktikován dodnes.

Všeobecný špitál, coby univerzální dílo, univerzální jako osvícenství samo. „Velké špitály, internační budovy, církevní i veřejné podpůrné a trestní instituce, charity a vládní dobročinná zařízení jsou dílem osvícenství: mají stejně univerzální povahu jako ono a rodí se takřka současně.“<sup>64</sup> K universalizaci vzdělání a výchovy dochází v době osvícenské, především za působení císařovny Marie Terezie a jejího syna Josefa II. Domnívám se, že v současnosti se velice snadno může stát (již se pravděpodobně stalo), že univerzální projekt školy bude zapojen do univerzálního projektu nadnárodního kapitálu.

Foucault odhaluje povahu tzv. Velkého uvěznění, které neznamena pouze péči o nemocné, nýbrž především odsouzení zahálky. Školní reformátor Kinderman bude brojit proti zahálce a zřizovat tzv. industriální školy. „Instituce si od samého začátku kladla za úkol 'bránit žebrotě a zahálce jakožto pramenům veškerého neřádu'.“<sup>65</sup> Současné reformy ve školství jsou součástí boje proti nezaměstnanosti (z pohledu neoliberálů zahálce). Flexibilizací pracovníka má dojít k nápravě.

Foucault internaci uvádí do souvislosti s ekonomickou krizí. Povinná školní docházka souvisí s ekonomickými potřebami státu.

---

63 ŠUBRT, Jiří. Op. cit. Str. 82.

64 FOUCAULT, Michel. *Dějiny šílenství: Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby*. Str. 40.

65 Ibid. Str. 43.

Špitál podobně jako škola je také „mravní instituce, jejímž úkolem je trestat, postihovat mravní 'nedostatky'...“<sup>66</sup> Ctnost a mravnost se stávají záležitostmi státu. Ve špitále (škole) se morálka jaksi produkuje, vyrábí se administrativním příkazem. „Mravnost se ocitá pod úřední správou stejně jako obchod nebo ekonomika.“<sup>67</sup> Neděje se to samé výchově a vzdělávání? Jakou morálku si mají osvojit současní žáci?

„Medicína objevila nutnost psychologické léčby“.<sup>68</sup> Neobjevila škola nutnost aplikace psychologických postupů při výchovné činnosti? Neudál se ve škole proces - podobný proměně špitální techniky - odklonu od represivního působení a příklonu k sofistikovanějšímu výkonu moci prostřednictvím apelu na „odpovědnost“ - vytvářením „provinilosti“? „Je pravda, že útulek už šílencovu provinilost netrestá, ale dělá něco horšího: vytváří ji.“<sup>69</sup> Žák získává svobodu, ale zároveň odpovědnost. Neúspěch je individualizován, působí v nitru. „Provinilost se přenesla do nitra pomateného, kde mu ukazuje, že byl fascinován jen svou vlastní pýchou.“<sup>70</sup> Jak interpretovat současnou psychologizaci školního prostředí?

## 1.2 Klinika

Prostor kliniky dal zrodit novému diskurzu – medicíně, kde dominantní techniku tvoří lékařův pohled, jemuž je pacient dlouhodobě vystaven. Neocitá se žák v podobné situaci. Nerodí se pedagogika v součinnosti s permanentním pohledem učitelovým?

Nenahlížel Herbart na žákovy procesy učení podobnou klasicistní mřížkou jako Foucaultův lékař?

„Pohled lékaře se původně neobrací ke konkrétnímu tělu, k viditelnému celku, k pozitivní plnosti, jež nachází před ním, k nemocnému, ale k oněm intervalům v přirozenosti, k mezerám a odstupům, v nichž se jako na negativu objevují 'znaky, jež odlišují jednu nemoc od druhé, pravdivé od nepravdivého, legitimní od nelegitimního, zhoubné od neškodného.“<sup>71</sup>

Neodhlíží Herbart od jedinečných vlastností? Herbart jednotlivé nahlíží skrze

---

66 Ibid. Str. 51.

67 Ibid. Str. 52.

68 Ibid. Str. 119.

69 Ibid. Str. 173.

70 Ibid. Str. 185.

71 FOUCAULT, Michel. *Zrození kliniky*. Str. 27.



taxonomii, skrze strukturu. Až pozitivistická pedagogika/didaktika zaměří pozornost na jedinečné, vrhne pohled do nitra organismu. Své síly spojí s neurologií.

Vypuknutí epidemií vytváří na státní úrovni jakési medicínské vědomí pověřené „úkolem neustálého informování, kontroly a omezování“. <sup>72</sup> Nelze hovořit o státním pedagogickém vědomí, kde se dítě od svého útlého věku (od jeslí) stává předmětem pedagogických, „technicko-administrativních“ úkonů?

„Nový lékař na konci svých studií neobsadí místo dle svého výběru, ale takové, které mu bude přiděleno na základě potřeb a neobsazenosti, zpravidla na venkově; získá-li určitou zkušenost, bude moci požádat o zodpovědnější a lépe placené místo. Bude muset skládat účty nadřazeným ze své činnosti a být zodpovědný za své chyby.“ <sup>73</sup>

Tím, že se škola stane veřejnou státní institucí, podobně jako klinika, získá prostor ke svému růstu. Podobné „zlepšení“ podmínek, které nastalo u lékaře můžeme sledovat u učitelské profese. Škola podobně jako medicína se začne zdokonalovat. „Medicína se bude moci neomezeně zlepšovat tím, že se stane veřejnou, nezaujatou a kontrolovanou činností.“ <sup>74</sup>

Do nemocnice docházejí na hospitace adepti medicíny. Školní hospitace jsou zaběhnutou praxí v přípravě na učitelské povolání. Přímý kontakt a pohled na žáky jsou nenahraditelnými technikami.

Lékaři musejí na závěr studia procházet zkouškami, obdobně je to u učitelů, jejich povolání tak získávají status profesionality. „Jednou daná kritéria kompetentnosti umožní výběr těch, na něž se bude možné spolehnout bez ohrožení života občanů; medicína se tak stane uzavřenou profesí.“ <sup>75</sup> Stát nemůže nechat léčbu/výchovu v ruce amatéru, jde přece o jeho budoucnost – mohutnost. Pedagogičtí profesionálové v současnosti obsazují místa personalistů nadnárodních společností. <sup>76</sup> Pedagogický dohled se rozprostírá nad celou společností.

Epistemický posun, který postihne medicínu zasáhne i pedagogickou psychologii, didaktiku a pedagogiku. Medicína symptomů (klasicistní pojetí) ustupuje, „aby se rozptýlila před medicínou orgánů, ohniska a příčin, před klinikou

---

72 Ibid. Str. 46.

73 Ibid. Str. 53.

74 Ibid.

75 Ibid. Str. 102.

76 Zde čerpám z vlastní zkušenosti. Měl jsem čest potkat vystudované pedagogy na těchto pozicích. Setkání to nebylo příjemné.

zcela podřízenou patologické anatomii.<sup>77</sup> Pozitivistická epistémé vnáší do hry organismus a jeho vývoj. „Od roku 1816 se může oko lékaře zaměřit na nemocný organismus.“<sup>78</sup> Obdobné procesy budeme sledovat na proměně pedagogického bádání.

Foucault hovoří o transformaci (reorganizaci) prostoru nemocnice jako o nutné podmínce konstituce medicínského poznání. „Pro to, aby se klinická zkušenost stala možnou jako forma poznání, byla nutná celková reorganizace nemocničního pole, nová definice statutu nemocného ve společnosti a zavedením jistého vztahu mezi péčí a zkušeností, pomocí a věděním.“<sup>79</sup> Není předpokladem konstituce pedagogiky jako vědy podobná proměna prostoru školy? Jaké důsledky má pro školu/pedagogiku vstup lékaře<sup>80</sup> a psychologa do jejích prostor?

### 1.3 Epistémé

Ve *Slovech a věcech* Foucault předkládá teorii *epistémé*, jež souvisí s jeho dominantním zájmem o dějiny myšlení. Ve třech historických etapách nachází určité „kulturní kódy“ - epistémé, jakási myšlenková, apriorní podhoubí, z nichž vyrůstají dobové poznatkové celky; liší se prostředky, metodami a úhly pohledů; shodující se „rastrem“, pomocí něhož rozumí světu. Epistémé si lze představit jako „mřížku“, kterou nahlížíme skutečnost; ona je určujícím činitelem v klasifikačním procesu stanovení řádu věcí. Jejím charakteristickým znakem je skrytost. Aktéři poznávacích aktů si ji neuvědomují, nejsou si vědomi přítomnosti epistemické determinanty, apriorní struktury ovlivňující poznání té, které doby. Foucault hovoří o třech epistémé, které „udávaly tón“ dějinám západní vědy/vědění. Nás zajímají především poslední dvě vztahující se k období klasickému a modernímu. Obdobný vývoj budeme sledovat na příkladě pedagogiky/didaktiky. Abych zachoval kompaktnost této části popíši i epistémé renesanční.

„Do 16. století pojem podobnosti hrál ve vědě západní civilizace zásadní

---

77 Ibid. Str. 147.

78 Ibid. Str. 225.

79 Ibid. Str. 228.

80 „Veškerá mládež je pod trvalou lékařskou kontrolou. Ve školách se zřizují ordinace a v poslední době v některých školách i zubní ordinace. Lékařské prohlídky se konají pravidelně v určitých časových obdobích.“ LABOUTKA, K. J. *Výstavba škol v Československu: Nové budovy všeobecně vzdělávacích škol*. Str. 7.

úlohu.<sup>81</sup> Foucault rozlišuje čtyři formy podobnosti: *convenientii*, *emulatio*, *anlogii* a *sympatii*. Každá vnitřní podobnost mezi věcmi musí být podle Foucaulta vyznačena na povrchu věcí, „k neviditelné analogii musí existovat nějaký viditelný znak. (...) Neexistuje podobnost bez signatury“.<sup>82</sup> Svět podobnosti vyžaduje poznamenání. Vědění ve světě podobnosti se uskutečňuje dekodováním signatur.

Jak znaky podobnosti odkazují na označované? Znak může označovat pouze pokud vykazuje podobnost s označovaným. „Znak je jinou podobností, sousední podobností jiného typu, která slouží k tomu, aby se původní podobnost dala rozeznat, ale která sama je odkryta další podobností. Každá podobnost dostává signaturu, ale tato signatura je pouze zprostředkující formou téže podobnosti.“<sup>83</sup> Poznávání se děje sledováním cesty podobnosti. Smysl věci se skrývá v tom co se podobá. „Hledat zákon znaků znamená objevit věci, které jsou podobné.“<sup>84</sup> Hlavními poznávacími metodami se stává hermeneutika a sémiologie.

Aby analogie mohla být považována za jistou musí být prozkoumán celý svět, žádná analogie nemůže být opomenuta. „Tím, že položilo jako vazbu mezi znakem a tím, na co ukazuje podobnost, odsoudilo se vědění 16. století k tomu, že bude navždy poznávat pouze jednu a tu samou věc a že ji bude poznávat pouze v mezích nikdy nedosaženého konečného výčtu.“<sup>85</sup> Magickou formu poznávání určuje Foucault jako logické vyústění inherentní renezanční *epistémé podobnosti*. Zatímco do 17. století se vědění tázalo po podobnosti mezi znakem a věcí - zkoumalo co je tím, co uděluje znaku význam - „od 17. století otázka bude, jak nějaký znak může být spojen s tím, co znamená“.<sup>86</sup>

Sedmnácté století přetrhne renezanční sepětí slova a věci. „V 17. a 18. století byla sama existence řeči a její stará pevnost věci zakotvená ve světě rozpuštěna ve funkci reprezentace.“<sup>87</sup> Podobnost mezi písmem a věcí se rozpadla. Místo tázání se po podobnosti nastoupí dotazování se na identitu a odlišnost. Analogická hierarchie bude nahrazena analýzou. Slova již nebudou odkazovat k pravdě světa. „Řeč se stahuje ze svého postavení mezi věcmi a vstupuje do období své průzračnosti a

---

81 FOUCAULT, Michel. *Slova a věci*. Str. 19.

82 Ibid. Str. 26.

83 Ibid. Str. 28.

84 Ibid. Str. 29.

85 Ibid. Str. 30.

86 Ibid. Str. 39.

87 Ibid. Str. 40.

neutrality.<sup>88</sup> Řeč vstupuje do světa reprezentace. Analýza se stane univerzální metodou. „Vztahy mezi jsoucnými budou myšleny pod formou řádu a míry.“<sup>89</sup> Klasické vědění naváže úzký vztah k „mathesis“ - vědě o kalkulovatelném řádu, přijme podobu vědy o řádu, uvede věk taxonomie. Na scénu vstupuje tabulka, v ní nachází klasicistní vědění vrcholné vyjádření. Do ní budou nově řazeny prvky vědění a to podle principu totožnosti a rozdílu.

„Znak přestává být útvarem světa a přestává být spojen s tím co označuje, pevnými a tajemnými vazbami podobnosti nebo příbuzenství.“<sup>90</sup> Znak se již nenachází skryt ve věcech, nečeká na své odhalení, objevuje se až při samotném aktu poznávání. „Znak nemá za úkol svět k sobě přibližovat a učinit ho inherentní svým vlastním formám, ale naopak ho rozvrhnout, klást do nekonečně otevřeného prostoru a dále bez omezení rozvíjet to zastoupení, v nichž je myšlen.“<sup>91</sup> Slova nereprezentují svět, nýbrž myšlení samotné. Renesanční komentář bude nahrazen klasicistní kritikou. Novou ontologii slova a věci trefně vystihuje Foucaultem citovaný John Locke: „Slova jsou znaky idejí mluvčího a nikdo je nemůže aplikovat bezprostředně jako znaky něčeho jiného, než idejí, jež má sám na mysli.“<sup>92</sup> Klasické vědění hledá pravidla řazení znaků a reprezentací. „Vědění i řeči jde o to, přiřadit reprezentaci znaky, podle nichž by se daly rozvíjet podle nutného a viditelného řádu.“<sup>93</sup>

Na počátek nové éry, éry pozitivismu, klade Foucault Kantovo tázání se po přirozených hranicích reprezentací. Poznávání a myšlení zahajují ústup ze světa reprezentací. „Nová pozitivita věd o životě, řeči a ekonomii odpovídá vzniku transcendentální filosofie.“<sup>94</sup> Na scénu vstupuje kategorie „života“, „historie“, „vývoje“. „Klasický prostor jistě nevyklučoval možnost dění, ale toto dění pouze zajišťovalo průběh možných variací na předběžné diskrétní tabulce. Zrušení tohoto prostoru umožnilo odhalení dějinnosti životu vlastní.“<sup>95</sup> V období pozitivismu nahrazuje klasicistní mechančnost a tabulku evoluce transformující ji „do podoby uspořádané linie dějinné posloupnosti, do zřetězené linie historického vývoje“.<sup>96</sup>

---

88 Ibid. Str. 48.

89 Ibid. Str. 49.

90 Ibid. Str. 50.

91 Ibid. Str. 52.

92 Ibid. Str. 68.

93 Ibid. Str. 73.

94 Ibid. Str. 190.

95 Ibid. Str. 225.

96 ŠUBRT, Jiří. Op. cit. Str. 84.

Současně se vynořuje nová kategorie „člověka“. „Když zmizel klasický diskurz, v němž bytí a reprezentace měly společné místo, tehdy se v hlubokém pohybu této archeologické proměny objevil člověk se svým dvouznačným postavením objektu vědění a poznávajícího subjektu.“<sup>97</sup>

Člověk coby konečná bytost, takový je předmět pozitivního vědění. I když renezanze a klasicismus poskytovaly důstojné místo člověku, nedokázaly ho myslet, respektive jim chyběly nástroje, které by umožnily povstat člověku coby historicky podmíněnému a konečnému faktu. Pozitivistická „historie“ umožnila zkoumat jevy v procesu evoluce, v jejich sociální a ekonomické podmíněnosti.

#### 1.4 Diskurs

Ve svých pozdějších dílech se Foucault začíná více koncentrovat na vztah moci a vědění. Přechod od termínu *epistémé* k pojmu *diskursu* tuto proměnu orientace nenápadně ohlašuje. Jsem toho názoru, že *diskurs* latentně odkazuje ke skutečnosti sepětí moci a vědění. Pojmy *diskursu*, *výpovědi*, *diskursivních praktik a formací* jakoby již ohlašovaly skutečnost moci/vědění. Domnívám se, že poukazují na budoucí směřování Foucaultova myšlení.

Zatímco ve *Slovech a věcech* Foucault pojednává o ahistorických invariantních pravidlech, v *Archeologii vědění* vpouští do hry tzv. nediskursivní praktiky, i když není příliš jasné, jaký vztah zaujímají k praktikám diskursivním. Řešení této otázky by vydalo na zvláštní práci. Je však patrné, že pojem *diskursu* daleko více odkazuje k praxi a moci než tomu bylo v případě *epistémé*. Dílo *Archeologie vědění* tak představuje pomyslný most mezi myšlenkami ve *Slovech a věcech* a pozdějšími díly, ve kterých se Foucault explicitně a na konkrétních případech zabývá působením moci a vědění (*Dohlížet a trestat*, *Vůle k vědění*).

„Archeologie“ suspenduje „bezprostřední formy kontinuity“ čímž se jí otevře nový prostor, nové pole tvořené „souhrnem všech skutečných výpovědí (ať už vyslovených nebo napsaných) v jejich rozptýlení jako událostí a v jejich naléhavosti, jež je každé z nich vlastní“.<sup>98</sup> *Výpověď* (énoncé) je centrálním pojmem, ovšem těžko

---

97 Ibid. Str. 240.

98 FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění*. Str. 44.

definovatelným. „Výpověď není ani promluva, ani tvrzení, ani psychologická či logická entita, ani událost nebo ideální forma.“<sup>99</sup> Výpovědi může být například mapa či uspořádání klávesnice. Dreyfus a Rabinow ji definují jako *seriózní řečové akty*.<sup>100</sup> Výpovědi jsou charakteristické svojí vzácností, existuje mezi nimi zvláštní vztah.

Foucault se musí zaměřit na popis *diskursivních událostí*, které se v poli výpovědi formují. Nejedná se mu o analýzu jazyka. Popis *diskursivních událostí* se netáže podle jakých pravidel byla výpověď vytvořena, nýbrž si klade otázku: „jak se stalo, že se na tomto místě objevila právě tato a ne nějaká jiná výpověď?“<sup>101</sup> Analýza *diskursivního pole* se netáže po smyslu vypovězeného. Těžiště jejího zájmu spočívá jinde. „Jde o to uchopit onu výpověď v přesné specifčnosti jejího výskytu; určit podmínky její existence;...“<sup>102</sup> Foucault vyřazuje syntetizující operace „čistě psychologického typu“ (intence autora, stav jeho duše, přisnost jeho myšlení...), aby odkryl „jiné typy regularity, jiné typy vztahů. Vztahů mezi výpověďmi či skupinami výpovědí a událostmi zcela jiného řádu (technickými, ekonomickými, sociálními, politickými)“.<sup>103</sup>

Výpovědi jsou v diskursivním poli různě rozptýleny, nějak formovány. Foucault užívá pojmu *diskursivní formace*. V rámci nich nalézá jistá *pravidla formování*, jako jsou: *povrchy vynoření, instance vymezování a mřížky specifikace*.<sup>104</sup>

Uvnitř výše popsaného prostoru dochází k formaci objektů; diskursivní formace produkují objekty o kterých mluví. Foucault se zabývá historickými podmínkami jejich výskytu coby objektů diskursu. Upozorňuje, že „není možné mluvit kdykoli o čemkoli“.<sup>105</sup> Pro vynoření se objektu musí platit jistý soubor podmínek. Objekt existuje, „jsou-li dány pozitivní podmínky komplexního svazku vztahů“.<sup>106</sup> Tyto vztahy nalézá mezi „institucemi, ekonomickými a společenskými procesy, formami chování, systémy norem, technikami, typy klasifikace a způsoby charakterizace“.<sup>107</sup> Foucault odmítá objekty definovat poukazem k „základu věcí“. Naopak je vztahuje k „souboru pravidel, která jim dovolují, aby se formovaly jako

---

99 DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. Op. cit. Str. 86.

100Ibid. Str. 91.

101FOUCAULT, Michel. *Archeologie věděni*. Str. 45.

102Ibid. Str. 46

103Ibid. Str. 47

104Ibid. Str. 67-68.

105Ibid. Str. 72.

106Ibid. Str. 72.

107Ibid. Str. 72.

objekty diskursu, a stanovují tak podmínky jejich historického vyjevování.<sup>108</sup> V této logice pak lze diskurs definovat jako soubor praktik systematicky vytvářející objekty o nichž mluví.<sup>109</sup>

Abychom rozkryly zákonitosti formování výpovědi je třeba se zaměřit na několik momentů. Je třeba si klást otázku: Kdo mluví? „Kdo ze souboru mluvících jedinců je oprávněn promlouvat tímto druhem jazyka?“<sup>110</sup> Jaká jsou institucionální umístění promlouvajícího a v jakých situacích se nachází vůči svým objektům. Foucault uvádí příklad lékaře. Dominance lékaře v klinickém diskursu je výslednicí působení celého souboru vztahů.

„Vztahů mezi prostorem nemocnice jako místem asistence, očištěného a systematizovaného pozorování, částečně osvědčené, částečně experimentální terapie, (...) vztahů mezi rolí lékaře jako terapeuta, pedagoga, rolí, kterou má jako zprostředkovatel při šíření lékařského vědění, a rolí toho, kdo je v sociálním prostoru odpovědný za zdraví veřejnosti.“<sup>111</sup>

Jak je to s historičností diskursu, podléhá času, či se nachází mimo jeho vládu. Na to nelze úplně z jistotou odpovědět. Foucault sice tvrdí, že „soubor pravidel diskursivní praxe, systém formování, není v čase cizincem“,<sup>112</sup> ale níže dodává, že diskursivní formace „určuje vlastní pravidelnost časových procesů“.<sup>113</sup> Disponuje tedy diskurs vlastním časem? Vykazuje diskursivní formace naprostou míru autonomie?

Výpověď je součástí diskursivní formace, která je zdrojem její regularity. Její příslušnost k formaci a zákony kterými se řídí od sebe nelze oddělit. To vyplývá z povahy výpovědi, pro kterou není formace „podmínkou možnosti, nýbrž zákonem koexistence, a protože výpovědi nejsou zaměnitelné prvky, ale skupiny charakterizované svou modalitou existence“.<sup>114</sup> Abychom o diskursu mohli hovořit jako o souboru výpovědí, je nezbytné, aby tyto patřily ke stejné diskursivní formaci. Tudíž součástí konkrétního diskursu se nemůže stát kdejaká promluva, nýbrž pouze skupina výpovědí, jejíž existence je definovaná souborem podmínek. „Diskurs v tomto smyslu není ideální, nečasovou formou, jež by navíc měla svou historii; (...) je to v každém ohledu záležitost historie – fragment historie, jednota a diskontinuita

---

108Ibid. Str. 77.

109Ibid. Str. 78-79.

110Ibid. Str. 80.

111Ibid. Str. 83-84.

112Ibid. Str. 114.

113Ibid.

114Ibid. Str. 180.

historie samé, otevírající spíš problém svých vlastních hranic...“<sup>115</sup>

Podle mého názoru se Foucault svojí proklamací (kterou je nutno vnímat v kontextu výše řečeného) o tom, že „čas diskursů není překladem tajemného času myšlení do viditelné chronologie“<sup>116</sup> pouze (nebo i) snaží skrze suspenzi smyslu poukázat na množství „hráčů“, kteří vstupují do oblasti vědění, aby zde hájili své zájmy. (Kdo vstupoval a v současnosti vstupuje do diskursu vzdělání a výchovy? Kdo pronáší „seriózní řečové akty“?). V tomto momentě je latentně přítomna jeho teorie moci a vědění. Diskurs sice disponuje vlastní historií neodkazující „k zákonům vnějšího dění“,<sup>117</sup> to ovšem nevylučuje skutečnost jeho vztahu „k ostatním typům dějin.“<sup>118</sup>

Z výše popsaným souvisí otázka po charakteru relace mezi diskursivními formacemi a nediskursivními oblastmi jakými jsou např. instituce, politické události, ekonomické praktiky a procesy.<sup>119</sup> Jak jsou spojeny pravidla formování výpovědí s nediskursivními systémy? Foucault se snaží odpověď pomoci příkladu klinické medicíny. Podle něj politická praxe nepůsobí přímo na medicínské vědění, nepředkládá mu „nové předměty jako poškození tkáně či anatomicko-fyziologické korelace; otevírala však nové pole pro vyznačení předmětů medicíny“.<sup>120</sup> Politická praxe působí skrze administrativně-institucionální rozhodnutí. Foucault se vlastně dotazuje po možnosti artikulace diskursu „v praktikách, jež jsou vůči němu vnější a samy nejsou diskursivní povahy.“<sup>121</sup> Nejde mu o zajištění nezávislosti diskursu, nýbrž o odkrytí oblasti „existence a fungování diskursivní praxe“.<sup>122</sup> Podotýká, že jeho popis diskursů se děje v oblasti obecné historie, která se snaží „odhalit celou tu oblast institucí, ekonomických procesů, společenských vztahů, podle nichž lze článkovat diskursivní formaci; pokouší se ukázat, že autonomie a specifičnost diskursu mu ještě neposkytují statut čisté ideality a naprosté historické nezávislosti.“<sup>123</sup> Na výše položené otázky odpoví pojmem *dispozitivu*.

Diskursivní praxe neformuje vědu nýbrž vědění. Vědění je vědě nadřazenou

---

115Ibid. Str. 180-181.

116Ibid. Str. 188.

117Ibid. Str. 195.

118Ibid.

119Ibid. Str. 244.

120Ibid. Str. 247.

121Ibid. Str. 248.

122Ibid.

123Ibid. Str. 248-249.



kategorií. Může bez vědy existovat, ale bez čeho si jeho existenci nelze představit je diskursivní praxe, která vědění formuje. Foucault uzávorkuje aktivitu subjektu, když osu *vědomí-poznání-věda* nahradí osou diskursivní *praxe-vědění-věda*. Tak odkrývá síť vztahů a zákonitostí, které působí při formování moderních vědních disciplín a ústavů.

Zatímco dějiny idejí pracují s prvkem *poznání*, archeologie činí svým předmětem *vědění*, čímž poukazuje na závislost a situovanost subjektu poznávání.<sup>124</sup> Pojem vědění odkazuje na širší lokalizaci. Může být obsaženo například i v politických rozhodnutích či institucionálních nařízeních.<sup>125</sup> Takto zvolený přístup může změnit pohled např. na tzv. nezávislé pedagogické pracovníky, kteří nabízejí své služby širokému poli zájemců.

Foucault vědu umisťuje do pole vědění; zde na sebe bere různé role, odvislé podle charakteru diskursivních formací. „To, co bylo v klasickém období lékařským poznáním chorob ducha, zaujímá ve vědění o šílenství velmi omezené místo.“<sup>126</sup>

V souvislosti s vědou hovoří Foucault o ideologii. Otázku vlivu ideologie na vědecký diskurs převádí na otázku vědy jako účinku diskursivní praxe, zprostředkovaného vědění. Bylo by chybné se domnívat, že ideologičnost suspenduje vědeckost. Tak tomu není. „Ideologie nevylučuje vědeckost. Málo diskursů poskytlo ideologii tolik prostoru, jako klinický diskurs či diskurs politické ekonomie.“<sup>127</sup> To nás však neopravňuje k tomu, abychom těmto výpovědím „připisovali chyby, rozpory a absenci objektivitu.“<sup>128</sup>

Objektivita a moc se nevylučují, naopak. Vzpomeňme si jen na různé expertní „nezávislé“ týmy odborníků (NERV), které si najímá současná vláda ke zpracování analýz „objektivního“ stavu věcí. V rámci probíhající školské reformy můžeme sledovat působnost malých, operativních, „nezávislých“ týmů (např. skupinky – týmy - pracovníků *Výzkumného ústavu pedagogického*), schopných flexibilně reagovat na jakýkoliv požadavek školské politiky.

---

124Ibid. Str. 273.

125Ibid. Str. 274.

126Ibid. Str. 275.

127Ibid. Str. 277.

128Ibid.

## 1.5 Vědy o člověku

Foucault věnuje zvýšenou pozornost zvláštnímu typu diskurzu tzv. vědám o člověku. Ty bychom mohli rozřadit do dvou skupin: *vědy technicko-administrativní* a *vědy humanitně-interpretativní*. První svůj zájem obrací k dvojímu předmětu: *tělu/člověku* a *tělu/společnosti*. Ty druhé souvisí s technikou *zповědi* a pozitivistickým objevem kategorie člověka. Foucault o nich hovoří jako o „podivných vědách“, které od samého počátku vzniku usilují o status věd „normálních“.<sup>129</sup> Jelikož je jejich předmětem právě člověk, nejsou tohoto cíle schopny dostat. Tuto dlouhodobou intenci humanitních věd popisuje Foucault jako součást konstantní hry *moci/vědění*. „Je-li postava lékaře s to uchopit šílenství, neznamená to, že je poznává, ale že je ovládá; to, co se pozitivismu bude jevit jako objektivita, je jen druhá strana mince, druhý aspekt téhož vládnutí.“<sup>130</sup>

Vědy o člověku tvoří neodmyslitelnou součást státní mocenské techniky. Na světlo dějin vchází nová dvojice – stát a jeho expertní zázemí (ideologický státní aparát). Statistika, demografie, zdravotvěda (hygiena), psychiatrie, kriminologie jako *vědy technicko-administrativní*; psychologie, sociologie a antropologie coby reprezentantky věd *humanitně-interpretativních*. Pro naši práci je významný fakt, že do této dlouhé řady umísťuje Foucault i pedagogiku/didaktiku, o které se domnívám, že stojí rozkročena mezi oběma kategoriemi.

Foucault, jak již víme, spekuluje o vědním charakteru *humanitních věd*. Člověk je *humanitním vědám* předmětem v tom, co je empirické. V člověku tak nabývá pozitivní vědění zdánlivě nezpochybnitelné jistoty. V éře pozitivismu se přesto humanitní vědy „nezabývají životem, prací a řečí člověka v největší průzračnosti, kterou si mohou dát, nýbrž ve vrstvě již realizovaného chování, postojů, gest, již vyslovených nebo napsaných vět, v nichž dopředu byly dány těm, kteří jednají, chovají se, provádějí směnu, pracují a mluví.“<sup>131</sup> Člověk jim není dán jako prostý empirický fakt, jak je tomu například v medicínské patologii. Humanitní vědy se člověkem zabývají jakoby odvozeně, proto musejí užívat kvalitativních,

---

129 „Normální věda“ je Kuhnův pojem. Označuje jím vědy exaktní, experimentální, které disponují jasnou metodologií a verifikačními prostředky. Řadí sem fyziku, biologii, chemii, atd. Kuhn, Thomas Samuel. *Struktura vědeckých revolucí*.

130 FOUCAULT, Michel. *Dějiny šílenství*. Str. 192-193.

131 FOUCAULT, Michel. *Slova a věci*. Str. 271.

interpretačních metod (např. hermeneutiku). „Vědy o člověku' jsou součástí moderní epistémé stejně jako chemie nebo medicína nebo jiná taková věda (...) Ale to ještě neznamená, že to jsou vědy.“<sup>132</sup>

Položme si otázku, jaké místo a funkci zastávají dnešní tzv. nezávislí odborníci, operující v prostředí výchovy a vzdělávání. Ve prospěch jakých zájmů organizují své „objektivní“ výzkumy? Komu poskytují své služby, své expertní zázemí?

## 1.6 Bio-moc

S teorií moci a vědění souvisí dvě vládní techniky: *bio-moc* a *bio-politika*. V 17. století začínají vlády věnovat intenzivní péči životu, obyvatelstvu a jednotlivci. Starají se o hygienu, bezpečnost, zdraví, vzdělání a výchovu. Stát pochopil, že zdravé a silné obyvatelstvo je zdrojem jeho moci a síly. „Bio-moc je charakterizována rostoucí mírou organizace obyvatelstva a veřejné sociální péče v zájmu zvýšení síly a produktivity.“<sup>133</sup>

Zvyšování produktivity státu nelze odmyslet od proměn v ekonomické sféře. Nastupující absolutistický stát vytváří solidní prostor pro kapitalistický výrobní a spotřební proces. V kontextu teorie světových systémů hovoří Immanuel Wallerstein o vztahu mezi kapitalismem a absolutistickým státem. „Podle Wallersteina je absolutistický stát pokusem podpořit v zemi jádra vznikající kapitalismus centralizovanou státní strukturou.“<sup>134</sup> Dreyfus a Rabinow se domnívají, že: „Stát a kapitalistický růst, Foucault považuje za samozřejmost coby základní součást příběhu.“<sup>135</sup> Bio-moci přisuzuje status nezastupitelného prvku vývoje kapitalismu. „Ten mohl být zabezpečen jen za cenu kontrolovaného zapojení těla do aparátu produkce a pomocí přizpůsobení fenoménu populace ekonomickým procesům.“<sup>136</sup>

Objevuje se nová kategorie - *populace*.<sup>137</sup> Pozornost je zaměřena na:

„tělo-prostor, na tělo prostoupené mechanikou živého a sloužící jako podklad biologických procesů: plodnosti, porodnosti a úmrtnosti, zdravotního stavu, délky trvání života, dlouhověkosti se

132 Ibid. Str. 279.

133 DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul: Op. cit. Str. 34.

134 HOLUBEC, Stanislav. Op. cit. Str. 52.

135 Ibid. Str. 35.

136 FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Str. 163.

137 „Poprvé v dějinách se předmětem soustavné a vytrvalé politické pozornosti staly vědecké kategorie – druh, populace a další – namísto kategorií právních.“ Ibid. Str. 214.

všemi podmínkami, které na ni mohou mít vliv; jejich působení je vykonáváno celou sérií intervencí a *regulativní kontroly – bio-politika populace*.<sup>138</sup>

Rameno *bio-moci* dosahuje do školy například prostřednictvím tzv. školní hygieny. Státní péči o dětskou populaci odráží již *Knihy methodní* (o školní hygieně pojednávají všechny pedagogické slovníky a encyklopedie zastupující zkoumaná období vývoje školy). V období socialismu se ze školní hygieny stane moderní vědní disciplína. Její charakteristika, tak jak nám ji podává S. J. Sovetov do písmene naplňuje význam pojmu *bio-moc*.

„Sovětská školní hygiena je věda o ochraně a posílení zdraví našich dětí, dospívající mládeže i dorostu za účelem výchovy všestranně vyspělé generace budovatelů komunismu. (...) Zároveň souvisí školní hygiena těsně také s disciplínami pedagogickými. (...) Úkolem sovětské školní hygieny je studium vyvíjejícího se organismu a to v nejužší spojitosti s podmínkami, poskytnutými prostředím, které organismus obklopují. (...) Školní hygiena souvisí s takovými biologickými vědami, jako je morfologie a částečně anatomie a fyziologie. (...) Školní hygiena je sama o sobě vědou lékařskou a souvisí proto téměř se všemi obory lékařského vědění. (...) Školní hygiena jako experimentální věda se začala vyvíjet v pol. 19. století.“<sup>139</sup>

V druhé kapitole Sovetovovy učebnice nalezneme témata jako: věková struktura obyvatelstva; úmrtnost, porodnost a pohyb obyvatelstva; náchylnost k nemocím; tělesný vývoj dětí a dospívající mládeže.

Obsah desáté kapitoly se spíše dotýká disciplinárního charakteru školní hygieny. Pojednává se zde o školních lavicích, respektive o správném umístění žáka v tomto „mikro-prostoru“. Paragraf číslo dva nese název: „Hygienické a fyziologické zásady způsobu sedění v lavici.“ V paragrafu číslo 6 se dovídáme jak tomu děti naučit. Žáci by měli: sedět zpřímá; užívat opěradla při sedadle jako opory; neopírat se hrudí o lavici; trup, hlavu a ramena držet rovně; nohy stavět zpřímá na podlahu nebo na podnožku.<sup>140</sup>

Na scénu vstupuje „nudný“, ale velice užitečný a účelný typ vědění – *statistika*, kolem které se postupem času ustanoví disciplína zkoumající stav, strukturu a vývoj populace - *demografie*.

Druhým pólem *bio-moci* je tělo jako stroj.<sup>141</sup> Mocenské procedury se soustřeďují na „jeho výcvik, zvyšování jeho schopností, na souběžný růst jeho užitečnosti a poslušnosti, na jeho integraci do systémů administrativní a ekonomické

---

138 FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Str. 162.

139 SOVETOV, S. J. *Školní hygiena*. Str. 5-12.

140 Ibid. Str. 191.

141 „Druhý pól biomoci byl zaměřen na tělo nikoli jako na prostředek lidské reprodukce, ale jako na objekt manipulace.“ Ibid.

kontroly“.<sup>142</sup> Nástrojem těchto procedur jsou *disciplíny – anatomo-politika lidského těla*.

Do 19. století se oba směry rozvíjejí jednotlivě. Disciplínu reprezentují instituce školy a armády, úvahy o taktice, výuce, vzdělání, atd. „Na straně regulování populace jsou to demografie, odhadování vztahů mezi zdroji a obyvatelstvem, klasifikace bohatství a jeho oběhů...“<sup>143</sup> V 19. století se obě linie setkávají na poli tzv. dispozitivu sexuality. Pod termínem *dispozitiv* si lze představit komplex moci a vědění. „Jestliže diskurzy spojují jednotlivé výpovědi podle určitých formálních pravidel, pak dispozitivы představují mocensky strategická spojení diskurzů a praktik, tj. vědění a moci.“<sup>144</sup>

Moderní škola plně odpovídá charakteristice dispozitivu. Zhruba od konce 19. století se kolem školní instituce začíná vytvářet korpus vědění a vědy umožňující větší efektivitu jejího působení. K vědám „technicko-administrativním“ se přidávají vědy „normální“ (biologie, chemie, fyzika) a vědy „humanitně-interpretativní“ (sociologie, antropologie a především psychologie).

Na počátku 18. století můžeme sledovat proces přiřazení sexuality, jako zvláštního diskursu, k diskursům moci a jejich praktik. Technicko-administrativní zájem o blaho občanů zavdal příčinu promluvám o sexu. Dispozitiv sexuality je tedy důsledkem státního zájmu o život, prakticky vyjádřeného starostí o lidské tělo a populaci, konkrétně její sexualitu. „Je třeba analyzovat čísla porodnosti, sňatkového věku, legitimních a nelegitimních porodů,...“<sup>145</sup> Pod patronací státních úředníků se dostávají oblasti jakými jsou prostituce, natalita a úmrtnost či výskyt a šíření nemocí. Téma sexu se stává oblastí zájmu policie. Sex se již nesoudí, nýbrž spravuje. „Podléhá veřejné moci; dovolává se správních procedur; musí se ho ujmout analytické diskurzy. V 18. se stal sex záležitostí 'policie'.“<sup>146</sup>

Z množství diskursů o sexualitě vybírá Foucault „čtyři velké strategické celky, které ve vztahu k sexu rozvinuly specifické dispozitivы vědění a moci“.<sup>147</sup> Těmito celky jsou: *hysterizace ženského těla, pedagogizace dětské sexuality, socializace prokreačního chování a psychiatrizace perverzních slastí*. Sexualita se ukrývala v

142 Ibid.

143 Ibid. Str. 163.

144 ŠUBRT, Jiří. Op. cit. str. 87.

145 FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění*. Str. 33.

146 Ibid. Str. 32.

147 Ibid. Str. 122.

těle a tak vědě nezbyvalo nic jiného než toto tajemství odkrývat; volila subtilnější prostředky, než které užívala v oblasti přírodovědné, což jí samotné přinášelo slast. Věda vstupuje do období „velkého dotazování“, které skýtá příležitost „převést skrytý sexuální diskurs do přijatelné lékařské terminologie.“<sup>148</sup> Pacient je podroben zkouškám, dotazování a nepřetržitému pozorování. Lékař/psycholog se snaží získat jeho důvěru, téma sexuality je přeci dosti intimní záležitostí.

Termín *bio-politika* se objevuje i v pozdějších Foucaultových úvahách z konce 70. let. Souvisí s Foucaultovým zájmem o „novou“ vládní techniku *liberalismu* respektive *neoliberalismu*. Na rovině vědní pro ni lze užít pojem *politická ekonomie*. I tento druh vědění se chápe člověka, kterého proměňuje v *člověka/podnik*. Více se bio-politice budeme věnovat níže.

### 1.7 Dohlížet a trestat

V předchozí kapitole jsme se seznámili s pojmem *bio-moc*, odkazujícím na partnerství státní moci (státního zájmu) a korpusu vědních disciplín majících za objekt populaci a současně jednotlivce, na nichž vykonávají díl „řádné práce“ pro blaho svého mecenáše – státu (nacházejícího se v současnosti pod tlakem - do velké míry- finančního kapitálu). Od výkonu takovéto státní moci jen stěží odmyslíme moment dohledu a trestu. V pedagogické teorii se v případě dohlížení hovoří o *kázni*, v případě trestání o problematice *odměn a trestů*.

V dnes již klasickém díle *Dohlížet a trestat* Foucault mapuje proměnu funkce a forem trestní politiky. Zaznamenává vývoj od fyzického mučení - jako odplaty panovníka za ponížení své osoby - k prostorovému odloučení; od trestání těla až k jeho internaci související s permanentním dozorem, vrcholícím trestancovou sebekontrolou; od prostého potrestání k jedincově nápravě, na niž má kardinální zájem celá společnost; od vnějšího řízení po internalizaci disciplíny.

S nastupujícím humanismem a novými technikami vládní praxe dochází v 17. století k posunu v „trestní filosofii“. Odsouzený již není vystaven tělesnému mučení, na jeho těle se nevykonává surová odplata, za ponížení panovníka, jako tomu bylo v

---

148 DREYFUS, Hubert. RABINOW, Paul. Op. cit. Str. 265.

období středověku. „Zmizelo tělo jako terč trestních represí.“<sup>149</sup> Nově bude (z důvodů ekonomické efektivity) usilováno o provinilcovu nápravu – na níž participuje celá společnost - v mezích „humanity“. „Trest musí brát 'humanitu' jako 'měřítko', aniž by tomuto principu, považovanému přesto za nepřekročitelný, byl dán definitivní smysl.“<sup>150</sup> Nová mechanika trestání není účinkem jakéhosi procesu polidštění moci. „To co se zde rýsuje, není nepochybně ani takový nový ohled na lidskost odsouzených, jako spíše tendence k jemnější a detailnější justici, k užšímu trestnímu rozčlenění tělesa společnosti.“<sup>151</sup> Trestní teleologie nabývá nové kvality.

„Pravým cílem reformy ale bylo ustanovit novou 'ekonomii' moci trestat, měla nově působit do nejmenšího zrnka sociálního tělesa. (...) Aby moc soudit již nespočívala na množství nespojitých, někdy si i protirečících privilegií, udělovaných suverénní mocí, nýbrž na spojitě distribuovaných účincích svrchované státní moci.“<sup>152</sup>

Foucault si všímá, jak se s nastupující buržoasií začíná proměňovat i trestní systém. S utvářením se buržoasní společnosti dochází k absolutizaci vlastnických práv. V době feudalismu byl vlastník pozemků spíše jejich správcem, byly mu dočasně zapůjčeny panovníkem, stejně jako králi byl Bohem dočasně přidělen trůn, ze kterého měl spravedlivě vládnout svému lidu. Samozřejmě, existovalo právo upravující pravidla vztahování se k majetku feudála. Když například někdo chodil do panského lesa na dříví dopouštěl se tzv. právní nezákonnosti, která však zajišťovala obživu mnoha chudým poddaným, a po které nemusel přijít trest. Ona „právní nezákonnost“, „se s novým statusem vlastnictví stala nezákonností majetkovou. Tu však bude třeba trestat.“<sup>153</sup>

Jelikož se vlastnictví stalo konstitutivním prvkem nové společnosti, jakýkoli sebemenší přečin proti němu bude znamenat atak na celou společnost. „Právo trestat se proměnilo z odplaty panovníka v obranu společnosti.“<sup>154</sup> Trestní aparát rozšiřuje svoje pole působnosti z těla jednotlivce na tělo společenské.

V *Dohlížet a trestat* (jako i v jiných dílech) nám Foucault vypráví příběh postupné proměny objektu moci v subjekt (individuum) a naopak.<sup>155</sup> To vše za asistence vědního aparátu, věrného druha moci. „Vědění, techniky, 'vědecké'

---

149 FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat*. Str. 39.

150 Ibid. Str. 121.

151 Ibid. Str. 126.

152 Ibid. Str. 129-130.

153 Ibid. Str. 135.

154 Ibid. Str. 141.

155 „Specifický způsob subjektivace dává zrodit člověku jako objektu vědění.“ Ibid.

diskursy, se formují a proplétají s praxí trestající moci.<sup>156</sup> Ke slovu se dostávají sofistikovanější formy vědění. Např. psychologie převezme v rámci trestní praxe roli soudní kazuistiky.<sup>157</sup>

„Nejde již o tělo a o rituální hru přemrštěného utrpení, znamení poutajících pozornost v rituálu veřejné popravky; jde o ducha, či spíš o souhru reprezentací a znaků, která cirkuluje diskrétně, nicméně s nutností a samozřejmostí v myslích všech.“<sup>158</sup> Nikoliv těla, nýbrž duše. Nikoliv tělo jednotlivce, nýbrž tělo společnosti. V buržoazní společnosti musí hrozba trestu proniknout mysl každého jejího člena. Cílem není odplata vykonaná na těle provinilého, nýbrž mravní náprava působící na duši „vychovávaného“ i společnosti.

