UNIVERZITA MATEJA BELA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
BANSKÁ BYSTRICA

ŠKOLA A SPOLOČNOSŤ

Kapitoly zo sociológie výchovy

Katarína VANČÍKOVÁ

Banská Bystrica
2011

ŠKOLA A SPOLOČNOSŤ

Kapitoly zo sociológie výchovy

Katarína Vančíková

2011

Publikácia je výstupom projektu KEGA 009UMB-4/2011 *Tvorba východísk pre konštrukciu nového kultúrneho modelu školy.*

© Katarína Vančíková

Recenzenti: Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., Dr. h. c.
Doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc.
PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

OBSAH

ÚVOD ... 4
POUŽITÉ SYMBOLY ... 5
1. ŠKOLA – JEJ POSTAVENIE V SPOLOČNOSTI A SPOLOČENSKÝ VÝZNAM ... 6
1.1. Úloha a funkcie školy v spoločnosti ... 7
1.2. Vonkajšie faktory ovplyvňujúce školu ... 31
1.2.1. Civilizačné a kultúrne faktory ... 31
1.2.2. Sociálne a demografické faktory ... 39
1.2.3. Ekonomické faktory ... 43
2. ŠKOLA AKO MULTIKULTÚRNY PRIESTOR ... 54
2.1. Multikulturalita ... 54
2.1.1. Kultúrna rozmanitosť ... 54
2.1.2. Sociálna rozmanitosť ... 65
2.2. Problém sociálnej identity – rola školy ... 78
2.2.1. Kríza sociálnej identity ... 82
2.2.2. Sociálna identita žiakov v multikultúrnej škole ... 84
2.3. Spravodlivosť a rovnosť šancí vo vzdelávaní ... 93
2.3.1. Úloha vzdelania v procesoch sociálnej mobility –sociologická perspektíva ... 93
2.3.2. Päť konceptov spravodlivosti – pedagogická perspektíva ... 100
2.3.3. Indikátory spravodlivosti vo vzdelávaní ... 104
2.3.4. Slovenský vzdelávací systém vo svetle medzinárodnej komparácie ... 106
3. UČITEĽ ... 117
3.1. Utváranie a fungovanie učiteľskej profesie v spoločnosti ... 117
3.2. Spoločenský status a prestíž učiteľskej profesie ... 133
3.2.1. Pripísaný spoločenský status ... 136
3.2.2. Získaný spoločenský status ... 150
NAMIESTO SLOVA NA ZÁVER ... 169

ÚVOD

Sociológiu výchovy môžeme v súčasnosti vnímať ako veľmi živú vednú disciplínu. Spoločnosť sa mení rýchlym tempom. Mení sa jej hodnotový systém, životný štýl, výrobné procesy, zosilňujú globalizačné trendy. V nových podmienkach nadobúdajú novú podobu aj výchova a vzdelávanie. Škola reaguje na novo nastolené podmienky a novú edukačnú situáciu, mení sa rola učiteľa, ako aj jeho spoločenské postavenie a prestíž. Toto sú témy učebnice zo sociológie výchovy pod titulom *Škola a spoločnosť*. Svojím obsahom nadväzujú na úvahy a poznatky publikácie, ktorá vyšla pod názvom Výchova a spoločnosť. Nadväznosť nie je len tematická. Týka sa aj charakteru textu, ktorý vyzýva k dialógu, provokuje k hľadaniu vlastného postoja a súvislostí. Je určený hĺbavému študentovi, ktorý je otvorený novému poznaniu a vlastnému mysleniu. Publikácia nechce byť kolekciou vyabstrahovaných informácií, ktoré si musíš zapamätať. Naopak, poskytuje rozpravu o problémoch na viacerých stranách tak, aby si ich dokázal vnímať v širších súvislostiach a kontextoch. Často ani nedáva jednoznačné odpovede na položené otázky. Namiesto toho poskytuje protichodné názory a tvrdenia, ktoré sa môžu stať východiskom pre súkromnú odbornú úvahu.

Milý čitateľ/ka, dostáva sa k tebe vysokoškolská učebnica, zameraná na zaujímavé témy spadajúce do predmetu sociológie výchovy. Verím, že zavŕši tvoju cestu za poznaním, rozšíri tvoj obzor a prinesie ti radosť z objavovania tejto inšpiratívnej vednej disciplíny. Príjemné čítanie.

Autorka

POUŽITÉ SYMBOLY

Milý/á študent/ka, čítaním tejto knihy ťa bude sprevádzať niekoľko obrázkových symbolov. Každý sa snaží uľahčiť ti cestu za poznaním a pomôcť ti zvládnuť učivo. Tu sú ich rady:

Ak ma nepreskočíš a budeš mi venovať pozornosť, prezradím ti, s akým zámerom písala autorka kapitolu, ktorú ideš práve čítať. Na základe toho si môžeš po jej preštudovaní urobiť sebareflexiu a zistiť, či boli tvoje postoje a poznanie dotknuté tým správnym spôsobom.

Ak ma nepreskočíš a budeš mi venovať pozornosť, poskytnem ti zaujímavé doplňujúce informácie a príklady z kníh aj zo života, ktoré ti pomôžu uchopiť poznatky a vnímať ich v potrebných súvislostiach.

Ak ma nepreskočíš a budeš mi venovať pozornosť, pomôžem ti nájsť cestu, ako si poznatky jednoducho zapamätať a porozumieť im. Vyzývam ťa totiž k vlastným úvahám, k vybavovaniu si vlastných skúseností a postrehov. Aktívne myslenie je najvyššou zárukou skutočného poznania.

Ak ma nepreskočíš a budeš mi venovať pozornosť, pomôžem ti zosumarizovať naučené poznatky a vytvoriť si dôležité myšlienkové mapy. Písanie je považované za efektívny nástroj fixácie a kategorizácie poznatkov.

Ak ma nepreskočíš a budeš mi venovať pozornosť, podám ti pomocnú ruku pri revízii doteraz osvojených poznatkov. Výberom kľúčových otázok môžem prispieť k vytvoreniu opornej myšlienkovej schémy, ktorá ťa nezradí ani v živote, ani na skúške.

Ak ma nepreskočíš a budeš mi venovať pozornosť, poradím ti, akú literatúru si môžeš prečítať, ak si chceš svoje poznatky lepšie zafixovať. Ponúknuté literárne zdroje ti tiež môžu vysvetliť to, čo ti v učebných textoch nebolo celkom jasné.

Ak ma nepreskočíš a budeš mi venovať pozornosť, odporučím ti ďalšiu literatúru, ktorá ti rozšíri obzor a pomôže ti vnímať osvojené vedomosti v ešte širších súvislostiach.

V texte ma nenájdeš. Som tu preto, aby som ťa ocenil. Ak si prijal všetky rady, znamená to, že si urobil všetko preto, aby si predmet sociológia výchovy zvládol a aby ťa jeho obsah obohatil. Výborne!

1. ŠKOLA – JEJ POSTAVENIE V SPOLOČNOSTI A SPOLOČENSKÝ VÝZNAM

Kapitola je venovaná škole. Na začiatku ti poskytne pohľad na to, ako sa táto významná spoločenská inštitúcia menila počas histórie, aké funkcie plnila v minulosti a aké úlohy jej prislúchajú dnes. V ďalšej časti sa dozvieš, ktoré vonkajšie faktory ju ovplyvňujú, menia jej podobu a určujú podmienky jej fungovania. Pozornosť zameriame na civilizačné a kultúrne aj na sociálno-demografické faktory. V dobe, v ktorej rozhodujúcu rolu zohrávajú peniaze, sa nevyhneme ani úvahám nad vplyvom ekonomických činiteľov na chod a fungovanie školy.

Slovo škola pochádza z gréckeho SCHOLÉ, ktoré sa spájalo s významom *voľná chvíľa* či *voľný čas*.[1] R. Palouš[2] toto grécke slovo interpretuje ako *voľnosť*, *príležitosť*, *možnosť*. Obidva preklady naznačujú, že išlo o čas, ktorý mohli využívať slobodní občania antickej obce, ktorí neboli nútení pracovať (na rozdiel od otrokov) a mohli sa venovať vlastnému vzdelávaniu. Scholé zároveň dávala možnosť úniku z každodennej všednosti a zhonu do aktivít vyššieho rádu a predstavovala miesto, kde sa antickí občania starali o svojho ducha. Od vzniku pôvodu slova škola nás delia viac než dve tisícročia. Škola už nie je výsadou vyvolených a nie je ani priestorom na slobodné trávenie voľného času. Naopak, je určená všetkým, a to nie na báze dobrovoľnosti, ale povinnosti. Škola a vzdelávanie prešli svojím dramatickým vývojom. Významným medzníkom je prerod agrárnej a novo sa formujúcej meštianskej spoločnosti na priemyselnú spoločnosť. Industrializácia bola podporená najmä rýchlo rastúcim vedeckým poznaním a sprevádzaná novými požiadavkami na pracovnú silu. Vzdelanie začalo byť v 19. storočí nutnou výbavou každého človeka. Nové výrobné mechanizmy spolu s ďalšími spoločenskými zmenami nastolili požiadavku povinného školovania, ktoré v našich podmienkach uzákonila v roku 1744 panovníčka Mária Terézia.

Moderné spoločnosti, industriálne aj postindustriálne, vzdelávanie sformalizovali. Jeho podstatná časť sa dodnes odohráva v špecializovaných organizáciách, ktoré zastrešuje pôvodné označenie **škola.** Definícia školy vychádza z jej základného spoločenského poslania a môžeme ju v zhode s B. Kosovou označiť za *sociálnu inštitúciu účelovo vytvorenú na realizáciu jej základnej úlohy , t. j. na zaisťovanie riadenej a systematickej edukácie*.[3]

Škola je predmetom záujmu viacerých vedných odborov. Predovšetkým je kľúčovým záujmom pedagogiky, no určité jej aspekty skúma aj psychológia, filozofia a samozrejme sociológia výchovy. Každá veda sústreďuje svoju pozornosť na tie javy, ktoré korešpondujú s jej predmetom bádania. V zhode so zameraním učebných textov uplatníme sociologický pohľad a v texte sa budeme pozerať na školu ako na jednu z najdôležitejších spoločenských inštitúcií, popri rodine, politike, náboženstve a ekonomike.[4] Budeme sledovať jej možný vplyv na sociálnu statiku či dynamiku spoločnosti a zároveň poukážeme na tie spoločenské javy, ktoré významne ovplyvňujú fungovanie tejto inštitúcie a majú nemalý vplyv na zmeny v jej vnútri.

[1] KOŤA, J.: Škola. In HAVLÍK, J., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 117 – 150.
[2] PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991.
[3] KOSOVÁ, B.: Predškolská a primárnoškolská edukácia. In KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B.: *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 116 – 154.
[4] Porovnaj BALLANTINEOVÁ J. H. in KOPECKÝ, M.: Sociologie vzdělávání. In KALOUS, J., VESELÝ, A.: Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha : Karolinum, 2006, s. 75 – 89.

1.1. ÚLOHA A FUNKCIE ŠKOLY V SPOLOČNOSTI

Z pohľadu sociológie je škola dôležitý pilier spoločnosti.[5] Podľa A. Touraina je určitým obrazom kultúry. Organizácia systému vzdelávania spoločne so systémom práva je najreprezentatívnejšia vizitka ducha a organizácie spoločnosti.[6] Škola je zároveň aj dôsledkom spoločenskej situácie. Jej podoba je určená politickými, ekonomickými podmienkami, „diktovaná“ spoločenskými zmenami. „Vývoj sociálneho modelu školy nadväzuje na historické mutácie. Môžeme v ňom rozlíšiť, rovnako ako vo vývoji spoločnosti, tri veľké obdobia: ***predindustriálne, industriálne*** a ***postindustriálne.***“[7]

V ***predindustriálnom období*** školy síce existovali, ale neexistoval školský systém a sieť škôl, ktoré by inštitucionálne plošne zaisťovali vzdelávanie pre nastupujúce generácie. „Základnou jednotkou zabezpečujúcou socializáciu detí bola rodina. Deti sa učili v reálnom prostredí života a práce rodiny, prirodzenou cestou, hlavne pozorovaním a imitáciou činností rodičov, prijímaním rolí v prostredí rodiny a najbližšej komunity. Kvalita a spôsoby socializácie boli závislé od kvality prostredia, štýlu života a sociálneho postavenia rodičov.“[8]

Industriálne obdobie prinieslo mnoho radikálnych zmien, ktoré iniciovali vznik školy ako *sociálnej inštitúcie*. Ďalej sa rozvíjala v euroamerickom civilizačnom okruhu viac než dvesto rokov.[9] Ako sme uviedli v úvode kapitoly, veľký zlom predstavovala priemyselná revolúcia, ktorá priniesla zmeny výroby, nové požiadavky na kvalifikovanosť a vzdelanie ľudí, výrazný technický pokrok. Významne vzrástla nielen manuálna, ale aj duševná práca. Priemyselná výroba zmenila aj sociálnu štruktúru obyvateľstva, ktorá nadobudla vysoko diferencovanú podobu. Škola sa stala nástrojom jej reprodukcie. Zavedenie povinnej školskej dochádzky znamenalo sprístupnenie vzdelania všetkým obyvateľom, no škola bola tiež nástrojom riadenej socializácie. Niektorí sociológovia ju označovali za nástroj uplatňovania sociálnej moci, za sociálnu inštitúciu, ktorá vytvárala podmienky na mocensko-politickú inštitucionálnu manipuláciu.[10] Za prínos tejto éry považuje E. Walterová samotný fakt, že škola ako sociálny priestor vôbec vznikla. „Alokáciou generačne blízkych jedincov do účelovo vyčleneného prostredia boli vytvorené predpoklady na utváranie nových spoločenstiev s vlastnými neformálnymi vzťahmi a normami.“ Vznikol špecifický priestor pre sekundárnu socializáciu.

Celé industriálne obdobie s presahom do postindustriálneho je charakteristické modelom transmisívnej školy, ktorá sa dnes často nepresne označuje ako tradičná.[11] Autor tohto termínu F. Tonnuci[12] opísal základný rys transmisívnej školy ako mechanizmus sprostredkovávania poznatkov poučeným, znalým a zručným, teda učiteľom, nehotovému, neznalému, nevedomému, teda žiakovi. Hlavnou úlohou takejto školy bolo vybaviť žiakov čo najväčším množstvom vedomostí a zručností, ktoré budú v živote potrebovať, a oboznámiť ich s dominantnými kultúrnymi vzorcami spoločnosti. Model transmisívnej školy sa stal terčom ostrej kritiky najmä od konca 50. rokov 20. storočia, ktorá vyústila do silnejúceho

[5] Porovnaj WALTEROVÁ, E. a kol.: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno : Paido, 2004.
[6] In KOPECKÝ, M.: Sociologie vzdělávání. In KALOUS, J., VESELÝ, A.: Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha : Karolinum, 2006, s. 76.
[7] WALTEROVÁ, E.: Východiská. In WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl.* Brno : Paido, 2004, s. 27.
[8] WALTEROVÁ, Ref. 7, s. 27.
[9] Podľa WALTEROVÁ, Ref. 7, s. 27.
[10] Bližšie FOUCAULT, M.: *Dohlížet a trestat. Zrod vězení.* Praha : Dauphin, 2000; FOUCAULT, M.: Prečo študovať moc. In *Za zrkadlom moderny.* Bratislava : Archa, 1991.
[11] WALTEROVÁ, Ref. 7, s. 27.
[12] TONNUCI, F. *Vyučovat nebo učit?* Praha : PedF UK, 1991.

volania po konštrukcii nového modelu vzdelávania a školy, ktorá bude pripravovať človeka na život v nových spoločenských podmienkach postindustriálnej éry.[13]

Presné časové vymedzenie ***postindustriálneho obdobia*** je problematické. „Idea novej postindustriálnej spoločnosti bola prvýkrát vyslovená v roku 1973 v knihe Daniela Bella *Příchod postindustriální společnosti.* Postupný vývoj nových technológií a nástup novej formy kapitálu, ktorou sa stali informácie, však môžeme pozorovať už po druhej svetovej vojne. Novovznikajúca informačná spoločnosť postmodernej doby so všetkými svojimi znakmi sformulovala aj nové požiadavky na vzdelávanie. Škola v nových podmienkach musí reagovať na novú situáciu a jej tradičné podoby už nemôžu obstáť. Spoločenské zmeny zosilnili kritiku transmisívneho modelu vzdelávania. Od konca 50. rokov minulého storočia sa začína hovoriť o *kríze školy* a *kríze vzdelávania* ako celosvetovom probléme. Škole ako významnej vzdelávacej inštitúcii je vyčítané, že sa nedokázala prispôsobiť zrýchľujúcim sa spoločensko-kultúrnym zmenám, ekonomickým tlakom a extrémnemu nárastu informačných a komunikačných technológií. Kríza školy je zjavná aj vďaka zvýšenej potrebe vzdelávania v spoločnosti, ktorá nesie prívlastok „učiaca sa“ či „vedomostná“. Podľa všeobecných teórií postindustriálnych spoločností sa nachádzame v tretej fáze, ktorá „priznáva kľúčový význam vzdelávaniu a učeniu vo všetkých oblastiach spoločnosti a jednotlivcov ako zdrojov prosperity spoločnosti. Poznanie sa stáva dominantnou produktívnou silou a súčasne cieľom, ku ktorému by mala spoločnosť smerovať.“ Zvýšená potreba vzdelávania spolu s premenami ekonomiky, politiky a kultúry si vynucujú stále rýchlejšiu reorientáciu. Toto všetko sa odohráva v situácii, v ktorej sa informácie vzhľadom na obrovský vývoj v oblasti médií stávajú dostupnejšími. Aj preto sú školy len v obmedzenej miere schopné reagovať na meniacu sa situáciu a vychádzať v ústrety novým vzdelávacím potrebám.[14] Napriek rastúcej potrebe vzdelávania si odborná aj laická verejnosť uvedomujú, že škola nemá byť (a už ani nemôže byť) len informačným strediskom, kde dieťa získa sumu vedomostí. Mala by byť inštitúciou, „kde sa deti učia učiť sa a riešiť problémy, s ktorými sa stretávajú a budú stretávať v bežnom živote, miestom, kde sú pripravované na život v permanentnej zmene a vyrovnávanie sa so zmenami.“[15] Napriek sústavnej a tvrdej kritike, ktorá pretrváva dodnes, zostáva škola extrémne odolná proti zmenám a mnohé konkrétne názory v skutočnosti len posilňujú súčasný stav, uvádza sa v správe OECD *Vzdelávanie pre zajtrajšok*.[16]

Reakciou na *krízu školy* je aj diapazón súčasných prístupov k riešeniu evidentných problémov na poli vzdelávania. „Škola ako moderná inštitúcia sa nachádza v ohnisku dohadov, množstva nepodložených špekulácií, neoprávnených generalizácií a kritiky zvonka.“[17] Pedagogická diskusia na tému *ako má vyzerať školské vzdelávanie* prebieha aj u nás. Pedagogika sa v snahe nájsť to najlepšie riešenie krízy zmieta medzi opozičnými doktrínami, medzi ktorými vzniká napätie, často aj neochota hľadať dialóg, ostré ohradzovanie sa proti konkurenčným názorom, ich odmietanie, kritika a karikaturizovanie.[18] Potreba rehabilitovať školu sa odráža aj v reformách školstva, ktoré prebehli v poslednom období vo viacerých krajinách, vrátane našej. Snaha modernizovať školské vzdelávanie a odkloniť sa od transmisívneho modelu vyučovania vedie k hľadaniu alternatívnych ciest, ktoré sú predmetom odbornej diskusie.

[13] WALTEROVÁ, Ref. 7, s. 27, s. 32.
[14] SALLING OLESEN, H. In KOPECKÝ, Ref. 6, s. 80.
[15] WALTEROVÁ, Ref. 7, s. 32.
[16] Vzdelávanie pre zajtrajšok. Správa sekretariátu OECD. In *Pedagogické spektrum*, 2001, č. 2/3, s. 3 – 32.
[17] KOŤA, Ref. 1, s. 118.
[18] PORUBSKÝ, Š.: Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. (eds.): Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj. Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 43 – 61.