Nutno podotknout, že Foucault objevení se prvku duše sleduje v kontextu proměny působení moci na tělo. Klade si otázku, zda „není vstup duše na scénu důsledkem určité transformace způsobu, jímž je tělo samo podřizováno mocenským vztahům“.<sup>159</sup> Výskyt duše nekoresponduje s tělem mučeným, nýbrž disciplinovaným.

## 1.8 Disciplína

Zacílením pozornosti na lidskou duši nedošlo k opuštění prostoru těla, právě naopak. Pouze došlo k nahrazení krutého fyzického trestání novou mocenskou technikou - *disciplínou*, která toužila po dokonalém poznání a ovládnutí těla. Svůj pohled vrhla na detail: pohyby, gesta, postoje, rychlost atd. Objevila kategorie času, prostoru a pohybu, o jejichž nejjemnější rozčlenění usilovala. Disciplinární forma ovládání se stala charakteristickou pro 17. a 18. století.

Tělo je rozkládáno na nejmenší částičky a znovu skládáno. Foucault hovoří o *politické anatomii*, která je *mechanikou moci*. Disciplíny produkují poslušná těla. „Velmi brzy je lze nalézt při práci na nižších středních, o něco později i na základních školách; pomalu vstoupily do prostoru nemocnice; a v několika desetiletích přebudovaly vojenskou organizaci.“<sup>160</sup>

Prvním aktem disciplíny je rozmístění jedinců do prostoru, tzv. lokalizace. Té

---

156 Ibid. Str. 56.

157 Ibid. Str. 153-154.

158 Ibid. Str. 156.

159 Ibid. Str. 58.

160 Ibid. Str. 203.



je možné docílit několika postupů. 1) *Kluzurou* – tento klášterní model byl zaváděn i do prostředí škol, například v případě jezuitských kolejních škol. 2) *Rozčleněním* – kdy je každému jednotlivci přisouzeno určité místo a každému místu jedinec. Cílem je rozptýlení kolektivů, skupin. Rozptýlení individuů musí podléhat systému a kontrole.

„Cílem tu bylo ustanovit kontrolu presence a absence, vědět o tom, kde a jak lze znovu nalézt dané jedince, zavést utilitární způsoby komunikace a přerušit jakékoli jiné, moci v každý okamžik dohlížet na chování každého jednotlivce, hodnotit jej, sankcionovat jej, měřit jeho kvality či prospěšnost.“<sup>161</sup>

3) *Pravidlo funkčních umístění* – odkazuje k architektonickému uspořádání prostoru, který umožňuje rozmanité využití. „Určitá místa se definují tak, aby odpovídala nejen potřebám dohledu, aby zpretrhala nebezpečné komunikační kanály, nýbrž také proto, aby vytvořila užitný prostor.“<sup>162</sup> Prostor, který bude přísně rozdělován a uzavírán. 4) *Zaměnitelnost prvků* – je možná díky definovatelnosti místem. „Jednota tu nikdy není jednotou teritoria (jeho ovládnutí), ani jednotou místa (jeho pobytu), ale jednotou postavení.“<sup>163</sup> Skrze lokalizaci dochází v rámci disciplíny k individualizaci těla. Foucault si všimá, že od 18. století začíná technika *umístění* sehrávat svoji roli v pořádku škol.

„Zařazení do pozice ve třídě, na chodbách, na dvorech; postavení připisované jednotlivému žákovi vzhledem ke každému úkolu a zkoušce; postavení, které získával týden co týden, měsíc co měsíc, rok co rok; postupné řazení tříd podle věku; následnost vyučované látky, otázek probíraných podle vzrůstající obtížnosti.“<sup>164</sup>

Žáci se zde přesouvají z jednoho místa na druhé. Prostor, který je takto vymezen „seřazenými intervaly“ dovoluje permanentní pohyb, kdy jedni na pevně definovaných místech nahrazují druhé.

„Organizace seriálního prostoru byla jednou z velkých technických proměn základního vzdělávání. Umožnilo překonat tradiční systém (žák pracuje s učitelem jen několik minut, zatímco nepokojná skupinka zbývajících zahálí a je bez dozoru). Je-li každému přiděleno jednotlivé místo, je možné kontrolovat současně každého zvlášť i práci všech ostatních. To organizovalo i novou ekonomii času vyučování. Zajišťovalo to fungování prostoru školy jako vyučujícího stroje, avšak také jako stroje dohlížecího, hierarchizačního, odměňovacího.“<sup>165</sup>

---

161 Ibid. Str. 209.

162 Ibid. Str. 210.

163 Ibid. Str. 212.

164 Ibid. Str. 212-213.

165 Ibid. Str. 214.

Vedle prostoru sehrává v procesu disciplinace stejně důležitou úlohu čas. Časová dispozice umožňuje kontrolu žákovských aktivit. Základním momentem je rozvrh času určující denní rytmus, konkrétní pracovní úkony; regulující cykly opakování. Čas musí být efektivně využit, což si žádá nepřetržitou kontrolu. „Přesnost a využitelnost jsou spolu s pravidelností fundamentálními ctnostmi disciplinárního času.“<sup>166</sup> Všichni účastníci procesu musejí mít stále na paměti, že čas je vzácný, jeho kapacita musí dojít maximálního naplnění, které bychom mohli s Foucaultem označit jako *vyčerpávající využití*.<sup>167</sup>

„Škola se vzájemným vyučováním žáků byla pomocí jiných prostředků také vybavena aparátem pro zintenzivnění využití času; její organizace dovoľovala obrátit lineární a postupný charakter vyučování učitelem: řídila kontrapunkt operací, které byly prováděny současně odlišnými skupinami žáků, (...) takže každý okamžik, který uběhl, byl zaplněn mnoha různými, avšak uspořádanými aktivitami; a na druhé straně rytmus, určený signály, písknutími, příkazy, ukládal všem časové normy, jež měly za úkol zároveň urychlovat proces učení a vyzdvihovat rychlost jakožto ctnost.“<sup>168</sup>

Důležitým momentem disciplinace je snaha o zavedení souhry mezi tělem a pohybem. V praxi si to lze dobře představit na situaci, kdy učitel ve třídě dohlíží na způsob žákovy držení těla při psaní do sešitu. V této situaci na jeviště vstupuje technika cvičení, která tělu zadává opakované a stupňované úkony. Výcvik není hlučný, ovládají ho signály, kterým se naučí každý rozumět. Disciplinované tělo je zdrojem individuality, která je: „celuární (díky hře prostorového rozmístění), organická (díky kódování aktivit), genetická (díky akumulaci času) a je kombinatorní (díky skládání sil)“.<sup>169</sup>

Disciplína zavádí, výše zmíněný, prvek dohledu a také odměn a trestů. Jejich specifíkem je vztah k místu. Místo samé rozhoduje o odměně či trestu, tedy o úspěchu. Na scénu současně vstupuje moc normy. Společně nachází své vyjádření ve zkoušce - svorníku technik hierarchického dohledu, trestu a normy - tvořící prostředky normalizace. Zkouška je v pozici architekta konstruujícího viditelnost, sloužící k rozdělování a trestání. Zkoušení, neustálé poměřování všech se všemi - prostor poměřování a trestání, který dal vzniknout celému archívu poznatků o žácích. Foucault si všímá, že škola zkoušející se stala úrodnou půdou pro vznik pedagogiky.

---

166 Ibid. Str. 219.

167 Ibid. Str. 223.

168 Ibid. Str. 224.

169 Ibid. Str. 241.

Žáci jsou vystaveni permanentní viditelnosti a vybízení k promluvě; subjekty vyučování se stávají objekty pedagogického vědění. Dokumentační techniky transformují žáky v případy, tedy objekty vystavené poznání a moci.<sup>170</sup>

Preciznější anonymita a funkčnost moci se odráží v intenzivnější individualizaci. „Každému individuu jeho místo a každému umístění jedno individuum“.<sup>171</sup> Již ne krvavé představení plné ran a nadávek, nýbrž funkční umístění uvnitř uzavřeného prostoru.

V rámci disciplíny nacházíme jisté techniky vyšetřování, podobné středověkým, odlišné ve zvolených postupech. Vyšetřování inspirované metodami středověké inkvizice, se dle Foucaulta stalo konstitutivním prvkem metodologie empirických věd. Vědám o člověku připisuje kvalitativně odlišnou techniku vyšetřování, tzv. disciplinární analýzu. „Pro psychologii, psychiatrii, pedagogiku, kriminologii a pro mnoho jiných podivných věd znamenají tato zkoumání patrně totéž co ohromující moc vyšetřování pro chladné poznání živočichů, rostlinstva a země. Jiná moc, jiné vědění.“<sup>172</sup> Disciplinární analýza je pevně sepjatá s technikou zkoušky, kterou humanitní vědy absorbovaly do svého aparátu a v purifikačním procesu ji transformovaly do podoby: pohovorů, dotazníků, testů, konzultací, atd. Od té doby již nebude třeba jednotlivce vystavovat *velikému šetření*, doprovázeného karnevalem ran a výhrůžek. Disciplinární moc si vystačí s nepřetržitou (panoptikální) viditelností, zpřístupňující jednotlivce nekonečnému procesu zkoušení a pozorování. Jedinec se stává poznávaným; „účinkem-objektem tohoto analytického obklíčení, tohoto ovládní-pozorování.“<sup>173</sup>

Na závěr bych rád otevřel problematiku pojící se k Foucaultově lokalizaci moci samotné. V kontextu popisu *politické technologie moci*, hovoří Foucault o její lokalizaci. Moc podle něj není vlastnictvím určitého typu instituce, majetkem státního (ideologického) aparátu. Použit je termín *mikrofyzika moci*, kterou ony instituce a aparáty uvádějí do pohybu. Moc nikoli jako vlastnění, nýbrž jako strategie. „Je zkrátka třeba připustit, že moc je spíše praktikována než vlastněna, že není nabytým či udržovaným 'privilegiem' vládnoucí třídy, nýbrž účinkem souboru strategických pozic – účinkem, jenž manifestuje a někdy rozšiřuje pozici těch, kdo

---

170 Ibid. Str. 262-263.

171 Ibid. Str. 209.

172 Ibid. Str. 313.

173 Ibid. Str. 420.

vládnou.<sup>174</sup> Nejsou ovšem ony strategické pozice v kapitalistické společnosti účinkem vlastnictví výrobních prostředků a disponibility kapitálu?

I když mi je zřejmé, že Foucault se u problematiky moci zabýval především její strukturou, řekněme „nadstavbou“ a nezkoumal tolik její vztah k „základně“, mohli bychom nabýt mylného přesvědčení, že v pozadí mocenských praktik absentuje intence, že moc je cosi autonomního a neutrálního. I když přitakáme tezi o nemožnosti vlastnictví moci, nesmíme opomenout personálně-intencionální rozměr jejího působení.

## 1.9 Zrození subjektu

Sexualita posloužila *bio-moci* aby rozšířila svoji síť působnosti do nejtajnějších zákoutí duše. Povedlo se jí to díky technologii *zповědi*, pobízející člověka k sebereflexi a promluvě. Paradoxním se stává přesvědčení, že čím větší míry sebepoznání dosahují, tím více čelím útlaku. Opak je pravdou. Různé formy hledání pravdy o sobě jsou nedílnou součástí fungování moci. Moderní subjekt je nejen viditelný nýbrž i promlouvající a sebereflektující. Jsme nuceni o sobě neustále vést monolog, doznávat se, zjišťovat o sobě pravdu. Vše za asistence nekončících řad odborníků.

„Účinky doznání pronikají daleko: do spravedlnosti, do medicíny, do pedagogiky, do rodinných vztahů, do milostných poměrů, do řádu všedního dne i do těch nejslavnostnějších rituálů. (...) Doznáváme se - nebo jsme nuceni k doznání. Když není doznání spontánní nebo uložené nějakým vnitřním příkazem, tak se vymáhá; vyžene se z duše nebo se dobyde z těla. (...) Na západě se člověk stal živočichem, který se doznává.“<sup>175</sup>

Pravda subjektu se stává součástí diskursu. V 19. století došlo k prolnutí diskursu o sexualitě s vědami o člověku. Zatímco v *Dohlížet a trestat* zastávaly pozici věd objektivizujících, nyní se (ve „*Vůli k věděni*“) prostřednictvím *zповědi* podílejí na procesu subjektivace. Přichází čas interpretujících věd. Jednotlivec není schopen porozumět sám sobě, jeho promluvy se chápe školený odborník, kterému jedinému se může podařit odhalit pravdu. „Naslouchající se stává pánem pravdy.“<sup>176</sup>

V prostředí školy techniku *zповědi* personifikuje především školní psycholog.

---

174 Ibid. Str. 61.

175 FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k věděni*. Str. 70-71.

176 DREYFUS, Hubert. RABINOW Paul. Op. cit. Str. 273.

Zpovědní techniku však ovládají také učitelé.

V dnešním vyučovacím procesu se akcentují sebereflexivní přístupy; akcentují se dovednosti sebepoznání, sebekontroly, sebereflexe a sebehodnocení, které si má žák osvojit; vše se odehrává v kontextu aplikace nových vzdělávacích cílů - *klíčových kompetencí*. „Zpovědní“ techniky konstruují individuum do podoby subjektu. „Sebereflexe je chápána jako vědomé sebepoznání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Jedná se o proces, který má duální charakter, neboť jedinec je zároveň subjektem i objektem vlastního pozorování.“<sup>177</sup>

Kdybychom popírali sepětí vědění a moci, dopouštěli bychom se zásadní chyby, zakrývali bychom subtilní charakter moderní moci, která transformuje člověka v „případ“, jež je třeba probádat, „vyšetřit/vyřešit“. Při objasňování „případu“ se nelze obejít bez archivu plného záznamů o nejmalichernějších činnostech a myšlenkách vyšetřovaného. Jedinec se tak stává předmětem a účinkem specifického protnutí moci a vědění.

## 1.10 Subjekt/stát/moc

Být subjektem znamená dvojí. „Být podřízený někomu jinému skrze kontrolu a závislost a být svázán se svou vlastní identitou prostřednictvím vědění nebo sebepoznání.“<sup>178</sup> I role státu v utváření subjektu je dvojznačná. Jeho moc se jeví být jak totalizující, tak individualizující – poté co stát do svých praktik zakomponoval techniku disciplíny a zpovědi. V dnešním „boji“ proti všelikému podrobování člověka, nachází tento sofistikovanější nástroj (zpověď) stále širšího využití.

Jak známo, zpověď byla nedílnou součástí pastýřské praxe, oné pečovatelské instituce rozvinuté především v křesťanském světě. Moderní stát, na úkor církve, na sebe přebírá onu pečovatelskou roli. Spása, o kterou šlo především prochází sekularizačním procesem a nabývá nových podob. Již nikoli nebeské království - patření na živého Boha - nýbrž zdraví, blahobyt, bezpečnost, vzdělání, výchova, hygiena a ochrana. Důsledkem takovéto péče je vznik administrativního aparátu.

---

177 ŠVEC, Vlastimil (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Str. 125.

178 FOUCAULT, Michel: *Myšlení vnějšku*. Str. 202.

Administrativa pastýřské moci koncentrující svůj pohled na populaci a jednotlivce, schraňující o nich disponibilní archiv slastí. I škola disponuje svým archivem - školní dokumentací.

Subjekt a moc tvoří nerozlučnou dvojici. Foucault definuje moc jako působení jednoho na druhého, jako množství vztahů mezi jednotlivci či skupinami. Jedná se o vztahy poslušnosti, účelného jednání a komunikace. Moc se realizuje pouze ve své aktualitě, jedná se vždy o moc aktuální. Zásadním postulátem moci je jedinec jako subjekt jednání. Mocenský vztah totiž vyžaduje otevřené pole jednání. Cílem je ovlivnit podmínky možnosti jednání. Svoboda je tedy podmiňujícím faktorem moci. Soudruhem svobody je vzdor. Moc je tímto párem neustále provokována.<sup>179</sup>

I když instituce reprezentují mocenské vztahy a jejich prostřednictvím je moc vykonávána, nejsou jejím rodištěm. „Výkon moci je způsoben, jak jedni strukturují pole možných jednání jiným.“<sup>180</sup> Každá společnost je prodchnuta mocenskými vztahy, kdy její jednotliví členové působí svým jednáním jeden na druhé v závislosti na povaze cílů, kterých chtějí svým působením dosáhnout. Abychom byli schopni určit kvalitu mocenských vztahů je dle Foucaulta potřeba prozkoumat: *systemy diferenciací, typy cílů, modality prostředků, formy institucionalizace a stupně racionalizace*. Komplexní sociální struktura tak představuje půdu v níž se nalézají kořeny mocenských vztahů. V moderní západní společnosti došlo k jejich zestátnění. „Mocenské vztahy byly postupně převedeny pod kontrolu 'vládnutí', tj. že byly rozvinuty, racionalizovány a centralizovány pod dohledem státních institucí.“<sup>181</sup>

Drží stát v současnosti otěže moci pevně ve svých rukou, či do hry vstupují noví hráči, natahující svoji dlaň k oné pomyslné oprati moci? Nejsme svědky privatizace státní moci? Jestliže ano, jaké důsledky z toho plynou pro školu? Privatizace žádá individua. Nezasahuje všeprostopující individualizace (výroba musí reagovat na momentální požadavky zákazníka; není touto „nutností“ postižena i škola?) i prostor školy? Např. se objevuje kategorie „nadaný žák“ (dle zákona pro něj musí škola vytvořit individuální studijní plán). Jednotlivci jsou vedeni k tomu, aby se stali subjekty vyučování, subjekty jednání, individualitami.

---

179 Ibid. Str. 215-218.

180 Ibid. Str. 219.

181 Ibid. Str. 223.

### **1.11 Státní zájem – *la Raison d'État***

Státním zájmem je myšlena konkrétní politická racionalita, jejímž cílem není posilování moci panovníka - tak jak se o to svými radami pokoušel např. Nicola Machiavelli - nýbrž posílení státu samotného. Uvědomíme-li si, že nastupující mladé státy se nacházely v prostoru obklopeném stejně ambiciózními sousedy, přijde nám takovéto zacílení pozornosti zcela logické. Slabý stát by byl jednoduše poražen, zvenku či zevnitř. Aby byl schopen dosáhnout stanoveného cíle, musel rozvinout určitý typ vědění, který by mu zprostředkoval poznatky o něm samém. Foucault, takovéto poznání nazývá „politickou statistikou či aritmetikou“.<sup>182</sup>

Lze v současnosti ještě hovořit o státním zájmu?

### **1.12 Policejní stát – *l'État de police***

Tento pojem v nás vyvolává negativní konotace, na mysl nám tanou pojmy jako Gestapo, NKVD či STB. Autoři 17. a 18. století tomuto pojmu rozuměli jinak než my. Pod termínem *l'État de police* si nepředstavovali konkrétní instituci respektive síť policejních stanic rozprostřených po celém území státu, dohlížející na veřejný pořádek. *Police* znamenala samotnou státní techniku vlády, prostředek státní intervence. Jejím polem působnosti byla každá lidská záležitost. Pozornost *police* je upřena na člověka. *Police* se stará o sílu státu a komunikaci mezi lidmi. Je zajímavé, že v Německu se vyučovalo vědě o administrativě, pro kterou se používal pojem *Polizeiwissenschaft*.<sup>183</sup>

Úředník De Lamare, který sestavil na počátku 18. století kompendium policejních nařízení vyjmenovává oblasti, které byly předmětem zájmu „policie“. Ta se zabývala: „1. náboženstvím; 2. morálkou; 3. zdravím; 4. zásobováním; 5. cestami, mosty, silnicemi a veřejnými stavbami; 6. veřejnou bezpečností; 7. svobodnými uměními; 8. obchodem; 9. továrnami; 10. služebnictvem a nádeníky; 11. chudými.“<sup>184</sup>

Posilování státní moci a paralelní péče o blaho obyvatelstva vyvolává zdání

---

182 Ibid. Str. 182.

183 Ibid. Str. 186.

184 Ibid. Str. 187.

paradoxu. Ten je ale právě charakteristickým momentem moderní formy vládnutí: „rozvíjet konstitutivní prvky života jednotlivců, a to tak, aby jejich rozvoj zároveň upevňoval sílu státu“.<sup>185</sup> Obyvatelstvo coby soubor živých jedinců, žijících vedle sebe, se stane hlavním předmětem *policie*. U G. A. Lindnera se setkáme s pojmem *pedagogická policie*.

Obě výše popsané státní racionality bezprostředně souvisí s pojmem *bio-moci*, kterou jsme se zabývali výše. Nyní se seznámíme s „novou“ vládní technikou – *bio-politikou*.

### 1.13 Bio-politika

Pojem *bio-politika* se u Foucaulta poprvé objevuje v jeho univerzitních přednáškách z konce 70. let, které u nás vyšly pod názvem *Zrození biopolitiky*. Ve svých předchozích dílech, konkrétně ve *Vůli k vědění* pojednává Foucault, jak již víme, o mocenské technice *bio-moci*, která úzce souvisela s legitimitou státu. Ve *Zrození biopolitiky* si Foucault všímá, že zhruba od pol. 18. století se o slovo hlásí nový typ diskursu, který přesune těžiště zájmu, právě od problematiky legitimacy státu, k problematice užitku či nezdaru. Tento typ diskursu nazývá *politickou ekonomii*. Jiří Růžička se, ve své recenzi zveřejněné ve filosofickém časopise - *Reflexe*, domnívá, že pro Foucaulta není *politická ekonomie* pouhou ekonomickou doktrínou, tohoto charakteru se jí dostává až druhotně. Její nejpřednější rolí je reflexe vládní praxe.<sup>186</sup>

Vládě/státu od té doby v hlavě rezonuje otázka, zda nevládne již příliš, zda nezasahuje do prostoru, o kterém nedisponuje žádným věděním a tedy, jestli zde její případné zásahy nemohou napáchat více škody, než užitku. Takovýmto specifickým prostorem, „místem pravdy“, se stává TRH - zde dochází k „určení skutečných hodnot věcí“. Stát je přinucen k vlastnímu sebe-omezení a to nikoliv v rámci respektu z individua, nýbrž na podkladě „evidence ekonomické analýzy“. Tento prvotní liberální impuls směrem k omezení státní moci, „státního zájmu“, nachází své historicky nejsilnější vyjádření u dvou ekonomických škol 20. století. V

---

<sup>185</sup> Ibid. Str. 190.

<sup>186</sup> RŮŽIČKA, Jiří. *Michel Foucault: Zrození biopolitiky*. Recenze. Cit. dle. *Reflexe: filosofický časopis*. Str. 134. Online: <http://www.reflexe.cz/File/Reflexe%2037/Ruzicka.pdf>



německém ordoliberalismu a americkém neoliberalismu reprezentovaném tzv. Chicagskou školou. Obě jsou reakcemi na, podle nich, škodlivé zasahování státu do společenskoekonomických procesů. Obě školy prosazují zavedení principu konkurence coby základního fundamentu společenského úspěchu. Konkurence jako regulující princip společnosti. Ideálem těchto škol je člověk/podnik. Zatímco ordoliberalismus vymezuje sféry života, které nelze zpřístupnit ekonomické analýze, „chicagský“ neoliberalismus takováto místa nezná. V jeho analýzách se každý jednotlivec stává podnikem, disponujícím vlastním kapitálem, tedy dovednostmi, kompetencemi, schopnostmi, kvalifikacemi. Mzda již není mzdou námezdní, transformuje se do podoby vlastního zisku. Již není možno hovořit o vykořisťovaném proletáři, kterému je kapitalistou odnímána vyrobená hodnota, kompenzovaná tzv. námezdní mzdou. Každé individuum je od těchto chvil kapitalistou disponujícím svým vlastním kapitálem. Jeho úspěch či neúspěch plně závisí na schopnosti zúročení svého kapitálu. Počítá se s tím, že prostřednictvím nejrůznějších investic, jako je například vzdělání, dojde k zhodnocení kapitálů (sociálního, kulturního), které jednotlivci zvýší šanci na společenský úspěch. Do procesu zhodnocování kapitálu vstupuje celá šíře tzv. expertního vědění. Nového významu nabývají psychologie, zdravotní věda, sociologie, genetika a v neposlední řadě také pedagogika.<sup>187</sup>

Působení *bio-politiky* lze také sledovat na procesu transformace teorie práce. Foucault je zaujat konceptem *lidského kapitálu*, pocházejícím z pera neoliberalních myslitelů. Klasická ekonomická teorie konstatuje, „že výroba zboží závisí na třech faktorech, zemi, kapitálu a práci, a přitom práce zůstávala vždy neprozkoumaná“.<sup>188</sup> I když klasická ekonomie hovořila o práci, její dělbě, nepodrobovala práci řádné analýze, spíše se zabývala jejím neutralizováním „tak, že ji výhradně převáděla na faktor času“<sup>189</sup>. Neoliberalové se znovu pokusili práci uvést na pole ekonomické analýzy. Například u Karla Marxe - v jehož teorii sehrává téma práce zásadní roli, - respektive na konto jeho analýzy kapitálu, by neoliberalové konstatovali následovně: „To je velice správné, že Marx činí z práce v podstatě jednu z hlavních opor své analýzy. Ale co dělá Marx, když analyzuje práci? Ukazuje, že dělník prodává co?

---

187 FOUCAULT, Michel. *Zrození biopolitiky*.

188 Ibid. Str. 193.

189 Ibid. Str. 194.

Nikoli svou práci, ale svou pracovní sílu.<sup>190</sup> Na určitý čas ji prodává a dostává za ni mzdu. Jeho práce vytváří hodnotu, o jejíž část je dělník připraven vlastníkem výrobních prostředků formou přivlastnění (ze strany vlastníka) nadhodnoty. Tento proces zakládá logiku kapitalismu, která z práce (hodnoty z níž se ve výrobním procesu stává nadhodnota) činí obchodní artikl - pracující prodává kapitalistovi svoji pracovní sílu, ten z takto získané práce podržuje vyrobenou nadhodnotu a vyplácí pracujícímu námezdní mzdu. Z práce se tak stává (dle neoliberalů) práce „abstraktní“, „to jest, že konkrétní práce proměněná v pracovní sílu, měřená časem, vržená na trh a odměněná mzdou není konkrétní prací; je to práce, jež je naopak zbavena veškeré své lidské reálnosti“.<sup>191</sup> Neoliberalové se ptají po příčinách této abstrakce. Je zapříčiněna samotným charakterem kapitalismu? Nikoli, odpovídají, nýbrž je to důsledek klasické ekonomické analýzy. Ta nebyla schopna práci analyzovat v její specifčnosti. Od studia mechanismů výroby, směny a faktů spotřeby se tak přechází na analýzu chování lidí a jeho niternou racionalitu. Ukázkovým příkladem je Robbinsonova definice: „Ekonomie je vědou o lidském chování jakožto o vztahu mezi účely a vzácnými zdroji, jejichž použití se vzájemně vylučuje“.<sup>192</sup> Hlavní otázka směřuje na problematiku využívání zdrojů, které má pracující k dispozici. Zaujímá se tedy hledisko toho, kdo pracuje. Pracující již není předmětem nabídky a poptávky v podobě pracovní síly, nyní se stává aktivním ekonomickým subjektem.

Od této epistemické transformace se odvíjí několik důsledků. Mzda se mění v příjem, který je definován coby produkt nebo výtěžek kapitálu. A v této logice se kapitálem stane vše, co by se mohlo stát zdrojem budoucích příjmů. „Nuže je to souhrn všech fyzických a psychologických faktorů.“<sup>193</sup> Práce se tedy mění v kapitál, stává se způsobilostí, kompetencí a jak říká Foucault „mašinérií“, čímž naráží na termín „an all-inclusive concept of technology“, pod který ekonom Schultz navrhuje shrnout vrozené lidské způsobilosti. Takto je kapitál nerozlučně spjat s každým jednotlivcem. Kompetence je pevně spjata s pracujícím, což znemožňuje dále hovořit o odcizení práce. Na scéně se tedy znovu objevuje *Homo oeconomicus*, ale ne již jako *člověk/pracovní síla*, jeden ze společníků v procesu směny, nýbrž jako

---

190 Ibid. Str. 195.

191 Ibid.

192 Ibid. Str. 196-7.

193 Ibid. Str. 198.

*člověk/podnikatel* a to podnikatel se sebou samým. Člověk se stává „svým vlastním kapitálem, je svým vlastním producentem, zdrojem svých příjmů“. <sup>194</sup> Konečně je dosaženo kýženého cíle, o kterém snili i němečtí ordoliberalové, z *člověka/pracovní síly* se stává *člověk/podnik – člověk/lidský kapitál*.

Lidský kapitál se skládá z vrozených a získaných prvků. Vrozené prvky lze zušlechťovat a získané získávat, obojí prostřednictvím tzv. investic („učení se“). Úspěch jednotlivce je poté odvislý od jeho manažerských schopností. Každý je sám sobě manažerem. Vidíme tedy, jak se proměňuje kvalita práce, od práce námezdní se dostáváme k práci coby kapitálu. Tento posun způsobí pro jednotlivce i společnost nedozírné následky; plody této transformace začínají dozrávat právě v čase a prostoru o kterém hovoříme jako o globalizaci.

Současný proces privatizace státu je dostatečným důkazem o pronikání principů tržní ekonomiky do státní racionality. Sociální funkce státu prodělává značné změny. Paralelně s těmito procesy se ke slovu hlásí tzv. občanská společnost. Té však Foucault připisuje status toho, „co tvoří součást moderní vládní technologie“. <sup>195</sup> Dalo by se říci, že občanská společnost je produktem nového typu moci - bio-politiky neboli neoliberalismu. Domnívám se, že právě probíhající školská reforma – Rámcové vzdělávací programy – je účinkem působení bio-politiky a zároveň jejím účinným nástrojem. Vzdělávání jako získávání *klíčových kompetencí* a výchova, jako výchova k občanství jsou dvě strany téže mince.

Na závěr tohoto teoretického celku bych rád podotkl, že výše načrtnuté aspekty *moci/vědění* prostupují celé Foucaultovo dílo. I když se vynořují z konkrétních historických podmínek, neznamená to, že by v dalších dějinných etapách ztrácely něco ze své účinnosti. Zhruba od 19. století bychom mohli sledovat jejich vzájemné působení, s větším či menším podílem toho či onoho aspektu *moci/vědění*. Naším úkolem bude určit kvalitu a míru s jakou se jednotlivé moci objevují v dnešním sociálním prostoru, respektive v prostoru vymezeném *školou/pedagogikou – školou/pedagogikou* velkou měrou se podílející na reprodukci „učící se“ společnosti.

---

194 Ibid. Str. 200.

195 Ibid. Str. 256.

## 2. Škola/instituce

### 2.1 Reprodukce společnosti/státu

Lze si jen stěží představit existenci moderního státu bez instituce školy. „Její prostřednictvím společnost stále reprodukuje podmínky vlastní existence.“<sup>196</sup> Otakar Chlup ve *Středoškolské didaktice* též hovoří o reprodukci státu prostřednictvím školy/instituce, věren prvorepublikovému étosu, dodává, že se tak musí dít v souladu s nejvyššími ideály lidstva.

„Každý stát, každý národ má zajisté povinnost, plynoucí z principu sebezáchovy, ukládati škole cíle, které jsou v soulase s jeho existencí, ale životní otázkou státu jest, aby tyto cíle byly v soulasu s nejvyššími obecnými ideály, k nimž směřuje smysl a pokrok lidské společnosti. Formální princip státního společenství sám o sobě nestačí, jde o věcnou náplň, která formě státní dává její skutečnou hodnotu výchovy.“<sup>197</sup>

Každá společnost se, v souladu s vlastní kulturou, snažila o výchovu nových generací. Své mladé členy podrobovala socializačnímu procesu, jenž je v moderních podmínkách zajišťován primárně školskou soustavou. Škola se prostřednictvím výchovy nových generací členů společnosti velkou měrou podílí na její reprodukci. Školní výchova je záměrná, řízená socializace, určující společensky přijatelné hodnoty a normy.<sup>198</sup> Skrze výchovu se mladý člověk připravuje na přijetí a zvládnutí společenských rolí, které bude nucen po celý život „hrát“.<sup>199</sup> Milada Rabušicová hovoří o velikém množství faktorů, které se na socializaci dítěte podílejí. Za nejvýznamnější z nich považuje společenskoekonomické podmínky.<sup>200</sup>

Každá instituce sehrává ve státě určitou roli a plní řadu konkrétních funkcí. O které funkce se jedná v případě školy? V rámci té nejobecnější typologie lze hovořit o funkcích otevřených, přímých, manifestačních a funkcích skrytých, nepřímých, latentních. Nejvýznamnějšími funkcemi první kategorie jsou: socializační a

---

196 HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 17.

197 CHLUP, Otakar. *Středoškolská didaktika*. Str. 60.

198 O škole jako instituci pro řízenou socializaci pojednává i Zdeněk Helus. „Školu zde budeme chápat jako instituci pro řízenou socializaci především dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání. Znamená to, že systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby svým věděním a dovednostmi se v něm dokázaly uplatnit a svým uplatněním napomáhaly jeho reprodukci.“ HELUS, Zdeněk. Cit. dílo. Str. 185.

199 HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 13.

200 RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Str. 47.

enkulturační; akcelerační a inovační; ekonomická; osobnostního a sociálního rozvoje; kvalifikační. Za nejvýznamnější funkci skrytou lze považovat podporu sociální a politické integrace. Významnou nepřímou funkcí školy je například strukturace času a pohybu.<sup>201</sup> V naší práci zdůrazňujeme především ony skryté funkce. Podrobně jsme se jimi zabývali v kapitole pojednávající o disciplíně.

Škola má realizovat meritokratický ideál; jí utvářená společnost by neměla být výslednicí prosté reprodukce sociální stratifikace. Právě škola by měla zabezpečit existenci společnosti vybudované na výkonu jednotlivců, kteří svých pozic v sociální stratifikaci dosahují pouze prostřednictvím uplatněných schopností; ty jediné jsou legitimním konstituentem sociálních nerovností. Šanci na úspěch musí dostat každé dítě, bez ohledu na jeho sociální původ; každý má právo účastnit se závodu na jehož konci čekají moc a uznání. Rovnost příležitostí ve vzdělávání je ideálem moderní společnosti, která za sebou ponechala determinantu rodové a sociální nerovnosti. Avšak ze strany kritické sociologie zaznívají argumenty, které tento ideální model školy, coby spravedlivého redistributora moci a bohatství zpochybňují.<sup>202</sup>

Kritická sociologie spatřovala v socializační funkci školy skrytý proces legitimizace vládnoucí kultury. Ovládané třídy, v procesu školní socializace a enkulturace, přijímají pokojně místo v sociální stratifikaci, čímž legitimizují stávající status quo. Škola plní svoji reprodukční funkci velmi efektivně, protože rané fáze vývoje lidské psychiky a organismu skýtají socializačním procesům úrodnou půdu. Děti si ve škole rychle osvojují role žáků, se kterými se brzo identifikují. Záhy si také osvojí určité druhy komunikace, používání jazyka, konkrétní typy jednání a chování. V rámci socializace dochází k transmisi kulturních kódů, socializace je tedy zároveň enkulturací. Ze strany žáků dochází k zvnitřnění, internalizaci konkrétních kulturních vzorců. Společenská očekávání nacházejí svá vyjádření v dokumentech a zákonech předložených školskou politikou. Na tu do velké míry působí zejména požadavky trhu práce.

---

201 HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 98.

202 RABUŠICOVÁ, Milada. Op. cit. Str. 102.

## 2.2 Mechanismus moci školy/instituce

Z výše uvedeného je zřejmé, že škola vždy plnila integrační funkci, zabezpečovala sociální a kulturní přizpůsobivost a zajišťovala společenskou kontrolu. Jako formální organizace působí na několika úrovních. Je organizátorem času i prostoru. Její působení dosahuje univerzálního účinku, plošné účinnosti, postihuje velký počet jednotlivců. Dalším významným aspektem je efektivnost a samozřejmost. Žádný žák či dospělý se netáže po její legitimitě; společenská akceptace ji zaručuje stabilní pozici v systému. Prostřednictvím uspořádání pole možného chování, škola produkuje určité druhy chování a jednání, vštěpuje dítěti pracovní morálku, učí konkrétním návykům. Jako sociální moc formuje prostředí, která umožňují určitý typ pohybu, komunikace, myšlení a opět jednání a chování. Její moc funguje v režimu každodennosti, pro své objekty tak zůstává nevědomá. Jak již bylo řečeno vykonává i sociální kontrolu, ke které nežadá svolení, protože je samozřejmou součástí moderní společnosti. Škola zastává i represivní funkci. Čím je ale její sociální kontrola inteligentnější (sofistikovanější), tím méně využívá represivního aparátu.<sup>203</sup>

Důležitým aspektem školy je její disciplinační charakter. Disciplína vyžaduje techniku dlouhodobého působení, kterou škola disponuje. V rámci procesu disciplinace si žák osvojuje a internalizuje požadované druhy chování. Výsledkem má být schopnost žáka sebe-pořádat se. Nehledě k vzdělávacím obsahům disponuje tak škola formační funkcí, k jejímuž efektivnímu zvládnutí potřebuje klid, tomu se jí dostává. Škola je totiž vyděleným sociálním prostorem. „Mnohé z toho, co škola dělá, vyžaduje značné soustředění a zkáznění všech jejích členů, určitou míru systematičnosti, klidu, odstupu od vnějšího světa.“<sup>204</sup>

Moderní instituce disponují vlastní organizací. Zvláštnost školské instituce se odráží právě i v její organizaci. Působí zde specifické vztahy podřízenosti a nadřazenosti, které určují charakter sociální komunikace. Život uvnitř školy je upravován školním řádem. Rutiny z něj vyplývající doprovází aktéry školního života od příchodu po odchod. Jako u všech moderních institucí i v případě školy je její fungování výsledkem procesu racionalizace, v rámci něhož se vydělila speciální

---

203 KAŠČÁK, Ondrej. *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Str. 8-49.

204 HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 119.

společenská třída byrokracie se svými formuláři, dotazníky, hlášeními, předpisy, vyhláškami, atd. Racionalizované prostředí vykazuje, co se vztahů mezi aktéry týče, rysy odosobněnosti, formálnosti a citové neutrality. Moderní racionalita je charakteristická momenty dosažení funkční efektivity s vysokou mírou účinnosti.<sup>205</sup>

Milada Rabušicová vzpomíná sociologa Alvina Tofflera, který podobně jako Michel Foucault přirovnává školu k továrně či věznici.<sup>206</sup>

Přechod do školy je pro dítě velikou kvalitativní změnou. Dítě je nuceno se konfrontovat s institucionálním prostředím školy, které vykazuje množství specifík. Dítě vstupuje do nových formálních a neformálních vztahů. „Škola se stává bodem, kolem něhož se organizuje každodennost dítěte (do jisté míry i rodiny), vyžaduje plnění povinností, vynucuje si nový typ konformity.“<sup>207</sup>

### 2.3 Společenské proměny školy

Jedním z hlavních cílů výchovně vzdělávacího procesu je profesní příprava jedince. Škola musí připravit žáka pro svět práce, který v současné době prodělává značné změny. Viz předchozí kapitoly.

„Potřeby dynamicky se měnících technologií, zánik starých a vznik nových profesí vyžadují flexibilitu a celoživotní adaptaci, a tedy schopnost trvalého vzdělávání. Odtud plyne i potřeba více se opírat o obecný přírodovědný i společenskovědní základ spíše než o prosté praktické předávání dovedností. Vychovávání se především musejí 'naučit se učit' a pracovat s informacemi.“<sup>208</sup>

Výše popsané změny jsou ohlašovány spolu s nástupem tzv. postindustriální společnosti. Proměnu obecných požadavků vůči škole registruje i Rabušicová. Podle ní se zvyšují nároky na všeobecně vědní základ, sloužící coby podklad vysoké odborné kvalifikace.<sup>209</sup> Žáci jsou vedeni k získání vlastností a dovedností, jakými jsou: zodpovědnost, solidnost, samostatnost, tvořivost, rozhodovací a vůdčí schopnosti, schopnost umět řešit konflikty, spolupráce atd. Na jednotlivce jsou kladeny požadavky neustálé adaptability, komunikace, kooperace, permanentního sebevzdělávání se a celkového zdokonalování. Vyžaduje se aktivní přístup k životu,

---

205 RABUŠICOVÁ, Milada. Op. cit. Str. 99.

206 Ibid.

207 HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. Op. cit. Str. 52.

208 Ibid. Str. 28.

209 To zda dnešní škola připravuje kvalifikované pracovníky je otázkou, na kterou se budeme snažit nalézt odpověď v pozdějších kapitolách.

péče o sebe. Na tyto požadavky je škola nucena reagovat proměnou: své struktury a organizace; obsahu a výukových metod a v neposlední řadě klimatem školy.<sup>210</sup> RVP přesně odpovídá výše uvedeným požadavkům.

Do učebních plánů se zařazují interdisciplinární souvislosti, tzv. mezipředmětové vztahy, které reagují na fakt globálního propojení světa. Ve výuce se akcentuje práce s informacemi, řešení problémových úloh, učení se učení a kritické myšlení.<sup>211</sup> Velký důraz je položen na dovednost komunikace a kooperace. Z konceptu multikulturalismu se ve škole otevírají témata odlišnosti, různosti, jiných hodnot, světonázorů a životních způsobů a návyků. Zdůrazňují se duchovní aspekty lidského života.<sup>212</sup>

Na člověka je nahlíženo jako na nevyčerpatelný lidský zdroj. Škola vytváří kultivační prostředí, ve kterém dochází k osobnímu zušlechťování vlastněného kapitálu, který v budoucnosti čeká zhodnocení. Vzdělání je investicí. Hlavním úkolem školy v této oblasti, je vybavit jednotlivce schopnostmi celoživotního vzdělávání, které bude vlastník kapitálu aktivizovat v průběhu celého svého života, což mu zajistí trvalý zisk, nebo alespoň možnost o něj usilovat.<sup>213</sup> A kdyby k tomu náhodou nedošlo, pořád zde je naděje, že jednou to přijde.

## 2.4 Kritika pedagogického reformismu

Ondrej Kaščák (a „jeho tým“ – Pupala, Humajová) hovoří v této souvislosti o implikaci nové ideologické orientace do školského prostředí.<sup>214</sup> Jedná se zejména o účinky liberalismu, kulturního relativismu a individualismu. Všimá si, že tradiční model vyučování ustupuje do pozadí. Do pedagogického tezauru přibývají nové pojmy, které neprochází kritickou reflexí. Objevují se tzv. nezávislí experti; klade se důraz na humanizaci, individualizaci, seberealizaci a svobodu žáka. Učitel se stává poradcem. Klasifikace je nepopulárním slovem. Každý má právo na úspěch a pozitivní zážitek. Vzdělání se proměňuje v produkt uzpůsobený požadavkům

---

210 RABUŠICOVÁ, Milada. Op. cit. Str. 112-113.

211 Ibid. Str. 113.

212 Ibid. Str. 114.

213 Ibid.

214 KAŠČÁK, Ondrej. *Úvod*. Cit. dle KAŠČÁK, Ondrej. ŽOLDOŠOVÁ, Kristína. (Eds.) *Námety na reformu počiatocného vzdelávania*. Str. 12-13.



zákazníka, tedy žáka a rodiče. V popředí aktivit školy je zájem žáka. Současně dochází k psychologizaci pedagogického prostředí.<sup>215</sup>

Kaščák (Pupala, Humajová) sleduje všudypřítomné individualizační tendence, které považuje za sociálně nebezpečné. Obává se reprodukce nerovností a rozevírání sociálních nůžek. Všimá si procesu oddělování výchovy od vzdělanosti, který se děje pod hlavičkou vzdělávání. Je přesvědčen, že je mylné se domnívat, „že výchova se děje jako rozvoj psychických funkcí člověka“.<sup>216</sup> Ve vyučovacím procesu se tak akcentuje hravost, tvořivost a komunikativnost, které mají rozvinout vnitřní svět žáka. Kritizována je též integrace vzdělávacích obsahů, která zakrývá fakt plurality postupů a východisek k poznávání skutečnosti.

Kaščák (a spol.) podrobuje kritice současný pedocentrismus, ve kterém nalézá otisky volno-tržního myšlení.