Ambície uskutočniť radikálnejšie zmeny v oblasti vzdelávania deklarovali autori Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15-20 rokov, ktorá bola myšlienkovou základňou školskej reformy. Píše sa v nej: *„Hlavným cieľom reformy školstva v SR je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí.“*[19]

Zaujímavým príspevkom v diskusii o tom, či je v dokumente prezentovaný personalistický prístup a návrat k alternatívnym pedagogickým prúdom cestou k rehabilitácii školy je dielo B. Pupalu *Narcis vo výchove*.[20]

„Tak, ako je pre éru personalizovaného individualizmu typická vysoká vôľa po autonómii a emancipácii skupín i jednotlivcov so svojím dôsledkom v rôznych alternatívnych hnutiach, je pre výchovu v tejto ére ideovo súhlasné zvýšenie ústretovosti k alternatívnej výchove, alternatívnemu vzdelávaniu, alternatívnym pedagogickým smerom. V našich podmienkach o to väčšie a o to neskôr, o čo sa atmosféra rozvoja individuálnej slobody oneskorila v porovnaní s vyspelejším svetom demokracie. V zásade potom ani neprekvapuje, že pedagogický diskurz sa u nás výrazne infiltroval problematikou alternatívneho vzdelávania a alternatívneho školstva, a to v takej podobe, že sa v nej hľadal vzor vo výzvach týkajúcich sa transformácie školstva. Dá sa dokonca konštatovať, že diskurz vytvoril obraz akejsi abstraktnej alternatívnej školy (a jej prístupu k výchove a vzdelávaniu), ktorá už z titulu svojej alternatívnosti vykazuje všeobecne známky vyššej kvality a lepšieho a modernejšieho prístupu k výchove detí“

Diskusiu na tému Preč s tradičnou školskou organizáciou? vedie vo svojej publikácii Moc školy aj O. Kaščák.[21]

„Od začiatku 20. storočia potom vzniká stále viac a viac pedagogických koncepcií, vyhradzujúcich sa oproti tradičnej školskej organizácii a vytvárajúcich tak bázu pre to, čo dnes označujeme ako „alternatívna pedagogika“, ktorej kritický tón je aj dnes na dennom poriadku. Vecnú analýzu otázok tradičnej školskej organizácie pritom nachádzame v našich podmienkach len ojedinele, akoby tradičná škola neplnila už žiadne svoje funkcie a navyše pôsobila na deti len deformačne. Takéto vnímanie tradičnej školskej organizácie však zrejme vychádza z neschopnosti vecnej analýzy pôsobenia tradičných školských organizácií. Tú môžu zapríčiniť rôzne faktory. Dôležitý význam asi bude mať absolútna dominantnosť individualistickej a humanistickej prizmy v súčasnej pedagogickej diskusii a absencia prizmy sociálno-vednej, ktorá dokáže veľmi dobre ozrejmiť a vyargumentovať sociálnu účelnosť tradičnej školskej organizácie.“

Variabilnosť názorov spôsobila aj značnú rôznorodosť v pohľadoch na úlohu školy a jej spoločenské funkcie. Odborná literatúra prináša viacero ich kategorizácií s rôznym akcentom na jednotlivé úlohy a funkcie školy. Pokúsime sa v ďalšej časti kapitoly poskytnúť čitateľovi určitú sumarizáciu úloh a funkcií školy, pričom v súlade s predmetom učebných textov sa nebudeme ani tak sa sústreďovať na otázky skúmania vzťahu jedinca a spoločnosti pri formovaní vlastností človeka (to je úlohou pedagogiky), ale uplatníme pohľad sociológie výchovy, ktorá si všíma „hlavne vzťah jednotlivca a spoločnosti z hľadiska ich vzájomného pôsobenia.“[22]

Úlohu školy môžeme v zhode s Husénom, Tuijnmanom a Hallsom[23] vymedziť takto:

- *Prispieva k rozvoju jednotlivca*, pretože v nej získava také vedomosti a schopnosti, ktoré by nemohol získať obyčajnou skúsenosťou mimo školy a sprostredkováva mu spoločensky prijateľné hodnoty.

[19] ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M.: Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt „Milénium“). In *Učiteľské noviny*, 2000, roč. 50, č. 3 – Príloha, s. 8.
[20] PUPALA, B.: *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu.* Bratislava : SAV, 2004, s. 37 – 38.
[21] KAŠČÁK, O.: *Moc školy. O formatívnej sile organizácie.* Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2006, s. 52.
[22] SEKOT, A.: *Sociologie v kostce*. Brno : Paido, 2006, s. 33.
[23] In PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997, s. 398.

- *Chráni deti a mládež*, pretože im, pokiaľ nie sú schopní stáť na vlastných nohách vytvára na niekoľko rokov priaznivé prostredie, v ktorom nie sú hodnoty zatienené zlým príkladom dospelých alebo ich protispoločenskou, alebo inak neprijateľnou činnosťou, ako je to v spoločnosti.
- *Je nástrojom sociálnej politiky*, pripravuje mládež na ďalšie vzdelávanie alebo pre trh práce (čím ovplyvňuje jeho kvalitu aj flexibilitu), ovplyvňuje sociálnu stratifikáciu spoločnosti a vzdelanostnú úroveň obyvateľstva.

V uvedenom výpočte úloh školy je evidentný dôraz na význam školy pre zdravé fungovanie spoločnosti a prípravu jedinca pre život v nej. Školská edukácia je tu vnímaná ako sociálny fenomén. Avšak pri opise spoločenských funkcií školy nemôžeme zabudnúť na to, že vplyvy výchovy a vzdelávania sa „týkajú vždy človeka, nech je súčasťou akejkoľvek sociálnej skupiny.“[24] Výchova je síce „procesom usmerňujúcim socializáciu v súlade so systémom noriem, vzorcov a hodnôt spoločnosti“, avšak mala by zároveň vyzbrojiť človeka takými vlastnosťami, aby mohol „prechádzať životom bez pocitu trvalého ohrozenia, bez straty viery vo vlastné sily a schopnosti. A najmä by mal vedieť byť sám sebou a pritom byť schopný žiť v súlade so svojím okolím.“[25]

Socializačná funkcia školy

Dôležitou funkciou školy je vytvárať priestor pre ***socializáciu*** jedincov. Táto funkcia vychádza z antropologických názorov na povahu ľudskej bytosti, ktoré zvýrazňujú jej spoločenský rozmer. Sociológ Z. Bauman píše: „Ľudské správanie môžeme skutočne dokonale pochopiť iba vtedy, ak uznáme, že človek je spoločenský živočích, a ak prijmeme, že správanie človeka, na rozdiel od správania zvieraťa, nie je určované vzťahom jeho organizmu k prírode, ale vzťahom medzi jeho osobnosťou a spoločensky vzniknutou kultúrou, ktorá je pre človeka „vonkajšou skutočnosťou“, takou, akou je pre zviera príroda... Človek ani nemôže existovať „čisto biologicky“ mimo spoločnosti, mimo jeho kultúry.“[26] Človek ako historický tvor je tvorca umelého sveta, tvorca „druhej prírody“,[27] ako individualita je nútený konať v smere určovanom jeho sociálnym prostredím. Je totiž „vrhnutý do sveta silou fatálneho vrodeného statusu a nevyberá sám o sebe miesto, ani čas počiatku svojej existencie, ale učí sa v danej spoločnosti, v daných podmienkach žiť.“[28] Musí sa teda zoznámiť s kultúrou, do ktorej sa narodil. „Osvojiť si kultúru znamená interiorizovať jej duchovné prvky a získať návyky v používaní ich materiálnych prvkov.“[29] V praxi to znamená osvojenie si postojov, hodnôt a vzorcov správania, ktoré sú vlastné danej kultúre. K tomu dochádza v procese ***socializácie.***

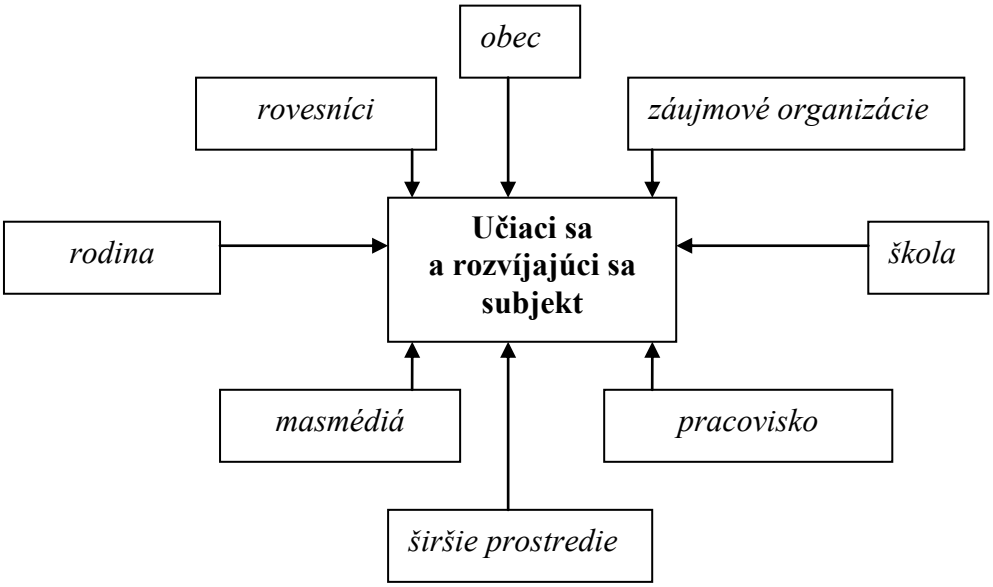
Socializácia má význam pre blaho jedinca aj spoločnosti. Z mikrosociologického hľadiska uľahčuje človeku pochopenie významu hodnôt a noriem spoločnosti a jej reakcií na jeho správanie, postoje a hodnotové smerovanie. Poskytuje jedincovi oporné schémy, vďaka ktorým dokáže žiť v súlade s očakávaniami kultúry, čím sa stáva jej akceptovaným členom. Z makrosociologického pohľadu umožňuje socializácia prenos a pokračovanie kultúry. Zabezpečuje sociálnu stabilitu (zachovanie spoločenskej rovnováhy, existujúceho spoločenského stavu, kultúry, v ktorej vládne vzájomná súhra), ale aj sociálnu zmenu (len človek, ktorý spozná kultúru a je jej súčasťou, môže iniciovať zmeny).

[24] PORUBSKÝ, Ref. 18, s. 56.
[25] SEKOT, Ref. 22, s. 34.
[26] BAUMAN, Z.: *Sociologie*. Praha : Orbis, 1966, s. 265.
[27] KUČEROVÁ, S.: *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie.* Brno: MU, 1990.
[28] SEKOT, Ref. 22, s. 34.
[29] BAUMAN, Ref. 26, s. 263.

Socializáciu nemôžeme vnímať len ako prosté učenie sa či vštepovanie poznatkov, osvojovanie si schopností a zručností, sociálnych noriem, postojov a hodnôt. Podľa S. Štecha[30] by išlo o redukované poňatie tohto procesu. Podľa neho predstavuje socializácia „proces genézy a rozvoja psychických funkcií, procesov a inštancií v médiu kultúry." Túto myšlienku ďalej rozvíja: „človek a kultúra (čo nie je to isté ako prostredie) nie sú dve nezávislé entity, ktorých vzťahy skúmame. Kultúra je od samého počiatku života v človeku prítomná a bez nej by ho nebolo." Treba tiež dodať, že v procese socializácie je človek aktívny. „Vlastnou sebarealizáciou, sebavzdelávaním a tvorivou činnosťou kultivuje svet. Využíva pri tom osvojené poznatky, ako aj fyzické a duševné schopnosti, na ktorých rozvoj mu daná spoločnosť vytvorila priaznivé podmienky. Vnáša do materskej kultúry svoje skúsenosti, postrehy a aktívne ju pretvára. Jeho osobný vklad iniciuje zmeny v danom spoločenstve. Stáva sa tvorcom nových hodnôt."[31] Takéto poňatie socializácie pracuje s trojuholníkovým vzťahom, v ktorom vystupuje *dieťa* ako aktívny subjekt svojho rozvoja a zároveň ako novic kultúry s prirodzenou danosťou osvojiť si *kultúru,* ktorá ho obklopuje, teda všetky jej artefakty – materiálne aj symbolické (poznatky, hodnoty, vzorce správania, inštitúcie a pod.) – a *médium – interpret kultúry*, teda nejaký sprostredkovateľ významov, zručne zachádzajúci s kultúrnymi artefaktmi, ktoré predchádzajúce generácie nakumulovali vo svojej histórii.

Médiom, teda sprostredkovateľom a interpretom kultúry, môžu byť rôzne socializačné činitele – rovesnícke skupiny, televízia a pod. Socializácia totiž prebieha aj mimovoľne (jedinec si prostredníctvom sociálneho učenia osvojuje regulatívy kultúry v kontakte s rôznymi vzormi), ale môže mať aj organizovanú podobu.

Obraz 1: Stávajúca sa osobnosť v sociálnom prostredí[32]



Podľa É. Durkheima predstavuje kontrolovanú časť socializácie systematická výchova a vzdelávanie, ktoré sú významnou súčasťou kultúry tej-ktorej spoločnosti. Moderné spoločnosti zriadili inštitúciu školy, ktorá „vznikla a trvá práve pre efektívne (zámerné a systematické) zaistenie uvedenej mediácie".[33] Socializácia je fázový proces, ktorý podľa

[30] ŠTECH, S.: *Mise školy – chránit kulturu i dítě*. Prednáška. 20. 4. 2007. [online] [cit.09-10-15]. Dostupné na www: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?123>
[31] ĽUPTÁKOVÁ, K.: *Interkultúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica : PF UMB, 2004, s. 12.
[32] ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozšírené vydanie. Bratislava : Iris, 2002, s. 137.
[33] ŠTECH, Ref. 30.

P. Ondrejkoviča[34] prebieha v rozličných etapách a rozličných prostrediach. V prostredí školy prebieha tzv. ***sekundárna socializácia***, preto môžeme hovoriť aj o ***školskej socializácii.***

Sekundárna socializácia nadväzuje na primárnu, resp. ranú socializáciu, počas ktorej si dieťa vštepuje základné návyky v citovo nabitom prostredí svojej rodiny. Pripomeňme si, že v tomto období vyčleňuje svoje JA zo sveta druhých, čím sa formujú základy jeho vlastnej identity. Atmosféra lásky a bezpečia v rodine vytvára podmienky pre fázu sociabilizácie a začínajúcej individualizácie, kde významnú rolu zohráva matka, a neskôr aj pre fázu individualizácie a personalizácie, keď naberajú na význame aj vzťahy s otcom a ostatnými členmi rodiny. V tretej etape, ktorú nazval autor[35] tohto systému priebehu socializácie enkulturáciou a societizáciou, sa stáva významným socializačným činiteľom škola, ktorá stelesňuje *veľkú spoločnosť*. „Základnou socializačnou danosťou rodiny je sociálna uzavretosť, to znamená, že socializačné pôsobenie prebieha v uzavretom kruhu najbližších osôb. Je to teda pomerne úzky, malý, uzavretý priestor sociálnej blízkosti. Základnou socializačnou danosťou školy je zase sociálna expanzia, t. j. prudké rozšírenie okruhu osôb podieľajúcich sa na socializácii a zväčšenie socializačného priestoru.“[36] Školská socializácia je podľa väčšiny autorov[37] nezastupiteľná. Pozrime sa na niekoľko dôležitých argumentov, prečo to tak je:

- Jedným zo závažných argumentov je skutočnosť, že afektívny tesný vzťah rodiča k vlastnému dieťaťu môže byť prekážkou zdravého vývoja v období sekundárnej socializácie. Sekundárna socializácia si totiž vyžaduje nižšiu mieru emocionálnych vzťahov k významným osobám (rodičom, súrodencom) a ich vysoká miera môže byť dokonca nežiaduca. Poznatky z psychoanalýzy podčiarkujú nevyhnutnosť rozbitia duálneho vzťahu dieťaťa a matky v tomto období. Preto opustenie domáceho prostredia a ***vstup do školy je nevyhnutný krok k emancipácii a autonómii jedinca***. Aj sociológovia vnímajú navštevovanie školy ako pozitívne pre zdravý rozvoj jedinca. Škola totiž umožňuje dieťaťu vytvoriť si inak štruktúrovaný pohľad na seba a svet okolo seba, než malo v domácom prostredí. Práve stret reality rodiny a školy umožňuje žiakom objavovať a nachádzať svoje roly a vytvárať si odstup od samých seba.[38]
- ***Škola vytvára pre dieťa podmienky na rozvoj*** mnohých ***sociálnych zručností***. Dieťa sa v škole učí kooperácii, prosociálnemu správaniu, presadzovaniu sa, súťaživosti. Školské prostredie má tú výhodu, že sa v ňom zídu deti viac-menej náhodne a sú nútené naučiť sa zvládať sociálny kontakt aj s ľuďmi, ktorých by si samy nevybrali alebo ktorí sa v ich rodinnom kruhu nevyskytujú. Práve porovnávanie so spolužiakmi je cenným zdrojom vlastného učenia sa. Pozorovaním, porovnávaním, diskusiami so spolužiakmi žiak zisťuje efektívnosť svojich stratégií správania sa – učí sa.[39] Školský kolektív „núti“ tiež žiaka podriadiť sa neosobným zákonom, rešpektovať potreby a požiadavky iných.
- ***Škola učí dieťa disciplíne***, ktorá je v tomto prostredí vnímaná ako prirodzená, daná pravidlami, v ktorých sa žiak ľahko orientuje. Presne vie, kedy je čas pracovať, sústrediť sa, kedy je čas na zábavu či uvoľnenie. Škola je špeciálnym prostredím, ktoré predstavuje „inštitúciu novej disciplinácie dieťaťa.“ V školských podmienkach si dieťa osvojuje

[34] ONDREJKOVIČ, P.: *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava : VEDA, 2004.
[35] ONDREJKOVIČ, Ref. 34, s. 72 – 84.
[36] KAŠČÁK, Ref. 21, s. 61.
[37] V súčasnej odbornej literatúre nachádzame aj názory, ktoré nedoceňujú význam školskej socializácie a popierajú jej prínos pre zdravý vývoj osobnosti. V poslednom desaťročí silnie prúd zástancov domáceho vzdelávania. Pozorovať môžeme dokonca aj návrat k myšlienkam antipedagogického hnutia za odškolenie.
[38] Porovnaj ŠTECH, S.: Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. In *Pedagogika*, roč. 53, 2003, č. 4, s. 418 – 436; KOŤA, Ref. 1.
[39] ŠTECH, Ref. 38, s. 427.

záväznosť priestorového aj časového rámca.[40] O. Kaščák[41] argumentuje: „v rodine takto formalizovanú organizáciu činností nenachádzame, a preto sa v nej dá len ťažko vštepovať priestorová a časová disciplína. Podľa uvedeného autora je disciplinárna efektívnosť školského socializačného pôsobenia daná tým, že „nie je primárne viazané na osoby a jeho základom nie je afektívny vzťah, resp. emocionálna závislosť.“[42] Žiak musí v škole ustúpiť od svojich osobných záujmov v prospech neosobných a nadindividuálnych noriem a pravidiel, čo ***posilňuje jeho sebadisciplínu***, na základe ktorej je možné kultivovať vlastnosti, akými sú presnosť, spoľahlivosť, dochvíľnosť, vytrvalosť a pod.[43]

- Ďalší argument sa týka univerzálnosti kultúrnych obsahov, s ktorými sa dieťa v procese socializácie oboznamuje. Podľa O. Kaščáka[44] je škola nezastupiteľná práve preto, že vďaka šírke tohto socializačného priestoru, si v ňom môže dieťa overiť univerzálnu sociálnu platnosť pravidiel, noriem, hodnôt a pod. Učí sa vnímať, že osvojená hodnota nemá (či má) platnosť len v úzkej kultúre rodiny, ale aj v širšom sociálnom priestore. Veľký socializačný priestor s jeho aktérmi (učitelia, spolužiaci a pod.) ***poskytuje žiakovi obraz o univerzálnosti daného kultúrneho obsahu.***

S ďalšími poznatkami o prínose školskej socializácie sa môžeme oboznámiť pri hlbšej analýze základných domén edukácie, prostredníctvom ktorých sa školská socializácia uskutočňuje. V ďalšej časti budeme hlbšie analyzovať dve z nich: ***vychovávanie a vzdelávanie***.[45]

Vychovávanie

Súčasťou procesu socializácie je vychovávanie, ktoré sa vzťahuje na rozvíjanie mravných stránok, charakteru osobnosti žiaka, jeho postojov k sebe, k ľuďom a svetu, ktorý ho obklopuje. Ide o systematické pôsobenie na rozvoj osobnosti jedinca s cieľom rozvíjať jeho vlastnosti, vôľu, city, posilňovať jeho individualitu. Preto sa vo vzťahu k škole hovorí o jej ***výchovnej funkcii.***

Vychovávať znamená vytvárať podmienky, vďaka ktorým sa človek môže rozvinúť v plnohodnotnú bytosť. Výchova pomáha dieťaťu stať sa autentickou osobnosťou, ktorá dokáže riadiť svoj vlastný život, projektovať svoju budúcnosť, sebarealizovať sa, a tak sa podieľať na rozvíjaní kultúry. Ide o rozvíjanie komplexu vzťahov k sebe samému, ktoré sa uskutočňuje v procese personalizácie. V literatúre sa v tejto súvislosti môžeme stretnúť s definovaním ***personalizačnej funkcie školy***.[46]

Vychovávanie sa vzťahuje aj na rozvoj mravnej stránky osobnosti žiaka. V tomto užšom význame sa výchova vymedzuje ako „metodické prekonávanie rozdielu medzi tým, čo človek je, a jeho určitou ideálnou projekciou.“[47] Výchova teda predpokladá existenciu ideálov, predstáv o tom, k akým hodnotám má učiteľ žiakov viesť, aké vlastnosti sú v kultúre oceňované, čo je morálne a čo je nemorálne, aké prejavy správania sú akceptovateľné a aké už nemôžu byť tolerované. Za predpokladu jasne vymedzeného ideálu výchovy a vedenia človeka v jeho duchu, môžeme konštatovať, že sa škola podieľa na upevňovaní a rozvíjaní kultúry a zároveň je nástrojom sociálnej regulácie. Výchovný ideál je ale v súčasnej extrémne

[40] ŠTECH, Ref. 38, s. 423.
[41] KAŠČÁK, Ref. 21, s. 61.
[42] KAŠČÁK, Ref. 21, s. 62.
[43] KOŤA, J.: Funkce školy. In HAVLÍK, J., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 101.
[44] KAŠČÁK, Ref. 21, s. 64.
[45] Tretiu doménu edukácie tvorí doména vycvičovania, ktorá zahrňuje najmä rozvoj zmyslovo-pohybových schopností (porovnaj ŠVEC, Ref. 32).
[46] KOSOVÁ, B.: *Rozvoj osobnosti žiaka. 1. Personalizácia*. Banská Bystrica : MPC, 2000.
[47] MALÍK, B.: Pokus o pomenovanie východísk a priorít kurikulárnej reformy. In *Pedagogická revue,* roč. 59, 2007, č. 4, s. 454 – 471.

pluralizovanej spoločnosti len ťažko definovateľný. Pluralizácia životných štýlov a hodnôt problematizuje jasné vymedzenie výchovných ideálov a cieľov. V postmodernej spoločnosti chýba jednotný kánon hodnôt a kultúra individualizmu priniesla pomerne vysokú toleranciu k rôznym prejavom správania a žitia. Preto sa čoraz častejšie môžeme stretnúť so skeptickými názormi o ústupe výchovnej funkcie školy, ktorá nedokáže a ani nemôže pohotovo reagovať na hodnotovú variabilitu a často aj protichodnosť hodnotových systémov multikultúrnej a individualistickej spoločnosti.

Úlohou školy v oblasti výchovy je tiež pripraviť žiaka na zdravé fungovanie v sociálnych skupinách aj v sociálnom živote širšej spoločnosti, teda zvládnuť sociálnu integráciu. Preto literatúra disponuje aj vymedzením tzv. ***integračnej funkcie školy***.[48] V rámci školskej socializácie by si žiak mal upevňovať sociálne postoje a zručnosti, ktoré mu umožnia sociálny styk a komunikáciu nielen vo vnútri školy, ale aj v iných oblastiach jeho sociálneho života. Táto funkcia je naplňovaná aj tým, že sa žiaci učia rešpektu k odlišnostiam a individualite rôznych ľudí prostredníctvom stratégií interkultúrnej výchovy, výchovy k ľudským právam a pod. Dôležitým poslaním školy je podporovať u žiakov integráciu do občianskeho života, rozvíjať u nich občianske cnosti a návyky. V našich podmienkach ide o výchovu k demokratickému občianstvu, ktorá sa nerealizuje len tým, „že sa žiakom v rámci špecificky profilovaných predmetov (napr. náuka o spoločnosti) vštepujú základné princípy demokracie, ale robí to aj sprostredkovaným spôsobom.“ A to podporovaním sociálnej rovnosti, sociálnej mobility, kompenzáciou individuálnych hendikepov, navodzovaním sociálnej spravodlivosti.[49] Iným rozmerom integračnej funkcie školy je integrácia do sveta práce. „Školské inštitúcie v nejakej miere sprostredkúvajú ako súčasť kultúrnej transmisie aj postoje a návyky, ktoré umožňujú budúcu integráciu do povolania.“[50] Nejde tu ešte o prípravu človeka na výkon konkrétnej profesie, ale o jeho vyzbrojenie takými vlastnosťami a postojmi, ktoré mu v budúcnosti umožnia etablovať sa na trhu práce a aktívne sa spolupodieľať na prosperite spoločnosti a rozvíjaní kultúry. Za najdôležitejší predpoklad sa pokladá „vytvorenie aktívneho postoja k životu a rozvinutá dispozícia k racionálnym inováciám a sebadisciplíne“. V školskom prostredí by sa mali rovnako rozvíjať vlastnosti, ako sú usilovnosť, spoľahlivosť, dochvíľnosť, trpezlivosť, zmysel pre povinnosť – vlastnosti, ktoré sú pre aktívny pracovný život nevyhnutné. Nemenej významné je naučiť človeka „riadiť sa vlastným rozumom, svedomím, svojimi citmi, postojmi, uznávanými hodnotami, motívmi a ašpiráciami“[51], mať pozitívne vzťahy k sebe samému, zdravé sebavedomie a sebaistotu.

Plnenie výchovnej funkcie vo všetkých opísaných polohách má svoje úskalia. Očakávania verejnosti v tomto smere rastú. „Je ale beznádejné očakávať, že školy dokážu zásadným spôsobom zmeniť návyky, postoje a presvedčenia, ktoré sú všeobecne spoločné pre celé spoločenstvo a tvoria výraznú súčasť tradícií a duchovnej klímy spoločnosti. Školská výučba môže mnohé kultivovať a rozvíjať, ale nemôže vytvoriť úplne „nového človeka“. V zásade platí, že žiak nie je žiadnym produktom školy, ale jeho rast je ovplyvnený plejádou najrôznejších sociálnych vplyvov. Napríklad nepriaznivý vplyv zlého sociálneho prostredia, v ktorom dieťa vyrastá, sa darí škole meniť len veľmi ťažko.“[52] Rovnako neľahký je aj boj školy s negatívnymi vzormi, ktoré má súčasné dieťa k dispozícii vďaka rozkvetu informačných komunikačných technológií. Napriek tomu škola nestráca svoj význam, a hoci nie je všemocná, významnou mierou sa podieľa na kultivácii osobnosti. Stimuluje a kultivuje citový, vôľový a morálny rozvoj dieťaťa. Výraznou mierou k tomu prispieva školský kolektív. Učí ho podriadiť sa neosobným zákonom, rešpektovať potreby a požiadavky iných a vnímať

[48] Porovnaj KOŤA, Ref. 43, s. 100 – 101.
[49] MALÍK, Ref. 47, s. 456.
[50] KOŤA, Ref. 43, s. 101.
[51] KOSOVÁ, Ref. 46, s. 35.
[52] KOŤA, Ref. 43, s. 101.

pravidlá ako nevyhnutnú súčasť spolužitia s inými.[53] Významnú úlohu v tomto smere zohráva ***habituácia.***

Habituácia je sociálna forma učenia, ktorá vedie k osvojeniu si sociálneho správania opakovaným žitím, čím sa stane zautomatizovaným, stereotypným. Toto učenie prebieha akosi mimovoľne, danosťou štruktúry organizácie. Nejde o vyšší druh učenia, ktorý by si vyžadoval rozumovú reflexiu. Ide o nereflexívne učenie, založené na akceptácii existujúcich podmienok, organizácie a sociálneho poriadku. Opakovaním sociálnych situácií im človek privyká, prijíma ich a časom si vytvára *habitus*, t. j. návyk, zautomatizovaný algoritmus správania, ktorý sa vyznačuje pomerne vysokou stálosťou. Habitus je „výrazom dispozícií, ktoré vznikli v procese navykania sociálnym podmienkam a prejavujú sa v relatívne osamostatnenom zautomatizovanom správaní.“[54] V súvislosti s habituáciou má význam ***vnútroškolská socializácia.***

Škola nie je len špecifická vzdelávacia inštitúcia, ale aj špecifické sociálne spoločenstvo, ktoré sa vyznačuje sumou noriem, pravidiel, deklarovaných hodnôt. Dá sa povedať, že ide o špecifickú kultúru, ktorá obsahuje regulatívy, podľa ktorých sa ľudia v nej správajú. Môžeme v nej pozorovať aj určité rituály a pravidelne sa opakujúce činnosti (hlásenie sa, jasné schémy pedagogickej komunikácie, spôsob sedenia a pod.). Vnútroškolská socializácia je umožnená samotným pobytom žiaka v škole. Ten sa každodenne oboznamuje so všetkými normami a pravidlami, vníma význam rituálov a samovoľne bez priameho vedenia ich začne časom dodržiavať. Habitus ako zautomatizované správanie sa teda dosahuje „nepriamym sociálnym pôsobením, t. j. prostredníctvom situačného pôsobenia a nie priameho odovzdávania.“[55] Na socializácii jedinca sa v škole významnou mierou podieľa nielen formálne, ale aj tzv. *skryté kurikulum.* Osvojenie si nepísaných sociálnych noriem, pravidiel a školských rituálov pripravuje žiaka aj na rýchlejšiu adaptáciu a integráciu do iných formálnych spoločenských inštitúcií. Správanie osvojené v procese habituácie má trvalejší charakter, a preto existuje v sociológii predpoklad, že osvojenie si istých špecifických návykov, stereotypov a automatizmov, zodpovedajúcich charakteru danej organizácie, môže potom jedinec ľahko aplikovať v obdobne formalizovaných organizáciách – v organizáciách práce, štátnych a verejných organizáciách.[56]

„Socializácia tvorí významný, kultúrne hlboko zakotvený poriadok, prostriedok zaisťovania kontroly správania a myslenia členov spoločnosti. Je predpokladom existencie sociálnych kultúrnych bytostí. Kontrolné mechanizmy socializácie ako integrálna a nezastupiteľná súčasť každej kultúry smerujú k sformovaniu samoregulačných mechanizmov správania jedinca.[57] Moderné spoločnosti oproti tradičným vytvorili priestor na extrémne nízku sociálnu kontrolu a zvyšujúcu sa anonymitu, čím sa vystavili riziku anómie. Preto význam školskej socializácie vzrastá a zosilňuje akcent na spolupodieľanie sa pri upevňovaní sociálnej stability a poriadku a reprodukcie určitého typu konformity.[58] Škola je dlhodobo považovaná za záruku stability a kontinuity. É. Durkheim tvrdil, že práve vďaka výchove sa spoločnosti udržujú v chode, a to tým, že pripravujú nastupujúce generácie na to, aby sa integrovali do existujúceho sociálneho poriadku. Vytvoril koncept mravnej výchovy, v ktorej kládol dôraz na zachovanie súdržnosti spoločnosti.[59] Sociálna prispôsobivosť a konformita členov spoločnosti je nevyhnutnou podmienkou zachovania poriadku. Rozvoj

[53] Bližšie ŠTECH, Ref. 38.
[54] KAŠČÁK, Ref. 21, s. 89.
[55] KAŠČÁK, Ref. 21, s. 91.
[56] Podľa KAŠČÁK, Ref. 21.
[57] SEKOT, Ref. 22, s. 37.
[58] ***Konformita*** – prispôsobivosť, prispôsobenie.
[59] Podľa KOPECKÝ, Ref. 6, s. 76.

a zachovanie kultúry predpokladá normokonformné správanie. Ak sa človek má stať platným členom spoločnosti a kompetentným členom svojej kultúry, podriadenie sa normativite je kultúrne nutné.[60]

Naoko sa zdá, že konformita je v rozpore s personalizujúcimi pedagogickými prístupmi. Konformitu ale netreba vnímať ako protiváhu slobody a vidieť v nej nebezpečenstvo potláčania ľudskej subjektivity. Faktom stále zostáva, že cieľom výchovy má byť autonómny subjekt, odolný proti vonkajšej manipulácii. S. Štech[61] vo svojej stati *Mise školy – chrániť kulturu a dítě* prináša dôkazy o tom, že výchova slobodného človeka a výchova konformného jedinca sa vzájomne nevylučujú, ale, naopak, dopĺňajú. Pri argumentácii vychádza autor z etymológie pojmu subjekt. „Sub-jicere znamená doslova „pod-robiť-sa“. Subjekt ako sebauvedomujúci sa jedinec je teda niekto, kto prešiel úspešne procesom podrobenia sa niečomu silnejšiemu, než je on sám. Na to potrebuje druhú osobu, odkazové skutočnosti (poznatky a hodnoty) nadindividuálnej povahy, spoločné najmä v jeho spoločenstve, a vhodný rámec, teda inštitúciu, v ktorej proces podrobovania sa, teda vývoj v autonómny subjekt, prebehne.“ Touto inštitúciou je škola. Autor dodáva, že podrobovanie sa tu nie je ponímané ako slepá poslušnosť k autorite a nie je vymáhané žiadnymi násilnými prostriedkami. Podrobenie sa neosobným, pre všetkých členov kultúry platným a záväzným pravidlám je podľa neho nutným krokom na ceste k vlastnej autonómii jedinca.[62] Škola teda chráni tak dieťa, ako aj kultúru. Ochrana spočíva v prístupe k žiakovi a výbere správnych foriem jeho ovplyvňovania. To v žiadnom prípade nemôže mať podobu *indoktrinácie.*[63]

V súvislosti so socializačnou funkciou školy netreba opomenúť ani postrehy, ktoré poukazujú na celkové oslabovanie schopnosti dnešného človeka prispôsobiť sa spoločenským normám a pravidlám na báze autonómnej morálky. Podľa B. Malíka[64] už nie je sociálny poriadok „navodzovaný výlučne prostredníctvom konformného správania a konania indivíduí, ale aj prostredníctvom určitých neosobných agensov, súhrnne označovaných ako *non humans.* Určitá orchestrácia ľudského konania sa dnes dosahuje už len prostredníctvom právnych noriem, ktoré si udržali rovnaký vplyv na každého člena príslušného ľudského spoločenstva a regulujú dianie vo všetkých sférach života v spoločnosti.“ Táto nová situácia podľa autora odbremeňuje školu od takto poňatej socializačnej funkcie a vytvára o to širší priestor na kultiváciu osobnejších medziľudských vzťahov. Čo je dôležité o to viac, dodáva, že „mladí ľudia dnes zväčša vyrastajú v prostredí, ktoré je utvárané viac technologickými ako ľudskými determinantmi.“ Dôležité je tiež posilnenie občianskej výchovy v rovine hlbšieho pochopenia významu formálnych noriem v spoločnosti.

Vzdelávanie

Vzdelávanie je aktivita, ktorá sa od školy očakáva azda najviac a zo samotnej definície školy, ktorú sme uviedli v úvode kapitoly, plynie, že dôležitým poslaním tejto inštitúcie je napĺňanie jej ***vzdelávacej funkcie***. Vzdelávanie má v procese socializácie jedinca nezastupiteľný význam. V rámci neho si žiak osvojuje kultúrne obsahy – jazyk, vedu, umenie a učí sa osvojené poznatky a zručnosti využívať na pretváranie skutočnosti, čím sa zabezpečuje rozvoj kultúry. Zároveň sú človeku v procese vzdelávania vštepované poznatky a zručnosti, ktoré sú nevyhnutné na zvládnutie profesijných, rodinných a občianskych rol.

[60] ŠTECH, Ref. 30.
[61] ŠTECH, Ref. 30.
[62] ŠTECH, Ref. 30.
[63] ***Indoktrinácia*** – „rôzne formy ovplyvňovania jedincov alebo skupín, ktoré by sami dobrovoľne a po kritickom zhodnotení im vnucované postoje, spôsoby myslenia a konania neprijali. Má rôzne podoby (otvorená, skrytá; uvedomelá, neuvedomelá) a nadobúda rôznu intenzitu (od systematického jednostranného ovplyvňovania verejnej mienky (propaganda) cez formy zjavne založené na klamaní ovplyvňovaných (demagógia) až po otvorené použitie násilia (výplach mozgu, brainwashing)“ (PRŮCHA,J.,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 85).
[64] MALÍK, Ref. 47, s. 469.

Výsledný produkt vzdelávacieho procesu, teda vzdelanie je preto „z hľadiska reprodukcie danej spoločnosti a jej kultúry nepostrádateľné. Prostredníctvom uvedenej funkcie sa totiž zabezpečuje kultúrna transmisia, a tým aj historická kontinuita príslušnej spoločnosti, resp. kultúry.“[65] „Vzdelanie má sčasti inštrumentálnu povahu, pretože človeku slúži ako nástroj poznania a činnosti či kontroly a pretvárania okolia. Ale dosiahnuté vzdelanie má tiež neúčelovo zameranú povahu, ktorá robí z človeka kultivovanú bytosť tým, že niektoré veci vie, pozná a rozumie im.[66] Názory sociológov sa rôznia v otázkach miery a formy vplyvu vzdelania na udržanie a rozvoj kultúry (niektorí sa domnievajú, že ide o priamy vplyv, iní, tvrdia, že len o sprostredkovaný). Väčšina však súhlasí s tým, že vzdelanie prispieva k obnove kultúry.[67]

Ak sa oprieme o vyššie uvedenú definíciu socializácie, ktorá vníma tento proces ako vzťah troch komponentov: *dieťa*, *kultúra*, *médium*, škola v tejto relácii plní úlohu média, teda sprostredkovateľa a interpreta poznania a múdrosti. Je zároveň poskytovateľom gramotnosti. B. Malík[68] pod touto funkciou rozumie sprostredkovanie princípov, ovládajúcich dianie prírodného sveta a relevantných kultúrnych a technických kódov, bez znalosti ktorých nie je jedinec schopný začleniť sa do rôznych sfér ľudského života – ekosféry, sociosféry, občianskej sféry, sféry práce, osobnostnej sféry či tzv. non humans sféry, ktorú tvorí ekonomická sféra, technosféra a infosféra. Prienik do každej z týchto sfér totiž predpokladá osvojenie si prislúchajúcej gramotnosti.

Vzdelávacia funkcia dnes podlieha skeptickým prognózam. Príčinou je prevratný rozvoj vedy a vedeckého poznania, ktorý viedol školu k značnému zvyšovaniu nárokov na osvojovanie si celých sústav nových a vysoko abstraktných poznatkov. V súčasnosti už nedokáže obsiahnuť a sprostredkovať všetky vedecké obsahy a bojuje s problémom vymedzenia základného učiva. Deje sa to pri obrovskej konkurencii iných médií, ktoré poskytujú žiakovi informácie. Informačno-komunikačné technológie oslabili monopol školy na vzdelávanie a otriasli jej historicky tradovanú autoritu. Ak chce škola rehabilitovať svoju vzdelávaciu funkciu, je nútená prispôsobiť sa novej situácii. Ak to neurobí, „značnú časť jej funkcií preberú masmédiá. Dopyt po vzdelávacích a výchovných televíznych programoch neustále rastie. Určité televízne stanice, kanály či programy sa už profilovali výlučne ako výchovno-vzdelávacie. Jednou z dôležitých kompetencií učiteľa bude nielen schopnosť obsluhovať príslušné technické zariadenia prezentujúce vyučovaciu látku v obrazovej podobe, ale uvedené prezentácie aj vytvárať a interpretovať.“ Otázka vzdelávacej funkcie školy je natoľko sporná, že vyvoláva aj obavy, či nie sú škola a učiteľ v postmodernej dobe len prežitkom, ktorý môžu efektívne nahradiť non humans aktéri.

Skutočnosť, že učiteľa a školu môžu nahradiť non humans aktéri, už nie je len fikciou. Prečítaj si informácie o nových možnostiach využitia internetovej siete v procese vzdelávania. Aké pocity vyvolávajú v tebe takéto nové výdobytky techniky? Aké pozitíva a negatíva vidíš v tomto spôsobe vzdelávania? Myslíš si, že podobné programy môžu znamenať zánik školy ako inštitúcie?

V máji 2004 bol zverejnený článok W. Daniela Hillisa[69], v ktorom predstavil nový program Aristoteles – webová stránka poznania (Aristotle: The Knowledge Web). Tento podstatne dokonalejší ekvivalent

[65] MALÍK, Ref. 47, s. 455.
[66] KOŤA, Ref. 43, s. 99.
[67] Porovnaj SEKOT, Ref. 22, s. 35.
[68] MALÍK, Ref. 47, s. 454.
[69] HILLIS, E. D.: Addendum to Aristotle: The Knowlege Web [online]. [cit. 10-01-08]. Dostupné na www: <http://www.edge.org/3rd_culture/hillis04/hillis04_index.html>

vyhľadávača informácií GOOGLE má vysoké ambície, ktoré vyjadril jej tvorca slovami: „S touto webovou stránkou sa stanú všetky poznatky nakumulované ľudstvom prístupnejšie, zvládnuteľnejšie a užitočnejšie. Každý, kto sa bude chcieť učiť, bude môcť nájsť tie najlepšie a najzmysluplnejšie vysvetlenia poznatkov, ktoré si chce osvojiť. Každý, kto má čo naučiť, sa bude môcť dostať k tým, čo sa chcú učiť. Učitelia sa posunú za hranice svojej doterajšej role automatov na informácie a stanú sa sprievodcami, mentormi, facilitátormi a autormi. Webová stránka poznania nás všetkých urobí inteligentnejšími." Danny Hillis, inšpirovaný učiteľským talentom Aristotela – súkromného učiteľa Alexandra Veľkého, vytvoril program, ktorý podľa jeho slov nie je konkurenciou učiteľom, ale ich novou príležitosťou. Rovnako ho nemožno porovnávať s vyhľadávačmi na internete, ktoré vám prinesú holú informáciu. Argumentuje takto: „Po prvé, predstav si, že tento tútorský program ťa počas dlhšieho času spozná. Ako dobrý učiteľ vie, čomu si už porozumel a ktoré poznatky si pripravený osvojiť si. Tiež spozná, ktorý spôsob vysvetľovania je pre teba najvhodnejší. Spozná tvoj štýl učenia: či preferuješ obrázky, príbehy, príklady alebo abstrakcie. Predstav si, že tento tútor má prístup k databáze, ktorá obsahuje všetky poznatky sveta. Táto databáza je organizovaná podľa určitých konceptov a spôsobov ich porozumenia. Obsahuje špecifické poznatky o tom, ako jednotlivé koncepty spolu súvisia, kto im dôveruje a prečo sú užitočné."

A aký je postup učenia s Aristotelom?