„Tradičná škola je už najmä miestom, ktorá individuálnemu rozvoju bráni, ktorá namiesto podpory roznorodého talentu skor deti uniformuje a potláča ich osobitý potenciál. Pedagogické postuláty preto hypertrofujú 'osobnosť' diet'at'a' a politicky korektným sa stáva mode tzv. 'žiakocentrického' vzdelávania s pestrými metódami a diferencovanými obsahmi. Pedagogické reformy sú okrem toho najmä reformami psychologických vzťahov v mene podnetnej klímy a zážitkovosti učenia, sú urputnou fetišizáciou individuálnej tvorivosti v školskej práci, sú snahou, jako vyhovieť odlišným potrebám odlišných detí. Paralelne s touto pedagogickou víziou školy prichádzajú do hry námety na reformu školského vzdelávacieho prostredia na báze voľného trhu so vzdelávaním. Trh by mal zabezpečiť všeobecné zvýšenie vzdelanosti, keďže umožní prístup k vzdelávaniu podľa záujmu, potrieb a schopností ľudí.“<sup>217</sup>

Výchova se podle Kaščáka (a spol.) stává ideologickým problémem; ve velké míře se prosazuje individualismus, který představuje ohrožení společenské soudržnosti. „Celkem se však zapomíná na to, že výchova je antropologicky specifickým případem sociálního vztahu. Do tohoto vztahu vstupují ti, kteří se ještě jen přeci mají naučit žít ve společnosti, aby tato společnost mohla být zachována a reprodukována.“<sup>218</sup> Jakoby školské reformy se společností nepočítaly, ta se ale škrtnout nedá. „Pedagogické koncepce, které chtějí výchovu a vzdělání modelovat podle principů liberálního fungování společnosti dospělých, likvidují základní společenskou funkci výchovy.“<sup>219</sup>

Kaščák (a spol.) se zastává disciplinační funkce školy, když říká: „Základní

---

215 Ibid. Str. 19-35.

216 Ibid. Str. 36-37.

217 Ibid. Str. 40-41.

218 PUPALA, Branislav. KAŠČÁK, Ondrej. HUMAJOVÁ, Zuzana. *I Rub a líce kurikulárnej transformácie*. Cit. dle. KAŠČÁK, Ondrej. ŽOLDOŠOVÁ, Kristína. (Eds.) Op. cit. Str. 42.

219 Ibid.

vzdělávání je ze své podstaty formováním disciplíny. (...) Disciplína těla produkuje schopnosti nevyhnutelné pro fungování člověka ve spleti organizací veřejného života a integraci do něho.<sup>220</sup> Děti ve škole získávají kulturní gramotnost, kterou Kaščák (a spol.) staví do protikladu ke *klíčovým kompetencím (KK)*. Je to přirozené. Kultura se bez obsahu neobejde, kdežto KK ho využívají jako prostředek, parazitují na něm. Jakmile ho zužitkují, zbaví se ho (představuje brzdu požadované mobility) a vrhají se dál. KK jsou formou bez obsahu. Viz níže.

„Základní vzdělávání, které nutí děti podrobovat se nadosobním hodnotám a pravidlům je právě tou cestou, která jim umožní identifikaci se společností, ve které žijí a společně v ní sdílet ty hodnoty, které navzdory pestrosti života drží společnost jako celek pohromadě.“<sup>221</sup>

Kaščák (Pupala, Humajová) hájí státní racionalitu („bio-moc“) když říká: „Tato moc je jednoznačným projevem starostlivosti státu o kulturní reprodukci společnosti, která bez vzdělání vůbec není možná a ponechání vzdělání na vůli jednotlivce by mělo kulturně katastrofické následky.“<sup>222</sup> Škola vznikla, podle Kaščáka (et al.), nikoliv na podkladě pedagogických ideálů, nýbrž coby snaha o správu obyvatelstva. „Instituce školy není zamýšlená za účelem vyučování a nevznikla jako uskutečňování takovýchto myšlenek, ale je tu před didaktikou a proti ní. Vzniká z hospodářské - ekonomické, finanční - situace, z politických tendencí společnosti.“<sup>223</sup>

Pupala, Kaščák a Humajová jako jedni z mála pedagogických odborníků pojednávají o charakteru školy coby výsledku politického a ideologického střetu. Není však úplně zřejmé nakolik si uvědomují společenskoekonomickou podmíněnost současných školských reforem. Jejich vize školy není slučitelná s neoliberalními představami fungování společnosti, jež se dnes prosazují na mnoha úrovních života jednotlivce a společnosti. Kaščákova škola, je školou „konzervativní“, školou období sociálního státu, který v současné době, pod tlakem nadnárodního kapitálu, vyklízí své - v minulosti vybojované – pozice. Kaščákova škola je školou *státního zájmu*.

Jsem přesvědčen, že škola neztratila nic ze své socializační funkce, jak se domnívá Kaščák, stále produkuje (reprodukuje) společnost. Otázka ovšem je, zda o současné společnosti lze hovořit jako o společnosti a jestli v případě socializační

---

220 Ibid. Str. 46.

221 Ibid. Str. 48.

222 Ibid. Str. 52.

223 Autoři zde citují Bernfelda. Ibid. Str. 67.

funkce školy nejde spíše o funkci individualizační?

Skutečnost, že pedagogičtí reformátoři „jdou na ruku“ představám nadnárodního kapitálu, potažmo neoliberálním záměrům (třeba i nevědomě), má dvojí příčinu: Jednak to vyplývá z povahy samotného globálního kapitalismu, který disponuje schopností přetvořit jakoukoli alternativu, jakýkoliv emancipační, autonomizační a (sebe)identifikační proces v součást sebe samého. Nic není pro kapitál lákavější, než identita, alternativa, komunita, teritorium a originalita. Toto je prostor pro nové investice. Alan Badiou cituje Deleuze, který říká: „kapitalistická deteritorializace potřebuje neustálou reteritorializaci“; stále nové identity jsou živnou půdou kapitálu.<sup>224</sup> Jak dopadl například bojovník socialismu a přesvědčený nepřítel kapitalismu „veliký Che“? Stala se z něj značka cigaret a láhve vodky, prodávaná po celém světě. Podobně i alternativní pedagogiky, jejichž vlivy jsou v současných školských reformách patrné, jsou odsouzeny stát se součástí „postmoderní“ mocenské hry nadnárodního kapitálu; stát se zbožím a to z toho důvodu, protože celý svět, jak tvrdí Badiou, byl v intenci kapitalistického projektu uspořádán do podoby jednoho velikého trhu.<sup>225</sup>

Druhou příčinou je věkovité pěstování pedagogického idealismu, jež v prostoru výchovy a vzdělávání zapustil hluboké kořeny. Historik školství Jan Šafránek si stěžuje na skutečnost, že „poslední instancí ve věcech školských nejsou ani strany pedagogů, vědců a badatelů, v ní rozhodují správní úředníci“.<sup>226</sup> Podobnou stížnost nalezneme ve *Stručném slovníku pedagogickém* pod heslem „Moderní pedagogická škola“. Marie Terezie definovala školu jako *politicum*, což znamená, že:

„o školství rozhoduje více politika než pedagogika, poutá ji přílišným množstvím předpisův, přičiňuje k boji mezi byrokraty a pedagogy. (...) Avšak našim heslem musí být: veřejná škola obecná budiž především paedagogicum a politicum budiž jen do té míry, kdy bráněno bylo vlivům cizorodým o ní rozhodovati.“<sup>227</sup>

Pedagogická teorie, která nezkoumá skutečné společenské a produkčně-spotřební vztahy, bude ve vleku školské politiky (státní či nadnárodní ideologie), která ji bude využívat coby nástroj svého záměru. Výchovné ideály se nemohou vznášet vysoko v oblacích. Je třeba být většími realisty a nebát se nacházet ideály ve

---

224 BADIOU, Alan. *Svatý Pavel: zakladatel univerzalizmu*. Str.12.

225 Ibid. Str. 11.

226 ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů*. 2. svazek. Str. 156.

227 KLIKA, Josef. *Stručný slovník pedagogický*. III. díl. Str. 923.

věcech samých, být citlivý k potencím. Proto se domnívám, že zvláště dnes je třeba pěstovat pedagogický materialismus, zkoumat společenskoekonomické vztahy a v nich nacházet možnosti a emancipační ideály výchovy a vzdělávání. Postupovat metodou od jednotlivého k obecnému, nikoli obráceně. Je více jak nezbytné domýšlet sociálně-ekonomicko-politické důsledky pedagogické působnosti. Pakliže se tak stane, může se začít realizovat pedagogický ideál humanity a demokracie; a může se začít u ekonomiky!

Podle mého názoru Kaščák, když kritizuje současný pedagogický reformismus nedomýšlí jeho společenskoekonomickou podmíněnost. Není zřejmé v jakém smyslu užívá pojem *ideologie*.

„Vonkoncom však nejde o to spochybňovať 'liberalizovanú spoločnosť' a liberálne hodnoty jako také. Problémom je len to, že súčasná pedagogická ideológia vtiahla výchovu a vzdelávanie do politických koncepcií, v ktorých sa hodnoty zakladajúce normálne pedagogické vzťahy takmer až revolučne odmietajú v mene hodnot, na ktorých spočíva fungovanie medzil'udských vzťahov inej povahy, jako sú tie pedagogické. V duchu týchto ideologických posunov sa preto výrazne kritizuje tradičný model školy, bežné spôsoby vyučovania, kolektívna disciplinácia žiakov apod., pričom výchova sa stáva ideologickým problémom.“<sup>228</sup>

## 2.5 Syntéza

Škola uvádí do pohybu mikrofyziku moci. Lze si ji představit jako diskurs, jenž disponuje souborem strategií - neosobními pravidly, která formují své objekty, jako položky disciplinárního mechanismu determinujícího jejich myšlení, pohyb, gesta, čas, promluvy a chování; ale také jako dispozitiv v němž dochází ke strategickému spojení diskurzů a praktik, tj. vědění a moci. Takovéto spojení vyjadřuje například školní architektura.

„Působení a fungování školních zařízení máme pod kůží.“<sup>229</sup> Školní chodby, zlovlné koridory, si předávají stísněná těla, aby je uzavřela, rozmístila či použila, podle předem stanoveného rozvrhu. Každý jednotlivec je/byl povinen si osvojit neosobní, chladná pravidla, aby tak zajistil hladké fungování školní mašinérie. Neučinil-li tak, následoval trest. Prostoru k úkrytu není mnoho. Žáci jsou pod permanentním dohledem, o což se důsledně starají školní architekti, rovnající každíčké zákoutí, sebemenší nepatrný záhyb, který by nabídl prožitek chvilkové -

228 PUPALA, Branislav. KAŠČÁK, Ondrej. HUMAJOVÁ, Zuzana. *I Rub a líce kurikulárnej transformácie*. Cit. dle. KAŠČÁK, Ondrej. ŽOLDOŠOVÁ, Kristína. (Eds.) Op. cit. Str. 41-42.

229 STÝBLO, Zbyšek. *Nauka o stavbách: Školské budovy*. Str. 10.

svobodou pulzující – neviditelnosti.

Školní budovy v nás často vyvolávají pocit podobný tomu, který se nás zmocní při pohledu na kasárny či kriminál. O administrativně-r(d)epresivním charakteru škol kriticky pojednává prvorepublikový estét Emil Edgar, při obhlídce žižkovských staveb.

„Proč jsou naše školy, ty kasárnické obludy ve městech i na venkově, tak zhola bez půvabu, proč mají v sobě cosi studeného a nepřívětivě oficiálního. (...) Necht' stojíte před školou v ulici Jeseninově, surově, nešlechtně užitkovou, tou neb onou: všechny jsou zevně i uvnitř kasárenské. (...) Mimo tuto řádku stavebně-úředního umění patří škola na náměstí Prokopově. Je to nedostatečný a nešťastný starý barák, který nestačil městským úřadům, ani soudu a kriminálu a nyní slouží za školu.“<sup>230</sup>

Vzhled c. k. školních budov si bere na paškál Bohuslav Blažek ve svém příspěvku „Mučení nepřerušeno“ otisknutém v *Technickém magazínu*.

„Základní schéma budovy je pevnost-kasárna (někdy také není možné u budov z této doby původně školní a původně kasárenskou budovu odlišit), což je dáno tereziánským drilem (povinná školní docházka). Budova je ze všech stran uzavřena a vstupy/výstupy jsou pod kontrolou. Předimenzovaná vazba (schodiště, sloupy,...) dokáže hrozivě fascinovat i dospělé návštěvníky, natož pak děti. Bezchybná symetrie fasády i vnitřního řešení je významově spjata s okázalou racionalitou a zvnějšnělou disciplínou až drilem. Dítě je vlastně vpouštěno do prostředí, které ani v nejmenším nenaznačuje, že s ním počítá jako s dítětem, naopak spíše se zastrašuje – bombastickým měřítkem (výška kliky na vratech!), absencí prvků nebo podprostorů vyzývajících ke hře. Prostředí...nutí k šepotu a zpomalené chůzi jako v chrámu nebo krematoriu a osobuje si falešnou sekulární sakralitu osvícenství.“<sup>231</sup>

Autor leč bystrého oka a mysli, je klasickým zastáncem „represivní hypotézy“. Výše uvedená charakteristika školy je mu prototypem disciplinárního prostoru. Autorova představa školy odpovídá počátkům 90. let, kdy lidé s nadějí vzhlíželi k plným výlohám západních obchodních zón, svobodě a demokracii. Těmto společenskoekonomickým podmínkám musí odpovídat jiný „nerepresivní“ styl školní architektury, takový, který zohlední potřeby a zájmy dítěte. Disciplinární prostor odpovídající ještě období socialismu musí být nahrazen prostorem svobodným (bez zvonění), hřejivým, pestrobarevným, inspirativním, odpovídajícím novým společenským podmínkám liberální demokracie. Autor ohlašuje novou civilizaci (nový školní prostor).

„Soudobá civilizace je postavena na drilu pásové výroby: v školách stejně jako na vojně se lidé učili nevyčínat z řady, pochodovat stejným rytmem, být u strojů ve stejnou chvíli (na zazvonění) a bez odmluv provádět po celý den třeba jen jedinou rutinní operaci. Touto monotónní kulisou prosvítají obrysy civilizace zcela jiné, mnohem komplikovanější a v čase jen obtížně předvídatelné. V ní už k

230 EDGAR, Emil. *Školy*. Str. 6-11.

231 *Technický magazín*. Str. 16.

pouhému přežití a natož ke vzestupu nestačí nadřilované znalosti, ale tvořivost.<sup>232</sup>

Jaké svědectví by dnes získal autor tohoto textu od tisíců prodavaček zaměstnaných coby pokladní obchodních řetězců, kde po dobu 12ti a více hodin vykonávají minimalistický pohyb loktem a zápěstí, za monotónní (rutinní) melodie protivného „pííp“. Jak lze v sterilním a na člověka/zákazníka orientovaném prostoru supermarketu hovořit o kreativitě. Nejsou dnešní promluvy o této vlastnosti součástí daleko sofistikovanější disciplíny, než byla ta, vůči které se autor vymezuje. Opravdu znamená přestavba školních budov a tříd cestu ke svobodě, autonomii, soběstačnosti a nezávislosti?<sup>233</sup>

V období socialismu jsou (mohutné) koridorové školní budovy nahrazeny (odlehčenými) prosklenými pavilony, jež zajišťující průhled z jednoho konce školy na druhý. Učitelům dozorujícím na chodbách se rozšiřuje úhel pohledu, účinnost dohledu se zvětšuje. Současné školy protínají optická vlákna, prostory se více diferencují (podle individuálních potřeb žáka), barvy se volí teplé, hřejivé. Jednoduše řečeno: školní prostory se proměňují v souvislosti s pedocentrickým trendem ve výchově a vzdělávání. Především se však budují modernější pavilony, než jaké známe z minulého režimu; tyto zprostředkují pohled nejen na žákovo tělo, ale především do žakovy mysli, chtělo by se říct - „do hlubin študákovy duše“. Vnější dozor střídá akcent na sebekontrolu a odpovědnost - „auto-evaluaci“.

Školní architektura se přesto chápe dětského těla. Měří ho, rozkládá, skládá, sčítá, odčítá, ohýbá, protíná a váží. Prostor a nábytek musejí odpovídat výchovným cílům (dnes se instalují jednomístné lavice a interaktivní tabule). Kolem dítěte se vytvoří soubor vědění usilující o co nejvyšší efektivitu vyučovacího procesu. Do hry vstupují: *antropometrie* – obor, který se zabývá výzkumem vztahů mezi optimální výškou pracovního stolu, výkonem a vznikem únavy; *somatometrie* – technická disciplína, která se zabývá prostorovým řešením pracoviště ve vztahu k zařízení, náradí, nástrojům a strojům; *kineziologie* – je nauka o podmínkách a zákonech pohybu živého těla; *somatografie* – dotýká se základního principu architektonické

---

232 Ibid. Str. 17.

233 Při své pedagogické praxi jsem se setkal s prostorem třídy, který byl zařízen jako dětský pokojík, tuším že patřil žáků 2.A. Vyučování probíhalo disciplinovaně. Děti obklopené obrázky, plyšáky a polštářky se cítili jako doma. V této uvolněné atmosféře s nadšením plnily veškeré úkoly a pokyny paní učitelky. Účinnost „lidského“ školního prostředí byla potvrzena.

tvorby, kterým je lidská míra.<sup>234</sup>

Podle Štempáka je středobodem školního prostoru člověk. Struktura školního prostoru je určena množstvím faktorů: *antropometrickým*, tedy tvarem a pohybovými schopnostmi těla; *biomechanickým*, který určuje uspořádání pohybového ústrojí lidského těla a mechanické nároky pracovní činnosti, zrakové schopnosti, slyšitelnost a srozumitelnost.<sup>235</sup>

Poslušná těla jsou rozmístěna dle pevných kritérií do řady časových a prostorových rozvrhů. Pavilónový charakter budovy zajišťuje oddělení starších a mladších kolektivů, aby nedošlo k nemístné výměně zkušeností, k nepředvídatelným řečovým aktům. Budova disponuje arzenálem funkčních míst determinujících celý komplex dětských činností. Místa získávají na účinnosti procesem osvojování, nácviku, opakování a trestu. Školní disciplína vytváří individualizovaná těla/duše, jež jsou podrobena permanentní viditelnosti a zkoušce.

V dnešní době se prosazuje partnerský přístup. Není požadován čistý mechanický nácvik, vyžaduje se pochopení, motivace, smysl, respektive sebeidentifikace. Na mnohých školách se žáci podílejí na tvorbě školních řádů. Disciplinární prostor školy nepozbývá nic ze své účinnosti, naopak, tím, že usiluje o dobrovolné a svobodné přijetí, působí mnohem neviditelněji a tedy efektivněji.

V moderních společnostech došlo k zestátnění mocenských technologií. O školní disciplíně, lze tedy s trochou nadsázky hovořit jako o disciplíně státní. Slouží k formaci spořádaných, poslušných, produktivních občanů. Ve škole je jednotlivec připravován na sociální role odrážející společenskoekonomické prostředí státu. I když jsou do školy vkládány různé ideály – rovnosti, bratrství, solidarity - jejich efekt je minimální. Žák si ve školním prostředí osvojuje dobově podmíněné návyky a způsoby, které mu umožní zapojení do výrobně-spotřebního procesu. V současnosti jsme svědky privatizace státu. Z výše popsaného lze tedy logicky odvodit, že dochází k privatizaci i na poli státní a tedy školní disciplíny. Jaký název pro ni zvolit? Nezní korporátní disciplína příliš futurologicky? A proč by se korporace zajímaly o školy?

Noreena Hertzová upozorňuje, že ve 21. století začínají (mega)podnikatelé soutěžit o sociální a politickou prestiž. Některé katedry dokonce otevírají kurzy strategické filantropie. Nadnárodní korporace se staví do role pečovatele,

---

234 ŠTEMPÁK, Štefan. *Školské budovy*. Str. 17-21.

235 Ibid. Str. 21.

vychovatele; nevzdělaný a stále nemocný dělník/zaměstnanec nedosahuje požadované produktivity. Podnikatelská racionalita velí korporacím podpořit úsilí států a přispět k rozvoji sociální oblasti. Žádoucí je stabilizovaná společnost ukázněných spotřebitelů. Korporace se často soustřeďují právě na školství. Některé dokonce zřizují své vlastní školy. Existují například Honda školy, v jejichž útrobách se uplatňuje metoda: „přísně, ale s láskou“; žáci si tak brzy osvojí co je správné a co ne, říká Hertzová. Humanistický étos firmy hraje dnes důležitou roli v dosahování stále vyšších zisků. Hertzová uvádí případ Coca-Coly, která v roce 1997 zaznamenala 49% nárůst prodeje v těch obchodech Wall-Mart, ve kterých rozjela kampaň „Matky proti alkoholu“. Microsoft vybavuje každou školu počítačem. Bude chtít zítra určovat co se mají naše děti učit, ptá se Hertzová.<sup>236</sup>

S postupnou racionalizací disciplinárních technik vstupuje na scénu duše, mysl, nitro, kolem něhož se vytvoří velký soubor vědění, slastně toužící odkrýt ty nejhlubší a nejskrytější pravdy, dřímající v zákoutích dětské mysli a těla. Pedagogika/didaktika se zaměří na žáka. Od nynějška ji bude partnerem, již žádné neosobní předpisy a pravidla, jsme přece natolik dospělí, abychom se těchto „středověkých“ instrumentů zřekli. Pojdme si v klidu sednout a domluvit se v jakém prostředí bychom rádi společně koexistovali.

Na scénu vstupují nové, subtilnější a účelnější nástroje: sebereflexe, flexibilita, sebehodnocení, metakognice (reflexe učebních stylů, kognitivních procesů), týmová práce, projektové učení a svoboda volby. Modernistickou neosobnost, formálnost a kolektivnost střídá postmoderní neoliberální komunikativnost, „sociálnost“, kooperativnost, schopnost celoživotního vzdělávání se, tvořivost, samostatnost, týmovost. Přísně organizovaný – pro věc nasazený – kolektiv, vystřídá liberálně se tvářící – pro věc nasazený – veselý tým.

Přes všechny „liberální“ inovace škola neztratila nic, ze své účinnosti. Mnohé „osvícenské“ praktiky si ponechala, jiné zušlechtila, minimum jich opustila. Uvnitř každé školy se vypráví příběh o odpovědnosti a svobodě, vně školy se odehrává příběh ožebračování, uzavírání, rozčleňování a cynismu. V obou prostorech je užíváno stejných nástrojů, stejného pojmosloví.

TRH žádá vyšší a vyšší produktivitu v kombinaci s růstem spotřeby. Obojí

---

236 HERTZOVÁ, Noreena. *Plíživý převrat: globální kapitalismus a smrt demokracie*. Str. 181-219.



vyžaduje vyšší rychlost. Kapitál se přemísťuje, mění své pozice ze dne na den, nikdo si nemůže být jist naprosto ničím. V souladu s touto logikou se proměňuje i prostředí školy. Nelze přeci žákům ve třídě říkat na rovinu. „Pouze 50, 40, 30, 20, 10 % z vás má šanci, že uspěje.“ Nikoli, šanci mají všichni, protože všichni musí produkovat a spotřebovávat, a to dnes lze jen v případě, že si osvojím požadované kompetence. Ale kým požadované? TRHEM. Škola musí zmobilizovat veškeré své dostupné prostředky, aby silicím požadavkům „pána pravdy“ vyhověla. Neopouští práci s časem a prostorem, techniky dohledu a trestu; nezřiká se disciplíny, pouze vyžaduje, aby tato byla zvnitřněna, aby se stala součástí každodenního života nás všech. „Materiální/tělesná“ disciplína je příliš nákladná a nehybná. Musí se minimalizovat a to natolik, aby se vešla do hlavy objektu svého zájmu a učinila z něj subjekt jeho/svého zájmu.

### 3. Historie české školy

V předchozích kapitolách jsme si představili různé aspekty moci/vědění související s existencí státního (ideologického) aparátu. Součástí státního zájmu, zahrnujícího péči o obyvatelstvo a jednotlivce, byla/je i školská soustava jako efektivní nástroj disciplinace, dohledu, kontroly, socializace a enkulturace dětí a mládeže. Dříve než pojednáme o dějinách formování školské soustavy, provedeme krátký exkurs do jejího historického pozadí. Zevrubně nastíníme historické momenty konstituce státní moci, respektive jejího formativního období, pro které lze použít Foucaultovy pojmy *la Raison d'État* a *l'État de police* či Althusserovy termíny *represivní státní aparát* a *ideologický státní aparát*.

#### 3.1 Konstituce státní moci v českých zemích

10. května 1627 začalo v českých zemích platit *Obnovené zřízení zemské dědičného našeho království českého*, vydané Ferdinandem II. Království nabývá státní formy a panovník se stává její ústřední postavou, stojící nad celou společností; nedotknutelný, právně nepostižitelný, nesaditelný. Veškerá jeho moc se opírá o formující se byrokratický aparát a armádu. Úřednictvo a vojsko je zájmově propojeno se šlechtou, nejvěrnějším a nejoddanějším spojencem panovníkovým. České země nastupují cestu postupné centralizace. Došlo k odbourání stavovských práv a rozpuku byrokratického státního aparátu. Za jeho předchůdce lze považovat tajnou radu, dvorskou vojenskou radu a dvorskou komoru; všechny založeny 1526 Ferdinandem I.. V roce 1669 převzala funkce tajné rady tzv. stálá tajná konference. V 1. pol. 18. století vznikly domácí a dvorské kanceláře. V roce 1760 byla ustanovena státní rada, která zanikla až v revolučním roce 1848. Ve stejném roce došlo ke zřízení dvorské komise, které byl svěřen dohled nad veškerým rakouským školství. Krajské uspořádání vešlé v platnost 23. ledna 1751 posloužilo jako základna pro vývoj buržoazního systému správy. Mezi léty 1783-1784 byly kraje rozděleny na tzv. vizitační okresy. Takto byly položeny pevné základy státního byrokratického aparátu, se kterým se v různých obměnách setkáváme prakticky do současnosti.<sup>237</sup>

Úřednictvo tvořilo významnou sociální skupinu, na které ležela veliká

---

237 MALÝ, Karel. SIVÁK, Florian. *Dějiny státu a práva v Československu do r. 1918*.

odpovědnost za chod státu. Pastýřský list Josefa II. ze 4. prosince 1783 vyzývá k byrokratické horlivosti a oddanosti státu. List měl podpořit osvícenskou ideu centralismu, státní uniformity, absolutismu a všemohoucnosti státu. Josef II. tak proklamoval svoji víru v sílu státu, „za jehož pravého úředníka a služebníka se sám považoval“.<sup>238</sup> Za předsednictví Metternichova vzniklo ministerstvo policie a byla zavedena cenzura. O období mezi léty 1781-1848 lze charakterizovat jako éru *policejního státu*.

### 3.2 Od středověké školy po Tereziánské reformy

Do Tereziánských reforem lze o škole hovořit jako o *ecclesiasticu*. Církev jejím prostřednictvím rekrutovala a vychovávala své duchovenstvo. Pro tyto účely zřizovala školy klášterní a katedrální (pod patronátem biskupa). Základem vzdělání bylo kromě náboženství tzv. sedmero svobodných umění, které tvořila: gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, astronomie a múzika. Pro širší vrstvy byly zřizovány školy farní, ve kterých se děti seznamovaly se základy křesťanského (římskokatolického) vyznání. Adepti pro duchovní službu byli vyučováni ve zpěvu, čtení, psaní, církevním jazyce a v počtech potřebných pro výpočet katolických svátků.

S rozvojem měst vstupuje na scénu nový typ školy – tzv. škola městská neboli partikulární. Podle Zikmunda Wintera pochází první zpráva o městské škole z roku 1265. Přesný počet těchto škol lze jen těžko dohledat, „nebylo centrální správy, jež by je měla ve svých knihách v evidenci“<sup>239</sup>. Josef Cach v těchto školách vidí zárodky proměny *školy/ecclesiasticum* ve *školu/politicum*. „Začátkem 17. století vrcholí přesun od církevního školství a kázání jako hlavních prostředků formování světového názoru středověkého člověka ke školám městským.“<sup>240</sup> Správa těchto škol není plně v rukou církve, ujímá se jí Univerzita usilující o unifikaci školních řádů a jejich uvádění do praxe. Školní řády *partikulárních škol* nebyly jednotné a tak školní život vykazoval přirozenou pestrost. „Nebylo školám téměř pevného, jednotného řádu, neučilo se všude věcem stejným a metodu si tvořil každý správce sám. A při zmatku

---

238 Ibid. Str. 274.

239 WINTER, Zikmund. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách v 15. a 16. století*. Str. 26.

240 CACH, Josef, a kol. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. Díl II*. Str. 177.

tom nedostateční, neteční učitelé leckde hubili školy sami.<sup>241</sup> Docházka nebyla povinná. Neexistovalo rozdělení do tříd podle věku. Partikulární školy stávaly často v blízkosti kostela, často na hřbitově, které se tenkrát nacházely okolo kostelů. Mnohé vykazovaly nevalný fyzický vzhled. Lidová slovesnost nám obraz stavu škol zachovala v říkankách posměšného charakteru. „U svatého Haštala škola jako šatlava.“<sup>242</sup> Abby Faimanová uvádí, že v zimním období nebylo vzácným jevem rozdělování ohňů žáky přímo ze školních lavic. Z této skutečnosti nelze usuzovat na špatný stav všech městských škol. Naopak některé velice prospívaly a těšily se veliké vážnosti. Jak poznamenává Zikmund Winter, nazývány byly také „domy literními“ či „domy kázně“.<sup>243</sup>

Již školy partikulární znaly tzv. examina neboli zkoušky, které sloužily ke kontrole žáků a jejich vědomostí. Ve školách panovala přísná kázeň s pestrou škálou trestů. „Žákům nedbalým, nepořádným, lenivým či nezvedeným hrozil 'pardus', jenž jim březovou metlou obyčejně školní sluha pod komínem vyšoustrl.“<sup>244</sup> Více se o trestech na školách partikulárních dozvíme v příslušné kapitole.

Na našem území fungovala síť bratrských škol, rozkvět zažila zejména v období následujícím po přijetí dekretu Kutnohorského z roku 1458, který znamenal nastolení náboženského míru v zemích českých. Po roce 1620 byla bratrským školám činnost zakázána. Po bitvě na Bílé hoře dochází k postupnému rozvratu škol partikulárních; školské soustavy se ujímá zejména Tovaryšstvo Ježíšovo, neboli jezuité. Univerzity ztrácejí nad školami dozor, vrchní dohled přebírá tzv. kanovník scholasticus. Školní řády spadají do kompetence místního šlechtice; učitel bakalář je nahrazen učitelem kantorem. Všeobecné vzdělání upadalo v nemilost, panovala skepse, kterou odráží například „Rožmberský řád“ prosazující zásadu, „aby chlapci byli ihned od mládí obraceni k zaměstnání rodičů a od studia zdržování“.<sup>245</sup>

Roku 1556 přicházejí do Prahy jezuité, na základě pozvání krále Ferdinanda I. Jezuitské školství upravoval jednotný řád vypracovaný roku 1548. V účinnosti zůstal až do roku 1832. Výuka byla bezplatná, řídící se zásadou disciplíny a cti. Vyjma jezuitů působilo v českých zemích velké množství jiných katolických řádů,

---

241 WINTER, Zikmund. Op. cit. Str. 86.

242 FAIMANOVÁ, Abby. *Dějiny školství rakouského*. Str. 42.

243 WINTER, Zikmund. Op. cit. Str. 113.

244 FAIMANOVÁ, Abby. Op. cit. Str. 49.

245 CACH, Josef, a kol. Op. cit. Str. 121.

zejména piaristé. Každý řád přizpůsoboval výuku vlastním potřebám. Takový byl důsledek pobělohorského procesu rekatolizace doprovázaného germanizací, centralizací a nástupem absolutistického státu. Paralelně s tímto děním docházelo k proměně ducha a charakteru školské soustavy.

### 3.3 Škola/politicum – Schulordnung

Jakkoli se nám může zdát, že v českých zemích byla školní docházka zvyklostí, opak byl pravdou. Do škol docházela menšina obyvatelstva a to zpravidla nepravidelně. Výuka většinou probíhala nekoncepčně a nesystematicky. V žádném případě si nelze představovat fungující školskou soustavu, jak ji známe ze současnosti. Toto se však mělo brzy změnit. Zhruba od poloviny 18. století můžeme sledovat mnohé pokusy o nápravu stavu panujícího v sektoru vzdělávání a výchovy. Podle Růženy Váňové si Habsburkové, ovlivnění osvícenskými myšlenkami, uvědomili „moc vědění“ a to především moc ekonomickou. Na negramotnost poddaných tak začali pohlížet jako na brzdu společenského vývoje. Nově konsolidované „národní“ (často mnohonárodnostní) státy usilovaly v započaté soutěži o oživení hospodářského života; modernizovala se orba, průmysl, doprava a obchod. Aby se stát mohl dožadovat vyšších daní muselo dojít k celkovému zefektivnění hospodářství.<sup>246</sup> Nechtělo-li rakouské mocnářství zůstat pozadu, bylo nezbytné započít především změny v oblasti vzdělávací. „Příčiny všech těchto změn byly pochopitelně ekonomické.“<sup>247</sup>

Osvícenského ducha ztělesňoval v habsburské monarchii například profesor krásných nauk a morálky – Karel Jindřich Seibt. V roce 1771 vydal akademickou přednášku *O vlivu výchovy na blaženost státu*. „V ní čistě osvícensky zdůrazňoval, že smyslem státu je zabezpečovat 'vnitřní i vnější jistotu a pohodlí občanů'.“<sup>248</sup> Seibt brojil proti tzv. populacionistům, kteří za hlavní cíl státu považovali přírůstek obyvatelstva. Blaho občanů a tedy i státu se v jeho pojetí realizuje skrze mravnost. „To pro Seibta znamenalo, že 'výchova má největší vliv na štěstí státu' a že tedy nad

---

246 VÁŇOVÁ, Růžena. *Školský systém v českých zemích-vývoj a současný stav*. Cit. dle.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Str. 69.

247 Ibid.

248 HAUBELT, Josef. *České osvícenství*. Str. 323.

všemi vědami a uměními se tyčí – pedagogika.<sup>249</sup>

„Škola se pomalu vymaňuje z područí církve a v rukou státu funguje jako přirozený prostředek reprodukce společenského řádu, který je státem reprezentován.“<sup>250</sup> Jak známo moderní evropský stát uvádí na scénu prvek byrokracie a administrativy spolu s centrální správou. Rakouská panovnice Marie Terezie tímto aparátem disponovala a tak se zařadila mezi vůdčí evropské státy. Velkým Mariiným inspirátorem bylo vojensky disciplinované Prusko – vážný konkurent rakouských ambicí ve středoevropském prostoru. Josef Cach poukazuje na skutečnost, že rakouské školské opravy se nesly v duchu vojenském. Cach dává do souvislosti aplikaci pruského zákona a novou výukovou organizační formu - tzv. hromadné vyučování.<sup>251</sup>

Jan Šafránek hovoří o postupné etatizaci školství, kterému se nevyhnula ani Univerzita, jež byla zbavena akademických svobod, proměňujíc se tak v součást státního pořádku. „Vyšší školy měly připravovati státu dobré úředníky, školy nižší pak užitečné státní občany.“<sup>252</sup> Osvícenští panovníci si začínají být vědomi toho, že síla státu je odvislá od růstu vzdělanosti a blahobytu poddaných. „Státní zájem“ vyjádřen hospodářským a vojenským utilitarismem počíná orientovat školy směrem k praxi. Vznikají tak školy reálné a techniky. 25. června 1752 dochází k úpravě středního školství pod heslem „rozkvět věd a péče o blaho státu“.<sup>253</sup>

Zásadním historickým okamžikem se stává 6. prosinec 1774, kdy vchází v platnost *Všeobecný řád školní*, tzv. Schulordnung z pera Jana Ignáce Felbigera.

„Nestačí opatřit školami jen sdílení města: stát nesmí nechat ani tu nejmenší vísku trpět nedostatkem v tak důležité záležitosti vzdělávání mravů. *Všechny* děti, i na venkově, mají být nadále vyučovány čtení, psaní a počítání.“<sup>254</sup>

*Všeobecný řád školní* je vystaven na zásadě: „Das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein Politicum“ (Školství je a vždy zůstane záležitostí politickou).<sup>255</sup> Na prvních stránkách se dočteme o významu jaký přikládala vzdělání osvícená panovnice: „Výchova mládeže obojího pohlaví je nejdůležitějším základem blaha národů“<sup>256</sup>

249 Ibid. Str. 323.

250 CACH, Josef, a kol. Op. cit. Str. 164.

251 CACH, Josef, a kol. Op. cit. Str. 128.

252 ŠAFRÁNEK, Jan. Op. cit. Str. 126.

253 Ibid. Str. 141.

254 Felbiger a Kindermann: *Reformátoři lidového školství*. Str. 96.

255 Překlad: Josef Cach.

256 CACH, Josef, a kol. Op. cit. str. 160.

Všeobecně vzdělávací soustavu tvoří nově trojice škol: škola triviální, hlavní a normální. Zavedena je povinná školní docházka, připouštějící se však různé výjimky, především co se práce na polích a hospodářství týče.

Josef Cach potvrzuje výše popsanou tezi o relaci mezi školou a hospodářstvím. „Ve vztahu ke škole se poprvé začíná uplatňovat ekonomický zřetel. Začíná se prosazovat názor, že existuje přímý vztah mezi vzdělaností všech vrstev obyvatelstva a 'úspěšností' státu v mnoha oblastech jeho existence.“<sup>257</sup> Cach se domnívá, že s diferencovanější dělbou práce se zvýšily i nároky na úroveň pracujících. „Feudální škola orientovaná na náboženskou výchovu nemůže dostát potřebám, které jsou za těchto okolností na vzdělávací instituci kladeny.“<sup>258</sup>

Centralizace státního aparátu se nemohla obejít bez úřednického aparátu. A právě na školské soustavě bylo, aby se postarala o jeho dostatečnou kvantitu a kvalitu. Místem rekrutace úředníků soudu a státní správy se stává právnická fakulta. Dochází k diferenciaci oborů na lékařské fakultě. Nově jsou ustanoveny anatomie, fyziologie a patologie. Fakulta se stává státním orgánem „vznikající zdravotnické péče a sociální politiky“.<sup>259</sup>

Spolu s tzv. Schulordnungem vstupuje v platnost Felbigerova *Kniha metodní*. V češtině vyšla roku 1777 pod názvem *Kniha metodní pro učitele škol v c.k. zemích*. A právě učitelům věnuje Felbiger první řádky, kde „vybízí své 'spoluúředníky' aby vědomi si významu svého výjimečného povolání pilně pracovali pro obec (v něm. textu „für Staat“) a církev.“<sup>260</sup> „Kniha“ do praxe uvádí tzv. normální metodu, jejíž součástí je i hromadné vyučování. Josef Cach se domnívá, že se tak dělo plně v souladu s osvícenským imperativem efektivity a ekonomie. Zároveň usuzuje na jistou konvenci (*Knihy metodní*) s politickými principy státního centralismu, který překonával středověký partikularismus jak politický, tak vyučovací.<sup>261</sup>

Metoda se řídila principem názornosti, postupem od jednoduchého ke složitějšímu. Učitelův pohled se zaměřil na správnou polohu ruky a těla při psaní.<sup>262</sup> Zavádí se učební plány a pravidelné pololetní zkoušky. Je stanoven rozsah školní docházky, výměr školního roku, rozvrhy hodin a uspořádání obsahu vyučování.

---

257 Ibid. Str. 163.

258 Ibid.

259 Ibid. Str. 166.

260 Felbiger a Kindermann: *Reformátoři lidového školství*. Str. 88.

261 Ibid. Str. 174.

262 Ibid. Str. 176.

Zajímavý pohled na osvěcenské reformy nabízí Emanuel Strnad. Podle něj si nastupující strojová výroba žádala vzdělané pracovníky a osvěcenský duch zase systematickosti a pořádek. Felbiger měl při tvorbě *Schulordnung* vycházet ze svých bohatých zkušeností s pruským řádem (*General Schulordnung*), díky kterému si byl vědom politického „významu výchovy a učení lidu pro konsolidaci státní moci.“<sup>263</sup>

V souladu s *Knihou metodní* má učitel za povinnost kontrolovat školní docházku, klasifikovat mravy a pilnost žáků. To vše v průběhu roku zpracovává do školního katalogu.<sup>264</sup> Tzv. normální metoda zavádějící hromadné vyučování fungovala, podle Strnada, na principu mechanismu (klasicismus). „Pravidelně jdoucí stroj pospolného učení se na povel zarazí, třeba klepáním klíče o katedru.“<sup>265</sup> Na rozdíl od Komenského, který přirovnává učitele ke slunci, Felbigerova představa učitele se více podobá velicímu důstojníkovi, který na vojenské prostoře provádí výcvik své bojové jednotky. Strnad Felbigerovu „normální“ metodu označuje jako mechanistní, opírající se o kasárenskou kázeň, plně konvenující s obdobím absolutistické monarchie. „Tím se Felbiger zasloužil přímo o státní reglementující pedagogiku, a to hlavně po její negativní stránce.“<sup>266</sup>

Hierarchie řízení škol byla následovná. Ve Vídni se nacházelo *Generální ředitelství německého školství*. Na druhém stupni úřadovaly zemské školní komise a krajské úřady. Poslední větší správní jednotkou byl okres. Za Josefských reforem byly školy v Čechách rozděleny do 72 okresů. V obci sídlili školní dozorcí - vizitátoři s jednotnými tištěnými instrukcemi. Ve školách působil kněz či ředitel. Na zemské úrovni byl zřizován zemský školní fond. Učitelé se na své povolání připravovali v tzv. preparandách, kde procházeli státními zkouškami. V roce 1776 existovalo 571 škol, na kterých vyučovali učitelé, kteří prošli přípravným kursem. Adepti na učitele měli za povinnost absolvovat s dobrým prospěchem školu hlavní či normální. Závěrečná zkouška probíhala za přítomnosti školního dozorce.

V roce 1787 navštěvovalo školu v letních měsících zhruba 63% dětí školou povinných, v zimních toto číslo o něco kleslo na 60%.<sup>267</sup> Za Josefa II. pokračoval proces centralizace a etatizace školství. Dne 30. srpna 1783 dochází k zřízení

---

263 STRNAD, Emanuel. *Didaktika školy národní v 19. století*. Str. 24.

264 Ibid. Str. 30.

265 Ibid. Str. 33.

266 Ibid. Str. 47.

267 ŠAFRÁNEK, Jan. Op. cit. str. 207.



krajských vizitačních školních komisařů. Pod jejich dohledem se ocitají školy triviální a normální. Úkolem komisařů byly pravidelné návštěvy škol, podpora povinné školní docházky; měli za povinnost dosazovat na školy učitele a jejich pomocníky, věnovat jim odpovídající péči a dozírat na jejich působení ve škole i mimo ni. Mezi lety 1790-1798 byly komisaři zkontrolovány všechny školy a výsledky zapsané do německých formulářů, které posloužily úřadům coby zdroj statistických údajů.<sup>268</sup>

Císař Leopold se zajímal především o školy střední a vysoké. Pozornost věnoval novým vědeckým poznatkům. Jeho nástupce František I. korunovaný v roce 1792 se pod vlivem francouzské buržoasní revoluce přihlásil k opatřením policejního rázu. Po odstranění samosprávy obecní došlo i na samosprávu zemskou. Opravám neušly ani školní instituce, reformy se děly v duchu této zásady: „Poslušní a trvale spolehliví občané státní mohli vycházeti jen z dobře spořádaných škol.“<sup>269</sup>

Součástí školské soustavy byly také tzv. školy opakovací a školy industriální. Školy opakovací nebo také nedělní musely být navštěvovány mládeží, která ukončila povinnou docházku. Zajímavé je, že mistr nemohl přibrat do cechu k vyučení učedníka, který by se neprokázal vysvědčením ze školy opakovací. Docházka do tohoto typu škol byla dozorována ze strany magistrátu a vrchnostenských úřadů.

Školy industriální souvisí s druhým nejvýznamnějším mužem rakouského školství s Ferdinandem Kindermannem von Schulstein (titul obdržel od Marie Terezie za zásluhy o školskou soustavu). „Jeho historickou úlohou bylo uskutečnit v Čechách centralisticky osvícenskou obecnou školu.“<sup>270</sup> Velikého vlivu dosahoval coby provozovatel a dohlížitel tzv. pololetních zkoušek na normální škole v Praze. V centru jeho zájmu se nacházela městská a venkovská chudina, tvořící 75% obyvatelstva.<sup>271</sup> Této skupině měla být věnována ze strany duchovních a učitelů zvláštní péče, aby tato nepropadla zahálce. Lékem proti případné nemravnosti měla být práce. Kindermannovu školní filosofii lze charakterizovat následujícím výrokem. „Vychovejte člověka, navykněte jej pracovat a všeho jste získali! Vychovaný a pracovitý člověk uposlechne jistě vašeho přání.“<sup>272</sup>

---

268 *Felbiger a Kindermann: Reformátoři lidového školství*. Str. 88.

269 ŠAFRÁNEK, Jan. Op. cit. Str. 215.