- *Aristoteles začína tým, že sa ťa pýta koľko času si ochotný venovať svojmu projektu učenia sa a akú úroveň detailov požaduješ, teda do akej hĺbky poznatkov chceš zájsť. Potom ti ukáže mapu, čo všetko – aké poznatky je potrebné zvládnuť. Táto mapa je programom vygenerovaná na základe porovnania toho čo už vieš s tým, čo je potrebné zvládnuť, na základe čoho vytvorí moduly tolerovaných chýb.*
- *V ďalšom kroku Aristoteles nájde reťazec vysvetlení, vďaka ktorým dôjde k prepojeniu doposiaľ osvojených poznatkov s novými. Zvolí spôsob vysvetľovania, ktorý najlepšie pasuje k tvojmu štýlu učenia sa, pričom využíva viacero ciest, zaujímavých príkladov a súvisiacich zaujímavostí tak, aby bolo učenie pre teba zaujímavé.*
- *Okrem vysvetľovania kladie Aristoteles aj otázky, prostredníctvom ktorých ťa „núti" premýšľať a overuje, či poznatkové koncepty boli úspešne osvojené. V prípade, že vysvetľovanie nezabralo, skúša Aristoteles iný prístup a, samozrejme, celý čas sa môžeš pýtať, žiadať príklady a dávať Aristotelovi jasnú spätnú väzbu jeho práce. Vďaka tejto spätnej väzbe ťa lepšie spoznáva.*

Ak má škola naďalej plniť svoju vzdelávaciu funkciu, musí byť otvorená zmene a prehodnotiť doterajšie vzdelávacie stratégie, ktoré, ako sa javí, nedokážu v nových podmienkach obstáť. Podľa K. J. Kennedyho, jedného z autorov správy OECD *Vzdelávanie pre zajtrajšok*, je predovšetkým nevyhnutné uskutočniť zmeny v kurikulu, ktoré je v súčasnosti málo flexibilné a nemení sa dostatočne často. Problémom je tiež jeho jednotnosť a univerzálnosť. Podľa neho jediný súbor skúseností nemôže byť dobrý pre všetkých študentov. Základné ciele a elementy organizácie činnosti škôl sa „musia doplniť o pochopenie toho, čo ľudia potrebujú, čím majú byť vybavení pre svoj život v škole a po jej absolvovaní ako členovia komunity, pracovného kolektívu, rodiny a politického života."[70] B. Malík[71] v tejto súvislosti odporúča niekoľko opatrení, ktoré je potrebné urobiť na poli vzdelávania:

1. Zrovnoprávniť teoretické a praktické poznanie a prinavrátiť váhu veciam, ktoré nemusia byť racionálne (teoreticky) zdôvodniteľné, no napriek tomu platia a sú pre život človeka významné. „Veci, ktoré platia a fungujú a sú všeobecne uznávané, nemusia byť racionálne vysvetliteľné. Neučia sa vysvetľovaním, ale osvojujú sa konformným kultúrnym prenosom v navodzovaných situáciách. Sú intuitívne pochopené aj bez racionálnej argumentácie." Takéto poznávanie slúži človeku v praktickom živote (inštrumentálny prístup k skutočnosti). Neznamená to však, že

[70] *Vzdelávanie pre zajtrajšok. Správa sekretariátu OECD*, Ref. 16, s. 7.
[71] MALÍK, Ref. 47, s. 466.

treba ustúpiť od teoretického poznania. Vzdelávanie sa nemôže „redukovať len na rovinu praktík. Skôr by sa mala kultivovať schopnosť operacionalizovať teoretické poznanie na občiansku a ľudskú každodennosť, t. j. schopnosť rekonštruovať určitú cestu od vedomostí a poznatkov k praktikám.“ Je to výzva „k aplikovaniu jedného i druhého spôsobu porozumenia sveta tam, kde je to funkčné a adekvátne.“ Byť vzdelaný znamená porozumieť vnútornej povahe javov, ale tiež rozumieť ich ľudskému zmyslu.

2. Opustiť model školy ako školiaceho pracoviska. V prípade kurikulárnej reformy by podľa autora bolo potrebné prijať také opatrenia, ktoré by zabránili degradácii vzdelávania na informovanie, resp. zámene vedomostí s dekontextualizovanými poznatkami. „Problém súčasnej školy je v tom, že sa nestala priestorom formovania, ale len informovania (sprostredkovania hodnotovo neutrálnych poznatkov – informácií, či dokonca len elementárnych dát). Keďže vedomosť, ku ktorej má škola žiaka doviesť je vždy kultúrne ukotvená a jej jadrom je ľudský význam (na rozdiel od dát a informácií), škola by mala „pestovať kompetencie, ktoré umožnia transformáciu dát informácií vo vedomosti, t. j. prepájať ich s určitým významovým univerzom.“
3. Prepojiť vzdelanie so životom jeho adresátov (žiakov). V tej najjednoduchšej rovine to napríklad môže znamenať prepojenie učiva s daným mikroregiónom a jeho dejinami. K oboznámenosti s celkom sveta a ľudskými dejinami by mala prikročiť aj schopnosť spájať lokálne s globálnym, časovo limitovanú udalosť s celkom histórie a naopak.“

„Odmietanie „akademizmu“ v prospech inštrumentálneho prístupu ku skutočnosti, nahradenie teoretických textov v učebniciach príslušnými „návodmi na použitie“ môže mať však pre občiansky život fatálne následky. Podľa návodov na použitie sme sa síce naučili veci efektívne používať, ale nerozumieme ich vnútornému princípu. V prípade vážnejšej poruchy nášho auta to nie je až taký veľký problém – môžeme sa obrátiť na odborníka, ktorý nám ju pomôže odstrániť. Tu riskujeme len to, že ak povahe veci nerozumieme, môže nám servis naúčtovať fiktívne položky za neexistujúce poruchy. V prípade spoločnosti je však táto neznalosť vždy fatálna. Ak nepoznáme vnútorné princípy jej fungovania, prestávame byť slobodnými bytosťami, pretože nevieme sami prekročiť neúnosné status quo, resp. prípadný nami vykonaný zákrok („oprava“) ho môže ešte zhoršiť.“[72]

Za účelom rehabilitácie vzdelávacej funkcie školy odporúčajú medzinárodné dokumenty aj zmeny v zaužívaných organizačných stereotypoch učenia. Dôležitá je najmä modifikácia modelu triedy s jedným učiteľom. Nová situácia by si žiadala skôr vytváranie sietí spolupracujúcich učiteľov, ktorí by sa spájali v jednotlivých vzdelávacích aktivitách. „Takéto modely vyučovania a organizácie učenia sa sú vo všeobecnosti podstatne náročnejšie na profesionalitu a vyžadujú podstatne širší rozsah zručností a kompetencií.“[73] Prínosné by bolo tiež širšie zapájanie rodičov a iných dospelých, odborníkov z rôznych oblastí poznania do procesov učenia sa a vyučovania.

Vzdelávanie je dôležitou cieľovou doménou edukácie na všetkých stupňoch školy. Na stredných a vyšších školách sa vzdelávanie posúva do sféry prípravy človeka na kvalifikovaný výkon vybranej profesie. Preto pri rozprave o funkciách školy, nemôžeme vynechať ***kvalifikačnú funkciu.*** Úlohou stredných a vysokých škôl je vytvárať podmienky, v ktorých si študenti osvojujú vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré sú potrebné na výkon konkrétnej profesie, špecifického povolania.

[72] MALÍK, Ref. 47, s. 466.
[73] *Vzdelávanie pre zajtrajšok. Správa sekretariátu OECD*, Ref. 16, s. 10.

Príprava jedincov na aktívny pracovný život s cieľom efektívne ich integrovať na pracovný trh bola prioritou školy od jej počiatkov. Spoločenský vývoj a najmä zmeny výrobných procesov diktovali nové požiadavky na výstupné profesijné kompetencie absolventov. Industrializácia s jej technologickým pokrokom postavila školu do pozície stroja na výrobu výkonnej pracovnej sily, ktorá mala byť pripravená na stále sa rozvíjajúcu technológiu, meniacu organizáciu práce či novovznikajúcu byrokraciu. Stále sa zvyšujúce nároky na špecifické vedomosti a zručnosti postupne začali uberať priestor všeobecnej vzdelanosti. Tento tlak neutíchol. „Od polovice 20. storočia sú stredné a vysoké školy privádzané pod tlakom kvalifikačných požiadaviek k nutnosti neustále hľadať vhodnú mieru a vyváženosť podielu všeobecne vzdelanostných a odborných špecializačných požiadaviek.“[74] Trend dôrazu na praktickú použiteľnosť osvojených vedomostí a zručností zosilňuje utilitaristický prístup, ktorý sa prejavuje tým, že sa škola usiluje o okamžitú odozvu na aktuálne požiadavky a očakávania trhu práce a tiež tým, že sa zmysel edukácie redukuje na technológiu vzdelávania, ktorej cieľom je certifikát.[75] Produktom takto orientovanej školy potom nie je vzdelanosť, ale, naopak, nevzdelanosť a spornou zostáva aj samotná kvalifikovanosť. Všeobecný rozhľad a vzdelanie sú totiž nevyhnutným predpokladom na rozvoj profesijných kompetencií. Profesná socializácia je tiež „procesom transmisie a akceptácie špecifických vzorcov profesionálneho správania sa, konania, zmýšľania a sociálneho cítenia, ako aj špecifických foriem kultúry profesionálnej práce, najmä jej jazykových prostriedkov, poznatkov, hodnôt a výkonov.“[76]

Dôraz na praktickú použiteľnosť všetkých osvojených poznatkov je citeľný aj v očakávaniach študentov stredných a vysokých škôl. Aký je tvoj osobný názor na obsah štúdia na strednej a vysokej škole, ktoré si absolvoval/a? Očakával/a si len praktické poznatky a informácie alebo si sa stotožňoval/a aj s učebným obsahom, ktorý mal rozšíriť tvoj obzor a podporiť tvoju vzdelanosť? Stotožňuješ sa s tvrdením, že na to, aby bol človek špičkovým odborníkom vo svojom odbore, potrebuje aj všeobecnú vzdelanosť?

Prečítaj si túto stať autora K. Liessmanna z knihy *Teorie nevzdelanosti* a pokús sa spísať možné dôsledky, ktoré prinesie ľudstvu narastajúca nevzdelanosť v roku 2060. V ktorých oblastiach spoločenského života sa asi najviac prejavia? Ako sa to dotkne tvojho osobného života (v tom čase pravdepodobne života dôchodcu)?

„Externé faktory – trh, zamestnateľnosť (employability), kvalita lokality a technologický rozvoj – to sú teraz tie štandardy, ktoré má „vzdelanec“ dostať. Z tohto hľadiska sa javí „všeobecné vzdelanie“ rovnako postrádateľné ako „rozvoj osobnosti“. V rýchlo sa meniacom svete, v ktorom sa kvalifikácia, kompetencia a obsahy poznania údajne stále menia, sa „nevzdelanosť“, teda rezignácia na záväzné duchovné tradície a klasické vzdelanie, stali cnosťou, ktorá jednotlivcovi umožňuje rýchlo, flexibilne a bez zaťaženia „vzdelanostným balastom“ reagovať na neustále sa meniace požiadavky trhu. V spoločnosti vedenia, ako neustále počujeme, je aj poznanie v neustálom pohybe a vyžaduje úplne iné stratégie produkcie a osvojovania než daný svojráz 19. storočia, ktorému sa hovorilo vzdelanosť. Poznanie spoločnosti poznania sa definuje predovšetkým dištanciou od tradičnej sféry vzdelanosti. Neriadi sa ale ani postojom polovzdelanosti. To, čo sa realizuje v poznaní spoločnosti poznania, je sebavedomá nevzdelanosť.“[77]

[74] KOŤA, Ref. 43, s. 100.
[75] PORUBSKÝ, Ref. 18, s. 52.
[76] ŠVEC, Ref. 32, s. 138.
[77] LIESSMANN, K. P.: *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008, s. 51.

V súvislosti s kvalifikačnou funkciou školy je potrebné poukázať aj na vzrastajúce napätie medzi školou a trhom práce. Problémom je rozpor medzi „možnosťami školy a požiadavkami budúcich zamestnávateľov na kvalifikáciu absolventov.“ Zamestnávateľské organizácie často vyčítajú školám, že nepripravili absolventov na výkon parciálnych úloh a posielajú do terénu nekvalifikovaných ľudí. Kvalifikácia je ale podľa J. Koťu[78] závislá a) od individuálnych schopností jedinca vykonávať určitú prácu, k rozvoju ktorých môže škola výrazne prispieť; b) od špecifických výrobno technických a organizačných situácií, v ktorých dochádza k aktualizácii potenciálnych schopností ľudí. V tomto smere, hlavne ak zoberieme do úvahy neustály vývoj, škola nemôže predvídať všetky situácie, do ktorých sa kvalifikovaný pracovník vo svojom pracovnom živote dostane. Ako tvrdí autor, nie je „delsfskou veštiarňou“. Oslabené možnosti plnohodnotnej prípravy študentov na výkon povolania určite súvisia aj s nepriaznivou ekonomickou situáciou, najmä odborných, technicky zameraných škôl. Držať krok s vývojom moderných technológií znamená inovovať technické vybavenie pre potreby praktickej prípravy študentov. Jeho nákup predstavuje často enormnú finančnú záťaž, ktorú si škola ako verejná inštitúcia z rozpočtu nemôže dovoliť (napr. nákup najmodernejších strojov v strojárskom priemysle, investície do hardvérov, softvérov a pod.).

Ďalšou otázkou, pred ktorou stojí škola ako inštitúcia poskytujúca kvalifikáciu, je *Ako reagovať na zmeny v štruktúre pracovného trhu*? Prudký rozvoj moderných technológií uľahčil ľuďom prácu v mnohých oblastiach (mnohé práce za nás vykonávajú stroje), no zároveň zredukoval kvantitatívne požiadavky na pracovnú silu. Dnes „žijeme v „pätinovej“ spoločnosti, kde pätina dospelej populácie je schopná svojou produkciou saturovať potreby jej zvyšku. Za týchto okolností sa aktuálnejšou ako príprava na prácu, resp. povolanie stáva „príprava na nezamestnanosť“ (aktívne a zmysluplné využívanie voľného času). Jednou z úloh zapadajúcich do uvedeného rámca je aj prebudovanie školy na špecifické „pracovisko“, prípadne na dôstojnú „čakáreň na prácu“. Podľa niektorých autorov je potrebné prehodnotiť, aká pracovná sila je pre trh skutočne potrebná, a neprodukovať množstvá absolventov, ktorí nemajú šancu zamestnať sa pre nedostatok reálnych pracovných miest. B. Malík[79] sa domnieva, že „vzhľadom na postupujúcu redukciu trhu práce bude nevyhnutné uvedenú funkciu školy presmerovať do oblasti tzv. sociálnej, resp. občianskej práce“ a dodáva, že za prácu by sa z tohto hľadiska mali považovať napríklad aktivity prispievajúce ku konštituovaniu a rozvoju občianskej spoločnosti, prípadne činnosti orientované na zveľaďovanie nášho životného prostredia.

Ako vidíme, škola v procese **socializácie** zohráva významnú úlohu, preto je v plnení svojej **socializačnej funkcie** nezastupiteľná. Prostredníctvom vychovávania a vzdelávania, ktoré sme si bližšie priblížili, pomáha človeku osvojiť si kultúru, stať sa jej integrálnou súčasťou a aktívnym spolutvorcom. Plnenie socializačnej funkcie je úlohou školy, s ktorou sa snaží v podmienkach rýchlych spoločenských zmien vyrovnať. K nim patria aj zmeny v povahe detstva, ktoré škola musí rešpektovať. Len na základe ich akceptácie môže modifikovať nástroje, ktorými bude plniť svoju socializačnú funkciu. Ide o tieto zmeny:

1. „Záujmy a pozornosť detí sú dnes stále rozptýlenejšie. Súčasná spoločnosť poskytuje viac možností sebarealizácie a širší výber možných životných ciest. Situáciu komplikuje aj to, že medzi nimi neexistuje žiadna súhra, že už nie sú vzájomne zladené, aby participovali na určitom spoločnom cieli. Škola sa teda musí vyrovnať s tým, že učitelia

[78] KOŤA, Ref. 43, s. 100.
[79] MALÍK, Ref. 47, s. 455 a s. 468 – 469.

už nie sú konfrontovaní s rodinným a mimoškolským prostredím, rovnako naformátovanými žiakmi, pretože deti prichádzajú do škôl z rôznych sociálne či spôsobom života diferencovaných prostredí. Dnes je preto čoraz ťažšie navodiť v triede konsenzus – motivovať žiakov k spoločnému cieľu, tímovej práci, kolektívnej zodpovednosti, kooperácii či partnerstvu.“[80]

2. Rozvoj informačných technológií a zmeny v životnom štýle detí aj v modeloch rodiny oslabili sociálne schopnosti detí. Škola sa musí vysporiadať s rozmáhajúcim sa sociálnym analfabetizmom. „Žiaci nastupujú do škôl bez sociálnych návykov, bez osvojených pravidiel súhry s inými. Vedia komunikovať s neživými technickými systémami, nie však so svojimi rovesníkmi a pedagógmi.“
3. Hranice detstva a dospelosti už nie sú viditeľné. Približovanie detského bytia smerom k svetu dospelých podporujú aj médiá. Deti žijú životom dospelých a sú konfrontované s ťaživými problémami, pred ktorými boli v minulosti chránené. A nielen to. Proces socializácie nadobúda inú štruktúru aj vo vzťahu k charakteru informácií, ktoré sú dieťaťu počas vývoja sprístupnené. „Ak spoločnosť informácie dávkuje na malé balíčky v závislosti od veku, rozoznáva mnoho stupňov či úrovní detstva. Ak, naopak, nemá presne stanovené hranice učenia podľa veku, rozlišuje na ceste k dospelosti menej socializačných stupňov.“[81] Rozdelenie žiakov do tried bolo založené na ambícii stupňovať poznatky a informácie adekvátne veku. To, čo sa dnešným deťom dostane do pozornosti často presahuje tento rámec. „Žijeme v age irrelevant society – v spoločnosti, kde vek nie je dôležitý.“[82]
4. Proces socializácie je obohatený v posledných dvadsiatich rokoch o tzv. retroaktívny aspekt. Ide o prax *retroaktívnej socializácie*[83], resp. *spätnej socializácie*[84], teda o „obrátenie tradičných socializačných pomerov“[85]. Mladá generácia učí staršiu novým zvykom a hodnotám. „Deti dnes bežne uvedomele či neuvedomele ovplyvňujú rodičov vo formách trávenia voľného času, stravovacích návykoch, spotrebiteľských vzoroch, nákupných zvyklostiach, technických zručnostiach, vo využívaní komunikačných technológií.“

Ochranná a resocializačná funkcia

Ochranná funkcia súvisí s vytváraním bezpečného priestoru pre výchovu a vzdelávanie. Je zakotvená v zákonoch a ostro sledovaná verejnosťou. Podlieha teda pomerne výraznej sociálnej kontrole. V modernom školstve sa fyzická ochrana považuje za samozrejmú. Omnoho väčšia pozornosť sa upriamuje na to, či škola predstavuje aj priestor, v ktorom je dieťa chránené pred nepriaznivými psychickými vplyvmi. Niektoré oblasti takto ponímanej ochrany žiaka sú explicitné, iné si uvedomujeme menej, no napriek tomu majú veľký význam pre zdravý a nerušený rozvoj osobnosti.

K tým zjavnejším formám ochrany patrí ochrana dieťaťa pred sociálno-patologickými vplyvmi, akými sú užívanie drog, šikanovanie, záškoláctvo a pod. Spoločnosť škole ukladá zodpovednosť za všetko, čo sa v čase pobytu žiaka v nej udeje, a zároveň jej ukladá

[80] MALÍK, Ref. 47, s. 463.
[81] MEYROWITZ, J.: *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha : Karolinum, 2006, s. 194.
[82] MALÍK, Ref. 47, s. 464.
[83] FERCHHOFF, W., NEUBAUER, G. podľa KAŠČÁK, O.: Výchova v kontexte súčasných sociologických a sociálno-filozofických „provokácií“. In *Pedagogika*, roč. 53, 2003, č. 4, s. 359 – 365.
[84] SEKOT, Ref. 22, s. 38.
[85] KAŠČÁK, O.: Výchova v kontexte súčasných sociologických a sociálno-filozofických „provokácií“. In *Pedagogika*, roč. 53, 2003, č. 4, s. 359.

povinnosť vykonávať systematickú prevenciu. Plnenie ochrannej funkcie znamená tiež zachovávanie tajomstva a zneprístupňovanie dôverných informácií o žiakoch.

Ochrana žiaka má však aj podobu menej známu pre laickú verejnosť. O to viac si ju však musia uvedomovať učitelia a všetci tí, ktorí sa na školskom živote žiaka podieľajú. Vychádza z psychologických osobitostí dieťaťa. Podľa Z. Helusa[86] sa počas detstva konštituujú sily, ktoré môžu rozvoj osobnosti deformovať alebo dokonca paralyzovať. Upozorňuje na niekoľko rizík:

- *Problematika tráum a otrasov.* Ide o negatívne zážitky, ktoré dieťa nedokáže vnútorne spracovať, „stráviť“, tzn. prijať, akceptovať, pochopiť a komunikovať. Takéto nestrávené zážitky sa podľa autora stále nutkavo vracajú a nedovoľujú mu oslobodiť sa od nich a napredovať vo vývoji.
- *Problematika blokov a bariér*. Chrániť dieťa znamená tiež vytvárať také podmienky, aby žiak nestratil dôveru vo svoje schopnosti, aby mal odvahu skúšať, experimentovať a aby radostne vstupoval do nových vývojových možností bez akéhokoľvek spochybňovania.
- *Problematika deprivácie, strádania* vychádza z potrieb dieťaťa, ktoré by mali byť primerane saturované. V školskom prostredí musia byť rovnomerne uspokojované fyziologické potreby, potreby bezpečia, lásky, ocenenia a samozrejme aj vyššie potreby sebaaktualizácie. Povinnosť ochrany žiaka pred frustráciou a depriváciou vychádza aj z medzinárodne platného dokumentu, ktorým je Dohovor o právach dieťaťa.
- *Problematika fascinovania dieťaťa negatívnymi vzormi a životnými schémami*. Toto riziko má škola eliminovať tým, že zabráni kontaktu (priamemu, ale aj nepriamemu) s takými ľuďmi a javmi, ktoré by mohli viesť k nevhodnému správaniu či vnímaniu sveta. Treba však dodať, že táto úloha je pre školu v súčasných podmienkach nedozerných možností virtuálnych kontaktov a vplyvu médií neľahká.