270 STRNAD, Emanuel. Op. cit. Str. 50.

271 Ibid.

272 Ibid. Str. 52.

Podle Cacha Kindermann „vychází z předpokladu, že vzdělání musí reagovat na vývoj ve sféře výrobní a účinně jej podpořit“.<sup>273</sup> Kindermann při svých projektech spolupracoval s Františkem A. Raabem, ředitelem císařských panství. Jejich názory na výchovu byly blízké. „Pokládá-li kdo českého sedláka za hloupého, lenivého a nepoddajného, pak ať uzná, že hlavní příčinou toho bylo, že v mládí býval zanedbáván a neměl vedení. Proto je na panstvích potřeba dobrých učitelů a kněží: státu se vrátí zase, co na osvětlení selského stavu věnuje; poddaní svým potem vydělají a splatí, co státu učinil jejich dobrou. Vzroste-li blahobyť lidu, vzroste i moc vrchnosti.“<sup>274</sup> Strnad sleduje Kindermanovy osvícenské názory v souvislosti s hospodářským vývojem Rakousko-Uherska. Podle Strnada „je elementární vzdělání určováno naléhavými potřebami státního hospodářství, kde manufaktury vyžadují zaškolené pracovníky.“<sup>275</sup>

### 3.4 Škola/politicum - Schulkodex

Roku 1795 byla zřízena revisní komise pod vedením hraběte Rottenhama, která měla provést kontrolu studijních řádů. 11. srpna 1805 byl pod názvem *Politické zřízení německých škol v c. k. dědičných zemích* vyhlášen zákoník obecného školství neboli „Schulkodex“. Faimanová uvádí, že hrabě Rottenham žádal, „by veřejné školství bylo upraveno z důvodů státně policejních“.<sup>276</sup> Školství podle autorky mělo být podrobena státně policejnímu dozoru, při současném potírání vlivů francouzské revoluce.<sup>277</sup> Mezi učiteli obecných škol byla zaváděna vojenská kázeň. Rottenham se při revizi školství řídil heslem: „Rakousko nepotřebuje učených, nýbrž jen dobrých poddaných.“<sup>278</sup> Celkové zpřísnění policejního dozoru se tak nevyhnulo ani školskému zákonodárství. Cenzura literatury z Josefínského období zahrnovala i veškeré učebnice.

Na úvodních stránkách nového zákoníku se dovídáme o potřebnosti změn i o panovníkově názoru na užitečnost školské soustavy.

---

273 CACH, Josef, a kol. Op. cit. Str. 190.

274 STRNAD, Emanuel. Op. cit. Str. 51.

275 Ibid. Str. 53.

276 FAIMANOVÁ, Abby. Op. cit. Str. 142

277 Ibid.

278 Ibid.

„Protože jeho cí. král. Milost vyučování lidu za nevyhnutelně potřebné v zemích svých a nejpřiměřenější jeho obstarávání za Svou největší povinnost pokládá; pročeš ráčil od dosednutí Svého na trůn otcovskou péčí Svůj obzvláštní zřetel k tomu míti, aby se to vyučování dle potřeby času a povahy věci co nejlepším způsobem konalo. Z toho ohledu ráčil Jeho Milost od Svých slavné paměti předků vydaných školních nařízení nejmilostivěji potvrditi, přece však dle potřeby času a okoličnosti, kteréž v každém lidském ustanovení čas po čase nějakých změn žádají, pro budoucnost proměněné zřízení škol naříditi.“<sup>279</sup>

Celkový konzervativní charakter Schulkodexu je patrný na příkladě pasáže věnující se způsobům vyučování.

„Z psychologie (známosti o duši) se ví, že u dětí první panující učení moc duše, paměť jest; protože se musí hleděti, aby se u dětí vůbec paměť vyučováním vzdělávala. Aby však všechny mocnosti duše stejně se vzdělávaly, musí se nejen paměť, ale dle potřeby okoličnosti i rozum a srdce vzdělávati. ... Jenom dle potřeby musejí se jim také pravé známosti a poněti vštěpovati a jejich city buditi, však jen takové, které lidem jejich stavu a povolání potřebné a prospěšné jsou, jichž nejprvnější cíl a konec jest mravnost, a které k vzbuzení mravnosti v poddaných této třídy se hodí.“<sup>280</sup>

### 3.5 1848 – 1989

„Politické zřízení“ si podrželo platnost až do revolučních let poloviny 19. století. Rok 1848 nechal své otisky i ve školské politice. Je třeba poznamenat, že celé 19. století až do vzniku 1. republiky je příznačné zápasem o charakter školské soustavy. Jednou dominovala konzervativní katolická reakce, jednou pokrokové, moderně smýšlející síly. Nelze se tedy domnívat, že rokem 1848 byly v Rakousko-Uhersku přijaty liberálně-demokratické myšlenky. Demonstrací ducha doby je ukázka z učebnice vydané po roce 1851 c. k. školním knihoskladem. V ní se dočteme následovně: „Proti povinnostem těžce hřeší poddaný, který s nevrlostí přijímá zákony a nařízení, je pomlouvá a haní aneb dokonce proti nim jednatí se opovažuje.“<sup>281</sup>

Roku 1848 nahradilo Ministerstvo vyučování a kultu studijní dvorskou komisi, která nestačila duchu doby, nerozuměla potřebám nového věku.<sup>282</sup> 24. 10. 1849 přešla vrchní správa národního a středního školství do kompetence zemského školního úřadu v Praze. Se zrušením ústavy se dokonce školská soustava na chvíli ocitá pod dozorem ministerstva vnitra. Je přijat nový dokument školské politiky tzv. Návrh celkové reformy školství v monarchii. Deklaruje povinnost státních orgánů zajistit

279 *Politické zřízení obecních škol v c. k. dědičných zemích*. Předmluva, bez stránkování.

280 *Ibid.* Str. 18-19.

281 FAIMANOVÁ, Abby. *Op. cit.* Str. 52.

282 CACH, Josef. VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách III*. 1. část. Str. 17.

„každému občanu přístup ke vzdělání“.<sup>283</sup>

Roku 1867 je zřízeno občanské ministerstvo, jehož programem se stává centralismus coby spásná forma státní správy. Vznikají školní rady zemské, okresní a místní. Zároveň dochází k vymezení základních požadavků na umístění školy a stavbu školních budov. V prosincové ústavě se deklaruje, že „státu náleží v příčině veškerého vyučování a vychovatelství právo nejvyššího řízení a dozorství“<sup>284</sup>. Zákon představuje další sekularizační a etatistické tendence. Obsah vzdělání je obohacen o tzv. reálie jako jsou přírodopis, dějepis a zeměpis. Roku 1873 se definitivně prosazuje centralizace, kterou mohutně pocítí i česká škola.<sup>285</sup>

Tzv. Hasnerova reforma z roku 1869 posiluje moc státu nad školami. „Nejvyšší řízení veškerého vyučování, veškeré výchovy a dozoru k ní vykonává stát orgány, zákonem k tomu stanovenými. Na vyučování v ostatních předmětech církev nebo společnost náboženská působení nemá.“<sup>286</sup> Hasner se, podle Šafránka, přidržel Mariina výroku o škole jako *politicu* a podřídil veškeré vyučování a výchovu myšlence státní svrchovanosti. Ideu státu považuje za nejsvrchovanější moc. Náklad na správu škol však nesou i nadále obce. Školní docházka je ustanovena od 6 do 14 let. Roku 1869 jsou uzavřeny preparandy a namísto nich je otevřen učitelský ústav.

V roce 1870 střídá Hasnera v ministerské funkci Karel rytíř Stremayer, který je považován za otce školského byrokratismu. Za jeho působení byla provedena moderní organizace školství napříč zeměmi rakouskými. Roku 1883 je za ministra Zikmunda přijata zpátečnická novela, o které bude zmínka níže.

Soustava národního školství je podle Hasnerovy reformy nově členěna mezi školy obecné a měšťanské. Každá škola vypracovává svůj kázeňský řád. Učební osnovy se řídí říšským školním zákonem a školním vyučovacím řádem. Připouští se místní a krajové odchylky. Cílem výchovy se stává: pravdivost, mravnost, národnost, smysl pro krásu a umění. Škola měšťanská má zohledňovat místní podmínky průmyslové a rolnické. Jsou zaváděny tzv. kurzy pokračovací hospodářské a průmyslové, které vzdělávaly učně. Vyšším stupněm byly školy průmyslové a živnostenské. Učebnice vydával státní knihosklad. Slabikář musel mít aprobaci z Vídně. V letech 1869-1870 jsou zřízeny dva ústavy pro vzdělávání učitelů - v Praze a

---

283 Ibid.

284 ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české. obraz jejich vývoje a osudů. 2. svazek, r. 1848-1913.* Str. 226.

285 Ibid. Str. 227.

286 Ibid. Str. 232.

Hradci Králové. Nástup byl možný od 15 let, po čtyřech letech musel adept projít zkušební komisí. Mezi léty 1903-1906 protestuje učitelstvo proti neustálému „pravidlování, poučování a napomínání“.<sup>287</sup>

Od 2. pol. 19. století je zaznamenán rychlý rozvoj škol. Mezi léty 1868-1891 přibýlo na Chrudimsku 50% školních budov. Střední školství se od roku 1848 vyvíjí po dvou liniích. Školou pro úzkou skupinu inteligence, která sloužila potřebám a zájmu státu, bylo gymnázium. Praktickým požadavkům odpovídala reálka, která byla otevřena majoritě. Mohla sloužit jako přípravný stupeň pro vzdělání hospodářské, průmyslové a obchodní. Gymnázia reprezentují kulturu klasickou, reálky kulturu moderní.<sup>288</sup>

Reálky a gymnázia se však musely přizpůsobovat době. Zvláště pak gymnázia. Ministr Gautsch zavedl pravidla, kterými se muselo řídit střední vzdělávání. Jednalo se o věk žáka, počet písemných prací, určení klasifikačního řádu, třídních katalogů atd. Za jeho úřadování docházelo také k rušení škol. Jejich počet bylo nutno regulovat dle hospodářské a sociální situace státu. Za jeho úřadování došlo k zestátnění střeňích škol, ty byly sice osvobozeny od vydržovacího břemene, ale na úkor jisté míry samosprávy. Učitelé se měli vzdát všech politických a spolkových aktivit. Byly zavedeny frekvenční výkazy a jednotný úřednický úbor, stejnokroj. Roku 1872 je na reálkách zavedena všeobecná maturita. Můžeme právem říci, že za působení ministra Gautsche došlo k uniformizaci gymnázií a reálek. V roce 1886 se Gautsch pokoušel o vybudování jednotné střední školy.<sup>289</sup> O možnosti jednotného školství nejen středního se v následujících letech bude živě diskutovat, své realizace se dočká až po II. světové válce.

Novela (konzervativní) školského zákona č. 53/1883 je produktem „reakce“, snižuje povinnou školní docházku na 6 let a starším dětem umožňuje podílet se na rodinném hospodaření. Modernizační tempo je zbrzděno, nikoli zastaveno. V roce 1885 byl vznesen požadavek na pravidelné zdravotní prohlídky dětí ve školách, včetně jejich měření a vážení počátkem školního roku.<sup>290</sup> Roku 1889 bylo žádáno o stálého školního lékaře, prakticky byla tato instituce zřízena v roce 1904.

Školství za první republiky se jen nevýrazně odlišilo od školství rakouského.

---

287 Ibid. Str. 303.

288 Ibid. Str. 330.

289 Ibid. Str. 344.

290 MOROKES, František. *Učitelé a školy v proměnách času*. Str. 33.

Reformy se odehrávaly v národním duchu. Vrcholem prvorepublikových opravných snah bylo přijetí tzv. *malý školský zákon* z roku 1922, který nepřináší žádné vážné změny ve směřování školské soustavy. Jisté výraznější reformní úsilí představovaly tzv. pokusné školy z 20. a 30. let 20. století. Jejich nejvýraznějším představitelem byl Václav Příhoda s projektem „volné“ školy. Pokusné školy nezískaly podporu veřejnosti a brzy zanikly spolu se zmiňovanými reformními snahami. Na této skutečnosti se do velké míry podílel Otakar Chlup, který reformní snahy některých prvorepublikových pedagogů podrobil tvrdé kritice.

Po roce 1948 se školská politika ocitá v rukou Komunistické strany Československa. Do praxe je zavedena tzv. jednotná škola. Školská politika se řídí principy marxismu-leninismu a centrálně plánovaného hospodářství. V průběhu 40ti let prochází školská soustava množstvím reforem. Nejvýraznějším dokumentem socialistické školské politiky je *Dokument dalšího rozvoje Československé výchovné a vzdělávací soustavy* z roku 1976, jenž zavádí desetiletou povinnou školní docházku. Školy zůstávají plně v rukou státu, jehož rozvoji mají být nápomocny.

„Změny ve školství a vzdělávání po listopadu 1989 mají společného jmenovatele, kterým je proces všeobecné liberalizace.“<sup>291</sup> Proměňuje se způsob řízení škol. Dosažení vzdělávacích cílů je v kompetenci škol samotných. Využívají se nepřímé nástroje řízení, tedy finance a „autoreglativní adaptivní zpětnovazebné mechanismy“.<sup>292</sup> Dochází k přesunu kompetencí, jakými jsou např. evaluace a monitorování, ze státu na sociální partnery. Externí evaluace se propojuje s autoevaluací školy. Školy realizují vlastní školní vzdělávací programy, prostřednictvím tzv. školních vzdělávacích programů.<sup>293</sup>

V současnosti zabezpečují vzdělávání instituce zakotvené ve školském zákoně číslo 561/2004 Sb. Do vzdělávací soustavy patří školy a školská zařízení. Ze škol to jsou: mateřská škola, ZŠ, ZUŠ, SŠ (gymnázia, SOŠ, SOU), konzervatoř, jazyková škola, vyšší odborná škola, VŠ. Mezi školská zařízení patří: školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školské poradenské zařízení, školské zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školské účelové výchovné a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školské zařízení pro výkon ústavní výchovy,

291 BENDL, Stanislav. MOJŽÍŠOVÁ, Jarmila. *Škola jako instituce*. Cit. dle. BENDL, Stanislav.

KUCHARSKÁ, Anna. (ed.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Str. 32.

292 Ibid. Str. 33.

293 Ibid.

ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.

Dnešní škole jsou volněji definované cíle, zároveň je na ni přeneseno relativně více rozhodovacích pravomocí. Odpovědnost přechází ze státu na samosprávu. Zdůrazňována je flexibilita a inovativnost (podobně jako na trhu práce), výstupy jsou určeny tzv. kompetencemi, které nejsou vztaženy k učivu. Z inspekce se stává „poradenský orgán“ přistupující ke škole coby její partner v nastolování evaluační kultury.<sup>294</sup> „Předpokládá se, že se škola stane učící se organizací, tak jako společnost bude učící se společností a firmy učícími se organizacemi.“<sup>295</sup>

V současnosti se objevuje několik trendů, které mají na školu podstatný vliv. Ivo Šyříšče mezi první řadí trend *manažersko – ekonomizující*.

„Škola je chápána z hlediska obecné ekonomické efektivity; efektivita je často vymezena nabídkou a poptávkou; hledají se co nejlevnější vstupy pro co nejlépe uplatnitelné výstupy; přejímá se terminologie z oblasti řízení lidských zdrojů; prosazuje se pohled služba-odběratel...“<sup>296</sup>

Dalšími trendy jsou: výše zmíněná *škola jako učící se organizace* (knowledge management) a *inovativní škola*. Šyříšče hovoří o vlivech postmoderny a o humanizaci školy.<sup>297</sup>

### 3.6 Syntéza

Kapitalismus, absolutistický stát a povinná školní docházka, toť jeden souvislý příběh. Kapitalismus, stát a škola – nezníčitelné univerzálie, společníci na cestě k pokroku, takový byl původní projekt. Prostředí školy (a armády) dalo vzniknout stejně univerzálnímu technicko-administrativnímu aparátu – pedagogice/didaktice. Tyto se nad našimi hlavami rozprostírají dodnes, navíc do sebe absorbovaly humanitně-interpretativní, pozitivistické praktiky (vědy). Jak se přesvědčíme níže, pole jejich působnosti je v současnosti neomezené. Ve stále se proměňujícím světě se máme stále co učit. Pedagogika a didaktika nás vybaví potřebnými kompetencemi. Začít se musí již od mateřské školy (MŠ jsou součástí RVP, děti od tří let nastupují na cestu za *klíčovými kompetencemi*).

---

294 ŠYŘIŠČE, Ivo. *Škola jako síť vztahů*. Cit. dle. BENDL, Stanislav. KUCHARSKÁ, Anna. (ed.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Str. 54.

295 Ibid. Str. 55.

296 Ibid.

297 Ibid. Str. 57-58.

Na místo trojice navrhuji hovořit o dvojici: neoliberální stát a neoliberální škola; a konečně neoliberální pedagogika/didaktika. Nikoliv pouze státní expertní zázemí, nýbrž „nezávislí“ experti, sondující napříč populací. Nikoliv „státní zájem“, ale „neoliberální zájem“. Nikoliv „policejní stát“, nýbrž „svobodný trh“ - kdo nespotřebává ať nejí. Staré centrálně působící autority se proměňují v poradní sbory, v partnery efektivní správy života.

Výše jsme mohli sledovat příběh konstituce školy, coby socializačního nástroje státu. Od samých počátku udávala ekonomika školské politice tón. Různým vývojovým fázím kapitalismu odpovídaly konkrétní společenské formace, zajišťované odpovídající školskou soustavou. S proměnou státu coby prostoru lidské koexistence dochází k proměně nástroje (také prostoru), který sehraává zásadní roli v jeho reprodukci. Charakteru společnosti odpovídá charakter školy; navíc škola se zpětně podílí na charakteru společnosti. Takový je moderní reprodukční mechanismus. Jestli-že se společnost proměňuje v kapitalistickou, neoliberální společnost - tedy jestli-že si jednotlivci a celé skupiny osvojují kapitalistické, neoliberální formy výroby, spotřeby a racionality – tak musí dojít k proměně také v prostoru školy, kterážto je se společností spjata pevným historickým svazkem. Kapitalistické, neoliberální společnosti tedy odpovídá neoliberální škola, jako instituce zajišťující produkci jednotlivce pro daný typ společnosti. A kapitalistická, neoliberální společnost žádá po neoliberální škole, aby produkovala kapitalistického, neoliberálního občana, tedy občana: *samostatného* (minimalizovat náklady na řízení), *inovativního* (kapitál žádá neustálé inovace, aby mohl maximalizovat zisk), *flexibilního* (kapitál se musí přemísťovat kvůli vyšší efektivitě, hledá prostory s co nejnižšími provozními náklady, aby mohl čelit konkurenci; sám je však dosti energeticky náročný a rychle vyčerpává dostupné zdroje jak surovinové, tak lidské), *týmového* (více hlav více ví, neustálé technologické inovace si žádají, další inovativnější inovace, jež zajistí malé úderné nízko nákladové týmy, schopné autoregulace, kooperace, autoevaluce, sebereflexe; tyto se v současnosti stávají „horkým zbožím“) a *sociálního* (bez různých humanitárních organizací, by se rychle odkryla pravá povaha současného systému). Nikdo nesmí zůstat vně školy, mimo dosah vševládné a vševědoucí pedagogiky/didaktiky. Nikdo nesmí zůstat vně kapitalistické, neoliberální ekonomiky a jejího vědního aparátu, jehož je



pedagogika/didaktika neodmyslitelnou součástí. Soběstačnost se netrpí: jak ve sféře výroby a spotřeby, tak na poli výchovy a vzdělávání.

Škola si za éry osvícenství a absolutistické vlády vybudovala ve společnosti silnou pozici, osvojila si nejrůznější praktiky, díky nimž je uschopněna k široké působnosti. Hromadné vyučování zajistilo vysokou efektivitu, odpovídající pohybům na poli hospodářském. V současnosti se zavádějí nové výukové metody, které by lépe odpovídaly společenské poptávce. Jsou to různé druhy problémových úloh, skupinových prací, kooperativního vyučování a týmové práce. Vytvářejí se individuální studijní plány, na scénu vstupuje zákonem zaštitěný „nadaný“ žák. Jakýsi „(nad)žák“, jehož nadprůměrné schopnosti musejí být rozvíjeny od nejútlejšího věku, protože kapitalistická, neoliberální společnost si nemůže v probíhající nelítostné soutěži dovolit luxus, v podobě ztráty potenciálního manažera, inovativního programátora, hypotéčního konzultanta, pojišťovacího agenta, finančního analytika či flexibilního a týmového vedoucího fastfoodu.

## 4. Didaktika

Didaktikou a pedagogikou se zde zabýváme jakou součástí státního (ideologického) aparátu. Jsou to právě tyto vědy, převodové páky školské politiky, které svým věděním zajišťují plynulý chod vzdělávací soustavy. Jak si ukážeme níže, v průběhu dějin se jejich pozice ve společnosti rozšiřují; dnešní společnost, usilující o status „vzdělanosti společnosti“, je zlatým věkem pedagogiky/didaktiky.

Vydělení didaktiky jako speciální disciplíny je moderní záležitostí. Didaktika je více než pedagogika orientovaná na proces vyučování, případně jeho obsahy. Ještě v 19. století do velké míry splývá s pedagogikou. V současnosti můžeme o didaktice hovořit jako o „technologii vyučování“, uvádějící do praxe teoretická východiska pedagogiky. Didaktiku tedy definujeme jako „organon“ sloužící k naplnění pedagogických cílů školské politiky. Znovu připomínám, že v kontextu 19. století lze o didaktice jen stěží hovořit jako o samostatné disciplíně.

### 4.1 Herbart

Jak bylo řečeno výše, didaktika se jako speciální disciplína začíná osamostatňovat od pedagogiky v průběhu 19. století. Spolu s proměnou společenskoekonomických podmínek jsou na výchovu a vzdělání kladeny čím dál větší nároky, následkem čehož dochází k diferenciaci a specializaci pedagogických poznatků; zavádějí se nové vyučovací metody, organizační postupy a proměňují se obsahy a cíle vzdělávání. „Historicko-srovnávací analýzy potvrzují, že pro cíle, funkce i obsah vzdělání jsou především významné ekonomické faktory.“<sup>298</sup>

Mezi nejvýznamnější představitele klasicistního didaktického myšlení patří Pestalozzi a Herbart. Druhý jmenovaný ovlivnil svými pracemi celý pedagogický svět, včetně našeho G. A. Lindnera. My se zde budeme věnovat především G. A. Lindnerovi, jehož didaktika je silně inspirována Herbartem. Je však nezbytné poznamenat, že zvláště v Lindnerově pedagogice nacházíme stopy pozitivistického myšlení, které v době jeho působení již slavilo ve světě nejen úspěch.

Herbartova didaktika/pedagogika vyrůstá ze zkušenosti a metafyziky.<sup>299</sup> Jako

---

298 SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Str. 28.

299 KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky. III. díl*. Str. 234.

první staví svoji didaktiku na „vědecky“ uchopované psychologii, jejímž hlavním stavebním kamenem je *představa*, podléhající téměř matematickým zákonům. „Herbart se tak pokusil psychologii postavit na exaktní základ matematiky a konstruoval docela zvláštní matematickou psychologii.“<sup>300</sup> Kádner o Herbartově psychologii hovoří jako o „duševní mechanice“. „Je to konec konců pouhá mechanika představ, věda o 'pohybech' představ jakožto sil přístupných matematickým formulacím, sil navzájem na sebe působících a přece jednotou vědomí sloučených.“<sup>301</sup> Co se samotného vyučovacího procesu týče, rád bych zmínil jeden z nejdůležitějších aspektů Herbartova systému - *metodu vlády* (Regierung), jíž se ovládá přirozená divokost dítěte a zavádí pořádek. V odborných kruzích se spekulovalo, zda tento pojem patří vůbec do teorie výchovy. Herbartovi následovníci jej zachovali, i když byly navrhovány „příhodnější“ pojmy jako *pädagogische Polizei*.<sup>302</sup>

## 4.2 Lindner - Všeobecné vyučování

G. A. Lindner definuje didaktiku neboli vyučování jako vědu a umění, „jejichž předmětem jest vyučování“. Vyučování využívá ke své práci tzv. pomocných věd. Nejdůležitějšími jsou psychologie a logika (obdobně je tomu u Herbartů). V Lindnerově předložené didaktické koncepci sehraje logika a abstraktní myšlení významnou roli. Filosofický charakter Lindnerovy didaktiky lze vyčíst ze samotných názvů kapitol. *Říše jmen, věci a pojmu; Základní proměny logické; O pojmu; Obsah pojmu; Rozsah pojmu; Poměry obsahu, O soudu; Ličnost (kvantita) a jakost (qualita) soudu; O úsudku*. Lindner tak nemůže zapřít idealistického ducha ani zakotvení v herbartovském myšlenkovém proudu. Klasicistně-osvícenský důraz na všeobecný charakter vzdělání kultivující lidského ducha, nejlépe demonstruje tato Lindnerova slova z *Všeobecného vyučování*. „Hleď při vyučování nejen podávat vědomosti, nýbrž i ducha formálně vzdělávat. (...) Škola obecná není žádnou školou odbornou, nýbrž všeobecným ústavem vzdělávacím.“<sup>303</sup>

---

300 Ibid. Str. 235.

301 Ibid. Str. 237.

302 Ibid. Str. 241.

303 LINDNER, G. A. *Všeobecné vyučování*. Str. 74. a 85.

### 4.3 Lindner - Všeobecné vychovatelství

I v druhém Lindnerově díle k nám promlouvá klasický duch filosoficky propracovaného díla. Lindner na prvních stránkách postupuje od objasnění pojmu výchovy, přes určení účelů výchovy, stanovení jejího podnětu, až k nástinu duševního vývoje člověka a objasnění některých základních psychologických pojmů jako je: charakter, chování, povaha, zvyk, návyk atd. Následuje výčet a charakteristika výchovných prostředků jakými jsou: *poskytování* a *odpírání*, které když jsou vhodně aplikované mají za výsledný efekt vytvoření si konkrétních návyků, jež coby stavební kameny charakteru sehrávají zásadní úlohu ve výchovném procesu; *rozkaz*, „jest totiž zřejmé vyzvání k chovanci, by něco činil neb něčeho nechal, tj. by cizí chtění do sebe přijal“;<sup>304</sup> *nařízení* a *úloha*. V další části svého díla přistupuje Lindner k výčtu a popisu výchovných metod.

#### *Metoda dohlídky:*

„Dohlídka přichází ve dvojí způsobě: Předně co pozorování chovance, bychom jeho přirozenou zvláštnost a směr jeho duševního vývoje poznali a za druhé jakožto dozor neboli kontrola jeho zevnějšího chování, bychom jej v patřičných mezích udrželi, na pravé cesty přivedli a před tělesnými i duševními pohromami zachránili.“<sup>305</sup>

Zajímavá je pasáž o *pedagogickém dozoru*, respektive zvoleném pojmosloví. „Přihlížející dozor aneb pedagogická policie, co druhý způsob dohlídky, chová v sobě vždy jakýsi nátlak na chovance, pocházející z nedůvěry buďto v jeho dovednosti nebo v jeho dobré vůli.“<sup>306</sup> Na dalších řádcích je pojednáváno o nutnosti takového dozoru, ale i o nebezpečích jaká plynou ze situace, kdy by *pedagogická policie* opanovala veškerý žákův prostor. Moc jak víme musí ponechat svému objektu svobodu a vzdor, jinak se proměňuje v násilí.

„Naprostá nutnost jest tato dohlídka na počátku vychování, kde přirozená malomocnost a mravní slabost chovance ustavičné pomoci vyžaduje. (...) Pedagogická policie nesmí nikdy sahati tak daleko, aby dítěti všecken volný pohyb zamezila, aneb jej k neupřímnosti a k přetvářce vedla.“<sup>307</sup>

Podle Lindnera vykazuje každý žák přirozenou míru svévole, která brání pokroku ve výchovném procesu. „Vychování bylo by nemožným, kdyby se mu tato svévole ponechala“<sup>308</sup> Následuje popis druhé výchovné metody, *metody vlády* (viz

304 LINDNER, G. A. *Všeobecné vychovatelství*. Str. 56.

305 Ibid. Str. 82-83.

306 Ibid. Str. 83.

307 Ibid.

308 Ibid. Str. 84.

Herbart).

„Souhrn veškerých opatření, kterých se vychování uchopuje, by chovance v mezích společenského pořádku udrželo, nazýváme pedagogickou vládou. Prostředky vychovatelské, kterých se tato vláda uchopuje, jsou odepření a donucení, rozkaz a zákaz, příklad a ponaučení, výhrůžky a tresty. Její předmět není ještě utváření vnitřní povahy chovance, nýbrž pouze udržení zevnějšího pořádku. ... Pedagogická vláda ..., stává se bezděčně vychováním samým. Navykáním k pořádku a k poslušnosti nabývá totiž pedagogická vláda jakéhosi mravního rázu. ... Chovanec zvykne podrobovat se stávajícímu pořádku. ... Podřízení vlastní vůle vyššímu pravidlu tvoří právě podstatu mravnosti. Pedagogická vláda jest obdobou vlády státní. Nebo účelem vlády státní není, aby vychovávala občany, nýbrž aby udržovala zevnější pořádek, by občané pokojně vedle sebe na území státním žítí a prospívatí mohli.“<sup>309</sup>

Na popis *metody vlády* navazuje charakteristika *metody ošetřování* a *metody zaměstnání*. *Metoda zaměstnání* je hlavní podporou *metody vlády*. „Práci utužuje pozornost duševní, napnutost, vytrvalost vůle; jí člověk zvyká řádnému spolupůsobení se soudruhy ve velké hospodářské dílně společnosti.“<sup>310</sup> Následují *metoda obcování*, která děje se nejčastěji skrze mluvu; následuje *metoda cvičení a navykání*, kdy časté opakování a cvičení vede k utvoření si *návyku*; *metoda vzdělávání, vyučování a vedení*, kterou Herbart nazývá *kázní*, „jest bezprostředný vliv vychovatele na chtění chovance k tomu cíli, aby se z něho stal mravný charakter“.<sup>311</sup> Výčet zakončuje *metoda vypěstování charakteru*. Následuje závěrečná část o školním vychování a školní kázní. Lindner školní kázeň definuje jako „souhrn všech nařízení a opatření, kterých se pedagogická vláda chápe, aby zevní i vnitřní pořádek ve škole udržela“<sup>312</sup> O Lindnerově pojetí kázně si více povíme v oddíle zabývajícím se problematikou školních řádů a kázně. Z výše uvedeného můžeme usoudit na disciplinační charakter klasicistní pedagogiky/didaktiky.

### 4.3 Didaktika po konci velkých teorií

Dvojice Herbart/Lindner je typickým představitelem pedagogického klasicismu 18. století (v českých zemích ještě 19. století). Pro něj byl charakteristický mechanický encyklopedismus (a disciplinární charakter), jehož výchovně vzdělávacím cílem bylo úsilí o zformování mravně uvědomělého, osvícensky/klasicky vzdělaného, ukázněného ducha – měšťana. Klasicistní a

---

309 Ibid. Str. 84-85.

310 Ibid. Str. 88.

311 Ibid. Str. 96.

312 Ibid. Str. 112.

částečně pozitivistická pedagogika/didaktika tedy nespouštěla z mysli měšťanský ideál vzdělanosti. Jeho konstitucí a vývojem se zabývá Theodor W. Adorno v své *Teorii polovzdělanosti*. Dovolíme si zde udělat malou odbočku, která nám bude nápomocna při závěrečné identifikaci kvality a charakteru „školy na konci dějin“.

„Ideu vzdělání emancipovalo měšťanstvo“.<sup>313</sup> Vzdělání se v emancipačním procesu oddělilo od svých starých feudálních určení (theologické erudice), od svých životních souvislostí a funkcí. Reflektované a osvobozené od starých kontextů se přeneslo na člověka. Zde mělo posloužit „měšťanské společnosti lidí svobodných a rovných.“<sup>314</sup> Svobodnému měšťanu bude vzdělání „náležet jako jeho vlastní duch.“<sup>315</sup> Osvícení a vzdělání jednotlivci jsou zárukou konstituce a přežití autonomní společnosti. Takový je ideál. Adorno upozorňuje na tehdejší rozpornější vztah mezi vzděláním a životní praxí. Vzdělání se nestalo univerzálně působícím emancipačním prostředkem. Ve válce „všech proti všem“ posloužilo jako „prostředek k vnímání předností.“<sup>316</sup> Vzdělání se stalo součástí partikulárních zájmů honorované vrstvy společnosti, čímž se provinilo proti své postulované ideji - „lidského vztahu, který nemá status a nezná privilegii“.<sup>317</sup> Takto „zneužitá“ idea vzdělání se mění v ideologii. Ve společenskoekonomických podmínkách těžko slučitelných s ideou rozumu, rovnosti a svobody se má každý jednatel vzdělávat, aby tohoto osvícenského cíle bylo přesto dosaženo.

„Vše se upne od začátku ke klamavé naději, že vzdělání může samo ze sebe dáti lidem to, co jim skutečnost odírá. Sen o vzdělání, o osvobození z diktátu prostředků, ze strnulé a skoupé užitečnosti, je zfalšován na apologii světa, který je uspořádán právě podle zmíněného diktátu. V ideálu vzdělání postaveném kulturou absolutně, se prozrazuje pochybenost kultury samotné.“<sup>318</sup>

Když emancipované měšťanstvo uchopilo politickou moc, ukázalo se, že jeho kvality (zpětně určené jako vzdělání) jej, v nově nastalých (kapitalistických produkčních vztazích) společenskoekonomických podmínkách, předurčily k úspěchu. Vzdělání se stalo privilegiem, které měšťana uschopňovalo státi se podnikatelem či úředníkem. V do sebe zahleděné buržoazní společnosti se zatím zkonsolidovala vrstva proletariátu, které bylo vzdělání odepřeno. „Majetní vlastnili

---

313 ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Teorie nevzdělanosti*. Cit. dle. *Orientace*, č. 1, 1966. str. 65.

314 Ibid.

315 Ibid.

316 Ibid.

317 Ibid.

318 Ibid.

vzdělanostní monopol i ve společnosti lidí formálně rovných; odlidštění způsobené kapitalistickým způsobem výroby, odepřelo pracujícím všechny předpoklady ke vzdělání, především volný čas.<sup>319</sup> Školní kompenzace (v podobě pedagogického působení) této absence se ukázala ve svém důsledku jako „nepodařená karikatura.“

Rozpor mezi vzděláním a společností však nevyplývá z lidové nevzdělanosti, upozorňuje Adorno. Byly jsme (jsme) přeci svědky rozšíření přístupu k informacím na celou společnost, především díky masmédiím a kulturnímu průmyslu. V nově nastalé „sociálnědemokratické“ realitě - kde byl učiněn jakýsi historický kompromis mezi kapitálem a prací, a kde široké vrstvy proletariátu již nesní o všeobecné rovnostářské revoluci, nýbrž usedají do křesel svých obývacích pokojů a dopřávají si odpolední čaj před zapnutým televizním vysílačem – se měšťanská vzdělanost mění na „středostavovskou“ polovzdělanost. „Vědomí přechází z jedné heteronomie do druhé; namísto autority bible nastupuje autorita sportovního stadiónu, televize, 'skutečných příběhů' opírající se o právo na doslovnost a reálnost, která nemá nic společného s tvořivou fantazií.“<sup>320</sup> Přesto se ještě stále vzhlíží k oné ideji osvícenské vzdělanosti. Střední třídy ideu vzdělanosti zcela neopouští, mají ji před sebou jako cíl svého snažení. Průmysloví dělníci či jejich přímí nadřízení, neopouštějící střední třídu, musejí k výkonu svého povolání získat jisté penzum vědomostí, většinou matematicko-přírodovědného charakteru. Tito se liší od svých předků, proletářů 19. a počátků 20. století, kteří se nacházeli naprosto mimo sféru vzdělání, tím, že byli do této oblasti integrováni (zakrývá se tím rozporuplnost kapitalistické společnosti). „Masy jsou neustále zásobovány vzdělanostními statky, které k nim proudí nespočetnými kanály a pomáhají pak jako neutralizované zkameněliny udržet u moci vrstvy, pro něž není nic ani příliš vysoko ani příliš drahé.“<sup>321</sup> Masy jsou zahlceny kulturními statky, které nejsou schopny vstřebat a zakomponovat do svého vědomí. Měšťanská zkušenost duchovní prožitku zakoušeného například při četbě Homéra již v nově nastalých podmínkách kapitalistické materiální produkce není možná. Vzdělání se v honbě za zaměstnáním kolikrát stává spíše překážkou. Vyžaduje totiž volný čas, mnoho volného času, jež je v moderních společenskoekonomických podmínkách dopřán pouze úzké vrstvě privilegovaných; nikoli například tiskařskému

---

319 Ibid. Str. 66.

320 Ibid.

321 Ibid. Str. 67.

dělníkovi starajícimu se o šestičlennou rodinu. „Nepřetržitě narůstající rozdíl mezi společenskou mocí a bezmocí odpírá bezmocným – a potenciálně také mocným – reálné předpoklady autonomie, kterou pojem vzdělání ideologicky konzervuje.“<sup>322</sup> Idea vzdělání tak jak ji formulovala nastupující buržoasie 17., 18. a 19. století plně nezmizela z dohledu. Vzdělanostní obsahy přežívají i v ovzduší polovzdělanosti, avšak ve formě zvěcnělého zboží a „na účet jejich pravdivosti a živých vztahů k živým subjektům.“<sup>323</sup> Příběh nekončí.

Konrad P. Liessman je přesvědčen, že dnes se nacházíme v situaci všeobecně rozšířené a šířené „nevzdělanosti.“ Zatímco polovzdělanost ještě umožňovala jakýsi kritický přístup k ideji vzdělání, „dnes taková idea vzdělanosti ztrácí jakoukoliv legitimitu“.<sup>324</sup> Nikdo již dnes nedokáže definovat kvalitu všeobecného vzdělání, tak jak bylo například formulováno evropským novohumanismem. Tato neschopnost „není žádným subjektivním nedostatkem, nýbrž důsledkem myšlení, které vzdělání redukuje na profesní vyučení a vědění degraduje na vypočitatelný ukazatel humánního kapitálu.“<sup>325</sup> Ve společnosti nevzdělanosti se s vědění zachází naprosto mimo jakoukoliv oblast ideje vzdělanosti. „Nevzdělanost dnes není ani individuálním selháním, ani výsledkem chybné vzdělávací politiky. Nevzdělanost je osudem nás všech, protože je nutnou konsekvencí kapitalizace ducha.“<sup>326</sup> Společnosti nevzdělanosti odpovídá koncept „učící se společnosti“, který současná škola přijímá coby základní pilíř své restrukturalizace a svého působení. V kontextu našeho tématu „moci školy“ je právě „učící se“ společnost reprezentantkou subtilních forem moderní moci, popsaných Michelelem Foucaultem. Moderní moc (ve službách globálního kapitalismu) potřebuje (a produkuje) nevzdělanost jako předpoklad svého efektivního působení.

Zpátky k didaktice. Formální orientace klasicistní školy podstoupí s měnicími se společenskoekonomickými podmínkami 19. století revizi. Ve „století páry“ se rozhoří spor o povahu a funkci vzdělávacího obsahu, vyvolávající reminiscence na středověký zápas realismu s nominalismem. Proti sobě se postaví představitelé dvou didaktických proudů: realismu, který položí důraz na samotnou látku a

---

322 Ibid.

323 Ibid. Str. 68.

324 LIESSMAN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Str. 10.

325 Ibid. Str. 11.

326 Ibid. Str. 11.



novohumanismu, koncentrujícího pozornost na vyučovací metody. Novohumanistům nepůjde o získání penza poznatků, nýbrž o zušlechtění ducha. Takto pojaté vyučování se bude vyznačovat důrazem na gramatiku, klasické jazyky - především řečtinu. Forma zastíní obsah. Novohumanistické pojetí vyučování se brzy vzdálí praxi měnícího se světa, vzdálí se reálným podmínkám života modernizujících se společností. Novohumanistický charakter vzdělání pronikne do rakouského středního školství s tzv. Exner-Bonitzovou (1849) reformou.

V rámci historického vývoje získá výše popsaný zápas podoby střetu mezi teorií materiálního a formálního vzdělávání. Domnívám se, že dnešní reforma školství – akcentací pojmu *klíčových kompetencí* - přesunuje pomyslné didaktické kyvadlo na stranu didaktického formalismu. V případě RVP se tento formalismus aplikuje bez intence dosažení vysoké vzdělanosti, jako tomu bylo v případě klasicismu. RVP jsou produktem a prostředkem společnosti nevzdělanosti. Důkazy potvrzující tuto hypotézu poskytnu níže.

Spor o obsahy a funkce vzdělávání nachází své další vyjádření v otázce poměru všeobecného vzdělávání ku vzdělávání odbornému. Jak jsme se mohli přesvědčit výše tak např. G. A. Lindner byl zastáncem vzdělání všeobecného, což by odpovídalo jeho klasicistní orientaci. Skalková nás upozorňuje, že v dřívějších dobách bylo všeobecné vzdělání vyhrazeno vyšším společenským vrstvám, které měly být připravovány na službu ve státní správě. Později se vyhrzovalo především pro žáky, u kterých se předpokládal duševní charakter práce.<sup>327</sup> Dnešní didaktika považuje všeobecné vzdělání za podklad i odborného vzdělávání. „V rozvinuté společnosti s vysokou úrovní vědy a techniky zesilují potřeby všeobecného vzdělání i v odborné přípravě.“<sup>328</sup> Takovýto trend je plně věren logice působnosti globálního kapitalismu, potažmo teorie *učící se společnosti*. „Nejlepší přípravou na budoucí nejistý pracovní trh je solidní všeobecné vzdělání pro všechny. Tvoří základ pro další kvalifikaci a rekvalifikaci.“<sup>329</sup>

Zatímco v minulosti se o všeobecném vzdělání uvažovalo v kontextu vzdělání, v současnosti se stává neoliberálním prostředkem akumulace zisku a vykořisťování širokých mas, kterým je toto nabídnuto nikoliv coby prostředek povýšení ducha,

---

327 SKALKOVÁ, Jarmila. Op. cit. Str. 48.

328 Ibid. Str. 49.

329 Ibid. Str. 52.

nýbrž příležitost, jak „nevypadnout ze hry“. Tzv. vzdělanostní společnost nemá nic společného s ideou vzdělání, tak jak ji definovalo emancipované měšťanstvo.

Skalková hovoří o rostoucím významu didaktiky z důvodu vědeckotechnického pokroku (obdobně jako pedagogika socialistická), který vyvolává potřebu permanentního vzdělávání jedinců. Žáci mají být vedeni k osvojení si schopnosti sebevzdělávání.

„Dovednosti sebevzdělávání mají zcela zásadní význam pro přípravu pro život ve společnosti (...), která předpokládá pružnost získávání potřebných kvalifikací, schopnost rekvalifikace podle nových potřeb a která sebe sama nazývá učící se společností.“<sup>330</sup>

Hlavní intencí didaktiky *učící se společnosti* je, aby vychovávaný jedinec interiorizoval výchovné vlivy.<sup>331</sup> Didaktickým ideálem je aktivní žák/subjekt aktivně se podílející na svém vzdělávání. „Soudobá didaktika klade důraz na takové metody, kde jde o výraznou aktivizaci žáků, o postupy heuristické, problémové, které vedou k objevování nových vztahů, o nalézání nových řešení, rozvíjení tvořivosti.“<sup>332</sup>

Jak bylo řečeno výše dnešní didaktiku bychom mohli charakterizovat jako technologii výchovy, čemuž by odpovídal anglický pojem pro didaktiku „the technology of education“.<sup>333</sup> Jako každá humanitní věda navazuje vztahy s dalšími obory jakými jsou například: epistemologie, kognitivní psychologie, motivační teorie, psychoanalýza, klinická psychologie, antropologie, biologie, sociologie, etika, neurologie, teorie komunikačních systémů, výpočetní techniky, atd.<sup>334</sup> Skalková připomíná, že v 19. století byl z podnětu embryologie formulován tzv. biogenetický zákon z něhož didaktika těžila. Dnes se znovu o slovo hlásí biologické souvislosti prostřednictvím neurovědy, psycho-biologických výzkumů mozku, kognitivní psychologie, atd.<sup>335</sup> Kolem žáků se začíná opět formovat korpus pozitivistických/experimentálních věd.

Didaktikou jako vědní disciplínou se v učebnici školní didaktiky zabývá Eva Vyskočilová a Dominik Dvořák. Dvacáté století charakterizují jako období pronikání přírodovědných metod do sociálních věd, včetně studia vyučovacího procesu. Vzpomenut je zejména vliv pozitivistické psychologie na didaktiku. Hlavním

---

330 Ibid. Str. 207.

331 Ibid. Str. 17.

332 Ibid. Str. 206.

333 Ibid. Str. 15.

334 Ibid.

335 Ibid. Str. 18.

představitelem pozitivistické psychologické školy je E. L. Thondike – propagátor měření a testování žáků.<sup>336</sup> Thondike systematicky rozčlenil učivo na malé jednotky, podobně jako Taylor a Baťa analyzovali pracovní úkony dělníka.<sup>337</sup>

Autoři uvádí dalšího představitele pozitivistické psychologie Jeana Piageta, který v Ženevě zkoumal podstatu poznávacích procesů paralelně s psychologickým vývojem člověka. Jako inspirátora současných didaktických trendů uvádí Rogerse a jeho humanistickou psychologii – propagátorku *na žáka orientovaného vyučování*.

„Zdůrazňuje se učení osobně významné pro toho, kdo se učí, považované za protiklad učení mechanickými asociacemi. (...) Týká se celé osobnosti; zapojuje její kognitivní i citovou složku a má na osobnost všepronikající vliv, mění její chování, postoje. Iniciativa je na straně učícího se subjektu; i tehdy, kdy podnět přichází zvenku, má učící se pocit aktivního objevování a chápání. Hodnocení přísluší žákovi, jenom on může posoudit jeho cenu pro něj samého.“<sup>338</sup>

Autoři se obávají o vědecký charakter didaktiky. Neradi by sledovali, jak se didaktika proměňuje z vědecké disciplíny v „špatné filosofování o vzdělávání“.<sup>339</sup> Přiznávají však, že ani pozitivisticky orientovaná didaktika se nemůže zbavit interpretativních, rozumějících momentů (kvalitativních metod), které kombinuje s dominantními metodami kvantitativními, měřícími.<sup>340</sup> Jistý zmatek, podle autorů, nastává v didaktické terminologii, kde si každý autor pro tytéž jevy vytváří vlastní *poznatkovou základnu*. Tento charakteristický rys didaktiky coby vědy nazývá autory připomenutý Petrusek *vysokou personalizací*, kterážto nic nevypovídá o malé kumulativnosti vědy o vzdělávání.<sup>341</sup> V této souvislosti si pokládají otázku, „zda didaktika, pokud chce být vědou, může být i nadále polem pro podobné osamělé hrdiny, nebo zda se musí stát normálním vědním oborem, kde zvládnutí nejnovějšího poznání vyžaduje týmovou práci specializovaných institucí“.<sup>342</sup>

Jsou si vědomi toho, že vzdělání je sociální jev, který je těžko uchopitelný, kulturně podmíněný, podléhající interpretaci pozorovatele. Tato skutečnost ovšem nijak nevyvazuje didaktické odborníky z povinnosti postupovat „podle 'pravidel hry' vědecké komunity.“<sup>343</sup> Jako významný zdroj empirické didaktiky udávají

336 VYSKOČILOVÁ, Eva. DVOŘÁK, Dominik. *Úvod: Didaktika jako věda a jako nástroj učitele*.

Cit. dle. KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto; a kol. *Školní didaktika*. Str. 23.

337 Ibid.

338 Ibid. Str. 28.

339 Ibid. Str. 31.

340 Ibid.

341 Ibid. Str. 32.

342 Ibid.

343 Ibid. Str. 34.

mezinárodní výzkumy úrovně vzdělávání TIMSS a PISA.<sup>344</sup> Vyskočilová, Dvořák by rádi budovali didaktiku jako vědu fungující na principech věd přírodních. „Didaktika jako věda o vyučování by tedy možná mohla být budována podobně jako klinická medicína.“<sup>345</sup>

Pro naši práci je významný postřeh o současném trendu nahrazovat pojem *vzdělání* pojmem *učení*. „Pojem 'učení' zdůrazňující procesy probíhající u žáka, jeho aktivitu a spoluzodpovědnost postupně nahrazuje v některých souvislostech i výraz 'vzdělávání' (např. místo o potřebě *celoživotního vzdělávání* se nyní mluví o *celoživotním učení*).“<sup>346</sup> Pojem *učení* se tedy stává ústředním pojmem jak psychologie tak didaktiky; odkazuje na příbuzný termín didaktické terminologie - učivo, jímž se v didaktice míní vědomosti, dovednosti, hodnotová orientace žáka, jeho zájmy, přesvědčení, postoje. Toto vše se tedy stává předmětem didaktického zájmu. Nikoliv vzdělávání, ale nikdy nekončící „učení se“, skrze něž si kontrolovaný a věčně zaměstnaný subjekt zajišťuje, alespoň hypotetickou šanci na sociální úspěch.

Na závěr bych rád odcitoval část, ve které se dozvídáme o současných proměnách didaktického působení. A opět v souladu s logikou tržního hospodářství věku globálního a jeho nadstavby *učící se společnosti*. Náklady a odpovědnost na (za) výchovu jsou individualizovány, zisky privatizovány.

„Dvacáté století podkopalo základy modelu hromadného školního vyučování. Už tu není jediná kultura, jediný ideologický systém, který by byl všemi sdílený, a proto nezpochybnitelný jako východisko, nástroj a cíl působení školy. Společnost je multikulturní. Psychologie zdůraznila význam jedince a jeho vnitřní aktivity v procesu učení. Úkolem učitele, jako každého vychovatele je, aby se 'stal nepotřebným', aby své žáky přivedl na úroveň, kdy budou schopni sami převzít odpovědnost za řízení svého (celoživotního) učení.“<sup>347</sup>

Obávám se, že právě dnes je tu k dispozici jeden ideologický systém (globální kapitalismus), jehož zájmem je ona psychologizace školního prostředí. Zmíněná „neviditelnost“ (neviditelná ruka trhu) je vrcholem didaktické racionality panoptikálního rozměru. V takto nastalé situaci není lepšího pomocníka než *pedagogické psychologie*. Je-li didaktika organonem pedagogiky, pak pedagogická psychologie je organonem didaktiky.

---

344 Ibid. Str. 36.

345 Ibid. Str. 37.

346 Ibid. Str. 42.

347 DVOŘÁK, Dominik. *Sekundární škola: citlivé místo vzdělávacího systému*. Cit. dle. KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto; a kol. *Školní didaktika*. Str. 151.

## 5. Pedagogická psychologie

Již pedagog Pestalozzi hovoří o nutnosti založit veškerou výchovu a výuku na psychologickém poznání jedince a takto pedagogiku opřít o psychologii dítěte.<sup>348</sup> Jak jsme byli již seznámeni, za zakladatele vědecké pedagogické psychologie je považován až Pestalozziho žák Herbart. Zatímco etika je Herbartovi ukazatelem výchovného cíle, psychologie naukou, jenž skýtá pedagogice/didaktice základy. Vybavuje ji výchovnými prostředky a ukazuje cesty a překážky, se kterými se vychovatel bude nucen zabývat. Čáda, podobně jako Kádner či Chlup, připomíná, že Herbart budoval svoji psychologii na matematickém podkladě, exaktní metodě a empirii.<sup>349</sup>

### 5.1 Pozoruj a zpovídej!

Čáda si pochvaluje že v průběhu prvních třiceti let 20. století se hojně rozmohla psychologie dítěte.<sup>350</sup> Podíl na tomto stavu připisuje společnému úsilí lékařů, pedagogů a psychologů. Díky poctivé, niternější vědecké činnosti bylo dítě/žák podrobno důkladnějšímu studiu, než tomu bývalo v dobách předešlých. Největší dík ovšem patří experimentální pedagogice, která svými pokusy na žácích nejvíce přispěla ke stavu současného bádání v oblasti psychologie dítěte. Čáda pozitivně kvituje, že si učitelé začínají uvědomovat potřebnost znalosti psychogenetického principu výchovy, a že jsou si vědomí, „že jest nutno pozorovati, studovati chovance, že doporučují se hovory nejen s chovanci, ale i s rodiči jejich, k těmž cíli směřující, doporučují se individualitní nákresy a že žádá se, aby budoucí vychovatel, učitel závčas se naučil pozorovati děti a sestavovati si charakteristiky jich“.<sup>351</sup> Vzpomeňme si na roli psychologie v soudní kazuistice. Má-li učitel kvalitně působit na vychovávaného, je jednoduše nezbytné, aby ho co nejlépe poznal.

---

348 ČÁDA, František. *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Str. 35.

349 Ibid. Str. 38.

350 Sám prof. Čáda zakládá v roce 1911 *Ústav pro výzkum dítěte a dorůstající mládež v Praze*. „Již od počátku soustřeďuje ke společné práci lékaře i antropologa, psychologa i psychiatra, pedagoga i sociologa.“ CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. III. díl*. Str. 192-3.

351 ČÁDA, František. Op. cit. Str. 71.

Jan Čáp upozorňuje, že psychologické vědění má ve výchovné praxi dlouholetou tradici. Od 19. století usiluje o vymanění se z filosofického diskursu a založení svých vědeckých základů. Podobně jako jiné druhy vědění i psychologie prochází klasickým obdobím k epistémé pozitivistické. „Výchozím pojmem v psychologii proto není ani prožívání, ani chování, ale člověk, jeho život, činnost a vývoj.“<sup>352</sup>

Čáp psychologii určuje místo „na pomezí“ věd přírodních a společenských.<sup>353</sup> Podotýká, že vědecký charakter psychologie se ustanovil později než tomu bylo např. u fyzik, biologie či chemie. V roce 1879 byla v Lipsku při univerzitě založena první psychologická laboratoř. Začátkem minulého století již pronikala do zdravotnictví, školství i průmyslu. Čáp vymezuje situace ve kterých lze psychologii upotřebit. Je to všude tam, kde potřebujeme: poznávat lidi a předvídat, jak asi se budou chovat; působit na lidi; uspořádat podmínky ve kterých lidé žijí; lépe poznat sama sebe a využít to k lepšímu způsobu učení a práce.<sup>354</sup>

Učitelé a výchovní pracovníci od počátku směřovali své pohledy k psychologii, kterou identifikovali jako neocenitelný zdroj vědění užitečného v praxi. Ustanovila se tedy pedagogická psychologie, která se koncentrovala na analýzu procesu vyučování a výchovy. Čáp uvádí příklad ze školní praxe, jak lze psychologii použít.

„Potřebujeme psychologicky vysvětlit neprospěch žáka, jeho odpor ke škole a ke vzdělání. K tomuto účelu se snažíme získat údaje o jeho schopnostech, poznávacích procesech, pozornosti, zájmech, osobnosti. Zároveň potřebujeme znát i žákovy somatické znaky, jeho zdravotní stav a dosavadní tělesný vývoj. Shromáždíme i údaje o jeho rodině, o vzdělání rodičů, o tom, jak oni hodnotí vzdělání a kulturu, jaké mají s dítětem plány, jak je vychovávají, jaké je emoční klima v rodině, zda a jakým způsobem někdo dítěti pomáhá při učení apod. Znamená to, že k psychologickému vysvětlení chování žáka potřebujeme zároveň některé poznatky a způsoby myšlení z příbuzných věd společenských (zvláště ze sociologie a pedagogiky) i přírodních (zvláště z biologie člověka a hygieny).“<sup>355</sup>

Zkrátka, vytvoříme si archiv slastí. O nutnosti poznání žáka učitelem hovoří již Felbiger v „druhé hlavní části“ *Knihy methodní*.

„Má-li učitel směřování dětské vzdělávání, a jich náklonnostem a puzením slušný směr k dobrému dávati, musí míti známost o lidech, a zvláště známost duchu dětského, to jest, musí: Ze vnitřnosti mladistvých puzení a náklonnosti znáti a věděti, čím vznikají, čím je živí, posilňují a

---

352 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Str. 12.

353 Ibid. Str. 13.

354 Ibid. Str. 19.

355 Ibid. Str. 13.

oslabují, aby jim tím slušný směr dáti mohl. ... Starostlivým ustavičným pozorováním žáků ve spolku sobě rovných, a zvláště při jich hrách a výrazeních, kde se obyčejně ukáží, jak jsou, když jen myslí, že se na ně nepozoruje. ... Konečně má též myslící učitel i také ve škole příležitost, aby pozoroval povahu smýšlení svých žáků.<sup>356</sup>

Čápovo epistemologické pojetí pedagogické psychologie koresponduje s Foucaultovým popisem základních rysů pozitivismu. Čáp chápe člověka jako živý organismus, který se řídí biologickými, ale i sociálními zákony, protože jedinec je sice organismem, současně však i členem společnosti. Z takového pojetí člověka vyplývá, že „veškerá lidská činnost má jak biologické, tak sociální aspekty, k nimž je nezbytné přihlížet, abychom člověka lépe poznali.“<sup>357</sup>

V procesu učení dochází k přizpůsobování se organismu prostředí a změnám tohoto prostředí. Učení tak přizpůsobuje jedince společenským podmínkám a požadavkům.<sup>358</sup> Má-li být proces učení funkční a efektivní, je nezbytné, aby se učitel dobře seznámil s celou osobností žáka. „Poznatky o osobnosti, o jejím poznávání a formování patří k tomu nejdůležitějšímu, co může psychologie poskytnout učitelům i všem ostatním, kteří pracují s lidmi a působí na ně.“<sup>359</sup> Čáp poznamenává, že zpočátku se *osobnost* zdála být pro psychologii příliš složitým předmětem. „Praxe však opětovně požadovala hlubší poznávání osobnosti, srovnávání žáků ve školách nebo pracovníků v továrnách podle jejich psychologických vlastností, aby na ně mohla působit.“<sup>360</sup> V rámci bádání nad osobností dochází k rozvoji experimentální psychologie, přičemž ono zkoumání osobnosti vycházelo především z potřeby působení na lidi. Čáp poznamenává, že experimentální psychologie se rozvíjela zejména v prostředí psychiatrických léčeben.

Psychologie dále zkoumá motivaci, zájmy, návyky, postoje, emoce, charakter a především proces vývoje lidské psychiky, související s vývojem lidského organismu. „Pojem vývoje je běžně známý z biologie a historie. V přírodě i ve společnosti vývoj znamená vždy proces, při kterém v průběhu času dochází nejen ke změnám velikosti systému, ale zároveň k jeho kvalitativním přeměnám.“<sup>361</sup>

Výchova do vývoje dítěte zasahuje coby záměrné působení. Jeho charakter,

---

356 FELBIGER, Ignác Jan. *Kniha methodní nebo navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách*. Str. 214.

357 ČÁP, Jan. Op. cit. Str. 33.

358 Ibid. Str. 62.

359 Ibid. Str. 75.

360 Ibid. Str. 76.

361 Ibid. Str. 108.

určení metod a obsahů, je odvislé od výchovných cílů. Zatímco se dřívější výchovný proces pojímal jako působení vychovatele na vychovávaného, dnešní komunikativní pojetí vytváří větší prostor pro aktivitu dítěte, s důrazem na jeho sebevýchovu. Čáp si všímá, že „tempo společenských přeměn se v současnosti značně zrychlilo ve srovnání s 1. pol. 20. století nebo s časy ještě staršími. (...) To vyžaduje od lidí – a také od mladistvých – rychlejší, pružnější přizpůsobování se měnícím podmínkám, což klade zvýšené požadavky na osobnost, na její adaptabilitu, odolnost aj.“<sup>362</sup>

Psychologie bývá, podle Čápa, v praxi nejčastěji užívána k poznávání (diagnostice) lidí. Touto diagnostikou se zabývá mnoho odborníků, kteří se snaží o její rozvíjení, ale primát by měl patřit psychologům. „Těchto speciálních metod se ponechává psychologům, podobně jako lékařské diagnostické metody jsou vyhrazeny lékařům.“<sup>363</sup> Po diagnostických metodách je dnes veliká poptávka, tedy i po kvalifikovaném psychologovi, dodává Čáp.

Každý učitel musí být v podstatě i psychologem. Při vyučovacím procesu jsou mu k dispozici diagnostické a kvalifikační metody. Zlehčenou pozici při jejich aplikaci má díky možnosti systematického a dlouhodobého pozorování. Navíc má k dispozici ústní a písemné zkoušky, kde je žák vystaven přímému a bedlivému pozorování ze strany učitele. „Pedagogicko-psychologickou diagnostiku a její metody chápeme jako učitelův nástroj poznání podmínek, průběhu a výsledků procesu, který má být řízen.“<sup>364</sup>

Sledování žáka ve třídě je dlouhodobým procesem, vyžaduje čas, kterým škola disponuje. Žák je pozorován v různých situacích, při množství činností a kontaktů (komunikací), které vykonává v průběhu školního dne. Učitel sleduje žákovy výsledky, dotazuje se na něj u jiných osob, zaznamenává jeho vývoj a zásadní transformační momenty. Systematičnost a dlouhodobost pozorování umožňuje komparativní činnost. Žák se nachází pod zorným úhlem mnoha pozorovatelů, kteří si své poznatky systematicky sdělují, čímž se dosahuje vysoké komplexnosti poznání žákovy osobnosti. Diagnostické metody jsou konkrétně zaměřené na: ústní a písemné zkoušky, analýzu úkolů a výkonů žáka. (Role zkoušky při disciplinaci a subjektivaci, viz výše) Užívá se různých metod jakými jsou: dotazník, retrospektivní a

---

362 Ibid. Str. 141.

363 Ibid. Str. 163.

364 KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto; a kol. *Školní didaktika*. Str. 185.



anamnestické metody (životopis, data o samotném žákovi, vývojová anamnéza žáka), studium pedagogické dokumentace. Diagnostice podléhá taktéž žákova hodnotová orientace, sebepojetí, zájmy, perspektivní orientace, pojetí učiva a učební styl. Předmětem pozorování jsou i sociální vztahy ve třídě. V tomto případě se hojně užívá dotazník SO-RA-D (sociometricko-ratingový dotazník).<sup>365</sup>

Kvalitní učitel musí disponovat základními poznatky z psychologie, proto již mnoho let adepti na učitelskou profesi, tedy studenti pedagogických fakult, musejí při státní závěrečné zkoušce prokázat pedagogicko-psychologické zdatnosti.

V současnosti se na školách vyskytuje více osob, které disponují psychologickým věděním (výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog). Odborníkem na slovo vzatým je však školní psycholog.

Od počátku 20. století probíhal zápas o ustavení psychologa v prostorách škol. Ani dnes není samozřejmostí, aby se přímo ve škole nacházela psychologická poradna. Školy se většinou obracejí na externí pedagogicko-psychologické poradny, jejichž síť byla v Československu budována od 60. let 20. století. Na některých školách se však už dnes můžeme setkat s profesí školního psychologa působícího na plný úvazek.

Potřebu a význam psychologova působení ve školním prostředí dobře demonstruje Otakar Chlup ve své *Středoškolské didaktice*. Zde nalezneme citaci rezoluce o úkolech školního psychologa, kterou přijala zvláštní sekce Varšavského sjezdu Mezinárodní federace středoškolských profesorů.

„Školní psycholog povzbudí kolegy, aby sbírali psychologická data o žácích za tím účelem, aby znali jejich individualitu a aby jim prokázal důležitost psychologického momentu pro výchovu. Bude řídit výzkum a doplní jej přesnými studii, což dovolí sestavit charakteristiku každého žáka. Školní psycholog bude ve styku se školním lékařem, psychotechnikem i rodiči, poučí se o sociálním prostředí žákově, o jeho nadání i sklonech. Doporučuje se zřídit poradnu pro rodiče. Psycholog bude sledovat postup všech žáků, vývoj duševní, bude dozírat na normy práce, aby předešel přetěžování, bude si všimnout kolektivní práce žáků. Bude poradcem při postupu žactva do vyšší třídy, vypracuje studijní plán pro žáky opožděné, bude činný při přijímání žactva do střední školy. Důležitým úkolem psychologa bude konati pokusy s novými metodami didaktickými a psychologicko-výzkumnými.“<sup>366</sup>

---

365 Ibid. Str. 186-192.

366 CHLUP, Otakar. *Středoškolská didaktika*. Str. 101-102.

## 6. Pedagogika

### 6.1 Lindner a Chlup

Lindner ve svém pedagogickém pojednání - *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* - poukazuje na fakt vědeckého charakteru pedagogiky. Za její vlivné inspirátory považuje Augusta Comta, Charlese Darwina a Herberta Spencera, hlavní představitele pozitivismu. Pozitivistický důraz na vývoj se objevuje i v Lindnerově pojetí pedagogiky. „Odloučení výchovy od vývoje, pedagogiky od nauky evoluční jest nedovolenou abstrakcí.“<sup>367</sup> Avšak Lindnerova pedagogika se zdá být rázu klasicistního, zjevně inspirovaného Herbartovou mechanickou psychologií, s určitými prvky pozitivistické *epistémé*.

Chlupova *Pedagogika* napsaná v 30. letech 20. století již vykazuje dominantní rysy pozitivismu. V té době duchovní vědy již naplno přebírají přírodovědecké metody poznávání skutečnosti. V oblasti psychologie, která je s pedagogikou pevně spjata, zmiňuje Chlup opět pozitivistického badatele Thondikea, jemuž psychologie vděčí za svůj biologizující charakter. Lidské chování staví na biologický základ. Objevu tzv. princip pohotovosti, pracující s procesem vodivosti podél neuronů a synapsí. Thondike se, podle Chlupa, snaží nalézt biologický a psychologický stupeň původního živočišného učení, aby mohl vyvodit univerzální pravidla pro učení člověka.<sup>368</sup>

Chlup pojednává o pedagogice jako o vědě do jisté míry normativní, jež odvozuje své výchovné formy a metody od daných etických, sociálních, občanských a kulturních vzorců.<sup>369</sup> Starší badatelé nacházely v pedagogice zákony podobné zákonům vnějším, fyzikálním. Takovýto přístup však shledává Chlup za neudržitelný. O *bio-moci* pedagogiky svědčí Chlupem připomenuté užití statistiky jako nástroje pedagogického bádání. K ní řadí i metodu dotazníkovou – techniku zpovědní. V jednotě s názory prvorepublikových autorů, vyjadřuje se Chlup Herbartově pedagogice/didaktice jako o mechanistní. „Herbart se pokusil vyjádřit matematicky pochody vědomí. (...) Mechanismus duševního dění, vznikajícího

367 LINDNER, G. A. *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Str. 7.

368 CHLUP, Otakar. *Pedagogika: úvod do studia*. Str. 10.

369 Ibid. Str. 13.

zákonitě z elementárních představ s určitou dynamikou, jest základní pilíř Herbartovy psychologie.<sup>370</sup> Chlup charakterizuje Herbartovu soustavu jako intelektualismus uspořádaný do formy mechanické soustavy. Vyčítá mu přílišný zřetel na rozum s paralelním nedoceněním citů a volních struktur.<sup>371</sup>

Na počátku 19. století se podle Chlupa objevují nové vědecké metody a výzkumy, zvláště v oblasti přírodovědné. Na scénu vstupuje vývojová teorie, dochází k příklonu k materialismu a pozitivismu. „Starší psychologie jest vyznačena analyticko-synthetickou výzkumnou metodou. Moderní přírodověda učí rozkládati jevy přírodní ve složky čím dále tím jednodušší. Vzorem těchto věd je chemie...“<sup>372</sup> Pedagogika nebude otálet a do svého výzkumu brzy zapojí široký soubor pozitivistický moderních věd.

## 6.2 Socialistická pedagogika

Socialistická pedagogika se ústy Vladimíra Jůvy hlásí k předchozí pedagogické tradici, přestože ji podrobuje vědecké kritice. Považuje se za součást historického vývoje budování českého školského systému a pedagogické teorie. „Československá výchovně vzdělávací soustava je výslednicí dlouhého historického vývoje, který probíhal na našem území od středověku.“<sup>373</sup>

Jůva definuje pedagogiku jako vědu o „permanentní výchově“.<sup>374</sup> Za důležitý aspekt pedagogiky považuje experiment kladoucí důraz na tzv. přirozený pokus, „uskutečněný tak, že se žák cítí jakoby v přirozených podmínkách (ve třídě, v pracovně, atd.)“.<sup>375</sup> V logice vědeckotechnické revoluce se klade čím dál větší důraz na celoživotní vzdělávání, což má za následek zvýšení poptávky po pedagogickém vědění. Jůva hovoří o poptávce po kurzech pedagogiky ze strany inženýrů, lékařů, vedoucích a kulturních pracovníků.<sup>376</sup> V pozdějších kapitolách se důkladněji seznámíme s rostoucím vlivem pedagogiky a celoživotního vzdělávání, právě již v období socialismu respektive normalizace.

370 Ibid. Str. 55.

371 Ibid. Str. 34.

372 Ibid. Str. 104.

373 JŮVA, Vladimír. Op. cit. Str. 138.

374 Ibid. Str. 7.

375 Ibid. Str. 10.

376 Ibid. Str. 17.

Všechny předešlé pedagogiky se dovolávají Komenského. I socialistická pedagogika se hlásí k jeho předsevzetí rozvíjet „všechny všestranně“. Pedagogickým ideálem je všestranný harmonický rozvoj osobnosti. Konkrétně má být jedinec vychován v angažovaného a uvědomělého socialistického občana.<sup>377</sup> Splnění požadavku socialistické výchovy není starostí jenom školské soustavy. Do výchovně vzdělávací činnosti je zapojena celá socialistická společnost. „Na výchově se musí podílet celý socialistický stát všemi svými orgány a složkami.“<sup>378</sup>

Na rozdíl od RVP, socialistická pedagogika klade zásadní důraz na vědomosti. (V souladu s Adornovou „teorií polovzdělanosti“.) Ty jsou pro ni výchozí kvalitou.<sup>379</sup> Nelze se však domnívat, že socialistická pedagogika rezignuje či opomíjí utváření hodnot a postojů. Postoje představují pevnou součást socialistické výchovy. Jůva pouze upozorňuje, že na rozdíl od učební látky se postoje nedají vnutit, pro ty se člověk musí rozhodnout sám. Tato poznámka ovšem opomíjí skutečnost, že ze strany žáka musí být osvojení si konkrétních postojů deklarováno navenek, třebaže se s nimi žák vnitřně neztotožňuje.

Socialistická výchova předkládala žákům k přijetí postoje: vlastenectví, internacionalismus, humanismus, morální a politické přesvědčení, estetický vztah ke skutečnosti a v neposlední řadě vědecký ateistický světonázor.

Domnívám se, že v éře socialismu došlo k rozšíření státní výchovně vzdělávací péče na širší část populace, než tomu bylo v letech předchozích. Této tezi by odpovídalo usnesení ÚV KSČ z dubna 1959 pojednávající o těsném sepětí školy s reálným životem socialistické společnosti a s tím souvisejícím rozvoji Československé výchovně vzdělávací soustavy.

„Rozšiřování péče státu a společnosti o výchovu a vzdělávání mládeže má se projevat rozšiřováním sítě jeslí, mateřských škol, družin mládeže a v budoucnosti poskytnutým zřizováním internátních škol, které poskytují nejpříznivější podmínky ke vzdělání a komunistické výchově dorůstajících pokolení.“<sup>380</sup>

---

377 Ibid. Str. 43.

378 Ibid. Str. 43.

379 Ibid. Str. 51.

380 LABOUTKA, K. J. *Výstavba škol v Československu: Nové budovy všeobecně vzdělávacích škol.* Str. 11

### 6.3 Moderní pedagogika 1

Nejvýznamnějším představitelem české současné pedagogické teorie je Jan Průcha - autor knihy *Moderní pedagogika*. Samozřejmě, že Průchova kniha není jediným pojednáním o současné pedagogické teorii, v odborných knihovnách bychom zcela jistě našli i další autory, kteří o současné pedagogice pojednávají; jejich práce však vykazují učebnicový charakter, neformulují vlastní pedagogickou teorii – spíše se jedná o souhrn pedagogických poznatků nakumulovaných v průběhu dějin a zmodernizovaných pro praxi současné školy - která by natolik výstižně vyjadřovala charakter, pojetí a místo pedagogiky v dnešní společnosti.

Průchovo dílo velice dobře odráží logiku vývoje pedagogického myšlení v éře působení globálního kapitalismu, proto budeme čerpat poznatky především z něho. Průcha je autorem či spoluautorem ještě dalších publikací zabývajících se pedagogickou teorií, mezi nejvýznamnější patří *Přehled pedagogiky a Pedagogická encyklopedie*. Ve všech třech publikacích se pojednává více méně o tomtéž, avšak v encyklopedii jsem našel natolik závažné informace, abychom se i tímto dílem zabývali. Učiníme tak v podkapitole následující.

Průcha se distancuje od normativnosti předcházejících pedagogik, úkolem moderní pedagogiky není přetváření *edukační reality*. Prostor pro moderní pedagogiku je určen akty poznávání a vysvětlování, nikoli transformace. Ta je přenechána odborníkům (pravděpodobně z řad školské politiky - IM).<sup>381</sup> Moderní pedagogiku by rád budoval jako vědu explanační, která by stavěla na reálném dění v oblasti vzdělávání a výchovy. Hlavní důraz klade na exaktní výzkumné procedury. Pouze prostřednictvím těchto metod lze relevantně vytvářet pedagogickou teorii. „Explorace (výzkum) slouží k produkování exploračních (vysvětlování), jež jsou samozřejmě určitými teoriemi o realitě.“<sup>382</sup> Moderní pedagogika tak odmítá konstruovat vědecké teorie na podkladě filosofických spekulací a idealistických představ o výchově a vzdělávání. A tak již není pouhou teorií výchovy, nýbrž se skrze teorii a výzkum aktivně podílí na edukačních procesech probíhajících nejen ve školním prostředí. Takto se plně, jako *humanitně-interpretativní věda*, zapojuje do *dispozitivu* školy.

---

381 PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Str. 19.

382 Ibid.

Pojem *moderní* má odkazovat k akceschopnosti pedagogiky hbitě reagovat na rychlé změny, které se ve světě vzdělání a výchovy uskutečňují. Aby moderní pedagogika dosáhla své vědeckosti, její základním stavebním kamenem musí být výzkum - získávání poznatků - doplněné teoretickou činností. Podle Průchy musí pedagogika usilovat o to stát se *normální* vědou. Všimá si, že do vědecké oblasti v současnosti proniká anglosaský přístup, kterýžto se nevyhnul ani pedagogice, jež za svůj obsah určuje soubor věd - tzv. *educational science*. Vlivem popsaného trendu dochází k proměně předmětu pedagogiky, který jako by si nárokoval do sebe absorbovat celou společnost; je jím tzv. *edukační realita*.

Pro současné kulturní dění je příznačné, že se přijímá nové názvosloví, pocházející z anglosaského prostředí. Angličtina se díky kolonizaci světa tržním hospodářstvím stala globálním jazykem. Kapitál rozšířil svůj vliv na celý svět. Dochází k unifikaci světa práce. Manažeři po celé planetě „vzdělávají“ pracující terminologií vyšlou z anglosaského prostředí. V důsledku pronikání logiky kapitálu do všech oblastí lidského života, dochází k unifikaci životního prostoru a tím pádem i k přizpůsobení jazyka tomuto prostředí. Není tedy divu, že i moderní pedagogika užívá jazyka anglického. Ve vzdělanostní společnosti (*knowledge society*) se vychovávaný proměňuje v edukanta (může jím být kdokoliv) a vychovávající v edukátora (např. manažer nadnárodní korporace).

Svět práce je tak pod tlakem kapitálu, který užívá jako svůj komunikační prostředek právě angličtinu, jež následně proniká, podobně jako kapitál, do celé oblasti lidského života, tedy i do vědy. Výsledkem takového procesu je redukce skutečnosti a zkušenosti světa dle logiky kapitálu. V éře globálního kapitalismu se navíc logicky rozšiřuje pole působnosti pedagogiky/didaktiky, která začíná celosvětově užívat anglické odborné terminologie, protože všichni přeci žijeme v Americe.

Průcha konstatuje, že pro pedagogiku se dnes otevírá nové pole působnosti. „V současné civilizaci nabývají edukační procesy na stále větší důležitosti. Učení a vzdělávání se dnes přikládá podobný význam, jaký v historii lidstva sehrála průmyslová revoluce.“<sup>383</sup> S fakticitou tržního prostředí se pojí i celoživotní vzdělávání a vzdělávání dospělých. Novou oblastí je tzv. *corporate education*, tedy

---

383 Ibid. Str. 21.

koncentrace na vzdělávání dospělých zapojených do pracovního trhu. Na tuto oblast navazuje problematika celoživotního vzdělávání a dimenze rozvoje *lidských zdrojů*. „Podle koncepcí moderní pedagogiky se lidské zdroje chápou jako soubor dovedností, kvalifikací a potencialit k nim založených v subjektech podílejících se na vytváření ekonomického růstu, přičemž zdokonalování a přetváření těchto lidských zdrojů je záležitostí jejich učení.“<sup>384</sup> Pedagogika se tím pádem snaží o teorii, která by byla schopna objasnit a zkonstruovat postupy, při kterých dochází k utváření lidských zdrojů.<sup>385</sup>

V typologii věd umisťuje Průcha pedagogiku mezi vědy sociální a podle *Evropského pedagogického tezauru* se tak ocitá v jedné skupině například se správní vědou, marketingem, regionalistikou, právní vědou a kriminologií.

Jak jsme již řekli výše, předmětem pedagogiky je *edukační realita*, tedy „každá taková skutečnost objektivně se vyskytující v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy nebo jsou vyvíjeny nebo fungují nějaké edukační konstrukty“.<sup>386</sup> Průcha staví pedagogiku vedle sociologie a psychologie, oněch *podivných věd* popisujících a interpretujících společenskou realitu a její podmínky, bez kterých by se společnost nemohla vyvíjet. Jelikož edukační procesy hrají ve vývoji společnosti zásadní roli, řadí se pedagogika, odbornice na *edukační realitu*, mezi přední interpretační vědy o člověku a společnosti.

„Edukační proces je jakákoli činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt T instruuje (vyučuje) a nějaký subjekt P se učí.“<sup>387</sup> V tomto pojetí se celý život jeví jako nepřetržitý sled edukačních procesů, přestože by v pedagogických situacích měl být obsažen prvek intencionality, odkazující na pojem výchovy, jež je definována jako záměrná činnost, záměrné působení vychovatele na vychovávaného. Předmětem pedagogické vědy by tedy měly být edukační procesy obsahující moment intencionality. Průcha však hranici mezi intencionalitou a její nepřítomností považuje za ne úplně zřetelnou, z čehož plyne, že pole pedagogické působnosti je téměř neomezené.

Aktérům procesu edukace jsou v logice užívání termínu *edukační realita* přiděleny pojmy *edukátor* a *edukant*. Průcha považuje za nevýhodu, že tradiční česká

---

384 PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Str. 44.

385 Ibid.

386 Ibid. Str. 64.

387 Ibid. Str. 75.

pedagogika s pojmem *edukační realita* doposud nepracovala. (Protože zde nebyly natolik rozšířené globálně-kapitalistické produkční vztahy). Edukačních prostředí existuje nepřeberné množství, škola je významným, ale nikoliv jediným. Akceptujeme-li tedy pojem *edukační realita* rozšíří se nám pole pedagogické působnosti. Vedle pedagogiky obecné tak vzniká velké množství pedagogik, dle zvoleného edukačního prostředí, například podniková pedagogika. Z výše uvedeného Průcha vyvozuje, že moderní pedagogika vykazuje vyšší míru komplexnosti, než pedagogiky předešlé.<sup>388</sup>

Moderní pedagogika je tedy vědou objasňující *edukační procesy*, které Průcha považuje za druh sociální interakce, na jejichž charakter působí především politické a ekonomické faktory. „Vliv ekonomického prostředí je neobyčejně silným činitelem kontextu edukačních procesů.“<sup>389</sup> Současné *edukační procesy* se budou řídit logikou globálního kapitalismu, jenž nachází své ideologické vyjádření v neoliberalismu – v kontextu vzdělávání - v pojmu *učící se společnost*. Na scénu tedy vstupuje *edukant/lidský zdroj* - vlastník kapitálu, který prostřednictvím *vzdělávání/investice* usiluje o zisk. Rozpomeňme se na Foucaultův pojem „bio-politika“.

„Vzdělávání je investice, která může napomáhat k ekonomickému růstu. (...) Jako každá jiná investice zahrnuje jak náklady, tak návratnost...“<sup>390</sup> V souvislosti s vpádem tržního myšlení do prostředí školství se v současnosti v prostředí *edukační reality* rozvíjí nový obor - *pedagogická evaluace*. Moderní pedagogika si jak k teorii, tak praxi evaluace plně hlásí, považuje ji za svoji základní disciplínu.<sup>391</sup> Evaluační teorie vychází z ekonomického prostředí, pracuje v logice efektivity, minimalizace nákladů a maximalizace zisku. Evaluační (ekonomická) teorie zabývající se edukačními projekty pracuje s pojmy, se kterými tradiční pedagogika nepracovala. Jedná se o pojmy *akontability* a *přidané hodnoty* ve vzdělávání. *Akontabilitu* Průcha definuje jako odpovědnost, schopnost předložit účty, přesvědčivě prokázat efektivní využití získaných prostředků. Evaluace úzce souvisí s novým typem řízení školy – *marketingem školy*.

Tato nová forma školní organizace odpovídá logice tržního prostředí do kterého školy v současnosti vstupují. Školy se ocitají v tržním prostředí, ve kterém jsou

---

388 Ibid. Str. 81.

389 Ibid. Str. 98.

390 Ibid. Str. 335.

391 Ibid. Str. 356.



nuceny si konkurovat, usilovat o klienty (žáky, studenty, rodiče), zdokonalovat své služby a image. Škola jako poskytovatel vzdělávacích služeb musí být řízena schopným manažerem, který ví co si trh žádá a který je schopen analyzovat efektivitu fungování školy, k čemuž mu má sloužit ona technika evaluace, pracující s pojmy užitečnosti, kvality a efektivnosti. *Marketing školy* úzce souvisí s pojmem *lidských zdrojů a lidského kapitálu*.

Průcha zmiňuje ekonoma vzdělání G. Johnesa, který - inspirován (ne však poučen) Pierrem Burdieuem - hovoří o vzdělání jako o investici do lidských zdrojů.<sup>392</sup>

„Náklady vložené do vzdělání jsou totéž jako investice do nějakého stroje, který by byl upevněn na lidské tělo a zvyšoval by tak výkonnost jednotlivce na pracovišti. Budoucí návratnost investice vložené do tohoto stroje – tj. do vzdělávajícího se jedince – je nutno očekávat v podobě příjmu, které překračují výdaje vložené v době této investice.“<sup>393</sup>

Další neoliberalní teoretik vzdělání H. Correa hovoří o vzdělávání pojmy - *nabídka učitelů, poptávka rodičů*. Podobně uvažuje i Milton Friedman, který ve svém díle *Kapitalismus a svoboda* pojímá školní edukaci ve smyslu nákupu a prodeje vzdělávacích služeb.

Průcha považuje ekonomizující přístup ke vzdělávání jako nezvratný a nepřímo přiznává dominantní roli školské politiky odsouvající pedagogický idealismus na druhou kolej. „Bez ohledu na názory pedagogické teorie se školská politika ujímá těchto ekonomických přístupů, a to nejen v zahraničí, ale i u nás.“<sup>394</sup> Logika trhu je neúprosná, žádná oblast lidské aktivity se jí nemůže ubránit, včetně prostoru výchovy a vzdělávání. Následek je nezvratný.

„Rodiče a jejich děti začali být nahlíženi jako klienti využívající služby vzdělávacích zařízení. (...) Tento klientský přístup zesílil jednak v důsledku plurality ve školství, kdy rodiče mají velké možnosti volby školy pro své děti, jednak v důsledku tržních mechanismů a konkurence působících ve školství, které vedou k ekonomickému zájmu škol o rodiče jako partnery a zákazníky.“<sup>395</sup>

Podle Průchy pedagogika dnes plní dva hlavní cíle. Rozvíjí pedagogický výzkum, který bude ve službě vzdělávání, tedy bude pohotově reagovat na společenskou zakázku vyplývající z *edukační praxe*. Druhým účelem výzkumu je rozvíjet sebe sama a tím celou pedagogickou vědu. „Raison d'etre pedagogického

---

392 Ibid. Str. 361.

393 Cit. dle. Ibid. Str. 361.

394 Ibid. Str. 362.

395 Ibid. Str. 411.

výzkumu je v tom, že: produkuje poznatky o edukační realitě pro různé typy adresátů a vyvíjí činnosti k fungování a zdokonalování sebe sama.<sup>396</sup> Pedagogika vstupuje na trh služeb, pedagogičtí odborníci coby „nezávislí“ experti jsou připraveni podniknout výzkum a vyprodukovat analýzy kdekoliv to bude třeba. *Učící se společnost* pro nezávislé pedagogické odborníky, jejich výzkumy a analýzy skýtá obrovský prostor. *Učící se společnost* jednoduše potřebuje permanentní pedagogický výzkum a nekonečnou exploaci.<sup>397</sup> „Celkově se dá říci, že právě tato praktická využitelnost pedagogiky je hlavní silou, která způsobuje, že pedagogická věda se v průběhu minulých desetiletí rozvíjí a nabývá stále více na významu.“<sup>398</sup>

## 6.4 Moderní pedagogika 2

Moderní pedagogice odpovídá moderní pojetí výchovy, které „vychází z rozporuplnosti světa, již nemůže výchova před dětmi skrývat“.<sup>399</sup> Výborně! Znamená to tedy, že moderní pojetí výchovy seznámí děti se současným stavem světa, poukáže na nemožnost demokratického, ekologického a solidárního soužití na planetě a povede mládež k osvojení si takových schopností a dovedností, pomocí nichž by se podařilo překonat stávající společenskoekonomické podmínky reprezentované globálním kapitalismem. Nikoliv! „Nejde o to problémy odstraňovat, ale své svěřence učit vyrovnávat se s nimi.“<sup>400</sup> Jak tohoto cíle dosáhnout? Jednoduše, je třeba děti učit od malička si osvojovat dovednost „rozhodování se“. Prostě vést je k tomu umět se rozhodnout, protože variant postupů je mnoho (v rámci systému samozřejmě).<sup>401</sup> Děti mají nacházet alternativní řešení problémů a to i řešení druhotná, čímž rozvinou svoji kreativitu.<sup>402</sup> „Možnost volby z více variant řešení

---

396 Ibid. Str. 426.

397 Ibid. Str. 435.

398 PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Str. 22.

399 PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Str. 17.

400 Ibid. Str. 21.

401 Lidem se na socialismu například nelíbilo to, že v obchodě si mohli zakoupit pouze dva druhy taveného sýru: jeden plnotučný v červeném obale, druhý polotučný v modrém. V současnosti se nám v supermarketech nabízí obaly oranžové, žluté, hnědé, fialové, ale ve všech najdeme jeden a ten samý polotučný sýr. Jak je to ve skutečnosti s těmi alternativami v rámci globální kapitalistické ekonomiky?

402 Ibid.

současně rozšiřuje hranice jeho svobody, ale vede i k nutnosti vést odpovědnost za své rozhodnutí. A právě odpovědnost je základní podmínkou pro výchovu svobodné osobnosti.<sup>403</sup> Vzpomeňme si na Foucaultovu definici moderní moci! Moc je v současnosti přijatelná pouze „jako ryzí hranice vymezení svobody“. Pokračujme v logice předchozího. Do hry výchovy totiž vstupují staří známí, které Foucault suspendoval, aby poukázal na jejich zastírající charakter, jímž zakrývají pravou povahu moci. Mezi prvními se ke slovu hlásí „smysl“. „Hledání smyslu je jedním z klíčových principů moderního přístupu k životu.“<sup>404</sup> Smysl je doprovázen „autenticitou“ vyjadřující právo na sebeurčení, tedy být sám sebou. „Toto pojetí nepředpokládá výchovu individualisty, ale individuality, která se dokáže adaptovat na podmínky společnosti, v níž žije.“<sup>405</sup> Má se jednat o adaptaci aktivní (necítíte zde rozpor), kritickou, v souladu s jedincovou hodnotovou orientací a individuálním světovým názorem.

V takovémto kontextu není pochopitelně dítě objektem výchovy nýbrž jejím subjektem. A jak jinak se stát subjektem, než že se o sobě budu chtít dozvědět „pravdu“. „Základem pro to, aby se jedinec mohl stát subjektem své vlastní výchovy, je ovšem sebepoznání. Sebeoznání spolu s utvářením tzv. ideálního Já vede jedince k práci na svém zdokonalování, k sebevýchově.“<sup>406</sup> Za takovýchto podmínek se proměňuje role učitele – stává se žakovým partnerem, na společné cestě k cíli – k „substanciální interakci“. Za této situace pedagog není ovládající a žák vzdorující. Vztah mezi žákem a učitelem je definován jako „empatické spolubytí“. Žák je plně zainteresován na své výchově, nepřímo ovlivňován učitelem. Vychovávající dosáhl pedagogického mistrovství.<sup>407</sup> Má-li být účinná výchova dotažena do svého vrcholu, kromě žakovy osobnosti je třeba soustředit se i na podmínky za jakých se výchova realizuje, na žakovo životní prostředí i dosavadní podmínky individuálního vývoje.<sup>408</sup> Vychovávající je vyzýván k „hledání cest, jak přímo ovlivnit podmínky života konkrétního jedince, o jehož výchovu usilujeme.“<sup>409</sup> V takto pojaté výchově dochází ke spojení sil praktik zpovědních a disciplinárních, podobně jako k tomu došlo v 19.

---

403 Ibid.

404 Ibid.

405 Ibid.

406 Ibid.

407 Ibid. Str. 22.

408 Ibid. Str. 22.

409 Ibid.

století v dispozitivu sexuality.

Moderní výchova nalézá své praktické využití v projektu „učící se“ společnosti. „Současná preference pojmu učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že odpovědnost za znalosti a kompetence se přenáší na jednotlivce.“<sup>410</sup> Jednotlivec přebírá celoživotní zodpovědnost za tento nikdy nekončící proces. To odpovídá nárokům „společnosti vědění“ žádající kompetence, „kterých člověk nemůže dosáhnout jen v rámci stávající školské soustavy. (...) Celoživotní vzdělávání a učení je cílem a koncepcí dnešní vzdělávací politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů.“<sup>411</sup> Z člověka se stává odpovědný lidský zdroj, odpovědný za svůj kapitál – *klíčové kompetence* – jichž užívá jako prostředku k dosahování zisku. Překonané je tradiční rozčlenění fází jedincova životního cyklu na fázi: přípravnou, aktivní a postproduktivní.<sup>412</sup> Člověk/lidský zdroj musí být TRHU k dispozici po celý svůj život, který je nově členěn na fázi jedinou – přípravně-aktivní. Ideálem je člověk/podnik produkující, učící (se). Foucault moderní moci přisuzuje přívlastek „produktivní“.