Na zabezpečenie podmienok psychickej ochrany používa škola niekoľko stratégií:

a) *Postupné dávkovanie poznatkov a odkrývanie sveta.* Chrániť dieťa znamená vytvoriť okolo neho akýsi obranný val, ktorý sociológ W. Waler nazval *sklenený dom.* Táto metafora vyjadruje, že „dieťa sa síce pozerá na svet spolu s dospelými, díva sa v ňom na tie isté veci ako dospelí, ale nevidí ich rovnako. Vo výučbe sa vždy iba niektoré stránky reality ozvláštňujú a stávajú sa predmetom vysloveného záujmu.“[87] Svet, ktorý je dieťaťu predostretý, by mal byť štruktúrovaný tak, aby dieťa zostalo uchránené od obsahov, ktoré ohrozujú jeho psychický vývoj. Aj s týmto cieľom škola začala žiakov diferencovať podľa veku. „Škola vymedzená podľa veku neslúži len na to, aby deťom všetkých vekových skupín poskytovala spoľahlivé informácie, ale tiež na to, aby niektoré informácie zadržovala. Školské tematické plány ponúkajú sumu postupných objavov, ale implicitne tiež množstvo toho, čo má zostať utajené.“[88] A celá školská príprava „vychádza z predpokladu, že i pravda je niečo veľmi všeobecné, k čomu sa jedinec aproximatívne približuje.“[89]

[86] HELUS, Z.: K problematice pedagogenního narušení dítěte. In *Pedagogika,* 1991, roč. 41, č. 4, s. 369 – 377.
[87] KOŤA, Ref. 1, s. 140.
[88] MEYROWITZ, Ref. 81, s. 208.
[89] KOŤA, Ref. 1, s. 141.

Prečítaj si tento úryvok a nájdi vo svojich spomienkach na školské vzdelávanie podobný príklad. Boli ti niektoré poznatky takto dávkované a zatajované? Aký to malo význam?

„V každom novom štádiu učenia je v dieťati budovaný pocit, že „je na koni". Prváčik sa učí veci neznáme mladším súrodencom doma; druhák sa učí veci, ktoré predstavujú tajomstvo pre prvákov atď. Každá ďalšia úroveň reaguje na predchádzajúce úrovne. Študenti sa smejú, keď sa ukáže, že rozprávka o tom, ako George Washington rozštiepal čerešňový strom, bola vymyslená len pre uši malých detí. O niekoľko rokov neskôr sa usmievajú tomu, že ich učili, že generál Washington bol chudobný generál, že Thomas Jefferson vlastnil otrokov a že úrad prezidenta Granta bol skorumpovaný. Na každej úrovni vzdelávania sa deti zoznámia s novými tajomstvami, ktoré sú pred mladšími deťmi schovávané v tajnosti. Vzdelávací systém založený na rozdelení do tried v podstate zaručuje lojalitu študentom tým, že im neustále zveruje nové tajomstvá. Každý rok je cestou do novej ríše, ktorá je zase o niečo bližšie jadru života dospelých. Každá trieda ponúka dieťaťu dospelejší pohľad na to, čo už sa naučilo. V štádiu vyššieho vzdelávania je celý proces založený na sebareflexii, pretože ako predmet kritiky a analýzy môže slúžiť samotný školský systém a fenomén vzdelávania."[90]

Tento rafinovaný spôsob ochrany dieťaťa pred psychickým nepohodlím je podporený aj učebnými pomôckami. Najmä učebnice a knihy sú písané tak, aby vychádzali z potrieb konkrétnej vekovej skupiny žiakov, a to nielen z pohľadu uchopiteľnosti poznatkov, ale aj z pohľadu vhodnosti tém a informácií. Tlač totiž „umožňuje informačnú segregáciu a postup z nižšej úrovne na vyššiu." Avšak škola nie je všemocná. „Embargo", ktoré uvaľuje na nevhodné obsahy, odkrýva každodenný život detí mimo školy. Televízia, internet a iné médiá spoľahlivo zmývajú hranice medzi tým, čo je určené pre oči a uši detí a dospelých.

b) *Idealizovanie vo vydelenom priestore.* Škola funguje ako určitý vydelený priestor mimo okolitej reality. „Existencia vydeleného priestoru nie je chybou alebo slabinou školy, ale, naopak, základnou podmienkou a výhodou, ktorá zakladá možnosť sústredenej a metodicky riadenej teoretickej aktivity učiteľov a žiakov."[91] Škola je tiež priestorom pre „sústredenú prácu s idealizovanou skutočnosťou." Ako píše J. Koťa, každá spoločnosť zverila škole do starostlivosti určité ideály, ktorým aj dospelí v reálnom živote prestali veriť. Každá spoločnosť má teda vyvinutý systém idealizmu, ktorý je určený deťom. „Základný princíp tohto idealizmu prikazuje, že v ranom veku človek nemá, ak to nie je nevyhnutné, bezprostredne prichádzať do styku s ohrozujúcimi a mravne upadlými formami sveta a ľudskej existencie. Podstatná miera idealizácie spoločenskej a ľudskej skutočnosti je tak súčasťou ochrannej stratégie spoločnosti a umožňuje udržovať pri živote všeobecne akceptovanú doktrínu o detskej bezúhonnosti."[92] Hlavne v prvých rokoch školského vzdelávania sú preto žiaci vedení k morálnym princípom, ktoré dospelí odmietajú v reálnom živote uplatňovať, pretože ich považujú za nepraktické (napríklad spravodlivosť, česť, úprimnosť a pod.). Na druhej strane sa rodičia domáhajú, aby sa tieto cnosti v škole deťom vštepovali. Deti sa tak často nachádzajú medzi dvoma svetmi – svetom ideálnym a reálnym. Napriek tomu je dôležité, aby škola zostala akousi „úschovňou" ideálov a pozitívnych hodnôt a naďalej viedla neľahký boj s televíznou aj internetovou ponukou, ale žiaľ aj s každodennou realitou života dospelých, ktorá je diktovaná súťaživosťou, rivalitou a individualistickými hodnotami.

[90] MEYROWITZ, Ref. 81, s. 208 – 209.
[91] KOŤA, Ref. 1, s. 144.
[92] KOŤA, Ref. 1, s. 146.

"Tradičné poslanie školy, ktoré z mnohých dôvodov nemôže nikdy úplne opustiť, môžeme označiť ako poverenie ochrannou starostlivosťou o klasické a novšie ideály, čo ju vždy nakoniec privádza k tomu, že je zmocnená slúžiť spoločnosti ako pestované a udržované „múzeum ľudských cností", ktoré je možné v živote málokedy úplne bezvýhradne uplatniť. Je zvláštnosťou socializácie, že aj v krízových alebo zmätených obdobiach spoločenského vývoja je každý jedinec nútený na prahu života týmto múzeom prejsť, zorientovať sa v ňom a naučiť sa ho poznať. Primárna hodnotová a mravná orientácia patrí k základnej výbave každej socializovanej osobnosti. Ak v skutočnom múzeu musia byť akékoľvek expozície minulosti a prítomného veku označené zreteľnými označeniami, aby sa v ňom návštevníci mohli ľahko orientovať – tak i škola sa snaží predstaviť svoje predmety jasne a zreteľne. Škola proste zoznamuje žiakov s večnými hodnotami a starými dobrými ľudskými cnosťami – a ešte im stavia pred oči kartičky s menami, ktoré ukazujú, ako sa jednotlivé hodnoty a cnosti volajú."[93]

Resocializačná funkcia sa týka najmä jedincov, ktorí potrebujú pomocnú ruku pri opätovnej integrácii do spoločnosti. Ide o proces „zbavovania sa pôvodných (nevhodných – pozn. autorky) vzorcov správania a prijímania nových vzorcov v kontexte zásadného životného prechodu."[94] Uvedená funkcia sa vzťahuje najmä na rôzne špecializované školské zariadenia, ako napr. školy pri väzeniach pre mladistvých, pri nemocniciach a pod. Čiastočne sa však týka aj bežných škôl, ktoré pracujú napr. so žiakmi s poruchami správania či hendikepovaných jedincov, ktorí potrebujú pomoc pri integrovaní do života spoločnosti.

Selektívna funkcia

Selektívna funkcia školy patrí medzi diskutované témy. Vyplýva to z určitej kontroverznosti toho, aké by veci mali byť a aké v skutočnosti sú. Na jednej strane je vízia školy ako inštitúcie, ktorá má poskytovať všetkým deťom bez ohľadu na spoločenské postavenie rovnaké šance na vzdelanie a úspech, na druhej strane selektívnosť školského systému, pre ktorú mnohí jedinci strácajú možnosť ďalšieho rozvoja či kariéry. Začnime teda tým, aké ciele si v otázkach sociálnej rovnosti súčasná škola kladie.

Podľa M. Kopeckého[95] považujú moderné spoločnosti vzdelávanie za nástroj sociálnej transformácie. „Vzdelanie je vnímané ako kľúč k prekonávaniu nerovností vyplývajúcich zo sociálnych, etnických, genderových rozdielov, je mu pripisovaný výrazný podiel na pokroku, spravodlivom formovaní sociálnej štruktúry." I. Možný[96] dokonca tvrdí, že inštitúcia školy stojí v opozícii proti sebectvu rodiny, ktorá veľmi úzkostlivo stráži svoj spoločenský status a často sa bráni vyrovnávaniu rozdielov. Je to ale naozaj tak?

B. Kosová[97] píše, že „škola nedáva rovnaké príležitosti deťom z rôznych sociálnych vrstiev alebo s rôznym druhom znevýhodnenia, spôsobom svojej práce neposkytuje rovnaké možnosti prístupu k vyšším druhom vzdelávania, selektuje (triedi) žiakov do prúdov rôznych úrovní a umožňuje, alebo znemožňuje im získanie vyšších pracovných pozícií, resp. spoločenského postavenia." Autorka dodáva, že slovenská škola patrí medzi tie najselektívnejšie, čoho dôkazom sú výsledky medzinárodného testovania PISA v rámci ktorého sa preukázalo, že vzdelávacie výsledky našich žiakov štatisticky významne závisia od ich sociálno-ekonomického pozadia a tiež od pohlavia.

[93] KOŤA, Ref. 1, s. 146.
[94] SEKOT, Ref. 22, s. 37.
[95] KOPECKÝ, Ref. 6, s. 76.
[96] MOŽNÝ, I.: Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. In *Pedagogika*, roč. 54, 2004, č. 4, s. 309 – 314.
[97] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 148.

Selekcia je realizovaná na rôznych úrovniach a stupňoch školy. Jej významom je zabezpečovať tzv. alokáciu, tzn. „základné situovanie jedincov do systému spoločenskej stratifikácie. Ak plní škola tradičné funkcie „odstredivky“ či „presievacieho sita“, tak to znamená, že výrazne ovplyvňuje prístup k množstvu zamestnaní a tiež k dosiahnutiu sociálnej prestíže a materiálnemu zabezpečeniu.“ [98]

Prečítaj si príbeh dnes už 35-ročného Šimona, ktorý svoje detstvo prežil v rodine s dobrým ekonomickým zabezpečením. Napriek tomu sa stal obeťou selekcie. Porozmýšľaj nad ďalšími osudmi ľudí zo svojho okolia, ktorých poznačila selektívnosť školského systému.

Pochádzam z rodiny lekárov. Matka bola zubárka a otec chirurg. Žil som odmalička v kontakte s ambulanciami a nemocničným prostredím, pri večeri som počúval odborné diskusie či pracovné zážitky svojich rodičov. Preto je úplne prirodzené, že som už ako dieťa v materskej škole tvrdil, že raz budem lekárom. Nastúpil som do základnej školy a moje výsledky nasvedčovali tomu, že sa môj sen môže naplniť. Prvý stupeň som absolvoval s jednotkami. V piatom ročníku som skúsil, aké to je nemať tzv. čisté jednotky. Matematika mi robila malé problémy, ale moje vysvedčenie sa stále mohlo pýšiť výbornými známkami. Na konci piateho ročníka som zaregistroval, že moji rodičia spolu komunikujú stále menej a otec sa na večeri objavuje ojedinele. Moju zlú predtuchu potvrdili stále častejšie hádky, matkin plač, otcove výčitky... Na konci letných prázdnin sa otec odsťahoval a o niekoľko mesiacov bola žiadosť o rozvod na súde. Ťahalo sa to viac než rok. Moja myseľ sa zaoberala budúcnosťou, nad ktorou sa moji spolužiaci ešte nezamýšľali. Moje školské výsledky išli dole vodou. V tejto nepriaznivej situácii ma zastihla aj puberta. Stal sa zo mňa neprispôsobivý žiak, ktorý rád provokoval a strhával na seba pozornosť. Učitelia ma označili ako problémového a táto nálepka mi istý čas aj vyhovovala. Bola atrakciou pre dievčatá, ktoré sa zabávali na mojich výpadoch a výstrelkoch. V ôsmej triede bola situácia doma pokojnejšia a pokojnejší som bol aj ja. Moje školské výsledky sa začali pomaly zlepšovať, no štvorky z predchádzajúcich rokov už boli nezmazateľné. Stál som pred rozhodnutím, kde si podať prihlášku na strednú školu. Ozvala sa vo mne stará túžba stať sa lekárom. Začal som uvažovať o gymnáziu. Rozhovor s výchovnou poradkyňou ma však pripravil o všetky ilúzie. „S tvojimi vysvedčeniami, Šimon, nemáš ani najmenšiu šancu!“ A mala pravdu. Navzdory jej odporúčaniam, som si podal prihlášku na gymnázium, no prijatý som nebol. Študijný priemer ma pochoval. Skončil som na učňovke. Strojárskej. Jediné voľné miesto, kde boli ochotní prijať „odpad“ neprijatých. Tri roky na strojárine boli pre mňa trápením. Neznášal som zápach olejov, hlučné studené haly a navyše som sa trápil s matikou. S učňovským listom v ruke som opúšťal brány školy, spokojný, že je to už za mnou. Čakali ma však ďalšie sklamania. Bolo to krátko po nežnej revolúcii a pracovný trh bol otrasený. Strávil som rok na úrade práce a začal som sa utápať v pocitoch beznádeje. Potom prišla ponuka doplniť si maturitné vzdelanie večernou formou. Hoci nerád, vrátil som sa na strojárske učilište, ktoré sa medzičasom stalo odbornou školou s maturitou a po krátkom čase som získal maturitu. Ani tá mi neotvorila brány k životu, o ktorom som sníval, no s pomocou otcových známostí som získal prácu sanitára v najbližšej nemocnici. Túto fyzicky a psychicky náročnú prácu som vykonával desať rokov. Vďaka obmedzeným finančným možnostiam som sa vzdal akýchkoľvek iných príležitostí študovať a smutne som sa prizeral práci lekárov, ktorú som odmalička chcel robiť. V roku 2005 som sa prihlásil na zdravotnícku školu a získal som ďalšiu maturitu. Dnes som diaľkovým študentom fakulty zdravotníctva a ak mi budú stačiť sily a peniaze, o niekoľko rokov dosiahnem vysokoškolské vzdelanie a budem zdravotným bratom s lepšou perspektívou pracovného zaradenia. Svoj sen stať sa lekárom si však už nikdy nenaplním. V šiestej triede som totiž vďaka nepriaznivým okolnostiam nastúpil na nesprávny vlak, z ktorého sa len ťažko dá vystúpiť. Prestupných staníc bolo veľmi málo. Napriek tomu sa teším zo svojich malých krokov a úspechov a som rád, že pach výrobnej haly vystriedala vôňa nemocnice.

Prvá selekcia prebieha už pred vstupom do školy. Vtedy sa rozhoduje, či dieťa bude navštevovať bežnú alebo špeciálnu školu, či školu pre nadané deti. V niektorých krajinách postihuje selekcia už aj tých najmenších – škôlkarov. Rozmachom osemročných gymnázií sa aj v našich podmienkach začal realizovať výber tiež po absolvovaní primárneho stupňa. Mnoho slovenských žiakov absolvuje náročné prijímacie pohovory, ktoré im majú otvoriť

[98] KOŤA, Ref. 1.

cestu na gymnáziá už vo veku 9 – 10 rokov. Významné, no zďaleka nie posledné „upratovanie“ sa realizuje v deviatom ročníku, ktoré má z hľadiska budúcnosti jedinca nemalý význam.

Článok v časopise GEO nesie posolstvo selekcie v samotnom názve Prijímačky pre dvojročných. Je ukážkou toho, že už v období, keď človek ešte nemôže chápať spoločenský systém, sa rozhodne o tom, kde sa v ňom bude počas života nachádzať.

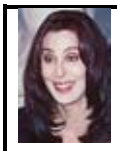
V Japonsku nie je rozvinutá starostlivosť štátu o deti: len 1,9 milióna z takmer 9 miliónov detí predškolského veku navštevuje materskú školu. Pestúnky, opatrovateľky, alebo takzvané denné matky sú príliš drahé, pretože ich takmer výlučne sprostredkúvajú agentúry. Z toho ťažia elitné súkromné škôlky, ktoré dvojročné deti prijmú až po absolvovaní prijímacích skúšok. Sú však zárukou, že deti pripravia na štúdium na vybraných školách a neskôr na univerzitách, čím im pomôžu aj v kariérnom a spoločenskom stupni.[99]

Dôležitým nástrojom selekcie sú školské známky, vysvedčenia, certifikáty či diplomy. Známky sa stávajú vstupenkou pre lepšiu budúcnosť vzdelávania, získané diplomy a certifikáty zase vstupnou bránou k lepšie plateným zamestnaniam. Výkonová spoločnosť posilnila tieto nástroje selekcie. Známky sú fetišizované a nielen učitelia a škola, ale aj rodičia im pripisujú väčší význam, ako v skutočnosti majú. Ako tvrdí J. Koťa,[100] laická verejnosť „považuje dosiahnutie dobrých známok za najvýznamnejšiu prioritu výchovy a vzdelávania.“ Tento dôraz na dobré známky z každého predmetu diskvalifikuje mnohých žiakov, keďže do priemerov sa započítavajú aj predmety, ktoré nesúvisia s ich ďalšou profiláciou. Ak niekto nezvláda písanie diktátov, neznamená to, že by z neho nemohol byť dobrý vedec. A na druhej strane žiak, ktorý sa trápi s matematikou, môže byť úspešný umelec, básnik a pod. Úzke zameranie sa na známky, môže často zatieniť iné kvality žiaka. Hovoria o tom aj tieto slová: „Vo všeobecnosti platí, že známky vyjadrujú stupeň adaptácie na požiadavky učiteľa. Avšak tí, ktorí sú najadaptabilnejší, nebývajú vždy súčasne aj tvoriví, nápaditi či v požadovanej miere nezávislí v myslení a konaní. Keby v minulosti mnohé stredné a vysoké školy vychádzali pri prijímaní študentov len z predchádzajúcich známok, prišlo by ľudstvo o mnoho filozofov, umelcov, fyzikov, chemikov, lekárov, právnikov, literátov či významných politikov. Nie je vylúčené, že by vývoj mnohých vysoko teoretických odborov výrazne stagnoval; mnohé objavy a teórie by ani neuzreli svetlo sveta (napr. teória relativity či fenomenologická filozofia).“[101]

Vo svete vedy a kultúry je možné nájsť množstvo osobností, ktoré mali v školských laviciach problémy. Keby ich selektívnosť systému pre ich slabiny vyradila, svet by nikdy nespoznal ich schopnosti a talent.

Nelson Rockefeller (1908 – 1978), viceprezident Spojených štátov amerických, mal ako deväťročný chlapec učebné problémy. Nepoznal písmená abecedy. Bol považovaný za pomalého a zaostalého. Keď nastúpil na Davidson College, jeho známky boli priemerné.

[99] Štart do budúcnosti. Prijímačky pre dvojročných. In *Geo* 10/06, s. 48 – 49.
[100] KOŤA, Ref. 1, s. 102.
[101] KOŤA, Ref. 1, s. 103.


Speváčka **Cher** (1946) je známa svojou dyslexiou, napriek tomu dosiahla viaceré úspechy v oblasti zábavy. Mala a stále má problémy s matematikou. Pre tento hendikep má dodnes problémy so zapamätaním telefónnych čísel a so spravovaním svojich účtov.

Thomas Edison (1847 – 1931), jeden z najproduktívnejších a najvýznamnejších vynálezcov, vynálezca fonografu (predchodca gramofónu) a žiarovky, nepatril k najúspešnejším žiakom. Jeho učiteľ bol presvedčený o tom, že je mentálne postihnutý. Jeho matka ho preto zobrala zo školy a vzdelávala doma. Edison podľa viacerých zdrojov trpel dyslexiou.

Albert Einstein (1879 – 1955) je považovaný za najvýznamnejšieho vedca 20. storočia a držiteľa Nobelovej ceny za fyziku. Predložil teóriu relativity a významne prispel k rozvoju kvantovej mechaniky, štatistickej mechaniky a kozmológie. Jeho meno sa stalo synonymom vysokej inteligencie a génia. Napriek tomu bol označovaný ako problémový. Učenie naspamäť bolo v danej dobe vysoko oceňované, kým nezávislé a kreatívne myslenie bolo ponímané ako podkopávanie učiteľovej autority. Tak ako v prípade všetkých žiakov, ani Albert nemal rád všetky predmety v škole. V tých, ktoré mal rád, exceloval, no tam, kde bolo potrebné zvládnuť pamäťové učenie, zaostával. Napriek tomu úspešne prechádzal z ročníka do ročníka bez opakovania, a dokonca aj z gréčtiny, z ktorej bol najslabší a mal z nej nie raz štvorku, nakoniec získal dvojku.