Dominantním zájmem školské politiky je vytvoření co nejširšího prostoru pro celoživotní vzdělávání se. „Principem politiky v této oblasti je certifikace informálně a neformálně získaných kompetencí, poradenství, vytváření různých center pro sebeučení a tvorba klasifikačních standardů.“<sup>413</sup> Tyto iniciativy jsou pozitivně kvitovány ze strany poskytovatelů vzdělávacích služeb, kteří pozitivně hodnotí proklamované záměry zvýšení investic do vzdělávání.<sup>414</sup> „Podniky a organizace, především velké nadnárodní, investují do rozvoje lidských zdrojů značné prostředky. Funguje trh vzdělávání dospělých a nabídka privátní vzdělávacích agentur je dostačující, i když nepřehledná a kvalitou nejednotná.“<sup>415</sup>

V *Pedagogické encyklopedii* na nás pod heslem „Společnost vědění“ čeká množství zajímavých postřehů, které nám pomůže dále odkrývat povahu současného pedagogického myšlení. Dozvídáme se tu například, že teorie společnosti vědění navazuje na starší koncepty, jakým je třeba teorie postindustriální společnosti, kterou Jan Keller ve své práci odhaluje, coby idealistický a ideologický konstrukt

---

410 Ibid. Str. 29.

411 Ibid.

412 Ibid. Str. 30.

413 Ibid. Str. 31.

414 Ibid.

415 Ibid. Str. 33.

zakrývající skutečnou povahu sociální reality (viz výše)! Vědění jsou přiřazeny mnohé kvality, například „coby zboží nemateriální povahy vykazuje některé pozoruhodné vlastnosti. Používáním se neopotřebovává a můžeme ho předávat, aniž bychom se ho zároveň museli vzdát.“<sup>416</sup> To je výborná zpráva pro kapitalistického ducha, rovna zázraku. Nově mohu prodávat zboží, které má tu zázračnou vlastnost, že z něho nic neubývá. To je jak z pohádky o bezedné slánce. Vědění dokonce svoji kvalitou převyšuje majetek a fyzickou práci. „Vědění stojí za tvorbou vysoké přidané hodnoty, jež především rozhoduje o cenách zboží a služeb.“<sup>417</sup>

„Společnost vědění“ je společností bez pevných byrokratických hierarchických struktur. Spíše se hovoří o proměnlivých sítích. V takovémto prostředí jsou „základním prvkem řízení pracovních činností projekty a činnost týmů, které jsou sestavovány ad hoc“.<sup>418</sup> Na trhu práce vítězí ti, jež jsou schopni rychle a pružně zpracovávat informace a znalosti, které znamenají náskok a tedy zvyšují konkurenceschopnost na čím dál více se monopolizujícím trhu.<sup>419</sup> „Diskutuje se o

416 Ibid. Str. 35.

417 Ibid.

418 Ibid. Každá „moderní“ (současná) učebnice pedagogiky/didaktiky pojednává o týmovém či projektovém vyučování či jeho aspektech. Uveďme si několik příkladů. „V současné době se ve školním prostředí prosazují projektové dny a týdny, kdy je projektová metoda spojena s delším časovým úsekem a velmi často je učební činnost realizována ve dvou prostředích – školním a mimoškolním. Žáci pracují většinou ve skupinách, příp. plní projekty individuální. (...) Týmové vyučování, jehož význam vzrůstá v současné době i u nás, vyžaduje nejen určitou změnu v pojetí výuky, ale i nutné organizační změny, velmi často spojené s přeskupováním žáků uvnitř školy a uvnitř třídy či s časem (výuka v blocích aj.). Týmové vyučování je náročné nejen sociálně, ale mnohdy klade nároky i na prostorové řešení školy (např. výuka pro velké a malé skupiny žáků). Odlišný je i časový rozvrh, v němž musí být vhodně kombinovány činnosti žáků nejen v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale i v jednotlivých typech vyučovací činnosti v různých velkých skupinách žáků.“ VONKOVÁ, Hana. *Organizační formy vyučování*. Cit. dle. VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Str. 183-184.. Žáci při projektové výuce „mají s pomocí vyučujícího řešit určitý úkol komplexního charakteru (projekt), který buď přímo vychází z praktických potřeb, nebo je alespoň s praxí úzce spojený. Předložený úkol musí být pro žáky zajímavý a významný, aby se s jeho řešením identifikovali, aby jej přijali za svůj a jako takový jej se zájmem řešili. (...) Týmová výuka se začala rozvíjet po druhé světové válce v USA jako jeden z prostředků vedoucích k vyšší efektivitě a úspěšnosti školy. Její podstatou je spolupráce více učitelů v rámci flexibilních žákovských skupin, tříd.“ Citována je kniha *Metoda týmového vyučování* od Karla Rýdla. „Týmové vyučování je něco více než jen pouhá forma diferenciací nebo metoda v úzkém slova smyslu. Jde totiž o vhodnou cestu k vytváření školy, vyučování, učení a vlastně celého výchovného procesu, který by vykazoval rysy efektivit, vnitřní dynamiky, humánnosti, spokojenosti a pestrosti pro žáky, učitele a **vlastně pro celou společnost**. (tučně IM)“ VÁCLAVÍK Vladimír. *Organizační formy výuky*. Cit. dle. KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Str. 299-305.

419 „Přibližně osm set největších nadnárodních podniků zaměstnává jen pouhé jedno procento světové populace v aktivním produktivním věku. (...) V celosvětovém měřítku narůstá tzv. globální třída chudých (*global underclass*).“ (s. 197) Podle zpráv Mezinárodního úřadu práce (ILO) došlo celosvětově v letech 2001-2002 k nárůstu nezaměstnaných o dvacet milionů na celkovou sumu 180 milionů a v roce 2003 tato suma stoupla na 185 milionů. Přitom se jedná

znalostních pracovnících nebo symbolických analyticích.<sup>420</sup>

Dovolte mi prosím malou odbočku. Stephen Baker podává popis jednoho současného fenoménu, korporacemi intenzivně poptávané profesi. Jedná se o špičkové matematiky/IT experty tzv. numerati. Baker jim dává přívlastek „pánové symbolického světa“.<sup>421</sup> Numerati jsou najímáni coby odborníci na digitální stopy, které po sobě v současnosti zanecháváme na každém kroku. Když telefonujeme, posíláme email, procházíme turniketem, vybíráme peníze z bankomatu, půjčujeme si knihu, prostě kdykoliv necháváme svoji stopu v digitálním světě, zanecháváme po sobě moře dat, ve kterém se numerati pokoušejí vyznat, snaží se sestavit náš osobnostní profil, na jehož základě nám bude nabídnuto nějaké zboží či poslána reklama. Baker říká: „Sčítají si nás. Jsme kvantifikováni. (...) Citlivý způsob jak nás studovat, je sledování a analyzování dat, která nikdy nepřestaneme chrlit. (...) Numerati chtějí změnit naše chování. Chtějí, abychom si toho koupili víc, když nakupujeme.“<sup>422</sup>

Ale zpět k tématu. Nekvalifikovaní rutinní pracovníci nemají šanci se v takovémto prostředí uplatnit.<sup>423</sup> Aby se mladí lidé do takovýchto sociálně odsouzených pracovních pozic nedostali je nutné vymýtit všechny překážky, které by jim bránily v celoživotním vzdělávání. Každý musí dostat šanci na úspěch. Trh nežádá deklasované (ale vytváří je), nekonzumující osoby. Naopak. Vítání jsou produktivní spotřebitelé i za cenu uvíznutí v dluhové pasti. Heslem dneška je sociální integrace a právo na vzdělávání.

Rychlá doba sebou přináší neustále nové úkoly, se kterými je třeba se vypořádat. Inovace rychle zastarávají a vyžadují nové inovace. Toho lze dosáhnout jedině prostřednictvím kvalitních lidských zdrojů jež vytvářejí vysoce výkonné týmy, coby úderné inovativní jednotky neznající žádnou překážku. (Reklama automobilky Toyota k nám promlouvá jasnou řečí: „Nic není nemožné! Toyota.“ Toto není vzkaz pouze pro spotřebitele nýbrž i pro zaměstnance. Zrychlení pásu o pár sekund, žádný problém. Inovujeme!) „Lidé se umějí a chtějí učit, je důležité jim v tom pomáhat.

---

pouze o oficiální data, reálná globální nezaměstnanost včetně tzv. pracující chudoby a polozaměstnanosti v neformální ekonomice je mnohem vyšší.“ SUŠA, Oleg. *Globalizace v sociálních souvislostech současnosti: Diagnóza a analýza.*

420 PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Str. 35.

421 BAKER, Stephen. *Numerati.* Str. 8.

422 Ibid. Str. 7-12.

423 PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Str. 35.

Celoživotní učení podporuje konkurenceschopnost jednotlivců a ekonomik, přispívá k sociální soudržnosti společností, pomáhá praxi aktivního občanství a vytváří předpoklady pro individuální životní spokojenost.<sup>424</sup> Zdá se, že byl vynalezen lék na všechny neduhy, které kdy lidstvo trápilo – celoživotní učení se.

S konceptem „učící se“ společnosti úzce souvisí nový cíl školního vzdělávání – *klíčové kompetence*, kterým se podrobněji budeme věnovat níže. V pojmu klíčových kompetencí se protínají tři roviny: vědomostní, dovednostní a hodnotová (postojová). Klíčové kompetence jsou však pouhou formou bez obsahu, jakýsi abstraktní soubor flexibilních dovedností, formujících se sice na konkrétním obsahu, na který se však neváží; ten slouží coby prostředek k osvojení si univerzálních kompetencí, které se vzájemně „prostupují a doplňují a lze je uplatnit v nejrůznějších prostředích“.<sup>425</sup>

---

424 Ibid. Str. 36.

425 Ibid. Str. 37.

## 7. Proměny vybraných aspektů moci školy

### 7.1 Pedagogická komunikace

Ve škole, jako v každém jiném prostoru, ve kterém dochází ke konfrontaci jednotlivců či skupin, probíhá mezi aktéry sociální komunikace, o které v školním prostředí pojednáváme termínem pedagogická komunikace. Jako v každém sociálním vztahu i pro pedagogickou komunikaci platí principy nadřazenosti a podřízenosti. Vztah mezi učitelem a žákem lze označit jako asymetrický. Pedagogická komunikace je součástí disciplinárního řádu školy.

Kvalita a kvantita komunikace mezi učitelem a žákem je odvislá od umístění žáka ve třídním uspořádání školních lavic. Ve třídě se nacházejí tzv. akční učitelovy zóny, tam jeho působnost dosahuje nejvyšší účinnosti. Oproti nim stojí „temné periferie“, „slepá místa“, kde učitelova moc ztrácí na síle. V těchto vzdálenějších prostorech musí učitel vynaložit většího úsilí k identifikaci a pacifikaci případných nežádoucích jevů. K zapojení žáků do výuky a k jejich kontrole neslouží učiteli pouze konkrétní učební metody, nýbrž i prostorové rozmístění jednotlivců ve třídě. Je známo, že aktivní a pilní žáci obsazují povětšinou přední lavice, zatímco problémovější žáci se snaží ukrýt před všudypřítomným učitelovým zrakem.

Školní komunikaci lze rozdělit do dvou základních skupin. Podle kritéria obsahového a formálního rozlišujeme komunikaci verbální a neverbální. Formální stránkou komunikace se zabývá paralingvistika, svoji pozornost zaměřuje na to, jaké formy nabývá obsahové sdělení. Dopad sdělení je odvislý od mnoha faktorů jako je výška, tón a barva hlasu, délka projevu, rychlost projevu, užití pauzy, delších odmlčení, atd.<sup>426</sup> Dobře vyškolený učitel s dlouholetou praxí je schopen z projevu žáka vysledovat indicie odkazující např. ke stavu připravenosti na výuku, na fyzickou a psychickou kondici žáka, míru pozornosti, atd. „Každý učitel by se měl cvičit v tom, aby z tónu žákova hlasu dokázal vyčíst co se s žákem pravděpodobně děje.“<sup>427</sup> Mezi nonverbální způsoby komunikace řadíme: pohledy, výrazy obličeje, pohyby, fyzický postoj, gesta, dotek, přiblížení či oddálení, úpravu zevnějšku.<sup>428</sup>

426 MAREŠ, Jiří. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Str. 63.

427 Ibid. Str. 65.

428 Ibid. Str. 131.



Jak poznamenává Gavora - jelikož učitelé a žáci spolu ve třídě, během školního roku, stráví okolo 1000 hodin, je důležité aby si osvojili jistou dekódovací dovednost, díky níž by byli schopni rychle reagovat na nejrůznější gesta, pohyby a pokyny, jako je například vztyčení prstu, či zaklepání na lavici.<sup>429</sup>

Gavora hovoří o určitém školním jazykovém kódu, který si musí žák osvojit, aby se byl schopný v prostředí školy zorientovat. „Jazyk školy je součástí kultury školy, systému norem a pravidel chování, který si musí dítě osvojit, aby pochopilo a správně interpretovalo, co se ve škole odehrává.“<sup>430</sup> Jazyk školy je charakteristický jistou mírou neutrality, abstraktnosti a neosobnosti.

V prostoru, ve kterém se realizuje pedagogická komunikace, platí pro jednotlivé aktéry určitý soubor pravidel. Průběh komunikace tak nepodléhá nahodilosti, naopak vykazuje jistou míru organizovanosti. Bez komunikačních pravidel by nemohlo k vyučovacím procesu vůbec dojít. Pravidla neslouží pouze učitelům. Žáci by bez nich nebyli schopni zorientovat se v tom, co se po nich vlastně žádá. Žáci „musí totiž vědět co mají dělat (mluvit, psát), kdy to mají dělat a jak bude jejich činnost hodnocena.“<sup>431</sup>

V roce 1987 uvádí Gavorova publikace o pedagogické komunikaci pravidla, která platí pro komunikaci mezi učitelem a žáky. Práva učitelova jsou: 1) kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka; 2) mluvit s kým chce; 3) mluvit o čem chce; 4) mluvit jak dlouho chce; 5) mluvit kde chce; 6) mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou.<sup>432</sup> Žák disponuje následujícími právy (procenta uvedená v závorce označují míru dodržování těchto pravidel): 1) mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo (89,7%); 2) mluvit jen s tím, kdo mu byl určen (99,2%); 3) mluvit jen o tom, co mu bylo určeno (99,9%); 4) mluvit tak dlouho, jak mu bylo určeno (99,8%); 5) mluvit jen na místě, které mu bylo určeno (100%); 6) mluvit v pozici, která mu byla stanovena.<sup>433</sup>

Ve vyučovacím procesu, ve kterém platila tato pravidla, byla žáku přisouzena pozice objektu, veliká míra jeho činnosti podléhala vnějšímu řízení. Ve své novější publikaci o pedagogické komunikaci z roku 2005 (*Učitel a žáci v komunikaci*), vymezuje Gavora výše popsaným pravidlům prostor v direktivně vedeném

---

429 GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Str. 28.

430 Ibid. Str. 61.

431 Ibid. Str. 35.

432 MAREŠ, Jiří. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Op. cit. Str. 38.

433 Ibid. Str. 39.

vyučování, kde žák zaujímá pozici objektu, i když pro ně v roce 1987 nárokoval obecnou platnost. Svě předchozí pojetí podrobuje kritické reflexi. „Žák je objektem, který je regulován z venku. To sice vede ke klidu a disciplinovanosti ve třídě, ale žák je zde velmi omezován, což vede k jeho pasivitě.“<sup>434</sup>

V současné době se aplikují tzv. demokratická komunikační pravidla, která žáka více zapojují do vyučovacího procesu, umožňují mu volnější aktivitu a podporují jeho žakovskou iniciativu. Ze strany učitele je demokratizace komunikace projevem důvěry ve schopnosti žáka převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací a výchovný proces.<sup>435</sup>

## 7.2 Učitel

„Učitel jako 'kat' je zlým znamením doby a jejího školství.“<sup>436</sup> Takto charakterizuje učitele partikulární školy Josef Cach. Učitel při výkonu své profese disponoval nepřehledným množstvím represivních prostředků, jakými byly nadávky, urážky, bití a veřejné ponižování. Po ukončení „třicetileté války“ se učitel městských škol s hodností bakaláře proměňuje v klasickou postavu barokních vesnic a měst, v pana kantora. Pěvecké nadání, hudební sluch, hra na varhany a zbožnost byly prvními předpoklady učitelského povolání.

17. a 18. století vykazovalo nedostatečnou péči o učitelský stav. Až s nástupem Marie Terezie začíná stát reorganizovat i učitelský sbor. Učitel získává statut úředníka. *Knihy methodní* zavádí do praxe vzdělávání učitelů v tzv. preparandách. V českých zemích se první objevují v roce 1777 v Hradci Králové a Liberci. Kandidát na učitelský post musel být absolventem (s dobrým prospěchem) hlavní či normální školy, muselo mu být 20 let a na učitelský post nemohl nastoupit bez roční praxe jako učitelův pomocník. Součástí přípravy byly dodnes praktikované hospitace. Na závěr přípravy musel adept složit zkoušku v přítomnosti školního dozorce. Nová nařízení se dotkla i duchovenstva. Farář, který by chtěl vykonávat dozor nad obecní školou musel projít zkouškou z metodiky a katechetiky.<sup>437</sup>

---

434 GAVORA, Peter. Op. cit. Str. 37.

435 Ibid. Str. 39.

436 CACH, Josef. *Výchova a vzdělání v českých zemích. I. Díl.* Str. 163.

437 CACH, Josef, a kol. Op. cit. Str. 173.

V tereziánském období byl učitel v podřízeném postavení vůči faráři. Postupně byl čím dál více vymaňován z dohledu církevních představitelů a více se profilel coby státní úředník. Regres v tomto procesu znamenal přijetí *Politického zřízení* z roku 1805, které učitele opět podřídilo církevnímu doзору.

„§ 1. Nejblíží neprostředně dohlížení ku každé škole triviální a v krajích i ke každé hlavní škole jest místnímu duchovnímu pastýři svěřeno. Jemu přísluší, nejen proto, že vyučování v náboženství podstatnou částí učení ve venkovských školách jest, nýbrž i, že duchovní stav dle svého povolání v zemích vůbec úřad učitelský zastáváti má a jej prvé také nejvíce zastával. Každý místní duchovní má tedy nad vyučováním v náboženství, též nad ostatním školním učením, nad způsobem pokračování, nad chováním se učitelovým nad pilností a mravností žáků, nad přidržováním rodičů, aby děti do školy posílali, bdíti; pakli přátelskou domluvou napravit, a nevidí-li polepšení, svému nejblížímu představenému to oznámiti.“<sup>438</sup>

Klerikální a paternalistický duch na nás vane i z proklamace vyžadující po učiteli, aby byl dětem milujícím otcem. Nelze však říci, že by veškeré osvícenské výdobytky byly *Politickým zřízením* podkopány, o čemž svědčí například učitelovo právo nosit uniformu státního úředníka či připuštění žen k učitelké profesi. Politický úkol učitele v tomto období by se dal definovat následovně. „Učitel vede k poznávání závazků občana i poddaného ke společnosti.“<sup>439</sup>

Po roce 1848 získává učitel nové politické poslání, stává se hybnou silou v boji za národní emancipaci. Ideálem je transformace učitele dohlízejícího a trestajícího ve velkého ducha opanujícího srdce i mysl svých žáků. K učitelům se vzhlíželo jako k lékařům, kteří pomohou vyléčit nemocnou společnost. Objevují se první návrhy na zřízení pedagogických škol, ve kterých by učitelé byli lépe připravováni na své poslání.<sup>440</sup>

S blížícím se koncem 19. století stát věnuje intenzivnější pozornost odborné a didaktické kvalifikaci učitelů. Dochází ke zřizování učitelských pracovišť, tzv. pedagogických seminářů. Roku 1869 se uzavírají „preparandy“, na jejich místě vznikají učitelské ústavy. Zakládány jsou cvičné školy. Učitel přibírá novou společenskou roli vědce. Podle Durdíkovy středoškolské pedagogiky má učitel za povinnost „vštěpovati chovancům úctu k mravnímu zákonu a vypěstovati v myslích jejich mravní přesvědčení“.<sup>441</sup>

O povinnostech učitele v druhé pol. 19 století nás informuje *Řád školní a*

---

438 *Politické zřízení obecních škol v c. k. dědičných zemích*. Str. 1.

439 CACH, Josef, a kol. Op. cit. Str. 191.

440 CACH, Josef. VALENTA, Josef. Op. cit. Str. 28-29.

441 Ibid. Str. 78.

*vyučovací pro obyčejné školy obecné* ze dne 20. srpna 1870. V oddělení týkající se povinností učitelů se nachází § 26.

„Učitel je povinen, důležitý úřad naň vznešený svědomitě spravovati, opatření, zákony a nařizení učiněná a rozkazy úřadů představených bedlivě zachovávat, všelikého svého užívání školy a svého postavení ve škole rejdům politickým, národním a náboženským se zdržovati a k dětem pod opatrování mu svěřeným bedlivě dohlížeti.“<sup>442</sup>

V roce 1920 je uspořádán první učitelský sjezd. O charakteru prvorepublikového učitele nás informuje Chlupova *Pedagogická encyklopedie*.

„Učitel národní školy má míti obsáhlé vzdělání, má býti živý sborník vědomostí, má míti ideál obecného vyššího vzdělání, které se liší od odbornictví širokým rozhledem. (...) Pozorovati povahy různých žáků, poznávat jejich schopnosti, jejich výkonnost... . (...) Všechno jeho úsilí směřuje k nápravě.“<sup>443</sup>

V roce 1940 došlo k propuštění učitelů, kterým bylo více jak 55 let, následované přeškolením učitelů dějepisu. Od roku 1942 byly na učitelské ústavy připouštěni pouze uchazeči árijského původu. Dne 9. 4. 1946 byly zřízeny pedagogické fakulty.

Zásadní transformaci prodělalo učitelstvo po roce 1948. V rodící se socialistické společnosti připadla učiteli zásadní odpovědnost za výchovu k socialismu. „Socialistická pedagogika zdůraznila vedoucí úlohu učitele ve výchově a vyučování.“<sup>444</sup> Tento fakt lze doložit citací z Lenina. „Národní učitel musí být postaven na takovou výši, na níž nikdy nestál, nestojí a nemůže stát v buržoazní společnosti.“<sup>445</sup> O postavení socialistického učitele se dovídáme z dobového *Pedagogického slovníku*. Učitel je charakterizován jako „vedoucí činitel v komunistické výchově. (...) Pečuje o tělesný rozvoj žáka a upevnění jeho zdraví, seznamuje ho se základy věd. (...) Měl by být obrazem takového komunistického člověka, jakého chce z mládeže vychovat.“<sup>446</sup> Nezbytnou součástí učitelovy výbavy v socialistickém školství byl komunistický ideový profil.

O socialistickém učiteli pojednává Vlastimil Pařízek v knize *Učitel a jeho povolání* z roku 1988. Podle Pařízka sehrává učitel klíčovou úlohu při realizaci cílů a

---

442 *Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné*. Nařízením ministerstva záležitostí duchovních a vyučovacích ze dne 20. srpna 1870. Str. 33.

443 CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. III. díl*. Str. 170.

444 LABOUTKA, K. J. *Výstavba škol v Československu: Nové budovy všeobecně vzdělávacích škol*. Str. 14.

445 Cit. dle. GALLA, Karel a kol. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy*. Str. 93.

446 *Pedagogický slovník. II. díl*. Str. 319-320.

obsahů výchovně vzdělávacího procesu. Skrze učitele totiž působí společnost, jeho prostřednictvím se realizuje socializace dítěte. Pařízek uvádí, že „v každém předmětu učitel vede své žáky k tomu, aby vzdělání používali ve prospěch společnosti, aby jejich práce byla v souladu s potřebami celku“.<sup>447</sup>

Učitelovu výchovně vzdělávací činnost charakterizuje jako řídicí. „Řízení je dominantním znakem učitelského povolání.“<sup>448</sup> Učitel ve třídě působí na žáky přímo – výkladem, zkoušením a nebo nepřímo skrze žákovskou schopnost sebeřízení, pročeš musí žáky pro učení získat - motivovat.

Učitel nese na svých bedrech společenskou odpovědnost. Od učitele se žádá realizace objektivních norem vycházejících ze společenské potřeby. „Učitel plní výchovné úkoly tím, že spolu utváří postoje žáků k přírodě a ostatním lidem, učí je, aby jednali nejen podle svých potřeb, ale aby respektovali potřeby ostatních a celé společnosti, pěstuje vhodné formy chování a jednání, ovlivňuje cíle žáků a způsob jejich života, spojuje školní a mimo školní život žáků, apod.“<sup>449</sup>

Úspěšná realizace výchovně vzdělávacího procesu klade na učitele konkrétní nároky.

„Znalost vývojové, sociální a pedagogické psychologie pojednávající o žácích daného věku, zvláště o procesech učení a sociálního vývoje, biologie mládeže... . (...) Učitel zná své žáky a jejich sociální prostředí a využívá základních informací z oblasti poradenství, je schopen vedení záznamů o žácích a provádění jednoduchých psychologických a pedagogických výzkumů.“<sup>450</sup>

O učitelově pozorovací schopnosti, základní psychologické výbavě a spolupráci s ostatními profesionály, kteří se pohybují v prostředí školy, pojednává také Jan Čáp. „Spolu s učitelem poznávají žáky další odborníci: výchovný poradce, psycholog, lékař, speciální pedagog, aj. Učitel využívá poznatků těchto odborníků a sám jim také pomáhá svými poznatky o žácích.“<sup>451</sup>

Učitelovo pozorování se zaměřuje na žákovo chování, jednání, komunikaci a interakci s vrstevníky, výkon, osobnost a vývoj. Žáka pozorujeme při všech činnostech ve třídě, na chodbě, ve skupině, při komunikaci s jinými učiteli, na výletě, exkurzi atd. Je vhodné si o datech, získaných při pozorování vytvořit písemný záznam, vést si o žákovi dokumentaci. Další část pozornosti je věnována vnějším

---

447 PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání*. Str. 12.

448 Ibid. Str. 51.

449 Ibid. Str. 88.

450 Ibid. Str. 99.

451 Čáp, Jan. Op. cit. Str. 165.

podmínkám, prostředí školy či třídního kolektivu.<sup>452</sup>

Zpět k Pařízkovi. Ten v neposlední řadě hovoří o formální autoritě učitele, jež je zaštitěna státem respektive stranou (KSČ) a autoritě neformální, kterou buď učitel disponuje přirozeně či si ji může postupem času vypěstovat. Neformální autorita se projevuje dobrovolnou akceptací učitele ze strany žáka, rodičů a veřejnosti. Podle Pařízka však formální autoritu učitele nelze odmítat či podceňovat. Učitelova pravomoc vyplývá z jeho společenské úlohy. Učitel je reprezentantem společenských požadavků na žáka.<sup>453</sup>

Po roce 1989 v rámci procesu všeobecné liberalizace, decentralizace a autonomizace, přešla velká část odpovědnosti za školství na bedra učitelů. Učitel měl, „učit podle svého svědomí a metodami, které si sám stanoví“. Učitelé také přestali být zaměstnanci ministerstva vnitra.<sup>454</sup>

V podmínkách parlamentní demokracie a tržního hospodářství dochází k další proměně učitelské role. Pojmy jako jsou *manažer* a *konzultant* velice přesně zachycují její charakter.<sup>455</sup> Učitelé jsou vedeni k realizaci ideálů tzv. komunikativní pedagogiky, která opouští od manipulativních rysů minulostí zatížené pedagogické komunikace. Žákovi jsou přisuzovány seberegulační schopnosti, prostřednictvím nichž, ve vzájemné interakci se spolužáky, utváří sebe sama. Žák se stává subjektem výchovy kooperujícím s ostatními subjekty. „Je zároveň zdůrazňován partnerský, sympatizující a otevřený vztah mezi dospělými a dětmi, je vyzdvihován respekt a úcta k dítěti, participační charakter výuky, nahrazení jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce.“<sup>456</sup> Žák společně s pocitem svobody přijímá větší míru odpovědnosti za své jednání. V takovémto prostředí se dobrý učitel musí stát i dobrým manažerem, čímž nedochází k popření ostatních rolí, které učitel ve škole zastává.<sup>457</sup> Učitel na žáka přenáší část odpovědnosti za kvantitu a kvalitu žákových vědomostí a dovedností; vede žáka k osvojení si role (sebe)hodnotícího a vzdělávacího subjektu.

---

452 Ibid. Str. 167.

453 Ibid. Str. 104.

454 MORKES, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích*. Str. 101.

455 KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení*. Cit. dle. VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Str. 185.

456 VALIŠOVÁ, Alena. *Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence*. Cit. dle. VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Str. 223.

457 KASÍKOVÁ, Hana. *Třídní management*. Cit. dle. VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Str. 235.

„Role učitele tím nijak neklesá, rozhodně se ale mění; vždyť tomuto aktivnímu, reflektujícímu a tvořivému vztahu k sobě jako subjektu poznávání se musí žák naučit od učitele, nevytvoří si jej sám. Učitel musí vědět, jak v tomto směru žáka vést a 'povzbuzovat' pro autoregulační vztah k sobě samému. Profese učitele se stává psychologičtější než tradičně byla.“<sup>458</sup>

### 7.3 Kázeň

Pojem *školní kázně* odkazuje k společensky podmíněným souborům pravidel a norem, jejichž dodržování se očekává od účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Oddíly o kázni, jejím dodržování a sankcích, jsou součástí všech dobových školních řádů.<sup>459</sup> Škola jako instituce se neobejde bez pravidel určující chování účastníků jejího provozu. Bendl mezi funkce školního řádu řadí také skutečnost „vytvoření vnitřní struktury chování u dětí“.<sup>460</sup>

*Petra Codicila Řád školám městským v Čechách a na Moravě* z roku 1586 ukládá učitelům následující ustanovení týkající se výchovy žáků. „Vychovávej a navykej žáky na počestnou kázeň a vycvič je v ušlechtilosti mravů a v slušných povinnostech života.“<sup>461</sup> Žák při nástupu do třídy byl povinen složit do rukou učitele přísahu. „Já (xy) slibuji, že učitelům poslušnost ve všem dobrém a slušném, zákony školní a řád vyučovací věrně budu zachovávat.“<sup>462</sup> Učitel měl za povinnost bdít nad jazykovým projevem žáků, „aby neužívali slov zastaralých, nejapných, nezdrovilých, neslavných, tlachavých a neobvyklých.“<sup>463</sup> Žáci byli povinni vyhýbat se zahálce a nebezpečné společnosti. „Zahálky, kteráž jest (dle sv. Ambrože) poduškou satanášce, nočního toulání a posedávání, hospod, pitek trestu hodných, kteréž jsou jako mor duše, zdraví a kázni, naprosto se střežte.“<sup>464</sup> O významu kázně pojednává 25. zákon. „Kázeň jest učení ozdobou a duchem společnosti. Zcela opovržení hodni jsou ti, kdož, povrhující kázní, školou zostuzují.“<sup>465</sup> Školní řád pojednává také o nábožnosti,

---

458 HELUS, Zdeněk. PAVELKOVÁ, Isabela. *Pedagogika*, 42, 1992, č. 2. Str. 197-208. Cit. dle. Ibid. Str. 314.

459 SOLFRONK, Jan. *Školní řády a řízení*. Str. 4.

460 BENDL, Stanislav. *Školní kázeň*. Cit. dle. BENDL, Stanislav. KUCHARSKÁ, Anna. (eds). a kol. Op. cit. Str. 74.

461 ZOUBEK, J. František. *M. Petra Codicila z Tullechova Řád školám městským v Čechách a na Moravě I. 1586 akademii Pražskou vydány: příspěvky k dějinám školství v Čechách*. Str. 21.

462 Ibid. Str. 22.

463 Ibid. Str. 23.

464 Ibid.

465 Ibid.

učení a tzv. hospodářství ve škole.

V zákonech o učení se hovoří o žakově lásce k učiteli, učení a kázni. V zákonech o hospodářství se dovídáme o rolích, které každý žák ve třídě zastával. Jejich funkce lze odvodit od samotných názvů. Například o funkci *vyzvědače* se hovoří následovně. „Tajně sám nebo skrze jiné vyzvídej, co a jak žáci mluví, česky-li nebo latinsky, chovají-li se podle zákonů božích a školních, a jestli druh po druhu se nepitvoří.“<sup>466</sup> Zvláštní funkci zastával *znamenáč*, ten měl na starosti správu ferule se znameními a metly. Znameními se označovali žáci za různé prohřešky. *Osel* příslušel těm, kteří užívali mateřského jazyka. *Turek* byl rezervován těm, kteří mluvili nesprávně a *svině* pro ty co mluvili neslušně a necudně. Dalšími funkcemi ve třídě byli: *zapisovatel*, *klíčník*, *napomínatel*, *týdeníci*, *mísník*, *topič* a *otec*.

V poslední části školního řádu nazvaném „*dodavek*“ se hovoří o kázni a poslušnosti při výuce.

„Žák klidně sedí, a máš-li co, s jinými tiše mluv. Kdy lekcí se vykládá neb opakuje, mlč, když pak na něco tážán býváš, způsobně odpovídej. Mezi učením na nikoho nežaluj, než počkej, až bude výslech v příčině osla. Chtěje jít ven za příčinou jakoukoli, měj k tomu dovolení. Když před lidmi stojíš, na to šestero pilně pozor dej. Spoj nohy, též ruce slož, hlavu přímo drž, ústa zavírej, všech zanechej lelků, středně mluv, když se otáží.“<sup>467</sup>

Dalším významným dobovým textem, který shrnuje kázeňská pravidla odrážející morálku té doby je již mnohokrát zmiňovaná *Kniha methodní*, respektive třetí hlavní *částka* o školní kázni. Hlavním úkolem učitele je zde navyknout děti školní docházce. Dále dbát na pořádek a ticho ve třídě. Napomáhat k pilnosti a činnosti, čemuž je zapotřebí školní kázně. V neposlední řadě učitel dbá na mravné chování dětí mimo školu. K udržení kázně ve třídě mu v krajních případech slouží institut odplat a trestů.

„I tresty a odplaty náležejí k ustanovením prostředkům vychovávání, pozůstávání v tom, že se s jistým jednáním jisté prozvolné dobré nebo zlé následky spojují. Právě jako již Stát za potřebný určující prostředek lidské vůle potřebuje, tak musí škola, kteráž Stát v malém jest, toho užívati, poněvadž přirozené prostředky při mládeži často svévolně, a na povážení slabé, na žádný způsob nedostačují. (...) Když všechny mírnější postupně okusení prostředkové nedostačují, předsevzítí, a sice při velmi zdivočelých a nezpůsobných dětech, pro skutečná protivenství, (...) a sice toliko metlou nebo tenkým prutem v stranné světnici a dle pohlaví od mužské nebo ženské ruky, nikdy bez vědomí místního duchovního a školního dohlížitele: buďto od samých rodičů, nebo v jich přítomnosti, aby se všem žalobám zamezilo.“<sup>468</sup>

466 Ibid. Str. 29.

467 Ibid. Str. 29-30.

468 FELBIGER, Ignác Jan. *Kniha methodní nebo navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách*. Str. 227-234.



Schulkodex z roku 1805 vyžaduje ohledně školní kázně po učitelích a duchovním správcích následující.

„§ 21. K poslušnosti, pořádku a tichosti, k pilnosti, čistotě, studu, snášenlivosti, ochotnosti a zdvořilosti mládež obzvláště přidržuj. § 22. Netrp lži, povídání novin, udávání jeden druhého, osobování zvláštních předností, škádlení a nadávání, šantročení, prodávů nebo darování bez výslovného povolení, ani jídla při vyučování, častého vycházení ze světnice, nemravného sezení a rukou schovávání. ... § 24. Přikazuj jim důtklivě, aby jdouce do školy a ze školy bez potřebí nikde se nezastavovali a nehrály, neběhaly, knihami netloukly a se nepraly, nekřičely, hřmotu nedělali, děvčata, aby se mezi chlapce nemíchala, atd.“<sup>469</sup>

Systematické pojednání o školní kázni se poprvé objevuje ve výše probíraném Lindnerově *Všeobecném vychovatelství* z roku 1878. Školní kázeň se stará o zevní a vnitřní pořádek a vytváří tak podmínky pro realizaci plynulého vyučování.

„Zevní pořádek obsahuje: pravidelnou návštěvu školní; klidné a způsobné chování dítek ve škole jak při vyučování samém, tak i před a po škole a v mezerách při vyučování; zákonné chování dítek mimo škol. Vnitřní pořádek hledí: k vypjaté pozornosti ve škole a k domácí pilnosti.“<sup>470</sup>

Učitel je vyzýván k tomu, „aby ustavičně ku všem žákům celé třídy dohlížel a je zaměstnával“.<sup>471</sup> Žáci mají být také vedeni k tělesnému pořádku. „Aby tělo přímo drželi, veškeré malátnosti se střežou. (...) Trpěno nebudiž, aby žáci ruce pod lavicemi nebo v kapsách skrývali, aniž by nohy kterýmukoli nepřipadným anebo neslušným způsobem kladli.“<sup>472</sup>

Autoři Josef Klika a Josef Sokol se podíleli na vydání prvního pedagogického slovníku, který se na veřejnosti objevil pod názvem *Stručný slovník pedagogický*. Mezi lety 1891-1909 bylo vydáno 6. dílů. K tématu kázně se vyjadřují 3 hesla: *disciplina, kázeň a návod, odměny a tresty*. Dočteme se zde například, že „kázeň školní zavádí řád ve škole a navádí žáka, aby rozkazů školních poslouchal“.<sup>473</sup> Žákům se ve škole ukládá povinnost dodržovat *čtverý pořádek společenský*. Jedná se například o *pořádek časový*. „Žák musí být naváděn, aby dovedl vázati se časem.“<sup>474</sup> V praxi to znamená: „Přesnost ve vycházení a přicházení, slušnost v chování a pohybu, sedění na místech vykázaných, klid a pokoj při vyučování.“<sup>475</sup> Kázeň je

469 *Politické zřízení obecních škol v císařské královské dědičných zemích*. V Praze vtištěné a k dostání v císařské královské normálním skladu školních knih. Str. 102-103.

470 LINDNER, G. A. *Všeobecné vychovatelství*. Str. 112.

471 Ibid. Str. 113.

472 Ibid. Str. 147.

473 KLIKA, Josef. *Stručný slovník pedagogický. II. díl*. Str. 581.

474 Ibid.

475 Ibid.

sjednávána souborem výchovných prostředků. „Prostředky, jimiž kázeň se sjednává jsou: pohled, pohyb, zastávka při vyučování, zaklepání na stůl, vyvolání jména žákova, příkaz a zákaz, výhružka, důtka, trest.“<sup>476</sup> Po boku prostředků kázeňských stojí prostředky disciplinární, kterými jsou: pochvala a odměna, výstraha, důtka, stání v řadě lavic anebo vystoupení ven z lavic, zadržení ve třídě pod dohledem.<sup>477</sup> Výchovného prostředku odměny respektive trestu se má užívat až v případě, že slabší prostředky se minou účinkem. „Tresty umělé vycházejí z krajní nutnosti při vedení a vládě výchovné, jsou posledními, nejsilnějšími prostředky povzbuzovacími, donucovacími a odplatnými a užívá se jich, když už slabší prostředky nepůsobí. (...) Jsou jaksi hygienickými prostředky morální výchovy.“<sup>478</sup> Z rodiny přicházejí dítká špatně vychovaná, na jejichž převýchovu je nutno použít nejsilnějších prostředků výchovných. „Chovanci jak otupělí z rodiny přicházejí do školy, a jejich vůle zbloudilá nedá se obracet v dobrý směr leda prostředky nejsilnějšími.“<sup>479</sup> Stupnice těchto prostředků je následovná: „pohled, upozornění, výstraha, hrozba, chladnost v obcování, nedovolení, odnětí důvěry, zosřtený dozor, přímé napomenutí, zákaz, potupa soukromá, pohana veřejná, odepření zábavy a požitkův, osamocení, omezení svobody, v mezích pak práva i trest tělesný, jež ovšem humanita vylučuje.“<sup>480</sup> Trestů je třeba užívat opatrně, aby nedošlo k potření žákova mravního citu. „Z trestů nedoporučují se takové, jež ničí mravní cit anebo přinášejí škodu jinak.“<sup>481</sup> Mezi ně patří zvláště: „spílání, nadávky, tělesné tresty bitím, klečení, stání za dveřmi, domácí vězení, mnohonásobná opisování“.<sup>482</sup> Autor hesla nedoporučuje užívati trestů tělesných, ale jejich užití rozumí jako nutnému zlu. „Zavrhuje tresty tělesné z principu, ale nechceme tvrditi, že při stávajících poměrech obešla by se bez něho jen jediná rodina, jen jediná škola.“<sup>483</sup>

První obecný vyučovací řád byl centrálně vydán až 20. srpna 1870. Roku 1905 byl vydán tzv. definitivní vyučovací řád. Pro nás je zajímavá především hlava sedmá, kde se dočteme následovné.

---

476 Ibid.

477 Ibid.

478 KLIKA, Josef. *Struční slovník pedagogický. IV. díl.* Str. 1109.

479 Ibid. Str. 1110.

480 Ibid.

481 Ibid.

482 Ibid.

483 Ibid. Str. 1111.

„Škola má učiti bázní boží, úctě k císaři a jeho domu, vážnosti k zákonům a státnímu pořádku, lásce k rodnému lidu a vlasti. (...) Děti mají včas navykatí pozornosti, poslušnosti, pilnosti, vytrvalosti, přesnosti, snášenlivosti, čistotnosti a pořádku milovati. (...) Zakázáno je dětem choditi do hostince a kavárny bez rodičů, (...) žebrati, veřejně prodávati, kouřiti, hráti o peníze.“<sup>484</sup>

V Chlupově *Pedagogické encyklopedii* z 30. let 20. století nalezneme tři hesla vztahující se k problematice kázně. Jsou jimi: *dozor, kázeň, odměna a trest*.

„Dozor se dá použít k tomu, aby se v dítěti upevnily zvyky, vštípené mu výchovou, a aby se jejich vliv nepodlamoval tím, že by je dítě bez dozoru porušovalo. (...) Ve starší škole bylo jeho hlavním posláním udržet ticho a zabezpečit vnější kázeň. (...) Správně prováděný dozor však nemálo přispívá vnitřnímu ukázněvání dítěte, tím, že mu dodává pevnosti a jistoty v projevech. (...) Pouhá přítomnost dozorce pomáhá mu lépe oceňovat činy po jejich mravní stránce a přemáhat sugesci nedovolených činů. (...) Proto žádá Masaryk, aby dítě bylo stále podrobno dozoru, jenž patří k prostředí, jež je utváří, ale ovšem takovému, aby jím nebylo ztročeno. (...) Dozor musí být vždy nenásilný a nevtíravý. Dítě jej nemá pociťovat jako něco tísnivého, bo nemusí ani vědět, že je pod dozorem. Dozor přechází do nitra, stává se vládou mravních norem nad naším jednáním.“<sup>485</sup>

V případě *kázně* hovoří Chlup o dvojím podřizování se autoritě, pořádku či rádu – nuceném, zvenčí ukládaném, a nebo dobrovolném, svobodně zvoleném. Středověku přisuzuje první druh kázně, tedy kázeň vnější, k jejíž aplikaci se údajně hlásí ještě Herbart. Za vyšší stupeň kázně považuje druhou jmenovanou, která zároveň nalézá podporu v rodící se vědecké psychologii.

„Někteří psychologové konstatují, že dítě má nadání pro kázeň a podřizování se. (...) První formu tohoto pudového podřizování se vidí Sully v úctě k pravidelnému jednání, tedy ve zvyku. Dítě navyká pořádku, podrobuje se mu a přijímá tak autoritu, jež je předpokladem kázně. Pomocí zvyků, které jsou 1. formou výchovy, možno zachycovat projevy intimních tendencí a fixovat je v určité podobu chování.“<sup>486</sup>

Chlup uvádí kázeň do souvislosti se společenskými podmínkami, kteréžto rozhodují o stupni mravního vědomí. „Teprve se zlepšením hmotných i mravních podmínek jsou dány předpoklady pro vznik vyšších forem kázně.“<sup>487</sup> A právě společenské podmínky 1. republiky vyhodnocuje jako dostačující pro rozvoj vyššího mravního vědomí. „Humanitnímu a demokratickému ideálu života odpovídá kázeň mírná a lidská.“<sup>488</sup> Jelikož škola či třída jsou vlastně společností v malém, platí pro kázeň školní stejné zákonitosti, které nacházíme ve společnosti. Chlup mezi školou a společností nachází reciproční vztah. Škola působí na společnost a opačně z čehož pro školu vyplývají dva úkoly. „Škola totiž musí jednak bránit neblahým vlivům,

484 KLIKA, Josef. *Stručný slovník pedagogický. VI. díl*. Str. 2062.

485 CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. I. díl*. Str. 373-374.

486 Ibid. Str. 599.

487 Ibid. Str. 601.

488 Ibid. Str. 600.

vycházejícím ze společenského prostředí, jednak musí pozitivně vštěpovat ctnosti a zvyklosti, směřující k všestrannému ukáznění žáka a tím i společnosti.<sup>489</sup> S postupným vývojem společnosti a mravního vědomí dochází tedy k proměně na poli kázně. V demokratické společnosti vyznávající humanitní ideály „rozkazy a zákazy ustupují na prospěch žákovy aktivity a spontaneity a pozbývají příkré formy, tresty mají těžisko v morální účinnosti a užívá se jich psychologicky a jen za účelem nápravy individua, nikoli ze msty nebo na odstrašení jiných“.<sup>490</sup>

Tresty považuje Chlup za důležitý prostředek mravní výchovy, jež disponuje funkcí nápravně-společenskou. „Při výměře trestu se má hledět ku prospěchu společnosti, neboť trest má být prostředkem k její ochraně před dalším poškozováním. (...) Trest je vychovateli prostředkem, aby udržel dítě na správné cestě, kdyby s ní chtělo sejít.“<sup>491</sup>

V dnešní situaci, kdy jsou školy vystaveny konkurenčnímu prostředí, ve kterém dochází k „boji o žáka“, dochází k proměně formy i obsahu školních řádů. Toto se děje v souvislosti s důrazem na prezentaci škol, na budování jejich „image“. Dalším faktorem působícím na proměnu školních řádů je celková proměna osobnosti nastupujícího žáka. „Do škol přicházejí nové děti vychovávané k výkonnosti, úspěchu, finanční efektivitě, pracující s novými informačními technologiemi.“<sup>492</sup> Musíme se tedy dotazovat po funkci a smyslu školních řádů. Solfronk si pokládá otázku, jestli školní řád není anachronismem a jestli nevyžaduje podstatnou inovaci.<sup>493</sup> MŠMT dnes již nevydává centrálně distribuované a všeobecně platné školní řády. Pouze doporučuje jistý počet okruhů či témat, které by se ve školních řádech měly objevit. Dnešní pojetí školních řádů se kriticky vymezuje vůči staršímu direktivnímu stylu s množstvím příkazů, zákazů a nařízení. Jejich nadbytek má účinek školní řádu snižovat. Proto se doporučuje zvolit raději formu rad, doporučení, přání, upozornění.<sup>494</sup> Školní řád by neměl, jako tomu bylo v dřívějších dobách, být výsledkem centralistické školní politiky, kdy skupina odborníků a politiků vytváří všeobecně platné řády, které odhlízejí od specifik jednotlivých škol. Doporučuje se, aby se na tvorbě školního řádu podíleli rodiče, žáci, učitelé, vedení školy a

---

489 Ibid. Str. 601.

490 Ibid.

491 CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. III. díl.* Str. 121.

492 SOLFRONK, Jan. Op. cit. Str. 5.

493 Ibid.

494 Ibid. Str. 10.

nepedagogičtí pracovníci.<sup>495</sup> „Je-li školní řád akceptován uživateli jako norma svobody vlastního rozhodnutí, je účinnost jeho působení vyšší.“<sup>496</sup>

## 7.4 Občanská výchova

Občanská výchova, občanská nauka či výchova k občanství jako ideologicko-výchovný koncentrát, se coby samostatný vyučovací předmět formovala již za c. k. monarchie. S tímto předmětem počítá i tzv. malý školský zákon z roku 1922. Hodiny OV se následně stávají stabilní součástí školního výchovně vzdělávacího obsahu, současnost není výjimkou. Po obsahové stránce docházelo, v návaznosti na společenskoekonomický vývoj, k jistým proměnám, avšak ideově-formativní funkce byla zachována. Tento fakt si demonstrujeme několika citacemi.

„Velký význam má zavedení nového předmětu občanská nauka do škol I. a II. cyklu. Je to plně v souladu s požadavkem intenzifikace ideově politické a mravní výchovy žáků.“<sup>497</sup>

„Význam výchovy k občanství pro společnost je veliký. Protože tato výchova vede k vytváření harmonických, mravně vyspělých, čestných jedinců, ovlivňuje přímo i stav celé společnosti. (...) Pro život společnosti přináší výchova k občanství to nejcennější, totiž dobré občany. Ti jsou nejdůležitějším, co stát má, protože kvalita občanství ovlivňuje veškeré dění ve státě.“<sup>498</sup>

„Jestliže jsem řekl, že osou 2. stupně základní školy má být občanská výchova, tak na tom pevně stojím, protože se domnívám, že výchova k občanství je oním základním motivem v době přechodu k demokracii.“ (Slova Petra Piřhy, ministra MŠMT).<sup>499</sup>

*Stručný slovník pedagogický* hovoří o vstupu občanské výchovy - jako nauky o vlastenecké ústavě - do škol obecných a měšťanských prostřednictvím nařízení *Říšského zákoníka školského* z roku 1869. Autor hesla podotýká, že spolu se zdravotědou obsadila občanská výchova roli „popelky“; zároveň kritizuje její

---

495 Ibid.

496 Ibid.

497 *Technický magazín*. Str. 10. Usnesení ÚV KSČ z roku 1962 *O zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách*.

498 PIŘHA, Petr. *Úvod do výchovy k občanství: Knižka pro učitele a veřejnost*. Str. 12.

499 *Technický magazín*. Str. 10.

chabou úroveň. „Jisto jest, že výchova občanská velmi je dosud zanedbána, pěstuje se nahodile a nemethodicky.“<sup>500</sup> V rámci občanské nauky se realizovala politická výchova, která měla žákovi zprostředkovat povědomí o významu zákonodárství a veřejných institucí a zároveň ho formovat do podoby řádného občana státu. „Býti dobrým občanem jest veliká a těžká povinnost, k níž potřeba člověka dobře připravit.“<sup>501</sup>

Chlupova encyklopedie uvádí, že předmět *Občanská nauka a výchova* byl na školách nově ustanoven (tedy znovu ustanoven) tzv. malým školským zákonem z roku 1922. Mládež měl vychovávat mravně i státně-občansky, „upevňovat v ní kladný poměr ke státu a jeho republikánským i demokratickým zřízením“.<sup>502</sup> Žákům má být poskytnut prostor k osvojení si zvyků a forem jednání potřebných v pospolitém životě. Na 1. stupni mají být žáci vedeni k čistotě, pořádku, k ukázněnému a slušnému jednání v poměru k druhým. „Stálou kontrolou a bdělostí se mají jednak upevnit tyto žádoucí vlastnosti a zvyky, jednak se mají vymycovat vlastnosti nežádoucí.“<sup>503</sup> Součástí občanské nauky a výchovy má být tedy státo-občanská výchova, jež má vychovávat dobrého občana. „Nejvyšší společenská organizace, stát, musí mít největší zájem na vyspělosti svých občanů, neboť jen s jejich pomocí může dosahovat cílů, které si kladl.“<sup>504</sup>

Za socialismu byli žáci, v rámci občanské nauky a výchovy, seznamováni s vědeckým ateistickým světovým názorem,<sup>505</sup> zákony vývoje společnosti, s národními pokrokovými tradicemi, s počátky dělnického hnutí a jeho masovým rozvojem; dále se dovídali o vzniku a vývoji komunistického hnutí, o boji za socialistický charakter republiky, o základech marxistické etiky a filosofie, politické ekonomie, smyslu práce, o postavení ženy v socialistických společnostech, boji za mír, o hospodářsko-politickém přehledu světa, státním uspořádání a o významu vzdělání.

V metodické příručce k ON (občanská nauka) pro 6. ročník základních škol z

---

500 KLIKA, Josef. SOKOL, Josef. *Stručný slovník pedagogický. V. díl.* Str. 1325.

501 Ibid. Str. 1326.

502 CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. II. díl.* Str. 198.

503 Ibid. Str. 199.

504 CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. III. díl.* Str. 20.

505 „Vědecký světový názor se má stát pro žáky nástrojem, který by jim pomáhal orientovat se v oblasti politiky, v současných problémech našeho společenského života, který by je učil stranit všemu novému a bojovat proti spojencům minulosti.“ *Občanská výchova v III. a IV. ročníku SOŠ a v III. ročníku SVVŠ: Metodické poznámky pro učitele.* Str. 8. „Žáci se učí chápat i nevědeckost a škodlivost idealistického světového názoru, různých vyznání víry při výkladu světa.“ *Metodická příručka k ON pro 8. ročník ZŠ.* Str. 11.

roku 1981 se dočteme.

„Učební osnovy zvýrazňují požadavek cílevědomě usměrňovat společenskou aktivitu žáků a ideovým a naukovým působením rozvíjet jejich schopnosti samostatného myšlení, rozhodování a jednání.“ (...) „Učitel občanské nauky musí věnovat pozornost zjišťování údajů a o rodinném prostředí žáků, o vlivu sociálních činitelů, o úrovni přesvědčení a myšlení žáků, o vztazích ve třídě, o představách a tužbách žáků apod.“<sup>506</sup>

Příručka ideové výchovy na SŠ z edice *Za socialistickou výchovu* upozorňuje, že není určena pouze školským pracovníkům nýbrž všem, kteří přebírají odpovědnost za výchovu a vzdělání naší mládeže. Je tedy určena i zástupcům SRPŠ, členům mládežnických organizací a členům národních výborů.<sup>507</sup>

V současnosti je OV na školách vyučována v souladu s RVP. Zde je OV (spolu s dějepisem) součástí tzv. vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.

„Vzdělávací oblast Člověk a společnost v základním vzdělávání vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. (...) Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost se u žáků formují dovednosti a postoje důležité pro aktivní využívání poznatků o společnosti a mezilidských vztazích v občanském životě. Žáci se učí rozpoznávat a formulovat společenské problémy v minulosti i současnosti, zjišťovat a zpracovávat informace nutné pro jejich řešení, nacházet řešení a vyvozovat závěry, reflektovat je a aplikovat v reálných životních situacích.“<sup>508</sup>

Konkrétně občanská výchova je realizována prostřednictvím tzv. vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*.

„Vzdělávací obor Výchova k občanství se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem, činností důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.“<sup>509</sup>

V RVP ZV (základní vzdělání) jsou každému vzdělávacímu oboru určeny vzdělávací obsahy, jejichž součástí jsou očekávané výstupy a učivo. Současná výchova k občanství vykazuje kontinuitu se svými předchůdkyněmi, ve změněných společenskoekonomických podmínkách předkládá žákům podstatné aspekty

---

506 *Metodická příručka k ON pro 6. ročník ZŠ*. Str. 8-10.

507 NEJEDLÝ, Zdeněk. *Ideová výchova na střední škole: osnovy z občanské nauky, dějepisu a literární výchovy*. Str. 4.

508 *RVP pro základní vzdělávání*. Str. 43.

509 *Ibid.*

fungování liberálně demokratického státu (včetně EU) s jeho institucemi, právním řádem a symboly; představuje tzv. občanskou společnost, do jejíhož fungování by se měl každý žák aktivně zapojovat; v neposlední řadě žákům předkládá k osvojení principy tržního hospodářství, v rámci nichž jsou vybízeni k řešení globálních problémů – které však jsou právě výsledkem kapitalistické expanze do celého světa. Zdá se tedy, že před sebou máme klasický příklad neoliberálního ideologického vládního (školského) dokumentu, který je, příznačně pro dnešní dobu, přesvědčen o své neideologičnosti. Jedná se o klasický příklad „nové“ vládní techniky – *biopolitiky*, tak jak jsme si ji představili výše. Pro názornost uvádím část RVP ZV věnující se *výchově k občanství*. Text uvádím záměrně celý, aby na čtenáře dýchl duch doby.

## **VÝCHOVA K OBČANSTVÍ**

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru, 2. stupeň.

### ČLOVĚK VE SPOLEČNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání
- rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu
- zdůvodní nepřijatelnost vandalského chování a aktivně proti němu vystupuje
- zhodnotí nabídku kulturních institucí a cíleně z ní vybírá akce, které ho zajímají
- kriticky přistupuje k mediálním informacím, vyjádří svůj postoj k působení propagandy a reklamy na veřejné mínění a chování lidí
- zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a v situacích ohrožení
- uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem
- objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám
- rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti
- posoudí a na příkladech doloží přínos spolupráce lidí při řešení konkrétních úkolů a dosahování některých cílů v rodině, ve škole, v obci

**Učivo**

- naše škola – život ve škole, práva a povinnosti žáků, význam a činnost žákovské samosprávy, společná pravidla a normy; vklad vzdělání pro život
- naše obec, region, kraj – důležité instituce, zajímavá a památná místa, významní rodáci, místní tradice; ochrana kulturních památek, přírodních objektů a majetku
- naše vlast – pojem vlasti a vlastenectví; zajímavá a památná místa, co nás proslavilo, významné osobnosti; státní symboly, státní svátky, významné dny
- kulturní život – rozmanitost kulturních projevů, kulturní hodnoty, kulturní tradice; kulturní instituce; masová kultura, prostředky masové komunikace, masmédia
- lidská setkání – přirozené a sociální rozdíly mezi lidmi, rovnost a nerovnost, rovné postavení mužů a žen; lidská solidarita, pomoc lidem v nouzi, potřební lidé ve společnosti
- vztahy mezi lidmi – osobní a neosobní vztahy, mezilidská komunikace; konflikty v mezilidských vztazích, problémy lidské nesnášenlivosti
- zásady lidského soužití – morálka a mravnost, svoboda a vzájemná závislost, pravidla chování;



dělba práce a činností, výhody spolupráce lidí

### ČLOVĚK JAKO JEDINEC

#### **Očekávané výstupy**

žák

- objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života
- posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek
- rozpoznává projevy záporných charakterových vlastností u sebe i u druhých lidí, kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání
- popíše, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru

#### **Učivo**

- podobnost a odlišnost lidí – projevy chování, rozdíly v prožívání, myšlení a jednání; osobní vlastnosti, dovednosti a schopnosti, charakter; vrozené předpoklady, osobní potenciál
- vnitřní svět člověka – vnímání, prožívání, poznávání a posuzování skutečnosti, sebe i druhých lidí, systém osobních hodnot, sebehodnocení; stereotypy v posuzování druhých lidí
- osobní rozvoj – životní cíle a plány, životní perspektiva, adaptace na životní změny, sebezvědomí; význam motivace, aktivity, vůle a osobní kázně při seberozvoji

### STÁT A HOSPODÁŘSTVÍ

#### **Očekávané výstupy**

žák

- rozlišuje a porovnává různé formy vlastnictví, uvede jejich příklady
- objasní potřebu dodržování zásad ochrany duševního vlastnictví a jejich znalost uplatňuje ve svém jednání
- dodržuje zásady hospodárnosti, popíše a objasní vlastní způsoby zacházení s penězi a se svým i svěřeným majetkem, vyhýbá se rizikům v hospodaření s penězi
- vysvětlí, jakou funkci plní banky a jaké služby občanům nabízejí
- rozlišuje, ze kterých zdrojů pocházejí příjmy státu a do kterých oblastí stát směřuje své výdaje, uvede příklady dávek a příspěvků, které ze státního rozpočtu získávají občané
- rozlišuje a porovnává úlohu výroby, obchodu a služeb, uvede příklady jejich součinnosti
- na příkladu chování kupujících a prodávajících vyloží podstatu fungování trhu

#### **Učivo**

- majetek, vlastnictví – formy vlastnictví; hmotné a duševní vlastnictví, jejich ochrana; hospodaření s penězi, majetkem a různými formami vlastnictví
- peníze – funkce a podoby peněz, formy placení; rozpočet rodiny, státu; význam daní
- výroba, obchod, služby – jejich funkce a návaznost
- principy tržního hospodářství – nabídka, poptávka, trh; podstata fungování trhu; nejčastější právní formy podnikání

### STÁT A PRÁVO

#### **Očekávané výstupy**

žák

- rozlišuje nejčastější typy a formy států a na příkladech porovná jejich znaky
- rozlišuje a porovnává úkoly jednotlivých složek státní moci ČR i jejich orgánů a institucí, uvede příklady institucí a orgánů, které se podílejí na správě obcí, krajů a státu
- objasní výhody demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů
- vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů
- přiměřeně uplatňuje svá práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod
- objasní význam právní úpravy důležitých vztahů – vlastnictví, pracovní poměr, manželství
- provádí jednoduché právní úkony a chápe jejich důsledky, uvede příklady některých smluv upravujících občanskoprávní vztahy – osobní přeprava; koupě, oprava či pronájem věci
- dodržuje právní ustanovení, která se na něj vztahují a uvědomuje si rizika jejich porušování
- rozlišuje a porovnává úkoly orgánů právní ochrany občanů, uvede příklady jejich činnosti a

spolupráce při postihování trestných činů

- rozpozná protiprávní jednání, rozliší přestupek a trestný čin, uvede jejich příklady

#### **Učivo**

- právní základy státu – znaky státu, typy a formy státu; státní občanství ČR; Ústava ČR; složky státní moci, jejich orgány a instituce
- státní správa a samospráva – orgány a instituce státní správy a samosprávy, jejich úkoly
- principy demokracie – znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu; politický pluralismus, sociální dialog a jejich význam; význam a formy voleb do zastupitelstev
- lidská práva – základní lidská práva, práva dítěte, jejich ochrana; úprava lidských práv a práv dětí v dokumentech; poškozování lidských práv, šikana, diskriminace
- právní řád České republiky – význam a funkce právního řádu, orgány právní ochrany občanů, soustava soudů; právní norma, předpis, publikování právních předpisů
- protiprávní jednání – druhy a postihy protiprávního jednání, trestní postižitelnost; porušování předpisů v silničním provozu, porušování práv k duševnímu vlastnictví
- právo v každodenním životě – význam právních vztahů; důležité právní vztahy a závazky z nich vyplývající; styk s úřady

### MEZINÁRODNÍ VZTAHY, GLOBÁLNÍ SVĚT

#### **Očekávané výstupy**

žák

- popíše vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů, uvede příklady práv občanů ČR v rámci EU i možných způsobů jejich uplatňování
- uvede některé významné mezinárodní organizace a společenství, k nimž má vztah ČR, posoudí jejich význam ve světovém dění a popíše výhody spolupráce mezi státy
- uvede příklady některých projevů globalizace, porovná jejich klady a zápory
- uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva
- objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni - v obci, regionu
- uvede příklady mezinárodního terorismu a zaujme vlastní postoj ke způsobům jeho potírání

#### **Učivo**

- evropská integrace – podstata, význam, výhody; Evropská unie a ČR
- mezinárodní spolupráce – ekonomická, politická a bezpečnostní spolupráce mezi státy, její výhody; významné mezinárodní organizace (RE, NATO, OSN aj.)
- globalizace – projevy, klady a zápory; významné globální problémy, způsoby jejich řešení<sup>510</sup>

## **7.5 Nové pojetí řízení školy**

„Ať už se to někomu líbí či nikoliv, do školství vstoupil trh. Některé vzdělávací instituce se s novými podmínkami velmi úspěšně vyrovnaly. Jejich vedení zvolilo změnu koncepce školy, začalo uplatňovat řadu inovačních přístupů jak uvnitř školy, tak i k jejím zákazníkům a partnerům, začalo využívat i řadu nástrojů, z nichž některé si „zapůjčilo“ z podnikatelské sféry.“<sup>511</sup>

Jaroslav Světlík nás upozorňuje, že ty školy, které nezmění styl řízení na to brzy doplatí, protože tzv. normativní metoda financování škol vnáší do školského prostředí prvek soutěživosti, tedy trhu a vedení školy, které na tuto logiku tržního prostředí nepřistoupí brzy pocítí důsledky svého rozhodnutí. Světlík má pravdu, že školy, jako součást vládní politiky, by měly držet krok se sociálními a ekonomickými

510 Ibid. Str. 48-50.

511 SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Str. 9.

podmínkami; jednoduše řečeno - školy se musejí přizpůsobit podmínkám kapitalistické ekonomiky. Jako poskytovatelé vzdělávacích služeb v tržním prostředí musejí zacílit na své hlavní zákazníky, tedy studenty a žáky a jejich rodiče. Školy by se zkrátka měly začít chovat jako firmy, nabízet své produkty (školní vzdělávací programy), které musejí být pro konečného spotřebitele atraktivní a zároveň musejí být připraveny reagovat na stále se proměňující situaci na trhu, vycházet vstříc neustále měnícím se potřebám společnosti. Školy by si měly uvědomit, že se ocitají v konkurenčním prostředí, kterému vládou různá národní a mezinárodní srovnávání; nad školami visí imperativ „žebříčků úspěšnosti“. Například pražský ÚIV Praha (Ústav informací ve vzdělávání) poskytuje žebříček středních škol, SET 95. „Ukazuje se, že výtečná a uznávaná škola je produktem především dobrého managementu. Managementu, který se netají změnit zaběhlé školské stereotypy a chápat školu jako subjekt, který se v tržním prostředí musí chovat tržně a efektivně.“<sup>512</sup>

Světlík dále pojednává o image školy a marketingovém přístupu. V jeho pojetí jsou daně pojímány jako platby za službu. Všichni zaměstnanci školy by si měli uvědomit, že jsou poskytovatelé služeb, za které rodiče platí prostřednictvím přímých a nepřímých daní; žáci a rodiče jsou tedy jejich klienty. „Úspěšné jsou ty školy, které marketingovou filosofii uplatňují na všech úrovních. Všichni pracovníci školy, od ředitele až po školníka, jsou v každodenním kontaktu se zákazníky školy, žáky, studenty, rodiči, veřejností.“<sup>513</sup>

O proměně řízení školy hovoří i oficiální školské dokumenty, které nalezneme na metodickém portálu RVP ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)). Například některé příspěvky ve sbornících realizovaných týmem „Metodika“ (zadán a financován MŠMT a Evropským sociálním fondem). „Společným jmenovatelem současných změn je lépe uspokojovat potřeby žáků.“<sup>514</sup> „Svět se mění a dnes již nikdo v oblasti řízení školství nepochybuje o tom, že využívání poznatků z marketingu může být a je prospěšné.“ (...) „Školství jednoznačně patří do oblasti služeb.“<sup>515</sup> V souvislosti se školským prostředím se zde (v příspěvku *Image školy a její diagnostika*) užívají jako pojmy:

---

512 Ibid. Str. 15.

513 Ibid. Str. 16.

514 STARÝ, Karel. *Autoevaluace: Problematika hodnocení ve škole. Sborník č. 1: Výběr příspěvků.* Str. 118.

515 EGER, Ludvík. EGEROVÁ, Dana. *Image školy a její diagnostika.* Str. 14.

produkt školy, umění komunikace se zákazníkem, Promotion, Public Relations, image školy, atd.

## 7.6 Proměna kolektivu v tým

Charakteristickým rysem komunistické (socialistické) výchovy je kolektivní vědomí odpovídající společenskému principu kolektivismu. Ve skriptech *Výchova ke kolektivnosti* staví jejich autor, Karel Kasl, princip kolektivismu proti principu buržoaznímu – individualismu.<sup>516</sup> Třídní kolektiv tvoří základní jednotku společenského kolektivismu a podle Kasla v jeho rámci dochází k souladu mezi společenskými potřebami a zájmy jednotlivce. Kolektivní vztahy prostě odpovídají socialistickým produkčním a společenským vztahům. Socialistická výchova byla výchovou kolektivu ke kolektivnosti. Tuto intenci bryskně vyjádřil klasik socialistické pedagogiky A. S. Makarenko. „Výchova kolektivu kolektivem pro kolektiv.“ V Makarenkově pojetí je kolektiv: „svobodná skupina pracujících, spojených jednotným cílem, jednotnou činností, organizovaná, vybavená orgány správy, disciplíny a odpovědnosti.“<sup>517</sup> Podle Makarenka nejde v rámci kolektivu o rovnost, nýbrž o schopnost podřídit se. „Jeden člen kolektivu se musí umět podřizovat druhému, nejen se podřizovat, nýbrž umět se podřizovat.“<sup>518</sup> Makarenko ve svých spisech upozorňuje, že „v sovětské zemi není vychovááno jen dítě, jen školák, nýbrž každý občan na každém kroku. Je vychováván buď zvlášť organizovanými formami nebo formou širokého společenského působení.“<sup>519</sup> Sovětská výchovná práce vyplývá ze socialistických společenských potřeb a tyto potřeby mohou být uspokojeny pouze pomocí dobrých, silných a vlivných kolektivů.<sup>520</sup> A právě školy a učitelé sehrávají ve výchově ke kolektivismu zásadní roli. Kasl vyzývá učitele, aby se od první třídy zaměřili na projevy individualismu a sobectví (typické pro buržoazní společnost) a vedli žáky k vzájemné pomoci a úctě, k práci v kolektivu, pro kolektiv.<sup>521</sup>

516 KASL, Karel. *Výchova ke kolektivnosti*. Str. 1.

517 Ibid. Str. 13.

518 MAKARENKO, A. S. Cit. dle. Ibid. Str. 21.

519 MAKARENKO, A. S. *Spisy 5. Obecné problémy teorie pedagogiky. Výchova v sovětské škole*. Str. 79.

520 Ibid. Str. 88.

521 KASL, Karel. Op. cit. Str. 22.

Tým na rozdíl od kolektivu tvoří menší skupina lidí. To ho uschopňuje k větší mobilitě a rychlému nasazení. Tým je více individualizovaný, jednotliví členové mají pocit větší míry autonomie a svobody. V týmu je třeba udržovat veselou náladu a kamarádské prostředí. Panují zde však vztahy podřízení a nadřízení jako v kolektivu. Tým plní zadaný úkol, který mu je přiřazen týmem vyšším, kterému se zodpovídá. V rámci týmu je stanovena hierarchie a disciplína, ale nemluví se o ní, všichni se tváří, jako by si byli rovni a mohli dělat cokoli, ale to je iluze. V týmu stejně jako kolektivu se člověk musí naučit podřízovat, ale nikdo si to nepřipouští, ve věku svobody a demokracie to přece není zvykem. Došlo přeci k vyhlášení konce pevných hierarchií! Ano, ke slovu se přihlásily nové, lepší - tekuté (zpovědní). Více si o týmu povíme níže.

## 8. „Učí se společnost“

### 8.1 Ohlášení „učící se společnosti“

Již v období socialismu se v souvislosti s debatou o nastupující vědeckotechnické revoluci zdůrazňovala potřeba soustavného vzdělávání, které by pracujícím umožnilo změnit odbornou kvalifikaci a to i několikrát za život.

„Pod vlivem vědeckotechnické revoluce připravovat nikoli jednou pro vždy vyškolené odborníky, ale odborníky, kteří především ovládají metody získávání nových poznatků, kteří jsou schopni v průběhu celého aktivního života studovat a přizpůsobovat svou kvalifikaci neustále se vyvíjejícímu a měnícímu prostředí.“<sup>522</sup>

Naléhavost celoživotního „učení se“ reflektuje i Jůva ve svých skriptech *Pedagogika*.

„Akcelerace společenského vývoje v etapě vědeckotechnické revoluce, prudké a nebývalé proměny v oblasti vědy a techniky, v oblasti výroby i v oblasti kultury, to vše nutně vyžaduje celoživotní formování osobnosti ve shodě s proměnami životního způsobu tak, aby jedinec byl schopen v nových podmínkách správně chápat realitu, úspěšně jednat a řádně plnit všechny své socialistické úlohy.“<sup>523</sup>

Ladislav Barák své čtenáře upozorňuje na skutečnost, kdy buržoazní ekonomové popisují vzdělávání z hlediska individualistického, přestože přiznávají vzdělání podíl na rozvoji společnosti, vědy a kultury. Vzdělání se v jejich pojetí proměňuje v kapitál a rozvoj vzdělání ve akumulaci kapitálu - v investiční činnost. Takovéto pojetí zastává, podle Baráka, například Fritz Machlup v knize z roku 1962 *The Production and Distribution of Knowledge in the US*.<sup>524</sup> V 50. letech američtí ekonomové formulují teorii *lidského kapitálu*; reprezentantem takového myšlení je především Th. W. Shultze se svojí knihou z roku 1959 *Investment in Man: an Economists View*.<sup>525</sup>

Barák již v 70. letech předvídal pozici, kterou vzdělání sehraje v budoucím společenskoekonomickém procesu.

„Vzdělání se stane celoživotním procesem. Budoucí škola už nezabezpečí jízdenku, s níž budeme moci cestovat po celý život. Tím, že nová škola vybaví mladé lidi základním repertoárem návyků a zkušeností stejně jako pružností a motivací pro další vzdělávání, bude je zároveň nejlépe

---

522 BARÁK, Ladislav. a kol. *Vzdělání a ekonomika*. Str. 51.

523 JŮVA, Vladimír. Op. cit. Str. 37.

524 BARÁK, Ladislav. a kol. Op. cit. Str. 19.

525 Ibid. Str. 23.

připravovat i pro eventuální změnu povolání a pro přeškolení.<sup>526</sup>

V realitě *učící se společnosti* nabývá škola nové podoby. Zdeněk Helus uvádí do kontextu *učící se společnosti* současný charakter společenských požadavků směrem ke škole. „Nejčastěji se však v souvislosti s požadavky na vývoj školy setkáváme s působením vlivů, odvíjejících se od utváření společnosti jakožto společnosti vědění, nebo též společnosti informační, společnosti znalostí, či učící se společnosti.“<sup>527</sup> Za klíčový znak takové společnosti považuje těsný vztah mezi vzděláváním a rozvojem společnosti, respektive její ekonomickou kondicí definovanou pojmy prosperity, modernizace, inovativnosti a především konkurenceschopnosti.<sup>528</sup>

V *učící se společnosti* se místo důrazu přesouvá ze surovin a práce na *know-how*. Budují se nové digitální infrastruktury. Proměňuje se sociální struktura. „Společenský status souvisí stále více se vzděláním a způsobilostí pracovat s informacemi, získávat a využívat poznatky.“<sup>529</sup> Výše popsané procesy nacházejí své vyjádření v pojmu tzv. *lidských zdrojů*. Škole jsou svěřeny nové úkoly, na jejich bedrech leží tíže odpovědnosti za produkci člověka/lidského zdroje. Tyto úkoly zní následovně:

„Zakládat v dětech a dospívajících trvalé vzdělávací potřeby, související se seberealizací a organizací způsobu života. Spojovat vzdělávací/sebevzdělávací snažení s kladnými emocemi, s pocity úspěchu a zadostiučinění. Vést žáky/studenty k získání schopnosti učit se, rozvinout jejich metakognitivní postupy (poznávat, jak mám poznávat, učit se, jak se mám efektivně učit), upevňovat jejich sebevzdělávací (studijní, poznávací) kompetence. Orientovat je v aktivní komunikaci se zdroji informací. Orientovat je ve strategiích úspěchu a stimulovat utváření vnitřních předpokladů realizace.“<sup>530</sup>

Vedle žákova talentu, zájmu, schopnosti a motivace se objevuje nová kvalita, tzv. *přidaná hodnota*.

„A tou je zdatnost umožňující aktualizaci (využití) oněch potencionálních východisek – v profesní přípravě, kariérním růstu, smysluplném vytváření života, trávení volného času, usilování o kvalitu života. Díky této 'přidané hodnotě' se jedinec stává skutečně mobilním ve světě, nabízejícím mu příležitosti, aby to, co zvládl, také uplatnil, případně zhodnotil svým profesním/společenským vzestupem.“<sup>531</sup>

V realitě *učící se společnosti* dochází k proměně organizace školy, ta samotná

526 Ibid. Str. 96-7.

527 HELUS, Zdeněk. Op. cit. Str. 194.

528 Ibid.

529 Ibid.

530 Ibid. Str. 195-196.

531 Ibid. Str. 96.

je dnes pojímána jako *učící se organizace*, ve které se od učitelů očekává týmová spolupráce.<sup>532</sup>

Účinkem *učící se společnosti* je individualizace vzdělávání jako dominantní inovace posledních dekád. „Historicky je vznik individualizovaného vyučování spjat se společenskou potřebou vychovávat silného jedince, schopného obstát v podmínkách kapitalistického systému.“<sup>533</sup> Vlivu *učící se společnosti* se neubrání ani didaktika, která reaguje inovací svých didaktických technologií. Co se například vyučovacích metod týče, dostává se do popředí tzv. *kooperativní učení*, které má být reakcí na propojenost světa, jež si žádá spolupráci všech členů společnosti. „Důraz na kooperativní vyučování vyplývá z pojetí světa jako světa vzájemné závislosti a souvislosti, plurality, propojenosti, komplexnosti, kde problémy technologické, ekonomické, politické, atd., nemohou být řešeny izolovaně.“<sup>534</sup>

## 8.2 Zvěstovatelé „učící se společnosti“

Dokument Evropské komise *Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti* hovoří o proměnách charakteru práce a její organizace. Z tohoto faktu vyvozuje potřebu přizpůsobení se jak novým technickým nástrojům tak pracovním podmínkám. Základní funkcí školy je proto poskytnout širokou poznatkovou základnu (zajistit široký všeobecně vědní základ), otevřít možnost celoživotní rekvalifikace a mobility.

Vzdělání je zde pojímáno jako příležitost k sebeuvědomění, k osobnímu rozvoji a seberealizaci.<sup>535</sup>

Dokument hovoří o co nejúčelnějším využití lidský zdrojů, o nemateriálních investicích, zvýšení konkurenceschopnosti a o získávání jednotlivců i společnosti pro celoživotní vzdělávání se. „Je nutné vzbudit ve společnosti chuť vzdělávat se a školit po celý život.“<sup>536</sup> Uvádí do souvislosti proměnu orientace výroby, která se dnes zaměřuje na konkrétní přání zákazníka, se změnou charakteru zaměstnanosti.

532 TVRZOVÁ, Ivana. KASÍKOVÁ, Hana. *Vybrané otázky vzdělávací politiky a řízení školství*. Cit. dle. VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Str. 115.

533 Ibid. Str. 177.

534 Ibid. Str. 184.

535 *Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě*. Str. 16.

536 Ibid. Str. 17.



Tradiční práce na plný úvazek se stává minulostí. Organizace práce směřuje k flexibilizaci, decentralizaci a rozvoji týmové práce.<sup>537</sup> Firemní organizace se proměňuje v *učící se organizaci* disponující pružnou pracovní dobou. Dokument zmiňuje *Zprávu Kulatého stolu evropských průmyslníků* z února 1995. Ta zdůrazňuje potřebu flexibilní výchovy, široké poznatkové základny a celoživotního učení se.<sup>538</sup>

Je příznačné pro dnešní dobu, že dokument, který je nabytý ideologickými floskulemi, hovoří o zániku ideologických diskuzí o vzdělávání;<sup>539</sup> zcela v logice ideologie „konce dějin“ považuje své recepty za odraz objektivní realitu, respektive jejich povahu shledává jako přirozenou, nutnou.

Dokument dále vytýká vzdělávacím institucím, že pořád lpějí na přípravě pro stálé zaměstnání.<sup>540</sup> Pojmy *konkurenceschopnosti* a *investice do lidského kapitálu* odkazují autoři k potřebě zahrnout do vzdělávání porozumění světu práce, znalosti podnikání a chápání změn, které ovlivňují výrobní proces.<sup>541</sup>

Dalším oficiálním dokumentem zabývajícím se současným vzděláváním je publikace z programu PHARE - *České vzdělávání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU* z roku 1999. Na samém začátku je potvrzen kapitalistický charakter nově přistupujících zemí, když se konstatuje, že jelikož se v rámci Evropy nacházejí podobné společenskoekonomické podmínky, i cíle vzdělávání si budou podobné.<sup>542</sup> Dokument hovoří o budování „Evropy vědění“ (Europe of knowledge) a o přístupu k celoživotnímu vzdělávání. Zavádí, již několikrát zmíněný pojem *přidané hodnoty*. Nalezneme zde také odstavce o rozvoji a využití lidského potenciálu skrze investice do lidských zdrojů.<sup>543</sup> A právě vzdělávání splňuje parametry takovéto investice. Lidé musejí vnímat vzdělání jako investici do budoucnosti. Vzdělání dle autorů u lidí nabývá na významu, což údajně svědčí o stále větším povědomí o vzdělání jako kapitálu, „který lze v životě i v práci zhodnotit a předávat z generace na generaci“.<sup>544</sup>

Vzdělání je definováno jako zdroj, který je v době úbytků tradičních zdrojů k dispozici všem. „V zemích na čele světové ekonomiky jsou vědění a znalosti

537 Ibid. Str. 20-21.

538 Ibid. Str. 24.

539 Ibid. Str. 39.

540 Ibid. Str. 41.

541 Ibid. Str. 55.

542 *České vzdělávání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU*. Str. 1.

543 Ibid. Str. 18.

544 Ibid. Str. 26.

mnohem důležitější než půda, suroviny nebo práce a i mezinárodní obchod čím dál víc ovládá zboží vyráběné s použitím vědeckých poznatků.<sup>545</sup> Ze strany autorů je uznán fakt zostřující se konkurence, přesto má vzdělání umožňovat svobodněji volit z více možností. „Podporuje osobní samostatnost, nezávislost a menší zmanipulovatelnost.“<sup>546</sup>

Úspěšné budou ty společnosti, které budou flexibilně spojovat kvalifikované lidské zdroje a vyspělé technologie. Autoři upozorňují na situaci, kde konzervativní systémy nemohou produkovat inovativní lidi,<sup>547</sup> a právě pouze takovíto lidé jsou schopni uspět na stále se proměňujícím (čti zužujícím) se trhu práce. „Nejistota na trhu práce se stává stále častějším jevem i pro lidi, jejichž vzdělání a kvalifikace byly dříve považovány za dostatečné. Ti se dnes jen obtížně dokáží přizpůsobit novým kvalifikačním požadavkům a návrhům na vzdělání a odbornou přípravu.“<sup>548</sup> Vyžaduje se vícera kvalifikace, schopnost týmové práce a řízení projektů, schopnost se neustále učit, otevřenost k novým poznatkům, tvořivost, pružnost a samostatnost, schopnost řešit problémy, činit závěry, dovednost syntetizovat, komunikační kompetence, schopnost všestranně zpracovávat informace, atd.<sup>549</sup>

„Celoživotní povolání jsou na vyměření. Pracovní trhy zvyšují svou flexibilitu, což se mimo jiné projevuje různými způsoby a formami zaměstnanosti.“<sup>550</sup>

Prognóza je neúprosná. Čeká nás další prohlubování deindustrializační tendence, což klade nároky na mobilitu a flexibilitu lidských zdrojů. V takovém případě je třeba rozvíjet celkové kompetence a připravovat na celoživotní zaměstnatelnost, než na konkrétní zaměstnání.<sup>551</sup> A jaké z toho plynou důsledky pro školu?

„Vzhledem k rychlým proměnám životního prostředí nemůže být vzdělání definováno pomocí norem a pomocí vymezeného obsahu.“<sup>552</sup> Je nezbytné aplikovat volnější způsoby organizace vyučování, zavádět širší obsahové oblasti nadřazené vyučovacím předmětům, provozovat neautoritativní styly výuky, zavádět kooperativní vyučování postavené na skupinové a týmové práci, překvapivě založené

---

545 Ibid. Str. 27.

546 Ibid.

547 Ibid. Str. 28.

548 Ibid. Str. 30.

549 Ibid. Str. 31.

550 Ibid. Str. 32.

551 Ibid. Str. 46.

552 Ibid. Str. 51.

nikoliv na soutěži (IM);<sup>553</sup> důrazně prosazovat autonomii škol, uvádět do praxe hodnocení škol (evaluaci), které informuje rodiče a sociální partnery (čti investory) o kvalitě a efektivitě. V rámci procesu decentralizace a autonomizace školského systému má dojít k oslabení centrálních orgánů, zejména MŠMT. Přesto dokument uvádí, že financování jako neúčinnější nástroj si ponechává právě MŠMT.

I *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* z roku 2001 hovoří o prudkých společenskoekonomických změnách. Ty mají skýtat možnost prosperity pro každou společnost i jednotlivce. Složitost společnosti vyžaduje větší objem znalostí a dovedností. Větší míra individuální svobody více záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana.<sup>554</sup> Na dalších stranách nalézáme klasická témata jako jsou: kvalifikace a rekvalifikace, rozvoj lidských zdrojů, celoživotní vzdělávání, lidský kapitál, který je údajně v současné ekonomice považován za faktor rovnocenný fyzickému a finančnímu kapitálu a moderním technologiím.<sup>555</sup>

Školský dokument klade důraz na flexibilní, adaptabilní, tvořivou, iniciativní a inovativní pracovní sílu a s tím související zvyšující se úlohu všeobecného vzdělávání. Připomíná proměnu charakteru práce. „Mizí pracovní struktury s pevně definovanými rolemi, vícekrát během života se mění nejen zaměstnání, ale i obor a profese. Pracovníci musejí být výkonní a iniciativní i v nestabilním, nejistém prostředí.“<sup>556</sup> Požaduje se schopnost přijímat stálé změny. „Kdo není schopen své vzdělávání průběžně obnovovat, rozšiřovat a zvyšovat, rychle se ocitá na okraji společnosti a nemůže se podílet na jejím životě.“<sup>557</sup> Nikde se tu nehovoří o obsahu vzdělávání, pouze o schopnostech, dovednostech a postojích. Vzdělávací instituce mají připravit člověka pro boj na trhu. Škole připadne úkol vytvořit pevné základy pro celoživotní vzdělávání.

Autoři prognózují, že pokud nenastoupíme cestu reformy uzavře se nám cesta k úspěchu v dnešním globalizovaném světě.<sup>558</sup> MŠMT v decentralizovaném systému připadne pozice řídicího centra rozvoje lidských zdrojů. Jako záruku demokratizace školského systému by autoři *Programu* rádi zřídili korektiv MŠMT - *Národní radu*

---

553 Ibid. Str. 54.

554 *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Str. 13.

555 Ibid. Str. 14.

556 Ibid. Str. 16.

557 Ibid.

558 Ibid. Str. 19.

*pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů.*<sup>559</sup>

A jaké důsledky plynou, z výše popsaného, pro školu. Školská kultura se má více přimknout k životu místního společenství.<sup>560</sup> Žáci si ve škole nebudou osvojovat vědomosti, nýbrž budou získávat tzv. *klíčové kompetence*. V decentralizovaném a participativním systému nabude na významu evaluace, žáci budou hodnoceni uceleněji, zvýší se důraz na diagnostickou funkci, jejíž zvládnutí bude vyžadovat odbornou podporu, kterou zajistí školní psychologové. „Důležitým úkolem školních psychologů bude i péče o učitele vzhledem k náročnosti a odpovědnosti jejich práce a podpora proměny školy vůbec.“<sup>561</sup> Vzroste význam výchovné a sociální role školy. Dojde k přesunu od motivace vnější k motivaci vnitřní založené na sebepoznání a přijímání osobní odpovědnosti.<sup>562</sup> U učitelů se předpokládá posílení pedagogicko-psychologické složky.<sup>563</sup> Školy se pro žáka stanou místem pozitivních požitků a zajímavých zkušeností.<sup>564</sup> Žáci by měli být postupně vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení.<sup>565</sup> Zavádí se kategorie *nadáný žák*. „Schopní a nadaní přinášejí do společnosti kvality, kterými je možné se prosadit v konkurenci jiných států.“<sup>566</sup>

Co se týče vzdělávání dospělých to je zmiňováno v souvislosti s požadavky hospodářství: neustálou inovací výrobků a služeb, zaváděním nových technologií, zvyšováním produktivity, kvality a efektivnosti, udržením konkurenceschopnosti, atd. „Chce-li člověk obstát v rychlém vývoji svého okolí a chce-li je aktivně ovlivňovat, nestačí mu již vzdělání získané v mládí ve škole, nýbrž musí mít šanci a chtít si je průběžně rozšiřovat.“<sup>567</sup>

---

559 Ibid. Str. 21.

560 Ibid. Str. 37.

561 Ibid. Str. 40.

562 Ibid. Str. 41.

563 Ibid. Str. 43.

564 Ibid. Str. 47-48.

565 Ibid. Str. 48.

566 Ibid. Str. 56.

567 Ibid. Str. 79.

### 8.3 RVP a klíčové kompetence

RVP do sebe absorbovaly všechny výše zmíněné ideologické konstrukty, které přetavilo do kardinálního konceptu reformy - *klíčových kompetencí (KK)*. RVP jsou součástí nového systému kurikulárních dokumentů vycházejících z principů obsažených v *Národním programu rozvoje vzdělávání (NPRV)*, jenž jsou ukotveny v zákoně č. 561/2004 Sb. NPRV a RVP tvoří státní úroveň kurikulárních dokumentů. Na úrovni školní se nacházejí tzv. Školní vzdělávací programy (ŠVP).

RVP jako otevřený dokument, přístupný inovacím, vydávající se všanc potenciálním změnám všeho druhu. Úhelný pojem RVP - *klíčové kompetence* – jsou konceptem umožňujícím žákům být otevřenými, flexibilními, mobilními, přístupnými inovacím a změnám rychle se měnícího světa.

RVP:

- „vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělání;
- podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“<sup>568</sup>

RVP usiluje o navození následujících tendencí ve vzdělávání:

- „zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků;
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčlenění žáků do specializovaných tříd a škol
- zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči“<sup>569</sup>

KK:

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému

568 RVP pro základní vzdělávání. Str. 10.

569 Ibid.

životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.*<sup>570</sup>

V RVP-G (pro gymnázia) přibude 1 kompetence a to sice *kompetence k podnikání*:

- cílevědomě, zodpovědně a s ohledem na své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření;
- rozvíjí svůj osobní odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě;
- uplatňuje proaktivní přístup, vlastní iniciativu a tvořivost, vítá a podporuje inovace;
- získává a kriticky vyhodnocuje informace o vzdělávacích a pracovních příležitostech, využívá dostupné zdroje při plánování a realizaci aktivit;
- usiluje o dosažení stanovených cílů, průběžně reviduje a kriticky hodnotí dosažené výsledky, koriguje další činnost s ohledem na stanovený cíl; dokončuje zahájené aktivity, motivuje se k dosahování úspěchu;
- posuzuje a kriticky hodnotí rizika související s rozhodováním v reálných životních situacích a v případě nezbytnosti je připraven tato rizika nést;
- chápe podstatu a principy podnikání, zvažuje možná rizika, vyhledává a kriticky posuzuje příležitosti k uskutečnění podnikatelského záměru s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory.<sup>571</sup>

V tomto systému připadá učitelům a školní organizaci nová role. Učitelé se stávají více odpovědní za vlastní práci i výsledky. Školy, které budou schopny týmové spolupráce a sebehodnocení půjdou dopředu, slibuje *Manuál pro tvorbu ŠVP*.