Walt Disney (1901 – 1966), slávny americký filmový producent, režisér, scenárista a animátor, mal v detstve nálepku pomalého žiaka. Aj on je na zozname slávnych osobností, ktoré v detstve trpeli poruchami učenia, vďaka ktorým neboli školské výsledky v niektorých predmetoch najlepšie.

Winston Churchill (1874 – 1965), britský politik, premiér Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska. Jeden z najvýznamnejších štátnikov 20. storočia prepadol v ôsmej triede, nezvládal matematiku a vo všeobecnosti školu nenávidel.

Hans Christian Andersen (1805 – 1875), známy dánsky prozaik, dramatik, básnik a rozprávkar, mal problémy s čítaním a písaním. Trpel dyspraxiou – špecifickou poruchou učenia (vývojová porucha motorickej funkcie). Napriek tomu ľudstvo spoznalo jeho nádherné rozprávky.

Hollywoodsky herec **Tom Cruise** (1962) prechádzal školu s dyslexiou, ktorá ovplyvnila aj jeho výsledné známky. Napriek tomu, že je v práci, ktorú si zvolil, úspešný, dodnes sa učí texty a scenáre počúvaním nahrávok.

Salma Hayek (1966), známa herečka mexického pôvodu, má za sebou viac než 40 filmov. Preslávila sa stvárnením umelkyne Fridy Kahlo vo filme Frida. Aj ona je na zozname slabých žiakov, ktorým v školskom úspechu bránili poruchy učenia a ADHD syndróm (porucha pozornosti sprevádzaná hyperaktivitou).

Whoopi Goldberg (1955) trápili v škole podobné problémy. V škole ju prezývali odpad a málokto veril, že by mohla dosiahnuť úspech. V jednom interview uviedla: „Vedela som, že nie som hlúpa, a vedela som, že nie som odpad. Mama mi to povedala." Dôvera matky v jej schopnosti sa oplatila. Patrí medzi desať ľudí, ktorým sa podarilo získať cenu Emmy, Grammy a Oskara.

Fetišizovanie známok diskvalifikuje najmä deti, ktoré prichádzajú zo sociálne slabšieho a menej podnetného prostredia. Známkovanie je hodnotenie[102], ktoré je založené prevažne na porovnávaní s objektívnou normou, teda na porovnávaní žiakovho výkonu s určenými štandardami a tiež s ostatnými žiakmi. Považuje sa za spravodlivé. Málokedy však rešpektuje individuálnu vzťahovú normu a odmeňuje žiakov za svoj osobný posun. Takáto škola diskvalifikuje tých žiakov, ktorí si vďaka nepriaznivým okolnostiam nepriniesli do školy dostatočnú vstupnú výbavu zručností a vedomostí. Sú odsúdené už vopred na neúspech.

Známky považujú za najspravodlivejší systém hodnotenia nielen žiaci, ale aj rodičia. Veď každý žiak bez výnimky dostane za desať chýb v diktáte päťku. Spravodlivosť musí byť! Ak však žiak, ktorý si zlepšil svoj osobný výkon a oproti minulému výkonu urobil v diktáte namiesto tridsiatich chýb len desať, pretože na sebe tvrdo pracoval, deklarovaná spravodlivosť začne pokrivkávať. Výsledná známka je rovnaká. Päťka. Takýto systém hodnotenia nedáva priestor na porovnanie žiaka s úrovňou vlastných možností a schopností alebo so samým sebou v čase (individuálna vzťahová norma), čo pôsobí demotivačne.

V roku 2006 som realizovala výskum so žiakmi štvrtých ročníkov ZŠ s cieľom zistiť, ako sú uspokojované ich potreby v školskom prostredí.[103] Cieľovou kategóriou bola aj potreba ocenenia, ktorá bola skúmaná prostredníctvom Dotazníka sebapoňatia školskej úspešnosti SPAS. Prostredníctvom neho som dostala odpoveď na otázku, aký je sebaobraz detí o ich schopnostiach vo všeobecnosti, ako aj v jednotlivých predmetoch. Pri porovnaní nerómskych a rómskych žiakov som zistila veľké rozdiely. Sebavedomie rómskych žiakov bolo podstatne nižšie a čo sa týka všeobecných učebných schopností a písania, nie je možné konštatovať, že by bola ich potreba ocenenia uspokojená. Prečo je potrebné o tom hovoriť?

Napätie verejnosti vo vzťahu k rómskej populácii narastá, najmä preto, že ľudia sa len ťažko zmierujú s tým, že mnohí Rómovia nepracujú a poberajú sociálne dávky, ktoré pochádzajú z balíka, na ktorom sa všetci pracujúci podieľajú svojou prácou. Nahnevaný postoj verejnosti by sa dal vyjadriť slovami: „Za svoju nezamestnanosť si môžu Rómovia sami. Nemajú vzdelanie, lebo ich škola nikdy nezaujímala. Mali také šance ako ostatní. To, že ich nevyužili, je ich vec!" Je to ale naozaj tak?

[102] Bližšie k otázkam humanisticky orientovaného hodnotenia pozri KOSOVÁ, B.: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy.* Banská Bystrica: PF UMB, 1997.

[103] ĽUPTÁKOVÁ, K.: *Nové prístupy k výchove k ľudským právam na 1. stupni ZŠ.* Dizertačná práca. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.

Keď príde rómske dieťa do školy, nemá zďaleka také šance ako nerómske deti. Nemôže sa vzdelávať vo svojom materinskom jazyku, škola nerešpektuje jeho kultúrne osobitosti. Vďaka týmto skutočnostiam začne zlyhávať už v prvom ročníku. Ako je vidieť vo vyššie uvedenom príklade, s prvými neúspechmi prichádzajú aj pocity neschopnosti, zlyhania a demotivácia, ktorá, žiaľ, postihne aj tú skupinu rómskych žiakov, ktorí by teoreticky mali šancu získať lepšie vzdelanie. V zacyklenom kruhu neúspechov, bez povzbudenia a pochvaly strácajú záujem, rezignujú, často sa podvedome bránia, čím sa stanú aj nepohodlnými problémovými žiakmi. Netrvá dlho a sú preradení do špeciálnej základnej školy. Často je to pre učiteľa pohodlnejšie riešenie. Výskumy ale dokazujú, že približne 80 % rómskych detí nepatrí do ŠPZ, ich intelektové schopnosti spĺňajú kritériá bežnej školy. Cesta za vzdelaním sa teda pre väčšinu rómskych detí končí skôr, ako začnú rozmýšľať o svojom povolaní. Slovenský školský systém je totiž selektívny a uzavretý.

Ekonomická funkcia

Ekonomickú funkciu školy v staršej literatúre nenájdeme. Nepatrí totiž do tej skupiny funkcií, ktoré určujú, aké úlohy by mala škola plniť vo vzťahu k žiakovi, rodičovskej verejnosti či spoločnosti. Pomaly sa však začína o nej hovoriť, pretože nie je možné zakrývať si oči pred realitou a situáciou, v ktorej sa dnešná škola nachádza.

Zmienky o ekonomickej funkcii vyplývajú zo skutočnosti, že v edukačnej sfére sa začal klásť zvýšený dôraz na efektivitu, účelnosť a hospodárnosť školského systému, ktorý vystupuje ako investičná komodita na trhu. Tento pomerne výrazný odklon školy od filozofujúcich doktrín smerom k ekonomizujúcim edukačným doktrínam je označovaný za jednu z príčin krízy súčasnej školy.[104] Uvedený trend môžeme podľa M. Kopeckého[105] pozorovať približne od 90. rokov 20. storočia, keď sa vzdelávanie dostáva do centra politických a ekonomických diskusií. Začína sa hovoriť o produkcii poznania, z ktorého sa stal istý druh priemyslu. Škola sa stala, slovami B. Malíka,[106] výrobnou jednotkou, čím sa vytráca jej charakter kultúrnej ustanovizne a rastie význam jej ekonomických funkcií. Autor dodáva: „V dôsledku uvedeného trendu dochádza k redukcii školstva na odvetvie hospodárstva (priemysel vedenia) a školy na určitú výrobnú jednotku (škola ako „firma“) aj s jej zodpovedajúcou organizáciou práce, riadením a hodnotením výkonov. Jej úlohy sa tiež zužujú na poskytovanie servisu pre trhový mechanizmus.“ Napriek opísanému trendu by si škola „mala podržať i svoj kultúrny rozmer. Z tohto pohľadu by nemala produkovať len trhovo zhodnotiteľné znalosti, ale mala by reprodukovať aj príslušné kultúrne hodnoty... Mala by nielen držať krok s príslušnými ekonomickými zmenami, ale držať určitý azimut, t. j. mala by tieto zmeny aj určitým spôsobom limitovať a usmerňovať.“[107]

?

1. Ako sa menila škola počas historického vývoja? Akú mala podobu v predindustriálnej, industriálnej a postindustriálnej spoločnosti?
2. Prečo sa v súčasnosti hovorí o kríze školy?
3. Prečo je školská socializácia považovaná za nevyhnutný prostriedok formovania osobnosti človeka? Aký má význam pre spoločnosť?
4. Prostredníctvom akých aktivít plní škola svoju socializačnú funkciu? Aké spoločensky významné vlastnosti, spôsobilosti a vedomosti si človek osvojuje v procese výchovy, habituácie, vzdelávania

[104] PORUBSKÝ, Ref. 18, s. 53.
[105] KOPECKÝ, Ref. 6, s. 79.
[106] MALÍK, Ref. 47, s. 456.
[107] MALÍK, Ref. 47, s. 456.

a kvalifikovania? Prečo sú tieto aktivity nezastupiteľné pre zdravé fungovanie spoločnosti?
5. Aké zmeny v povahe detstva ovplyvnili socializačnú funkciu školy?
6. V čom spočíva ochranná funkcia školy? Ide v nej len o fyzickú ochranu pred násilím?
7. Akých typov škôl sa týka resocializačná funkcia? Čo je jej podstatou?
8. V čom spočíva význam selektívnej funkcie školy pre spoločnosť? Čo sa považuje za najsilnejšie nástroje selekcie? Aký je vplyv selektívnosti školského systému na prosperitu spoločnosti a úspešnosť jednotlivcov?
9. Prečo sa v súvislosti so súčasnou školou začína uvažovať o jej ekonomickej funkcii?

1.2. VONKAJŠIE FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE ŠKOLU

Škola ako inštitúcia pôsobí v širšom spoločenskom kontexte. Jej fungovanie je výrazne ovplyvnené legislatívnymi, kultúrnymi, politickými, historickými a rôznymi ďalšími vplyvmi vonkajšieho prostredia. „Inštitucionálna dimenzia školy postihuje úlohu škôl rešpektovať vonkajšie požiadavky“, ktoré vytvárajú pre školy záväzný rámec, v ktorom sa pohybujú.[108] Preto ak chceme pochopiť, prečo je škola v súčasnosti taká, aká je, a tiež aká je perspektíva jej možného rozvoja a zmeny, nevyhneme sa opisu vonkajších faktorov, ktoré ju ovplyvňujú. Vonkajšie faktory rozdelíme v zhode s E. Walterovou[109] do troch kategórií:

- civilizačné a kultúrne faktory,
- sociálne a demografické faktory,
- ekonomické faktory.

1.2.1. CIVILIZAČNÉ A KULTÚRNE FAKTORY

Dobu, v ktorej aktuálne žijeme a v ktorej kontexte škola funguje, môžeme nazvať prívlastkami – postindustriálna či postmoderná. Spoločnosť môžeme označiť novými prívlastkami, ako napr. globalizovaná, informačná, výkonová, spoločnosť založená na poznaní a pod. Všetky atribúty naznačujú, že podmienky, v ktorých súčasná škola funguje, sú odlišné od predchádzajúcich období, vyznačujú sa rýchlymi zmenami, ktorým sa musia prispôsobovať nielen ľudia, ale aj všetky spoločenské inštitúcie. Priblížme si znaky doby, ktoré azda najviac determinujú edukačnú teóriu a prax.

Nárast vedeckého poznania a informačná explózia spôsobili trieštenie vedy, čo vyústilo do tvorby nových vedných odborov a disciplín. Táto rozvetvenosť sa odrazila v množstve pracovných odvetví, pre ktoré škola pripravuje kvalifikovaných špecialistov. Vzrástol počet zamestnancov v službách, vrátane informačných, a vznikli nové profesie. Situáciu škôl komplikuje skutočnosť, že často nestíha držať krok s vývojom a pre ekonomické obmedzenia nedokáže kupovať najnovšie technológie, softvéry a pod. Požiadavka udržať krok s rozvojom vedy zvyšuje nároky na zamestnancov, ktorí v záujme zachovania pracovnej pozície hľadajú cesty ďalšieho vzdelávania, v rámci ktorého by nadobudli nové poznatky a zručnosti. Preto je základnou výzvou pre dnešného človeka celoživotné vzdelávanie, ktoré mení aj situáciu v školstve. Žiaci majú byť v rámci štúdia naň pripravovaní a školy vyššieho stupňa a rôzne vzdelávacie inštitúcie rozširujú svoje ponuky o certifikované kurzy, školenia, doplnkové študijné programy a pod. Okrem množstva príležitostí vzdelávania produkuje tento systém aj nový pohľad na vzdelanie, ktoré sa tak stáva komoditou na trhu. Získané vzdelanie

[108] POL, M.: Škola jako instituce, organizace, pospolitost. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (eds.): *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 143 – 155, cit. s. 144.
[109] WALTEROVÁ, E.: Vnější faktory ovlivňující školu. In *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 81 – 145.

má svoju vyčíslenú hodnotu. Do prostredia vzdelávacích inštitúcií vstupuje trhový mechanizmus, ku ktorému patrí aj boj o klienta. Hoci konkurencia nepochybne vedie v istom smere ku skvalitňovaniu, dochádza k nej len vtedy, ak je uchádzačov málo. V prípade vyššieho záujmu klientov sa niektorí poskytovatelia celoživotného vzdelávania správajú trhovo, tzn. v záujme vyššieho zisku uspokoja v čo najkratšom čase čo najviac študentov, aby mohli prijať nových. Takýto prístup, žiaľ, často plodí nekvalitu.

Nárast vedeckého poznania a informácií ovplyvňuje aj edukačnú realitu nižších stupňov škôl. Aj základné školy musia reagovať na potreby spoločnosti a vychovávať jedincov, ktorí budú mať také kompetencie, ktoré im pomôžu realizovať sa. Menia sa ciele aj obsah výchovy a vzdelávania, do učebných osnov prenikajú nové poznatky, témy. Nabaľovanie obsahu je možné prirovnať k zväčšujúcej sa snehovej guli. Začína sa diskutovať o potrebe vymedziť základné učivo. Množstvo poznatkov tiež kladie škole úlohu opustiť model transmisívneho prenosu poznatkov založený prevažne na pamäťovom učení sa a rozvíjať u žiakov schopnosti tvorivo myslieť, efektívne využívať informačné zdroje a hľadať súvislosti, budovať poznatok z parciálnych informácií, ktoré je možné získať na internete. Stále narastajúce poznanie tiež zvyšuje nároky na učiteľa, ktorý, tak ako mnohé iné profesie, musí držať tempo s pokrokom.

Informačno-komunikačné technológie (IKT) a mediálna kultúra ovplyvnili trh práce, život detí, prácu učiteľa aj vzdelávaciu politiku. Zameriame sa na opis zmien, ktoré IKT vniesli do školského prostredia.

- *Strata monopolu na vzdelávanie.* Ako píše M. Černá,[110] škola stratila exkluzívnosť kultúrnej inštitúcie, uplatňujúcej monopol na vzdelávanie a dostáva sa do roly len jedného zo sprostredkovateľov poznatkov. Konkurujú jej internet či televízia, kde sa človek dostane k informáciám rýchlo. Vynárajú sa aj prvé signály, ktoré prognózujú, že škola môže byť nahradená počítačovými vzdelávacími programami.
- *Nová rola učiteľa.* Informačno-komunikačné technológie a médiá ovplyvňujú aj každodennú edukačnú prax. Kladú zvýšené nároky na spôsobilosť učiteľa vykonávať túto profesiu. Do posudzovania kvality jeho práce pribudlo nové kritérium – úroveň rozvoja informačných kompetencií, teda posúdenie schopnosti efektívne využívať IKT v edukačnom procese. Učiteľ je postavený aj pred otázku prehodnotenia svojich didaktických postupov. Musí byť pripravený pomôcť žiakom zorientovať sa v množstve rýchlo dostupných informácií, a tiež pripravený odpovedať na množstvo nových otázok, ktoré nadväzujú na vedomosti žiakov získané z médií. Učiteľ je tiež v úlohe konkurenta svetu elektronických obrazov. Hľadá spôsob, ako žiakov zaujať, využívajúc techniku, efekty, televíznych hrdinov... V porovnaní s médiami však nemôže obstáť a jeho veľká snaha vyrovnať sa v atraktivite prezentácie môže smerovať aj k oslabeniu didaktickej hodnoty vyučovania, k „bulvarizácii učiva a k nezdravej snahe učiteľa zaujať za každú cenu.“[111]
- *Aktualizácia cieľov a obsahu vzdelávania.* Rozkvet nových informačných technológií a rozmach mediálnej kultúry sformulovali aj nové výzvy pre školu. Tá prostredníctvom výchovy a vzdelávania musí pripraviť človeka na život v aktuálnej dobe a zároveň ho chrániť pred rizikami, ktoré technologický pokrok priniesol. V oblasti vzdelávania ide najmä o systematický rozvoj informačných spôsobilostí žiakov. Oblasť výchovy je rozšírená o dôležité témy, ako napr. mediálna výchova, zdravotná výchova. Z hľadiska morálneho rozvoja žiakov a v súvislosti s používaním internetu sa škola musí viac ako

[110] ČERNÁ, M.: Civilizačné faktory a trendy. In WALTEROVÁ, E. a kol.: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 83 – 106.
[111] MALÍK, B.: Médiomorfóza sveta a jej presahy do školského prostredia. In *Pedagogická revue*, roč. 60, 2008, č. 1 – 2, s. 140 – 156.

kedykoľvek predtým zameriavať na otázky intimity, klamstva, vulgárnosti či agresivity, riešiť fenomén šikanovania na internete a poukazovať na riziká odhaľovania súkromia na webových stránkach. Informačno-komunikančné technológie priniesli do života detí tiež viac pasivity, naopak, menej možností na osobný sociálny kontakt a rozvoj sociálnych zručností. Z danej skutočnosti vyplývajú ďalšie výzvy pre školu, ktorej úlohou je kompenzovať nedostatky a usilovať sa o celostný rozvoj zdravej osobnosti. Naplniť toto poslanie však nie je v daných podmienkach ľahké.

- Explózia IKT priniesla viaceré riziká, s ktorými sa musí škola vyrovnať. V mnohých ohľadoch ovplyvnila školu aj v pozitívnom zmysle a otvorila jej nové možnosti práce. Bolo by chybou zatvárať pred tým oči a nevyužiť ponúkaný potenciál. „IKT by ovplyvnili školu i v prípade, že sa nimi priamo zaoberať nebude. V takom prípade by ale toto ovplyvnenie nemuselo byť pre školu vždy pozitívne. Naopak, ak sa vzdelávacia politika a školy samotné budú chcieť IKT zaoberať a samy ich do vzdelávania začleňovať, budú môcť využiť ich obrovský potenciál na podporu a zlepšenie kvality vzdelávania v súlade s rozvojom informačnej spoločnosti.“[112] Dôležité je len nájsť správnu mieru a spôsob ich efektívneho využitia.

Životný štýl a postoje ľudí 21. storočia úzko súvisia so zmenami, ktoré priniesol fenomén globalizácie. Medzi základné charakteristiky života postmodernej doby, ktoré zvonka vplývajú a menia „kultúru školy, ovplyvňujú roly a správanie aktérov a partnerov školského vzdelávania“,[113] patrí:

- *Konzumný spôsob života,* ktorý prináša dnešnému človeku množstvo vzruchov, ale aj neustálu nespokojnosť, ktorá súvisí s neutíchajúcou túžbou po nových veciach a zážitkoch. „Trhová spotrebná kultúra oslavuje v mene bohatstva a okamžitého zisku nestálosť, pominuteľnosť, idealizuje úspech a fyzickú dokonalosť. Táto kultúra ovplyvňuje školskú populáciu a dostáva sa nezriedka do konfliktu so školou. Epizodičnosť konzumnej kultúry pôsobí demotivačne, potláča dlhodobo vlastné ciele a trvalé kultúrne aktivity.“ Orientácia na materiálne hodnoty a konzum sú podporované reklamou, ktorá je postavená na psychologickej manipulácii, ktorej najjednoduchšie podliehajú tí najmladší. Škola začína pracovať s problematikou *spotrebiteľského správania*, vkladá do svojich osnov témy, ako je dešifrovanie manipulácie konzumizmu a pod.

  Zvýšená orientácia na materiálne hodnoty, ktoré sú deťom odmalička vštepované štýlom života rodiny či médiami, má vplyv na ich neskoršiu úroveň spokojnosti so životom. Podľa výskumov[114] sú ľudia tým menej spokojní so svojimi životmi, čím viac veria, že ich šťastie je závislé od ich majetkových pomerov. Materializmus ovplyvňuje náš celkový postoj k svetu, ako aj spôsob myslenia, ktorý sa opiera prevažne o tzv. inštrumentálny rozum, ktorý môžeme chápať ako určitý druh racionality, o ktorý sa opierame, keď kalkulujeme najekonomickejšie využitie prostriedkov. Rozhodnutia podliehajúce inštrumentálnemu rozumu strhávajú človeka k individualizmu a egoizmu, ktorý nemôže byť zárukou skutočného šťastia. Inštrumentálny prístup, ktorý je podľa Ch. Taylora[115] jednou z príčin deformovaného chápania autenticity v modernej dobe, ovláda podľa autora naše životy aj v tých oblastiach, v ktorých by sa malo uvažovať ináč, nie na základe užitočnosti či analýz „nákladov a ziskov“. Materializmus je zjavne fenomén, ktorý pre ľudskú spokojnosť znamená veľké nebezpečenstvo, a to vo všetkých svojich dimenziách.