RVP se na školní úrovni proměňují v ŠVP (školní vzdělávací program), který slouží jako prostředek propagace školy a umožňuje „profilovat školu 'na míru' podle potřeb i zájmů žáků a požadavků jejich rodičů. (...) Umožňuje pružněji reagovat na konkrétní situaci, zvýšit přitažlivost vzdělávací nabídky školy, prosadit se v

570 Ibid. Str. 14.

571 RVP pro gymnázia. Str. 11.

podvědomí veřejnosti“.<sup>572</sup> Autoři manuálu poznamenávají, že ke změnám je potřeba získat učitele, tedy je řádně motivovat.<sup>573</sup>

V následujících odstavcích se budeme podrobněji zabývat obsahem knihy *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry* od autorů Belz a Siegrist. Publikace se objevuje na prvních místech v seznamech doporučené literatury mnoha seminářů a přednášek (především pedagogiky a didaktiky) Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, nalezneme ji rovněž v pedagogických knihovnách. Kniha je jedním z mála pojednání o *klíčových kompetencích*, která se objevila v naší zemi, tento koncept je v ČR totiž novinkou, přichází z „vyspělých“ kapitalistických zemí.

Publikace si vytyčuje za cíl stát se součástí prevence nezaměstnanosti v naší zemi. Ihned v předmluvě se dočteme o jejich úspěších.

„Mezi jinými tuto knihu používaly pro výchovu a další vzdělávání svých pracovníků celosvětově působící automobilové koncerny. Dostala se rovněž na různé vzdělávací instituce, do škol různých stupňů i do univerzit, a v neposlední řadě i do mnoha podniků.“<sup>574</sup>

Školní vzdělávání se zde nachází vedle vzdělávání podnikového a dalšího. Vysoké školy jsou označeny jako „černé ovce“, protože nerozvíjejí u svých studentů *klíčové kompetence* (dále jen KK). Podniky poté musejí vynakládat veliké finanční prostředky, aby nastupujícím zaměstnancům osvojení KK zprostředkovalo.<sup>575</sup> Univerzity jsou poslední místa, která ještě vzhlížejí k ideji vzdělanosti a to se ve společnosti „vědění“ nesetkává s pochopením.

Dalším vzděláváním jsou myšleny různé kurzy a semináře, kde největší zájem je o kompetence komunikativní a kooperativní. Hovoří se o investicích do vzdělání, které jsou méně nákladné, než následné řešení nezaměstnanosti. Nezaměstnanost se tím podle autorů sice nevyřeší, ale nezaměstnaní mají větší možnost získat práci. Tak dochází k podpoře flexibility pracovního trhu, jež tak pozitivně působí na dlouhodobou nezaměstnanost. Konstatuje se zde, že důsledkem dlouhodobé nezaměstnanosti může být až sebevražda, čímž se apeluje na čtenářovo respektive *edukantovo* svědomí. Nepřistoupení na flexibilizaci trhů práce vypovídá o morální

---

572 *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání*. Str. 9.

573 *Ibid.* Str. 11.

574 BELZ, Horst. SIERIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Str. 14.

575 *Ibid.* Str. 21.

pokleslosti společnosti a jejích členů.<sup>576</sup> Receptem na sociální problémy společnosti a jednotlivce jsou KK. „Nabýváním klíčových kompetencí získávají nezaměstnaní nové impulsy pro samostatné, zodpovědné, kooperativní učení a práci.“<sup>577</sup>

KK disponují jednou obrovskou výhodou, která spočívá v jejich obsahové prázdnotě a univerzální aplikovatelnosti. „Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou přenositelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah.“<sup>578</sup> KK nejsou vázány žádným konkrétním obsahem, mohou přeskakovat z jedné látky na druhou, podobně jako včela při opylování květin, když okartáčuje všechen pil přelétne na jinou květinu.

Publikace neopomíjí téma práce, hovoří, podobně jako předešlé, o proměně jejího charakteru. Od práce podle pokynů se má přecházet k samostatnosti. Organizační model: předvést – napodobit - kontrolovat – procvičovat, je považován za zastaralý. Moderní pracovní procesy vyžadují samostatnost, týmovou práci a práci v komplexních systémech.<sup>579</sup> K proměnám dochází také na poli organizace práce. Od přímého řízení se přechází k organizaci na základě rámcových zadání, jejichž aplikace vyžaduje velkou míru samostatnosti. Po jednotlivci se požadují *týmové kompetence* jakými jsou: empatie, upřímnost, uznání platnosti lepšího argumentu, schopnost kompromisu, ochota vést, ale i poslouchat a schopnost změnit roli.<sup>580</sup>

S termínem KK souvisí pojem *reflexivity*, který odkazuje na schopnost kriticky zhodnotit své výsledky. Nesmíme si však reflexivitu mylně vykládat jako snahu o nápravu světa. „Zde nejde o zrušení platnosti parametrů jednání v podniku, nejde ani o zrušení fenoménů jako vedení, vládnutí, uspořádání, nýbrž o možnost připustit jinou perspektivu.“<sup>581</sup>

Další výhodou KK je jejich permanentní aktuálnost. Na rozdíl od kvalifikace, KK nezastarávají, přesto si KK nelze osvojit v určitém časovém horizontu a pak už se o ně nestarat. Jejich nabývání se stává celoživotním procesem.

„Ovládnout definitivně KK přitom není možné, neboť proces učení nelze ukončit jednou provždy.“ (...) „Klíčové kompetence tak vybízejí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k

---

576 Ibid. Str. 25.

577 Ibid. Str. 26.

578 Ibid. Str. 27.

579 Ibid. Str. 29.

580 Ibid.

581 Ibid.



možnostem dalšího rozvoje osob a společnosti.<sup>582</sup>

Autoři kladou nové požadavky na jednotlivce. Každý by měl být vedoucím sám sobě, přijmout odpovědnost za sebe samého. Rada zní jasně. „Uvědom si svou vnitřní a vnější skutečnost. Používej své smysly, své pocity, myšlenkové schopnosti, rozhoduj se zodpovědně podle svého vlastního uvážení.“<sup>583</sup> S novou pozicí *edukanta* souvisí nová role *edukátora*. Učitel či vedoucí by měl být především pedagogicko-terapeutickým pomocníkem a katalyzátorem. Měl by se snažit o *optimální transparentnost a selektivní autentičnost*.<sup>584</sup> Dvě třetiny řídicích aktivit by se měly odehrávat v režimu *nenápadného řízení*, který ponechává prostor pro aktivity vedeného.<sup>585</sup>

Pojmenovány a popsány jsou jednotlivé KK. Například sociální kompetencí se zde rozumí: schopnost týmové práce; kooperativnost; schopnost čelit konfliktním situacím; komunikativnost. „To znamená všechny schopnosti, které umožňují kompetentní kontakt s kolegy, zákazníky, představenými, obchodními partnery.“<sup>586</sup> Individualismus se netrpí. „Osamocení bojovník“ je plodem tradičního vzdělávání.<sup>587</sup>

KK jsou zaměřeny do budoucnosti, nikdy si je nelze plně osvojit, vybízejí k neustálému pohybu vpřed. Dle názoru autorů, právě v tom spočívá jejich výhoda pro dnešního člověka. Protože KK jsou pouhou formou bez obsahů, člověk je schopen podle svých potřeb měnit vše, čemu se naučil a integrovat do tohoto systému alternativy jednání. Tím získá individuální, otevřenou a harmonickou kompetenci k jednání a rozpozná své slabé stránky, na kterých může pracovat.<sup>588</sup>

„Získávat KK znamená mít schopnost a být připraven učit se po celý život. (...) Vědomí vlastní autonomie a z toho plynoucí odpovědnost za průběh svého učení je dalším předpokladem na nějž se váže získávání klíčových kompetencí.“<sup>589</sup>

S KK souvisí nově prosazovaný prostor, ve kterém se realizuje výchova či pracovní výkon, tím prostorem je *tým*. Jaké jsou projevy týmového ducha? Jednotlivec se v týmu cítí jako doma; všichni se cítí jako příslušníci skupiny, mohou

---

582 Ibid. Str. 33.

583 Ibid. Str. 59.

584 Ibid.

585 Ibid. Str. 60.

586 Ibid. Str. 167.

587 Ibid.

588 Ibid. Str. 174.

589 Ibid. Str. 175.

se sami rozvíjet, rozhodují se sami a tím jsou relativně nezávislí; v týmu panuje uvolněné klima plné humoru; také se pěstují soukromé kontakty; výkonnost jednotlivých účastníků je snahou všech; každý se umí uplatnit jak umí a ostatní mu poskytnou zpětnou vazbu.<sup>590</sup>

Oficiální školský dokument – *Klíčové kompetence v základním vzdělávání* – se shoduje s výše probíranou publikací na výhodách, které KK přinášejí. Jedná se zejména o stabilitu a permanentní použitelnost KK v neustále měnících se podmínkách. „Učiva neustále přibývá. Dovedností v práci s učivem ani klíčových kompetencí pro život však tolik nepřibývá, protože jsou obecnější než látka vyučovacích předmětů.“<sup>591</sup> Obsah, učivo, látka takovou kvalitou nedisponují. S dominancí KK na úkor látky souvisí proměna měřítek hodnocení školního výkonu, jak žáků, tak učitelů. „Měřítkem pro splnění úkolu učitele už nemá být, zda probral všechno učivo z osnov. Práce učitele spočívá v tom, že účinně vede žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům oborů.“<sup>592</sup> Žákovský a učitelský kolektiv se s se vstupem KK (prostřednictvím ŠVP) do výchovně vzdělávacího procesu proměňuje v žákovský a učitelský tým, respektive mnoho týmů. „Tvorba ŠVP dělá z učitelského sboru tým.“<sup>593</sup>

---

590 Ibid. Str. 215.

591 *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Str. 6.

592 Ibid.

593 Ibid. Str. 15.

## 9. Kritika „učící se společnosti“

### 9.1 Konrad P. Liessman

Jak jsem demonstrovali výše, dnešní společnost se označuje přívlastky „vzdělanostní“, „vědění“ či „učící se“. Lze se tedy domnívat, že vzdělanost je považována za kvalitu číslo jedna, o kterou je třeba ustavičně dbát. Můžeme se radovat z faktu, že konečně dochází k naplnění humanistického ideálu všeobecné vzdělanosti? Nikoliv. Podrobíme-li *učící se společnost* kritickému pohledu, jako to udělal například rakouský filosof Konrad P. Liessman vyvstane nám před očima mnohem chmurnější obraz současného dění nejen v prostoru školství.

Liessman o společnosti „vědění“ hovoří jako o rétorické figuře zakrývající politicko-ekonomické zájmy a fakt, že ve skutečnosti o žádnou vzdělanost nejde.<sup>594</sup> Pravý opak, tedy nevzdělanost, se zdá být výslednicí našich „vzdělávacích“ aktivit. Kapitalistická skutečnost a vzdělanost se prostě nesnesou.

Vzdělání je prezentováno jako kapitál, který je nutno manažersky řídit. Tomu se však musí skutečná vzdělanost bránit. K jejímu nabytí potřebuje člověk klid, volný čas. Obsahy je nutno zabývat se do hloubky a kontinuálně. Bez myšlenkového úsilí to prostě nelze. Požadavek flexibility a permanentní adaptace je v přísném rozporu s ideou vzdělanosti. Přesto nás ideologové „učící se“ společnosti přesvědčují o tom, že vzdělání je jediným zdrojem, který je volně k dispozici každému jednotlivci. Každý je vlastníkem svého kapitálu - výrobního prostředku „společnosti vědění“. „Kdo se octne na spodku společenského žebříčku, nemůže se už vymlouvat na vlastnické poměry, násilí nebo vykořisťování.“<sup>595</sup> Celoživotní učení se není prostředkem, nýbrž cílem. Rizika jsou přenesena na jednotlivce. Vývojové zvraty jsou individualizovány.

Co se pedagogiky týče, hovoří Liessman o tzv. praktickém pedagogickém nihilismu, který se projevuje odklonem od obsahů učení a příklonem k didaktickému formalismu. „Děti se nebudou učit číst, nýbrž budou se motivovat a budou se učit seberegulačnímu učení.“<sup>596</sup> Kritizuje se pamětné učení a kvantitativní přístupy k vzdělávacím obsahům a vyžaduje se praktičnost a flexibilita. Tradiční formy

---

594 LIESSMAN, P. Konrad. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Str. 9.

595 Ibid. Str. 26.

596 Ibid. Str. 28.

vzdělávání se stávají terčem pro různé skupiny reformátorů – nezávislých odborníků. Liessman na Kantově příkladě demonstruje nemožnost stání se v dnešní době vzdělavcem. Ti byli, podobně jako Kant, všechno jiné než bezproblémoví, flexibilní, mobilní a týmově spolupracující. Taková je dnes ideální představa produktu vzdělávacího procesu.<sup>597</sup> Cílem vzdělávání je kvalifikační disponibilita. Dnešní povaha práce, vyžaduje ony výše zmíněné „kvality“. „Kdo není ochoten jednat týmově a v sítích a flexibilně se přizpůsobit všemu, co se vyžaduje (...), už nemá šanci dostat nárokům společnosti vědění.“<sup>598</sup>

Liessman se domnívá, že dnes se produkuje „sebevědomá nevzdělanost“.<sup>599</sup> Všimá si až fetišizujícího vzhlížení k mezinárodním srovnáním úrovně vzdělanosti jako je PISA a k doporučením OECD či Světové banky. „I když PISA nemůže změřit úroveň vzdělání celé populace žáků, jedno jistě umí – ukazuje, kde žijí experti na vzdělání té které země.“<sup>600</sup> Cílem mezinárodního srovnávání je podle Liessmana přizpůsobení škol a univerzit podnikům, které budou působit na imaginárním trhu vytvořeném na základě žebříčků mezinárodních srovnávacích projektů.<sup>601</sup> Středem zájmu vzdělávacích institucí nebude vzdělanostní úroveň žáků, nýbrž kvalitní umístění se v žebříčku OECD.

Liessman se věnuje také fenoménu „evaluace“. Evaluační tlak dříve či později přiměje vzdělávací instituci, aby se přizpůsobily momentálním trendům. Na vzdělávacím trhu bude každé zameškání okamžitě sankcionováno odlivem stávajících či potencionálních zákazníků (žáků, studentů) a tzv. sociálních partnerů (firem, podnikatelů). Samostatným tématem je, pod heslem demokratizace, prosazující se autonomie škol. Podle Liessmana je „autonomie“ eufemismem užívaným, „pro nedostatečnou správu, kterou stát, aby ušetřil, přenechává univerzitám (školám - IM) samým“.<sup>602</sup> S projektem autonomie se pojí výše zmiňovaná evaluace coby součást širšího konceptu sebeřízení realizovaného permanentní kontrolou jak vnější, tak vnitřní.

Starší, viditelnější a zřetelnější mocenské struktury jsou nahrazovány strukturami novými, flexibilnějšími, sofistikovanějšími, subtilnějšími a co je důležité

---

597 Ibid. Str. 38.

598 Ibid. Str. 50.

599 Ibid. Str. 51.

600 Ibid. Str. 53.

601 Ibid. Str. 58.

602 Ibid. Str. 84.

skrytějšími. Liessman konstatuje, že tyto mocenské transformace nejsou výsledkem vnitřního vývoje vzdělávacích institucí, které by se po dlouhé sebereflexi rozhodly k takovýmto krokům. Tyto změny jsou přebírány zvnějšku, především ze sektoru „manažerských technologií.“<sup>603</sup>

Vzdělání se z oblasti výchovy člověka přesunuje do oblasti výcviku kádrů, kteří budou schopni uspět na trhu a svojí aktivitou zvětšit šance pro další růst. S rezignací na výchovu se podle Liessmana rezignovalo i na pravdu respektive na její poznávání. Tato „epoché“ (uzávorkování) je doprovázena ekonomickými tlaky na vzdělávací instituce. „Rezignace na pravdu je předpokladem pro to, aby se vědění posuzovalo a spravovalo nikoliv podle vlastních kritérií, ale podle vnějších hledisek. Předpokladem ekonomizace vědění je jeho zneškodnění.“<sup>604</sup>

Jsme svědky všudypřítomnosti permanentních, neodkladných, naléhavých reforem. Dalo by se říci, že naše doba je dobou reforem. Liessman upozorňuje, že dříve patřil pojem „reforma“ do slovní zásoby konzervativních kruhů, obsahoval „silně restaurativní komponentu“. Současné reformy nehledí do minulosti, neohlížejí se na ni, jsou orientovány do budoucnosti.<sup>605</sup> Liessmanova definice by se asi aktivistům a vykonavatelům reforem příliš nezamlouvala.

„'Reforma' je pouhý název, pod nímž dochází k odbourávání sociálního státu, privatizaci veřejného vlastnictví a liberalizaci finančních a kapitálových trhů, stejně jako k erozi státních struktur a etablování podnikatelského hlediska jako nového světónázoru a všeobecného spásného učení.“<sup>606</sup>

Pro naši práci, jež v analýze aplikuje Foucaultovo pojetí moci respektive sleduje proměnu forem moci na příkladě školy, je velice významná následovná Liessmanova úvaha.

„Autonomie a liberalizace patří k nejhalasnějším heslům reformátorů vzdělání, ale očividně se těmi hesly nemíní sebeurčení a svoboda, nýbrž neustále se stahující síť kontroly a narůstající nemožnost volby. (...) Téměř všechno, co se v poslední době pojednává pod hlavičkou 'autonomie', se řídí imperativem sociální struktury založené na ovládnutí prostřednictvím sebekontroly ovládaných.“<sup>607</sup>

---

603 Ibid. Str. 98.

604 Ibid. Str. 102.

605 Ibid. Str. 109.

606 Ibid.

607 Ibid. Str. 118.

## 9.2 Jan Keller

Náš přední (kritický) sociolog Jan Keller na prvních stránkách své knihy - *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti* - podává citaci Ricarda Petrella věnující se modernímu zaklínadlu dneška - „konkurenceschopnosti“. Petrell říká: „Konkurenceschopnost je jako boží milost. Člověk ji buď má, a nebo nemá. Ti, kdo ji mají, budou spaseni. Ti však kdo zhřešili nekonkurenceschopností, budou zatraceni.“ Výše definovaný pojem je hojně užíván v oficiálních dokumentech pojednávajících o reformách výchovně vzdělávací soustavy, často se objevuje v kontextu teorie „učící se společnosti“.

Kdybychom chtěli pokračovat v logice Petrellovy citace mohli bychom říci: „celoživotně se učím tedy jsem (konkurenceschopný)“ v opačném případě nejsem, ve smyslu: „čeká mne sociální dno.“ Konkurenceschopnost po pracujícím vyžaduje, aby se řídil již jednou vzpomenutým heslem „nic není nemožné“.

Keller si ve své práci všímá, jak většinou sociologicko-ekonomické teorie postindustriální společnosti zakrývají proces rozevírání se sociálních nůžek. Tyto nové ideologie hlásají mimo jiné „dělníky vědění“, čímž poukazují na roli, jakou bude sehrávat vzdělání v budoucím společenském vývoji.

Vzdělávání vždy do velké míry souviselo se světem práce. Keller popisuje jakých proměn se práci dostává v dnešní „postindustriální“ epoše. Veškerá jejich negativa bychom mohli shrnout pod pojem „prekarizace“ či „flexibilizace“ práce. Člověk vykonávající takovýto druh práce je jen stěží schopen čelit sociálním nejistotám současné doby. Z USA k nám byl importován další skvělý civilizační výdobytek - „pracující chudoba“, popisuje, s humorem sobě vlastním, současný trend na trhu práce Keller.<sup>608</sup> Spolu s odbouráváním sociálního státu, který představoval historický kompromis mezi kapitálem a prací získává kapitál navrch. „Kapitál si přivlastňuje stále větší část národního produktu na úkor mezd.“<sup>609</sup> Práce je nucena přizpůsobovat se kapitálu. „Cílem je přeměnit práci ve zboží podobně fluidní, jako je kapitál.“<sup>610</sup>

---

608 KELLER, Jan. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. Str. 41.

609 Ibid. Str. 26.

610 Ibid. Str. 29.

Proměny v povaze práce souvisejí se proměnou organizace a řízení. Od tzv. pevných organizací se přechází k síťovému uspořádání operujícímu s pojmy jádro/centrum a periferie. Hovoří se o ústupu pevných hierarchií ve prospěch demokratičnosti. Keller však konstatuje, že přechod na síťové uspořádání přinesl pouze více nejistoty, odpovědnosti a nesouměřitelnosti. „Sítě nikoliv jako prostředek demokratizace, nýbrž jako účinný nástroj koncentrace moci a jako nová a účinná forma kontroly.“<sup>611</sup>

Velké a homogenní kolektivy, které si pamatujeme ještě z období socialismu, již neodpovídají charakteru výroby a požadované produktivitě práce. Jsou tak nahrazovány menšími, údernějšími týmy, které lépe odpovídají požadavkům postindustriální společnosti. Respektive neukojitelné ziskuchtivosti nadnárodního kapitálu.

Keller se také dotazuje na povahu společnosti, která sebe sama označuje termínem „znalostní“, „učící se“. Domnívá se, že zatímco v minulosti byla ke kontrole a dohledu užívána ignorance a nevědění, nyní se tak děje prostřednictvím „vědění“. V učící se společnosti, se rizika za neúspěch přesouvají na jednotlivce. Vina padá na vlastníka *lidského kapitálu*, který ho dostatečně nezhodnocoval. Individualismus hlásaný neoliberalismem na všech úrovních lidského života vytváří falešnou představu individuálního selhání v případě jakéhokoliv neúspěchu. Zároveň jsme přesvědčováni o zvyšující se míře svobody a autonomie. Vše je prý otázkou osobních preferencí a vkusů.

Kellerem citovaný Ulrich Beck však poukazuje na pravou povahu tohoto ideologického obratu. „Individualismus je to, co člověku zbývá, když byl vyvázan z přediva sociálních opor. Nestal se však nezávislý. Dostal se ve všech dimenzích svého života do naprosté závislosti na mechanismu trhu.“<sup>612</sup>

Výše jsme zmínili Kellerův (Bourdieuho) postřeh o roli společenských věd, kdy tyto zastírají skutečnost způsobem jakým ji ukazují, podobně jako televize. „Apoštol“ postindustriální společnosti Coleman je přesvědčen o tom, že tzv. sociální kapitál (který je dle Colemana získatelný např. právě vzděláváním) je k dispozici širokým vrstvám, takže v tomto případě nelze hovořit o nerovnosti. Avšak Pierre Bourdieu poznamenává, že sociální kapitál je k dispozici pouze úzkým sociálním

---

611 Ibid. Str. 32.

612 Ibid. Str. 159.

skupinám. „Je akumulován v prostředí klubů pro vyvolené, večírků pro zvané, na jachtách a při lovech, rozvíjí se ve vybraném prostředí lepších čtvrtí a elitních škol.“<sup>613</sup> Coleman je dokonce přesvědčen, že sociálním kapitálem lze nahradit majetek. Poté bude na každém z nás, jak s ním dokážeme naložit. Máme tedy před sebou obraz ideální společnosti, říká Keller, kde je každý člen vlastníkem nějakého druhu kapitálu, například „lidského“.

„Koncept lidského kapitálu, konstatuje Alain Bihr, vyvolává představu, že každý jedinec by se měl chovat jako autonomní centrum akumulace peněžního bohatství po vzoru kapitalistického podniku. Svůj kapitál a tedy možnost se obohacovat, mají i lidé s neplnohodnotnou prací, ba i nezaměstnaní. Tento koncept tvrdí, že ti, kdo nejsou schopni prodat svou pracovní sílu jako zboží, ji mají zhodnocovat jako kapitál.“<sup>614</sup>

Koncepty různých „kapitálů“ podle Kellera zastírají skutečnost, že existují široké vrstvy, které žádným skutečným kapitálem nedisponují.<sup>615</sup>

Nejen, že nedisponují kapitálem, ale ani žádnou sociální jistotou. Zatímco v předchozích fázích kapitalismu, kdy sociálnědemokratické vlády realizovaly kompromis mezi prací a kapitálem, a tak zajistili pracujícím relativně trvalý pracovní poměr a ochránili ho tak před riziky spojenými s kapitalistickými produkčními vztahy; v současnosti, v souvislosti s přechodem na síťové uspořádání není takováto ochrana uskutečnitelná. Naopak, „síťové uspořádání umožňuje přenášet tržní nejistotu do stále nižších a nižších pater podniků až přímo k řadovým zaměstnancům, dodavatelům a subdodavatelům.“<sup>616</sup> Rizika plynoucí z kapitalistického způsobu produkce a spotřeby jsou přenášena na individuální úroveň. Čekali bychom, že v takto nastalé situaci bude riziko kompenzováno výrazným zvýšením mzdy. Nikoliv. „Hlavní odměnou řadového zaměstnance a subdodavatele, na něž jsou v rámci firem tržní rizika přenášena, se stává šance zůstat v síti, tedy být stejné nejistotě vystaven alespoň ještě i pro příští sezónu.“<sup>617</sup> Tuto těžce vydobývanou pozici si musí jednotlivec zasloužit permanentním úsilím na poli kreativity, inovace, loajality a produktivity. Kdo takového výkonu není schopen, ocitá se na okraji společnosti. A je to marginalizace zasloužená, neboť dotyčný přeci žije ve společnosti nad níž vlaje heslo - „Pravda a láska zvítězí nad lží a nenávistí.“

---

613 Ibid. Str. 164.

614 Ibid. Str. 166.

615 Ibid. Str. 167.

616 KELLER, Jan. *Teorie modernizace*. Str. 105.

617 Ibid. Str.



Lidský zdroj - bez sociální ochrany, vystavený tlakům trhu – opanují obavy a strach z budoucnosti. Na scénu vstupují různé poradenské systémy a soukromé pojišťovací fondy. Atmosféry strachu a nejistoty využívají „manažerské praktiky, které sice hovoří o zvýšení autonomie každého zaměstnance, ve skutečnosti však připravují terén pro budoucí možné formy závislosti“.<sup>618</sup> Klasicistní formy disciplinace, připodobňující člověka mechanismu stroje se zdají být vyčerpané, příliš hlučné, málo efektivní. Na jejich místo nastupují techniky nové.

Podstatou dnešních manažerských praktik se stalo: „svádění kvůli dobývání, motivování kvůli komandování, dojímaní kvůli rozhýbání“.<sup>619</sup> Zaměstnaneckou autonomii obestoupila evaluační kultura. Výzvy k odpovědnosti jsou praktickým vyjádřením snižování nákladů v oblasti rekvalifikace a kontroly. Osobní motivací rozumějme motivaci k většímu a důslednějšímu výkonu, k dosažení firemního zisku. Po zaměstnancích se žádá přímo „podnikatelská“ odpovědnost. „Každý z nich má převzít zodpovědnost za výkon svůj, svého týmu a celého podniku, a to i přesto, že snad jen s výjimkou svého vlastního výkonu může chod věcí jen minimálně ovlivnit.“<sup>620</sup>

Kellerovy analýzy odkrývají reálný význam projektu „učící se“ společnosti, respektive ideologickou povahu konceptu *klíčových kompetencí*.

---

618 Ibid. Str. 106.

619 VAKALOUSLIS, M. *Le capitalisme post-moderne*. Str. 201. Cit. dle. KELLER, Jan. *Teorie modernizace*. Str. 106.

620 Ibid. Str. 107.

## Závěr

Realita současné společnosti, tak jak byla popsána výše, v nás může vyvolat obavy ohledně budoucnosti. Charakter společnosti bude do veliké míry záviset na vědomí a úsilí jejích občanů. Jenom člověk, který si je plně vědom podmínek, ve kterých se uskutečňuje jeho život, je schopen aktivně zasáhnout do jejich charakteru. Stav myslí, úroveň vědomí jednotlivce i společnosti, se staly předmětem zájmu moderních státních ideologických aparátů, které spolu s represivními státními aparáty tvoří součást státní moci. Dílo Michela Foucaulta je pokusem o genealogii právě těchto aparátů. Foucault se ve svých analýzách více soustředí na represivní státní aparáty (klinika, špitál, vězení), i když ve své teorii moci a vědění zkoumá povahu různých diskurzů, které spojují své síly se státními praktikami; tuto skutečnost vyjadřuje pojmem dispozitiv.

Dle mého názoru Foucaultův pojem dispozitivu částečně koresponduje s Althusserovým pojmem státních aparátů. S tím rozdílem, že Althusser se více koncentruje na jejich společenskoekonomickou podmíněnost a mocenskou intencionalitu. Řečeno marxisticky: Foucaultovy analýzy se pohybují v prostoru „nadstavby“, kdežto Althusser akcentuje roli „základny“, která není primárním zájmem Foucaultova myšlení, se kterou je však v jeho díle počítáno. Foucaultovy rozbory se zabývají samotným fenoménem moci, jeho podobou, mechanismem, realizacemi a logikou. Jelikož se s marxismem rozešel, neorientoval svoji pozornost na samotné společenskoekonomické podmínky, ve kterých moc působí.

Škola jako dispozitiv, ve kterém dochází k prolnutí diskurzů a mocenských praktik a škola jako ideologický státní aparát (materializovaná podoba ideologie vládnoucí třídy) – toť jeden souvislý příběh.

Škola/pedagogika je nejučinnějším prostředkem socializace a enkulturace a jako taková se nejvíce ze všech zástupců státního ideologického aparátu podílí na reprodukci stávajících společenskoekonomických podmínek. Škola/instituce disponuje dvojitou mocí: jedna plyne z jejího postavení jako ideologického státního aparátu; druhá z jejího materiálního charakteru - vyděleného, uzavřeného prostoru, v rámci něhož dochází k disciplinaci těla a myslí.

V průběhu dějin se zformovaly nové typy moci, které na své objekty/subjekty působí efektivnějším a neviditelnějším způsobem. Skrze dnešní školu/pedagogiku působí moderní produktivní moc v rámci výchovy nových generací členů „vzdělanostní“ společnosti; při současném zachování působnosti starších druhů moci (disciplíny).

Jakým ideálem osobnosti disponuje škola/pedagogika ve vrcholící fázi své restrukturalizace, v době aplikace RVP? Žák vycházející z „moderní“ školy má být uvědomělým členem demokratické, občanské společnosti a zároveň lidským zdrojem disponujícím klíčovými kompetencemi. V této kombinaci je přítomen rozpor zvláštní kvality. Jeho charakter plně odpovídá neoliberální vládní praxi, tak jak ji popsal Foucault ve *Zrození biopolitiky*. Občanská společnost a globální kapitalismus jsou dvě strany téže mince. Ten samý rozpor, ztělesňuje koncept „učící se společnosti“. Právě on je praktickým vyjádřením neoliberální ideologie na poli školské politiky.

Psychologizace, které jsme svědky nejen v prostoru pedagogiky, plně odpovídá požadavkům skupin, které mají zájem na rozšíření kapitalistických produkčních a spotřebních vztahů do všech sfér života společnosti a jednotlivce. Foucaultovy analýzy nám pomáhají pochopit fungování této „zpovědní“ moci.

V žádném případě nejsme svědky všeobecné emancipace lidstva a autonomizace jednotlivců, jak by se zprvu mohlo zdát, a na což bychom mohli usuzovat ze skutečnosti zhroucení pevných hierarchií a struktur reprezentujících disciplinární, mechanistní formy moci. Naopak. Stáváme se stále závislejšími, kontrolovanějšími a manipulovatelnějšími; a co je největší paradox a zároveň úspěch moci, že se u toho ještě dobře bavíme a myslíme si jak jsme svobodní a nezávislí.

Tato „postmoderní hloupost“ vypovídá o jedné významné skutečnosti. Ve „vzdělanostní společnosti“ totiž došla vzdělanost, která by nás mohla přivést ke skutečné emancipaci a soběstačnosti. Nejedná se o selhání na subjektivní rovině. V podmínkách globálního kapitalismu jí jaksi není přáno.

„Vzdělání kdysi souviselo s ambicí dokázat, že domnělé jistoty doby jsou iluzivní. Společnost, která ve jménu domnělé efektivity a oslněná představou, že vše může podřídit kontrole ekonomického pohledu, osekává svobodu myšlení, a tím se připravuje o možnost rozpoznat iluze jako iluze, se upsala nevzdělanosti, ať ve svých databázích shromáždila jakoukoliv sumu vědění.“<sup>621</sup>

---

621 LIESSMAN, P. Konrad. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Str. 119.

## Seznam použité literatury

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Teorie polovzdělanosti. (Theorie der Halbbildung)*. Přeložil: Ivan Vojtěch. *Orientace*, č.1, 1966. s. 62-71. *Orientace*, č. 2, 1966. s. 66-75.

ALTHUSSER, Luis. *Ideology and Ideological State Apparatuses*. Cit. dle.  
ALTHUSSER, Luis. *Lenin and philosophy nad other assays*. Part 2. New York and London: Monthly Review Press, 1971.  
[online] <http://www.marx2mao.net/Other/LPOE70ii.html#s5>

BADIOU, Alan. *Svatý Pavel: zakladatel universalismu*. Praha: Svoboda Servis, 2010. 98 s. ISBN 978-80-86320-64-9.

BAKER, Stephen. *Numerati: co všechno o nás prozradí jeden klik myší, platba kartou, telefonní hovor*. Brno: Computer Press, 2009. 216 s. ISBN 978-80-251-2444-4.

BARÁK, Ladislav a kol. *Vzdělání a ekonomika*. Praha: Svoboda, 1979. 179 s.

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON, 1995. 165 s. ISBN 80-85850-12-5.

BECK, Ulrich. *Co je to globalizace?: omyly a odpovědi*. Brno: CDK, 2007. 191 s. ISBN 978-80-7325-123-9.

BELZ, Horst. SIERIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

BENDL, Stanislav. KUCHARSKÁ, Anna (ed.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

CACH, Josef a kol. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. Díl II*. Praha: SPN, 1989. 265 s.

CACH, Josef. VALENTA, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. Díl III. 1. část*. Praha: SPN 1990. 178 s.

CACH, Josef. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. Díl I*. Praha: SPN, 1988. 178 s.

ČÁDA, František. *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha: Dědictví Komenského, 1918. 202 s.

ČÁP, Jan. *Psychologie dítěte a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. 415 s. 80-7066-534-3.

*České vzdělání a Evropa: Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU.* Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s. ISBN 80-211-0312-4.

DREYFUS, L. Hubert. RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky.* Praha: Herrman a synové, 2002. 388 s. ISBN 978-80-87054-20-8.

EDGAR, Emil. *Školy.* Žižkov: Emil Edgar, 1918. 72 s.

EGER, Ludvík. EGEROVÁ, Dana. *Image školy a její diagnostika.* Cit. dle. Sborník č. 2. *Autoevaluace – Výběr příspěvků.* Str. 14-19. Online: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/01769.pdf>

FAIMANOVÁ, Abby. *Dějiny školství rakouského: od nejstarších dob až po rok 1848.* Karlín: Šolc, 1912. 222 s.

*Felbiger a Kinderman: reformátoři lidového školství.* Praha: SPN, 1986. 214 s.

FELBIGER, Ignác Jan. *Kniha methodní nebo navedení k dokonalému vedení učitelského úřadu pro učitele na triviálních a hlavních školách.* V Praze 1824. 272 s.

FOUCAULT, Michel. *Archeologie vědění.* Praha: Herrman a synové, 2002. 318 s.

FOUCAULT, Michel. *Dějiny sexuality I. Vůle k vědění.* Praha: Herrman a synové, 1999. 189 s.

FOUCAULT, Michel. *Dějiny šílenství: Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1994. 209 s. ISBN 80-7106-085-2.

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení.* Praha: Dauphin, 2000. 427 s. ISBN 80-86019-96-9.

FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku.* 2. vyd. Praha: Herrman a synové, 2003. 189 s.

FOUCAULT, Michel. *Slova a věci.* Brno: Computer Press, 2007. 309 s. ISBN 978-80-251-1713-2.

FOUCAULT, Michel. *Zrození biopolitiky: kurz na College de France (1978-1979).* Brno: CDK, 2009. 351 s. ISBN 978-80-7325-181-9.

FOUCAULT, Michel. *Zrození kliniky.* Červený Kostelec: Pavel Mervat, 2010. 244 s. ISBN 978-80-87378-29-8.

FUKUYAMA, Francis. *Konec dějiny a poslední člověk.* Praha: Rybka Publishers, 2002. 379 s. ISBN 80-86182-27-4.

- GALLA, Karel a kol. *Sociologie výchovy: její vývoj a problémy*. Praha: SPN, 1986. 194 s.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GRAY, John. *Marné iluze: falešné představy globálního kapitalismu*. Košice: Paradigma.sk, 2002. 262 s. ISBN 80-968603-1-3.
- HAUBELT, Josef. *České osvícenství*. 2. revidované a rozšířené vyd. Praha: Rodiče, 2004. 605 s. ISBN 80-86695-53-0.
- HAVLÍK, Radomír. KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HERTZOVÁ, Noreena. *Plíživý převrat: globální kapitalismus a smrt demokracie*. Praha: Dokořán, 2003. 255 s. ISBN 80-86569-46-2.
- HOLUBEC, Stanislav. *Sociologie světových systémů: Hegemonie, centra, periferie*. Praha: SLON, 2009. 206 s. ISBN 978-80-7419-014-8.
- CHLUP, Otakar. KUBÁLEK, Jan. UHER, Josef. *Pedagogická encyklopedie. I-III*. Praha: Novina, 1938-1940.
- CHLUP, Otakar. *Pedagogika: úvod do studia*. 3. dopl. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1948. 310 s.
- CHLUP, Otakar. *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost nových škol, 1933. 356 s.
- JELÍNKOVÁ, Antonie. *Metodická příručka k občanské nauce pro 6. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: SPN, 1981. 99 s.
- JŮVA, Vladimír. *Pedagogika*. Praha: SPN, 1987. 153 s.
- KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky, III díl, I. a II. svazek*. 2. oprav. a rozšířené vyd. Praha: Nákladem České grafické unie, 1923-4.
- KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KASL, Karel. *Výchova ke kolektivnosti*. Praha: Ústav pro dálkové studium učitelů na UK, 1962.

KAŠČÁK, Ondrej. *Moc školy: o formativnej sile organizácie*. Univerzita Trnava, Bratislava: VEDA, 2006. 165 s. ISBN 80-8082-053-8.

KAŠČÁK, Ondrej. ŽOLDOŠOVÁ, Kristýna. (Eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007. 275 s. ISBN 978-80-969777-6-5.

KELLER, Jan. *Teorie modernizace*. Praha: SLON, 2007. 194 s. ISBN 978-80-86429-66-3.

KELLER, Jan. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: SLON, 2010. 211 s. ISBN 978-80-7419-031-5.

*Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. 75 s. ISBN 978-80-87000-07-6.

KLIKA, Josef. *Stručný slovník pedagogický. I.-VI. díl*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v království Českém, 1891-1909. 2188 s.

KUZMIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. Praha: Academia, 1981. 241 s.

LABOUTKA, K. J. *Výstavba škol v Československu: Nové budovy všeobecně vzdělávacích škol*. Praha: SPN, 1959. 79 s.

LISSMAN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. 127 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

LINDNER, G. A. *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním, mravním*. Roudnice: Nákladem knihkupectví A. Mareše, 1888. 142 s.

LINDNER, G. A. *Všeobecné vychovatelství: učební text pro ústavy ku vzdělání učitelů a učitelek*. Vídeň: Nákladem A. Pichlera vdovy a syna, 1878. 148 s.

LINDNER, G. A. *Všeobecné vyučovatelské: učební text pro ústavy ku vzdělání učitelů a učitelek*. 2. vydání. Vídeň: Nákladem A. Pichlera vdovy a syna, 1882. 148 s.

MAKARENKO, A. S. *Spisy 5. Obecné problémy teorie pedagogiky. Výchova v sovětské škole*. Praha: SPN, 1954. 391 s.

MALÝ, Karel. SIVÁK, Florian. *Dějiny státu a práva v Československu: celostátní učebnice pro studenty právnických fakult. Díl I. do r. 1918*. Praha: Panorama, 1988. 547 s.

*Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání.* Praha: VÚP, 2005. 104 s. ISBN 80-239-7374-6.

MAREŠ, Jiří. KŘIVOHLAVÝ, Jan. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole.* Praha: SPN, 1990. 161 s. ISBN 80-04-21854-7.

MARX, Karel. *Německá ideologie. Díl 1. Feuerbach.* Praha: Svoboda, 1952. 95 s.

*Metodická příručka k občanské nauce pro 8. ročník základní školy a víceletého gymnázia.* Praha: SPN, 1983.

MORKES, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích.* Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2002. 122 s. ISBN 80-901461-9-8.

MORKES, František. *Učitelé a školy v proměnách času: pokus o základní chronologii 1774-1946.* Plzeň: Pedagogické centrum, 1999. 59 s. ISBN 80-7020-051-0.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* Praha: UIV, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NEJEDLÝ, Zdeněk. *Ideová výchova na střední škole: Osnovy z občanské nauky, dějepisu a literární výchovy.* Praha: Státní nakladatelství, 1949. 35 s.

*Občanská výchova v III. a IV. ročníku SOŠ a SVVŠ: Metodické poznámky pro učitele.* Praha: SPN, 1963. 85 s.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese.* Praha: SPN, 1988. 124 s.

*Pedagogický slovní. II. Díl. P-Ž.* Praha: SPN, 1967. 533 s.

PIŤHA, Petr et al. *Úvod do výchovy k občanství: Knížka pro učitele a veřejnost.* Praha: Orbis, 1992. 212 s.

*Politické zřízení obecních škol v císař. král. dědičných zemích.* V Praze vytištěné a k dostání v císař. král. normálním skladu školních knih, 1822. 275 s.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 3. přepr. a aktual. Vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 877367-047-X

PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru.* Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178399-4.

RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy.* Brno: Masarykova



Univerzita, 1991. 123 s. ISBN 80-210-0328-6.

RŮŽIČKA, Jiří. *Michel Foucault: Zrození biopolitiky*. Recenze in. *Reflexe: filosofický časopis*. Str. 134. [online] <http://www.reflexe.cz/File/Reflexe%2037/Ruzicka.pdf>

*RVP pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

*RVP pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126. <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SOLFRONK, Jan. *Školní řády a řízení*. Liberec: Technická Univerzita, 2006. 42 s. ISBN 80-7372-054-X.

SOUKUP, Václav. *Dějiny antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. 607 s. ISBN 80-246-0337-3.

SOVETOV, Sergej Jevgen'jevič. *Školní hygiena*. Praha: SPN, 1953. 365 s.

STARÝ, Karel. *Autoevaluace: Problematika hodnocení ve škole*. Sborník č. 1. *Výběr příspěvků*. Str. 118-119. [online]: <http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/02772.pdf>

STRNAD, Emanuel. *Didaktika školy národní v 19. století*. Praha: SPN, 1975. 253 s.

STÝBLO, Zbyšek. *Nauka o stavbách: školské stavby*. Praha: ČVUT, 2010. 244 s. ISBN 978-80-01-04510-7.

SUŠA, Oleg. *Globalizace v sociálních souvislostech současnosti: Diagnóza a analýza*. Praha: Filosofia, 2010. 352 s. ISBN 978-80-7007-320-9.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketing školy*. Zlín: EKKA, 1996. 382 s. ISBN 80-902200.

ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů*. 1. svazek, r. 862-1848. Praha: Matice česká, 1913. 325 s.

ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů*. 2. svazek, r. 1848-1913. Praha: Matice česká, 1918. 455 s.

*Školní a vyučovací řád pro školy obecné a měšťanské i pro školy (třídy) pomocné*. Velké Meziříčí: Alois Šašek, 1937. 251 s.

ŠTEMPÁK, Štefan. *Školské budovy*. Bratislava: Alfa, 1990. 201 s. ISBN 80-05-00653-5.

ŠUBRT, Jiří. *Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie: Sociologické teorie druhé poloviny 20. století*. Praha: ISV, 2001. 164 s. ISBN 80-85866-77-3.

ŠVEC, Vlastimil (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. 233 s. ISBN 80-85931-87-7.

ŠVIHLÍKOVÁ, Ilona. *Globalizace a krize: souvislosti a scénáře*. Všeň: Grimmus, 2010. 296 s. ISBN 978-80-87461-01-3.

*Technický magazín*. 1993. 1. číslo, ročník 36. Praha: Panorama, 1993. ISSN 0322-8355.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

*Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě*. Praha: Gnosis, 1997. 96 s.

WINTER, Zikmund. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách v 15. a 16. století: kulturně historický obraz*. Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901. 821 s.

ZOUBEK, J. František. *M. Petra Codicila z Tullechova Řád školám městským v Čechách a na Moravě l. 1586 akademií Pražskou vydaný: příspěvky k dějinám školství v Čechách*. Praha: Beseda Učitelská, 1873. 36 s.