[112] ČERNÁ, Ref. 110, s. 104.
[113] ČERNÁ, Ref. 110, s. 984.
[114] HNILICA, K.: Vlivy materialistické hodnotové orientace na spokojenost se životem. In *Československá psychologie*, roč. 49, 2005, č. 5, s. 385 – 398.
[115] TAYLOR, CH.: *Etika autenticity.* Praha : Filosofia, 2001.

K. Hnilica[116] opisuje riziká materializmu vo vzťahu k trom základným dimenziám ľudskej spokojnosti: *centrálnosť, šťastie* a *úspech.* Prečítaj si ich a zamysli sa nad svojimi životnými potrebami a cieľmi.

Centrálnosť. Tento rozmer materializmu hovorí o tom, že ľudia orientovaní materialisticky kladú získavanie a vlastnenie objektov na vrchol hodnotových hierarchií. Nebezpečenstvom tohto životného postoja je, že následkom takéhoto hierarchického usporiadania je odsunutie niektorých hodnôt, ktoré úzko súvisia s kvalitou života, na vedľajšiu koľaj. Podľa autora ide najmä o hodnoty ako napr. sloboda/sebaaktualizácia či interpersonálne vzťahy. Takýto človek nie je schopný postihnúť reálne hodnoty objektívneho stavu, ako sú napr. priatelia, zmysluplná práca, rodina a pod. Ak nie je obklopený dostatočným množstvom statkov, považuje subjektívne svoj život za nekvalitný, z čoho pramenia pocity nespokojnosti a nevôle.

Šťastie. Otázka šťastia rieši problém, čo je pre človeka dostatočný majetok a aké množstvo vecí ho urobí naozaj šťastným. Toto množstvo sa však určiť nedá. Materialistickí ľudia totiž nikdy nevlastnia toľko materiálnych statkov, aby mohli byť šťastní. Je to zrejme tým, že na každé zlepšenie situácie reagujú zvýšením ašpirácií. Ich materiálne ašpirácie sú tak pre nich zdrojom neustálej deprivácie.

Úspech. Aj otázka úspechu je mierou množstva a kvality nadobudnutého majetku. Materialisticky orientovaní ľudia majú tendenciu porovnávať sa smerom hore, t. j. s osobami, ktoré majú vyššiu prestíž, status, sú bohatší. Nebezpečenstvom v tomto prípade je fakt, že výsledky tohto porovnávania môžu mať negatívne dôsledky nielen na subjektívnu kvalitu života (pocity závisti, nespravodlivosti, nespokojnosti, horšie subjektívne zdravie), ale aj na objektívne zdravie.

– Ďalším rizikom, ktoré vyplýva z orientácie ľudí na konzumnosť a materializmus, je vytrácajúca sa *duchovnosť* a otvorenosť človeka voči nadzmyslovej skutočnosti. Na všetky tieto javy hľadá škola prostriedky nápravy, či kompenzácie. Humanisticky orientované pedagogické koncepcie vychádzajú z presvedčenia, že, človek môže prežívať dobrý život len vtedy, ak sa mu podarí nájsť samého seba. Prežívať dobrý život znamená byť v súlade sám so sebou, t. j. byť autentickým. A *autenticitu* môže človek dosiahnuť len v *slobode*. Riešením je teda výchova založená na slobodnej voľbe, sebariadenom učení, slobodnej práci a sebahodnotení.[117] Jej cieľom je priviesť človeka k sebatranscendencii. Spokojnosť človeka má totiž svoje korene v nezávislosti od vonkajších príkazov a doktrín.[118]

Konzumná kultúra sa prejavuje aj v *pasivite* súčasného človeka. Nielen dospelí, ale aj deti prijímajú z televíznych či počítačových obrazoviek zábavu bez toho, aby sa stali jej spolutvorcami, alebo aspoň aktívnymi účastníkmi. Lekári nepretržite upozorňujú na vzrastajúcu obezitu detí, chybné držanie tela a oslabenú imunitu, výskumy na zníženú pohyblivosť a vytrvalosť žiakov, psychológovia na nebezpečnú pasivitu, útlm či zníženú schopnosť odbúravania stresu. Dnešné deti sú menej pohybovo aktívne, menej času trávia na čerstvom vzduchu a pri športových hrách. Aj tento nedostatok sa snaží škola kompenzovať a do svojho programu zakomponovala aj starostlivosť o zdravý životný štýl. Žiaci sa v rámci vzdelávania oboznamujú s rizikami pasívneho životného štýlu a prostredníctvom školskej výučby či mimoškolských aktivít dostávajú príležitosť športovať či tráviť čas na vzduchu a v pohybe. Narastajúca pasivita a pohybová obmedzenosť žiakov vedú k prehodnoteniu cieľov telesnej výchovy. Už nie výkony, ale motivácia k pohybu a tvorba zdravého životného štýlu, ktorého súčasťou je šport, preniká do cieľov aj metód tohto predmetu.

[116] HNILICA, Ref. 114, s. 386 – 387.
[117] KOSOVÁ, B.: Idea slobody žiaka v humanistickej edukácii. In *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, č. 2, s. 117 – 125.
[118] TAYLOR, Ref. 115.

Konzumná spoločnosť zmenila aj naše *stravovacie návyky*. Presýtený trh atakuje spotrebiteľov pútavými obalmi a manipulatívnymi reklamami, ktoré ich presviedčajú o zdravotnej nezávadnosti, či dokonca výživnosti ich výrobku a apelujú tiež na rýchlu prípravu a bezprostrednú konzumáciu. Mnoho domácností pristúpilo na túto hru a polotovary sa stali bežnou súčasťou ich jedálnička. Moderné sú aj tzv. fast foody (rýchle občerstvenia), ktoré sa stali obľúbenými stravovacími zariadeniami najmä detí. Ďalším fenoménom sú automaty na nápoje či pochutiny, ktorým sa, žiaľ, nevyvarovali ani školy. Prítomnosť bufetu, či automatov uspokojila mnohých rodičov, ktorí upustili od prípravy desiatej a posielajú svoje deti do školy s mincami a istotou, že hladné nezostanú. Množstvo sladkostí a nezdravých potravín prispelo k celkovému zhoršeniu zdravotného stavu detí a otvorilo novú tému, ktorou je *zdravotná výchova*. Tá sa dostáva už do obsahu predprimárneho vzdelávania a neopúšťa učebné osnovy ani vo vyšších ročníkoch. Mnohé materské či základné školy si prívlastok „zdravá“ vniesli do svojho názvu a deklarujú tak, že preberajú čiastočne zodpovednosť za stravovacie návyky detí a chcú žiakov viesť k zdravému životnému štýlu.

V medzinárodnom porovnaní nie je pozícia slovenských detí vo veku 7 až 11 rokov v rebríčku obezity najhoršia. V rebríčku 19 krajín Európy sme zaujali tretiu najlepšiu priečku.[119] Napriek tomu existuje predpoklad, že percento obéznych detí bude rásť. Ilustrujú to i výsledky Igora Kajaba, ktoré ukazuje graf.[120]

BMI: hmotnosť v kg/ výška v m²

Zhoršujúce sa stravovacie návyky a nárast obezity u detí boli impulzom na vznik európskej iniciatívy School Fruit Scheme – SFS (program Školské ovocie). Členské štáty, ktoré chceli uplatňovať program SFS, mali povinnosť vypracovať národnú stratégiu s podrobnými pravidlami na národnej úrovni pre nariadenia Rady EÚ. Túto výzvu prijala aj SR a v júli 2009 vypracovala Národnú stratégiu Slovenskej republiky pre program podpory spotreby ovocia a zeleniny u detí a žiakov v školách – Školské ovocie. Hlavný cieľ programu sformulovali tvorcovia takto: Zvýšiť konzumáciu ovocia a zeleniny u detí, vplývať na zmenu ich stravovacích návykov a predchádzať chorobám z nadhmotnosti a obezity.[121] Program Školské ovocie bol v reálnej praxi odštartovaný začiatkom školského roku 2009/2010. Na základe nariadenia, ktoré ministri schválili 19. augusta 2009, sa mohli materské školy, základné školy pre žiakov od 6 do 15 rokov a špeciálne druhy škôl pre žiakov od 3 do 15 rokov zapojiť do programu a vďaka tomu získať celkovo šesť dotovaných základných druhov ovocia, päť druhov zeleniny a tri druhy ovocných či zeleninových štiav, ktoré si žiaci môžu kúpiť za výhodné ceny. „Výhodné ceny

[119] LOBSTEIN, T., FRELUT, M., L.: Prevalence of overweight among children in Europe. Obesity Rev. 4, 2003, s. 195.

[120] Obézne je každé ôsme dieťa [online]. [cit. 11-05-27]. Dostupné na www: <http://www.sme.sk/c/3537632/obezne-je-kazde-osme-dieta.html>

[121] Bližšie Národná stratégia Slovenskej republiky pre program podpory spotreby ovocia a zeleniny u detí a žiakov v školách – Školské ovocie. 20. júl 2009. [online] [cit.10-03-14]. Dostupné na www: <http://www.skolskeovocie.sk/download/strategia_01.pdf?PHPSESSID=47bce42bc3fb35d1e7fb0d99f0f1f278>

vyplývajú zo skutočnosti, že podobne ako v programe Školské mlieko sa Slovensko pripája k iniciatíve EÚ, ktorá oba tieto programy podporuje zo svojho rozpočtu. Z neho bude hradených 73 percent ceny jednej porcie, len zvyšných 27 percent bude hradiť dieťa, respektíve jeho právny zástupca. V praxi to bude preň predstavovať doplatok v maximálnej výške od 3 (niektoré druhy zeleniny) do 20 centov (niektoré šťavy)."[122]

Napriek tomu, že ministerstvo čelí kritike, že projekt nedotiahlo do konca, a jeho samotná realizácia naráža na prekážky, uvedomenie si akútnosti riešiť otázky zdravého stravovania detí je citeľná nielen na úrovni škôl, ale aj na úrovni štátu.

- *Orientácia na výkon.* Spoločnosť, v ktorej žijeme, nesie okrem iných aj prívlastok výkonová. Každý z nás, či už žiak v škole, jeho rodič alebo učiteľ, podlieha akejsi súťaži výkonnosti. Obstoja tí, ktorí dosahujú najlepšie merateľné výsledky. Pod tlakom súťaže a konkurencie žijú mnohí rodičia. V snahe udržať si zamestnanie a podať maximálny výkon, trávia v práci toľko času, že ich deti sú často odkázané na starostlivosť iných. Na túto požiadavku reaguje aj škola, ktorá rozširuje svoje kompetencie a stará sa aj o systematické trávenie voľného času. Súťaživosť neobišla ani vzdelávacie inštitúcie, ktoré bojujú o svojich žiakov aj pestrou ponukou krúžkov a kurzov, v ktorých deti trávia voľný čas. Ich zabezpečenie však často siaha nad rámec personálnych a finančných možností škôl, ktoré v snahe uspokojiť rodičovskú verejnosť preťažujú svoj pedagogický personál.
- *Orientácia na seba.* Narastajúca ideológia individualizmu, ktorá zaplavila našu civilizáciu, je impulzom aj pre pedagogický dialóg zameraný na hľadanie vhodnej koncepcie výchovy a vzdelávania, ktorá by na jednej strane ctila hodnoty humanizmu, no na druhej strane myslela na integritu spoločnosti. Egoistické pohnútky a príliš silná orientácia človeka na seba prinášajú riziko rozpadu sociálneho poriadku a vedú k spoločenskej anómii. Individualizmus plodí tiež životnú nespokojnosť a v krajnom prípade vedie k nezvládnutiu slobody či výstavbe vlastných bariér slobody (drogová závislosť, gemblerstvo...).[123] Preto škola stojí pred neľahkou úlohou posilňovania sociálnej spolupatričnosti a rozvíjania aktívneho občianstva, zdôrazňujúc zodpovednosť konania a správania človeka vo vzťahu k svojmu okoliu. Na druhej strane usiluje o rozvoj slobodnej a nezávislej osobnosti, ktorá dokáže zúročiť svoju jedinečnosť v sebarealizácii. Výchova aktívneho, zodpovedného, a zároveň slobodného človeka si vyžaduje nielen aktualizáciu učebného obsahu, ale aj prehodnotenie výchovných stratégií a postupov.
- *Oslabenie sociálnych väzieb a solidarity* úzko súvisí s vyššie zmienenou ideológiou individualizmu. Životy ľudí sa scvrkávajú do sledu individuálnych preferencií a kultúrnou témou dnešnej doby je oslobodenie sa od zbytočných a ťaživých spoločenských obmedzení.[124] V takejto klíme sa mení aj povaha sociálneho života, ktorý má príchuť individuálnych, nie spoločenských cieľov. Združovanie sa pre vyššie ciele oslabuje, viazne aj občianska či politická angažovanosť. Zníženie záujmu o iných vedie k ľahostajnosti, ktorá sa prejavuje v neochote pomôcť druhému, zasiahnuť v prípade porušovania práv iných ľudí. Pozorovateľné je skôr dištancovanie sa od vecí, ktoré sa ma priamo netýkajú. V tejto klíme sa škola usiluje o rozvíjanie prosociálnosti a altruistických citov. Prosociálna výchova je citeľná už v učebnom obsahu predprimárneho aj primárneho vzdelávania. Na vyššom stupni škôl vstupuje do predmetu etickej výchovy, ktorá je postavená na rozvíjaní základných ľudských hodnôt. Úlohou zvýšiť občiansku aktivitu

[122] Na školách sa rozbieha program Školské ovocie. 2009. [online] [cit.10-03-14]. Dostupné na www: <http://www.infoline.sk/ministerstva/na-skolach-sa-rozbieha-program-skolske-ovocie.html>
[123] KOSOVÁ, Ref. 117, s. 119.
[124] FUKUYAMA, F.: *Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku*. Bratislava: AGORA, 2005.

a politickú angažovanosť je poverená občianska výchova, ktorá sa vyučuje na vyšších stupňoch škôl. Nielen obsah, ale aj metódy práce majú viesť k posilňovaniu schopnosti združovať sa a spolupracovať. Škola si uvedomuje, že frontálne formy práce nerozvíjajú u žiakov požadované sociálne zručnosti. Stále viac sa zdôrazňuje, že škola by mala postaviť edukačný proces na kooperatívnom a projektovom vyučovaní a hľadať cesty prepojenia učebných aktivít s reálnym spoločenským životom.

- *Ohrozovanie prírody.* K devastácii prírodného prostredia a ohrozeniu života na planéte nezostáva škola ľahostajná. Problematika enviromentálnej výchovy sa dostáva ako prierezová téma do učebného obsahu predprimárneho a primárneho stupňa školy a je tiež súčasťou etickej výchovy v ďalšom vzdelávaní. Školy hľadajú spôsob, ako o otázkach životného prostredia nielen diskutovať, ale ich aj aktívne riešiť.

Viaceré slovenské školy spolupracujú s miestnymi komunitami a aktívne sa podieľajú na ochrane životného prostredia. Do projektu Dobudovanie infraštruktúry odpadového hospodárstva mesta Sereď sa zapojili aj základné školy. Propagačný leták *Triedime odpady – chránime životné prostredie* je nielen prezentáciou činnosti mesta, ale aj činnosti žiakov. Je to len jeden z desiatok príkladov, ktoré je možné nájsť na webových stránkach miest, obcí a škôl.

Triedenie druhotných surovín v ZŠ P. O. Hviezdoslava v Seredi[125]

Naša škola v celom svojom vyučovacom procese ukazuje svojim žiakom cestu k zdravému životnému štýlu a spôsob, ako žiť plnohodnotný život. Už v septembri 1998 sme sa zapojili do projektu Škola podporujúca zdravie. Dňa 1. 9. 1999 škola získala certifikát, udelený Ministerstvom zdravotníctva SR a Ministerstvom školstva SR, o prijatí do národnej siete škôl podporujúcich zdravie a stala sa jej členom. Škola úspešne rozširuje tento program a jeho súčasťou je aj triedenie odpadu. V škole pravidelne triedime papier, umelohmotné fľaše, biologický odpad a súťažíme v zbere tetrapakov, batérií a papiera. Správnou motiváciou sa nám darí dosahovať v zbere týchto druhotných surovín významné úspechy. Sme najlepšou školou v meste v zbere tetrapakov a batérií. Naši žiaci sú každoročne oceňovaní zástupcami mesta Sereď za svoj zber. V školskom roku 2007/2008 sme nazbierali 45 823 ks tetrapakov, 21 774 kg papiera a 5 845 ks batérií.

V školskom roku 2008/2009 sme nazbierali 45 284 kusov tetrapakov, 7 987 kg papiera a 2 742 ks batérií.

Zmena modelu rodiny. Súčasná rodina zmenila svoju pôvodnú štruktúru, plní svoje funkcie v nových podmienkach a predstavuje odlišný model fungovania členov rodiny a trávenia spoločného času v porovnaní s minulosťou. Všetky zmeny priamo či nepriamo ovplyvňujú aj školu.

[125] *Triedime odpady – chránime životné prostredie* [online] [cit.10-03-14]. Dostupné na www: < http://www.sered.sk/data/prilohy_pdf/20091209144402.pdf >

- *Aktivita rodiny v oblasti spolupráce so školou.* Približne od polovice 20. storočia dochádza k rozpadu nukleárnej rodiny. Príčinou sú mnohé okolnosti, ktoré zmenili chod rodinného života. Predovšetkým žena nadobudla nové postavenie. Nie je len domácou pani a matkou, ale aj živiteľkou rodiny. Rastúce požiadavky pracovného trhu spolu so zvýšenými nárokmi ľudí vytvorili nový model rodinného života. Ten je založený na zaneprázdnených rodičoch, ktorí nemajú dostatok času na kontakty so školou či asistenciu pri vypracovávaní domácich úloh. Rodičia vyhľadávajú školu len v prípade, ak vznikne problém. Ponorení do vlastných povinností nemajú záujem participovať na chode a aktivitách školy. Odovzdávajú svoje dieťa do tejto inštitúcie s očakávaniami, že mu bude poskytnuté kvalitné vzdelanie. Hoci mnohé výskumy poukazujú na to, že ani škola nie je spolupráci úplne otvorená, napriek tomu môže zaneprázdnenosť rodičov a ich nulový kontakt s učiteľom predstavovať vážnu prekážku pri riešení vzniknutých problémov.
- *Liberalizácia výchovných štýlov v rodine.* Podľa sociologických výskumov môžeme v rodinnej výchove sledovať tendenciu k neautoritatívnemu, liberálnemu výchovnému štýlu. Učitelia sa sťažujú, že deti prichádzajú do školy bez osvojených pravidiel, majú problém rešpektovať autoritu, či spolužiakov. Liberálna výchova v rodine sťažuje situáciu mnohým učiteľom. Okrem toho, že musia stále častejšie riešiť problémové až patologické formy správania, venujú viac času zavádzaniu pravidiel, rozvíjaniu sociálnych zručností, posilňovaniu zodpovednosti. Formovanie morálneho poznania je výzvou pre všetky stupne školy. Uvoľnené mravy v rodine spôsobujú ťažkosti aj v každodennej učebnej činnosti žiakov. Deti z takýchto rodín nie sú zvyknuté pristupovať zodpovedne k plneniu povinností. Viazne aj domáca príprava, v rámci ktorej by si žiak mal učivo fixovať, čo posilňuje diferenciáciu žiakov na vyučovaní a zvyšuje požiadavku individualizácie vyučovania.
- *Spoločne strávený čas* súvisí jednak s vyššie zmienenou zaneprázdnenosťou rodičov, ale tiež s príchodom pasívnej zábavy, ktorej sa venujú nielen deti, ale aj rodičia (televízia, počítač...). Vzťahy v rodine nahradzuje komunikácia na diaľku a nepočetné, skôr zriedkavé stretnutia. Žiaci prichádzajú do škôl s menej rozvinutými sociálnymi a komunikačnými zručnosťami, s narušenou pozornosťou a s očakávaniami, že škola bude poskytovať rovnaký druh zábavy ako počítačová hra či televízia. Aj s týmito skutočnosťami sa musí škola vyrovnať, preto neustále hľadá nové, zábavnejšie formy učenia, ktoré však môžu ísť aj na úkor kvality.
- *Nefunkčné rodiny.* Plnenie všetkých funkcií je pre mnohé rodiny v súčasných podmienkach zložité. Ak k tomu pridáme vzrastajúcu rozvodovosť a stále častejší výskyt alternatívnych rodinných modelov, môžeme konštatovať, že nefunkčných rodín je stále viac. Je preto prirodzené, že je pozorovateľný aj nárast žiakov s citovými poruchami a frustráciami, ktoré sa prejavujú nielen únikovými reakciami, ale tiež útočnými. Žiakov s problémovými formami správania je stále viac a učiteľ musí byť často nielen dobrým výchovným stratégom, ale aj citlivým psychológom.
- *Presun kompetencií.* V kompetencii nukleárnej rodiny bola najmä materiálna starostlivosť o deti, výživa, ošatenie, zdravie, ale aj starostlivosť o ich citovú výchovu a zodpovednosť za mravnú výchovu. Od školy očakávala, že sa postará o vzdelanie a intelektuálny rozvoj potomkov. Rozpadom nukleárnej rodiny sa zmenilo aj prerozdelenie kompetencií, resp. pohľad rodiny a školy sa rozchádza. Očakávania rodičov a učiteľov na hlavné poslanie školy sa líšia. Rodičia si želajú, aby škola poskytla potrebné vzdelanie, ale nepôsobila na dieťa ideovo, morálne či formatívne. Škola si ale uvedomuje, že sa tohto poslania nemôže zriecť a umocňuje svoje výchovné funkcie. V porovnaní s minulosťou sa už nenachádza v pozícii sudcu nevhodných

prejavov dieťaťa, ale častejšie v role vinníka. Keďže deti trávia väčšiu časť života vo vzdelávacích inštitúciách, zodpovednosť za porušovanie mravných noriem je často pripísaná škole. Na druhej strane škola už nie je dominantnou inštitúciou, ktorá odovzdáva mladšej generácii kultúrne dedičstvo, vrátane morálnych hodnôt. Socializácia súčasných detí prebieha v podmienkach multikultúrnosti a pod vplyvom médií, a preto je ťažké zhostiť sa plnej zodpovednosti za ich výchovu.

Škola, rovnako ako iné kultúrne inštitúcie hľadá cesty v novej kultúrnej a civilizačnej situácii. Podľa M. Černej[126] zatiaľ reflektuje zmeny sociokultúrneho prostredia prevažne reaktívne a aditívne.[127] Reaguje čiastkovými zmenami obsahu, priraďovaním nových tém, včleňovaním nových prostriedkov a aktivít do svojho tradičného kultúrneho modelu bez toho, aby menila podstatu svojej kultúrnej identity. Zdá sa však, že tento prístup neobstojí a je potrebné vytvoriť konštrukciu ***nového kultúrneho modelu školy.*** Táto úloha zostáva podľa autorky zatiaľ len výzvou pre súčasnú pedagogiku a perspektívne kľúčovou témou pre komplexný interdisciplinárny výskum, pedagogickú interpretáciu a realizáciu v reálnom prostredí školy.

1.2.2. SOCIÁLNE A DEMOGRAFICKÉ FAKTORY

Súčasná škola sa nachádza v celkom nových politických, sociálnych a ekonomických podmienkach, ktorým musí prispôsobiť svoj chod a v rámci ktorých musí potvrdiť svoj význam. V období neustálych zmien a nestability je jej poslanie vymedzené v týchto bodoch[128]:

1. sprostredkovanie poznania, a to všeobecného aj špecifického,
2. príprava na pracovný život, ktorá je chápaná širšie, nielen ako príprava na výkon konkrétneho povolania,
3. rozvoj osobnostných kvalít a schopností a tiež občianskej zodpovednosti,
4. podpora rovnosti príležitostí a spravodlivosti vo vzdelávaní.

Odborníci poukazujú na to, že hoci vieme pomenovať, čo by škola mala robiť, nemáme odpovede na to, ako by to mala robiť. Neexistuje ani zhoda v otázke dôležitosti jednotlivých úloh a neexistuje konkrétna predstava, ako ich súčasne realizovať. Škola stojí pred viacerými nezodpovedanými otázkami:[129] *Ako zvládnuť z hľadiska cieľov efektivity a spravodlivosti rastúcu rozmanitosť žiakov, ktorá je dôsledkom masového vzdelávania, ako aj nových foriem spoločenských rozdielov? Ako dosiahnuť jednotu bez uniformity? Ako odlíšiť jednotlivé dráhy a metódy učenia bez segregácie?* Tieto a mnohé ďalšie otázky musí súčasná škola v praxi riešiť a zároveň čeliť neustále sa meniacej realite. Poďme sa pozrieť na niekoľko zásadných javov, ktoré pozorovateľne ovplyvňujú pedagogickú teóriu aj školskú prax.

Znížená reprodukcia obyvateľstva. Pre klesajúcu populačnú krivku a celkový posun v demografickom vývoji dochádza k zmenám vo vekovej štruktúre obyvateľstva. Starnutie obyvateľstva je dôsledkom nielen klesajúceho podielu detí, ale tiež predlžovania dĺžky života vďaka modernej medicíne. Trend starnutia populácie má pokračovať, z čoho plynú dôsledky aj pre vzdelávací systém. Klesajúci počet žiakov je pre školy často existenčný problém, čoho ilustráciou sú mnohé príklady z posledných dvadsiatich rokov. Zlučovanie či likvidácia vzdelávacích inštitúcií v rôznych regiónoch Slovenska je stále v pamäti riaditeľov škôl, ktorí

[126] ČERNÁ, Ref. 110, s. 106.
[127] ***Aditívny***: založený na pridávaní. V uvedenom prípade ide o vsúvanie rôznych opatrení do existujúceho modelu školy.
[128] MICHEL, A.: Schools for Emerging New World. In *What schools for the future?* Paris : OECD, 2001, s. 217 – 230.
[129] KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J.: Sociální a demografické faktory. In WALTEROVÁ, E. a kol.: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 107 – 126.

si uvedomujú, že v súťaži o klienta musia obstáť. To vnáša do prostredia týchto neziskových inštitúcií konkurenčné napätie. Školy hľadajú cesty, financie a siahajú na dno svojich personálnych zdrojov pri zabezpečovaní propagácie školy. K pojmom vzdelanie a výchova sa pridali ekonomické termíny ako marketingové stratégie, public relations (styk s verejnosťou) a otvorili sa nové úvahy o manažmente školy, v ktorom by podľa niektorých názorov nemali figurovať pedagógovia, ale profesionálni riadiaci pracovníci. Podľa M. Pola[130] sa táto predstava opiera o ponímanie školy ako bežnej organizácie, ktorá sa „v zásade neodlišuje od ostatných organizácií, či už výrobných, obchodných alebo iných. Tento pohľad sa opiera o silnú úlohu najmä podnikového manažmentu, z ktorého sa teória a prax školského manažmentu necháva v mnohom inšpirovať.“ Odborníci však stále častejšie poukazujú na následky takéhoto prístupu a zdôrazňujú, že školu je potrebné vnímať ako špecifickú organizáciu.

Vývoj osídlenia v prospech urbanizácie. Už v priebehu 19. storočia došlo k rozsiahlej urbanizácií, čo malo za následok hromadný presun obyvateľstva z vidieka do miest za vidinou lepšej práce. Dnes sa ľudia nesťahujú do miest len pre lepšie pracovné možnosti, ale tiež pre vyhliadky lepšieho kultúrneho života, či širšie možnosti nakupovania. Následkom tohto trendu sú starnúce a vymierajúce dediny, v ktorých zanikajú bežné školy, v lepšom prípade nadobúdajú charakter málotriednych škôl. Dá sa len súhlasiť s tvrdením českých autorov J. Kouckého a J. Kovařovica,[131] že z pohľadu zabezpečenia rozvoja detí, ale aj samotných obcí je potrebné sieť málotriednych škôl zachovať v čo najväčšej miere. Ibaže do hry vstupuje ekonomické hľadisko. Tieto školičky vyčerpávajú školský rozpočet, sú nerentabilné. Autori vidia riešenia v tesnejšej spolupráci obcí, ale tiež v efektívnejšej diferenciácii siete škôl (napr. vytváranie strediskových, tzv. spádových škôl pre 2. stupeň, spájanie MŠ a 1. stupňa ZŠ), ale najmä vo vytváraní komunitných škôl, ktoré v rámci obce neplnia len vzdelávaciu funkciu, ale ponúkajú aj záujmové, kultúrne či športové aktivity, a to tak pre deti, ako aj dospelých. Zachovanie málotriednych škôl si v menších obciach často vyžaduje aj získavanie prostriedkov z iných finančných zdrojov, akými sú napr. európske štrukturálne fondy. Situácia v mestských školách je zase špecifická konkurenčným bojom o žiaka. Školy rozširujú svoju vzdelávaciu ponuku, viac sa prihovárajú rodičom, snažia sa otvoriť svoje brány verejnosti k nahliadnutiu. Zveľaďujú svoje prostredie, lákajú na moderné informačné technológie a didaktické pomôcky. Nezanedbateľným kritériom v snahe obstáť je kvalifikovaný učiteľ, ktorý môže ponúknuť viac, ako mu ukladá vysokoškolský diplom. V prostredí súťaže si škola nemôže dovoliť nekvalitných učiteľov, čo môže prispieť k zlepšovaniu vzdelávacích služieb.

Medzinárodné vplyvy. Politicko-ekonomická globalizácia oslabila národný štát, čím sa aj školské systémy ocitli v novej situácii. Vstupom našej krajiny do EÚ bol medzinárodný vplyv posilnený. Ciele a obsah národných vzdelávacích programov vychádzajú z odporúčaní EÚ či Rady Európy, OECD. Vzdelávacie výsledky podliehajú medzinárodným porovnaniam, ako napr. PISA, PIRLS a pod. Medzinárodné organizácie monitorujú rozvoj jednotlivých gramotností žiakov slovenských škôl, ale tiež sledujú uplatňovanie princípu spravodlivosti vo vzdelávaní, uplatniteľnosť absolventov na trhu práce a pod. Výsledky komparácie provokujú k zmenám vo vzdelávacej politike, motivujú k hľadaniu efektívnejších ciest vzdelávania, no niekedy pôsobia aj demotivujúco, keďže porovnávané krajiny, v ktorých školy fungujú, majú odlišné historicko-kultúrne a ekonomicko-politické podmienky.

Vstup Slovenska do európskych štruktúr priniesol školám aj nové možnosti a zdroje získavania financií. Pomoc EÚ využila nejedna škola, ktorá si zo štrukturálnych fondov

[130] POL, M.: Škola jako instituce, organizace, pospolitost. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (eds.): *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 143 – 155.
[131] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 129, s. 112.

skrášlila prostredie, zlepšila materiálnu vybavenosť a pod. Ponuka je lákavá, avšak vypracovanie projektu si vyžaduje zručnosti a skúsenosti, ktoré mnohým riaditeľom chýbajú. Na zaplatenie externého poradcu chýbajú prostriedky, a tak znova prichádza výzva na užšiu spoluprácu s obcou, miestnou samosprávou a spájanie síl v rámci viacerých organizácií. Ako zaujímavá sa javí aj spolupráca s tretím sektorom.

Štátna školská inšpekcia zisťovala, ako boli školy v školskom roku 2008/2009 pripravené prijať žiakov s telesným, zrakovým, alebo sluchovým postihnutím. Zo zverejnených výsledkov je cítiť, že školy sú stále flexibilnejšie v otázkach externých finančných zdrojov a využívajú možnosti, ktoré EÚ ponúka. Pomoc ďalších organizácií je však nevyhnutná.

„Náročné bezbariérové úpravy na školách brzdí nedostatok financií. Podľa štátnej inšpekcie ich zriaďovatelia devätnástich z 229 kontrolovaných materských škôl urobili v rámci plánovaných rekonštrukcií. Na úpravy sa zložili rodičia i sponzori, školy tiež využili peniaze z Európskeho sociálneho fondu, od organizácie združujúcej zdravotne postihnutých občanov a tretieho sektora. K podobným záverom dospela inšpekcia aj pri kontrole 692 základných škôl. Chváli riaditeľov, ktorí na bezbariérovú úpravu 149 škôl získali finančné prostriedky od zriaďovateľov. Polovicu škôl finančne podporili sponzori, dvadsiatim ôsmim poskytli peniaze rodičia zdravotne postihnutých žiakov, dvanásť škôl získalo financie od organizácií tretieho sektora po vypracovaní projektu na bezbariérovú úpravu a štyri školy od organizácie združujúce zdravotne postihnutých občanov. Peniazmi z prostriedkov Európskeho sociálneho fondu riešilo svoju situáciu 39 škôl.“ [132]

Multikulturalita je ďalším sprievodným javom globalizácie. Dnešné deti vyrastajú v rozmanitom prostredí kultúrnych vzorov. Jednou z príčin je priestorová mobilita. Otvorenie hraníc, cestovanie za prácou či oddychom, to všetko sa podieľa na premiešavaní obyvateľstva. Do národných kultúr vrastajú nové kultúrne prvky, ktoré sú pre mnohých ľudí atraktívne, ale tiež môžu vzbudzovať strach a obavy, ktoré môžu vyústiť do vzniku predsudkov či intolerancie. Aj preto musí škola reagovať na novú situáciu, a preto vnáša do učebného obsahu tému multikultúrnej výchovy, v rámci ktorej žiakov oboznamuje s novými kultúrami, ale najmä eliminuje strach a vedie k pochopeniu a akceptácii inakosti. Multikulturalita ovplyvňuje aj plnenie kvalifikačnej funkcie, ktorá sa čiastočne presúva na nižšie stupne škôl. Pracovný trh totiž potrebuje nielen zručných a vzdelaných pracovníkov, ale tiež flexibilných, tvorivo mysliacich, adaptabilných ľudí s rozvinutými komunikačnými zručnosťami a ovládajúcich cudzie jazyky. Ľudí, ktorí sa dokážu adaptovať na akékoľvek kultúrne podmienky.

Sociálna nerovnosť patrí medzi tie znaky súčasnej doby, ktoré si ľudia uvedomujú viac ako kedykoľvek predtým. Vzrastajúce rozdiely medzi sociálnymi vrstvami majú vplyv aj na školu.

- Vedomie rozdelenia globalizujúceho sveta na chudobných a bohatých je umocnené médiami, ktoré prinášajú do našich domácnosti obrazy extrémnej chudoby aj blahobytu a umocňujú pocit nespravodlivosti. Voči tejto vnímanej realite nemôže zostať škola ľahostajná. Otázka ***solidarity*** či ***humanity*** sa prelína učebným obsahom všetkých stupňov škôl. Od predprimárnej edukácie, ktorá kladie dôraz na rozvoj prosociálneho cítenia a správania, až po aktívne riešenie otázok porušovania ľudských práv na vyšších stupňoch škôl.

[132] Slovenské školy sú bariérou pre žiakov so zdravotným postihnutím. SITA 2010. [online] [cit.10-03-22]. Dostupné na www: < *http://zena.sme.sk/c/5259335/slovenske-skoly-su-barierou-pre-ziakov-so-zdravotnym-postihnutim.html*>

- Sociálna nerovnosť je pozorovateľná najmä v mestách, kde sa spoločnosť začína deliť na výraznejšie sociálne vrstvy. Vyjadrené metaforou Z. Baumana,[133] mestské obyvateľstvo sa začína deliť na ľudí z vyšších a nižších poschodí. Táto situácia odkazuje na potrebu venovať sa vo výchove otázkam zmienenej solidarity a humanity, ale tiež odkazuje na potrebu cieľavedomého ***formovania občianskej uvedomelosti a angažovanosti.*** Spôsob života elitných skupín obyvateľstva totiž vykazuje známky nezáujmu o veci verejné a uzatvárania sa pred vonkajším svetom. Angažovanosť je určená hranicami ich osobného teritória a individuálnych potrieb. Tento prístup k okolitému svetu sa stáva normou stále pre väčšie skupiny obyvateľstva.
- V porovnaní s predchádzajúcimi obdobiami histórie ľudstva nemôžeme hovoriť o pevných hraniciach medzi sociálnymi vrstvami. Súčasný človek má viac príležitostí na presun v rámci nich. V klíme výkonovej spoločnosti zameranej na úspech sa stupňuje jeho túžba prekročiť hranice aktuálneho sociálneho postavenia určeného podmienkami, do ktorých sa narodil, a posunúť sa na spoločenskom rebríčku vyššie. Tieto okolnosti zosilňujú aj požiadavku na ***sociálnu spravodlivosť vo vzdelávaní.***

Pluralitná demokracia je systém vlády založený na vláde ľudu. Jej uskutočnenie vyžaduje účasť členov spoločnosti na rozhodovaní a aktívnom ovplyvňovaní reality. V prívlastku pluralitná je tiež obsiahnutá otvorenosť voči odlišným názorom, prístupom a postojom ľudí. Hľadanie konsenzu je založené na dialógu medzi ľuďmi, skupinami, odlišne zmýšľajúcimi stranami a pod. V podmienkach súčasnej zväčšujúcej sa sociálnej a etnickej diverzity sa aj demokracia stáva stále viac heterogénnou a vzrastá potreba posilňovať ***sociálny kapitál***.

Pojem sociálny kapitál predstavuje rozsah a hĺbku sociálnych sietí, ktorých spájajúcim článkom je dôvera, spoločné normy a hodnoty umožňujúce vzájomnú spoluprácu. Podľa F. Fukuymamu[134] je práve sociálny kapitál rozhodujúci pre vznik zdravej občianskej spoločnosti, pretože umožňuje rôznym skupinám vnútri zložitej spoločnosti zoskupovať sa a obhajovať svoje záujmy, na ktoré by inak silný štát nedbal. O potrebe venovať zvýšenú pozornosť tejto otázke svedčí aj nárast odborných prác, ktoré poukazujú na význam sociálneho kapitálu pre zníženie kriminality, lepšiu starostlivosť o deti, zlepšenie zdravotnej úrovne, výkonnejšie riadenie a správu, zníženie korupcie, skvalitnenie fungovania trhu práce a pod.[135]

Sociálny kapitál významne ovplyvňuje aj školu. Vstupuje do jej organizácie, foriem práce aj obsahu vzdelávania. V rámci organizácie a riadenia môžeme hovoriť o tendencii vytvárania sociálneho kapitálu v rámci školy. Ide o tzv. zosieťovanie všetkých jej článkov – posilnenie vzťahov medzi žiakmi, medzi učiteľmi a vedením školy, vytváranie spolupracujúcich sietí s rodičmi, obcou či rôznymi organizáciami, ktoré sa podieľajú na jej rozvoji.

Napriek tomu, že vzdelávanie je považované za dôležitý nástroj zvyšovania sociálneho kapitálu spoločnosti, tvorba spolupracujúcich sociálnych sietí nie je škole celkom vlastná. Vidieť to na úrovni spolupráce učiteľských kolektívov, v rámci ktorých často chýba pohyb za spoločným cieľom.

„Relatívne vysoko vzdelaní ľudia obvykle prejavujú výraznejšiu potrebu autonómie v práci, niekedy i záujem ovplyvňovať chod pracoviska ako celku. Pokiaľ ide o školy a učiteľov, mnoho autorov tvrdí, že potreby a normy autonómie sú medzi učiteľmi výnimočne trvalé a silné. V školách a medzi učiteľmi však nie sú tendencie

[133] BAUMAN, Z.: *Tekutá modernita*. Praha : Mladá fronta, 2002.
[134] FUKUYAMA, Ref. 124, s. 30.
[135] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 129, s. 112.

k účasti na širšom rozhodovaní jednoznačné a priamočiare. Prinajmenšom u časti učiteľov sa ich potreba (spolu)rozhodovať dostatočne saturuje už v práci v triede (v nej majú relatívne veľa autonómie) a v dôsledku toho neprejavujú tendenciu angažovať sa v širších rozhodovacích procesoch. Koniec koncov, imidž učiteľského profesionalizmu podporuje predstavu o prirodzenosti existencie samostatných a v určitom zmysle sebestačných jednotiek nazývaných školské triedy, v ktorých učitelia pracujú mimo priamej kontroly nadriadených. Učitelia tak typicky pracujú relatívne nezávisle jeden od druhého a od samotných dospelých v škole. Hoci sa s kolegami stretávajú a práca druhých je pre nich dôležitá, miera ich vzájomnej spolupráce býva typicky relatívne nízka. Niekedy sa v školách zdá, že ľudia sa správajú skôr tak, akoby od ostatných neboli vôbec (vzájomne) závislí.“[136]

Na úrovni foriem práce ide o uplatňovanie takých stratégií a metód, ktoré vedú k rozvoju kooperatívnych zručností a otvárajú jedincovi možnosti byť aktívnym členom skupiny a spolupodieľať sa na spoločných cieľoch. Dôležitosť sociálneho kapitálu pre demokratické fungovanie spoločnosti a zabezpečenie súdržnosti spoločnosti sa zrkadlí aj v obsahu vzdelávania, najmä občianskej a etickej výchovy. Mieru sociálneho kapitálu v jednotlivých vzdelávacích systémoch je možné posudzovať podľa:[137]

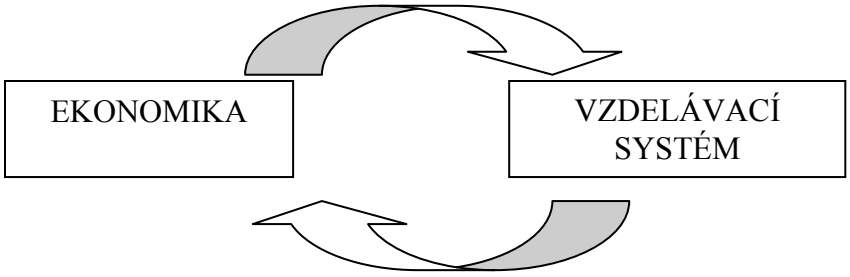
- kurikula, ktoré by nemalo poskytovať len faktické poznatky, ale aj rozvíjať občianske postoje a sociálne zručnosti,
- prepojenia vzdelávacích programov s účasťou školy na verejných aktivitách,
- ponuky mimoškolských a záujmových činností školy, ktoré vedú k posilňovaniu sociálneho kapitálu medzi jednotlivými skupinami; ide najmä o športové a umelecké aktivity,
- konceptu komunitnej školy, ktorá by mala slúžiť nielen ako vzdelávacie, ale tiež ako kultúrne a spoločenské stredisko obce.

Všetky uvedené vonkajšie faktory sociálnej a demografickej povahy ovplyvňujú situáciu školy, kreujú podmienky, v ktorej funguje, a formulujú nové úlohy, ktoré má v aktuálnej dobe plniť. Škola ako vzdelávacia inštitúcia je stále považovaná za dôležitý nástroj politiky aj prosperity spoločnosti, a preto čelí tlaku, aby reagovala na zmeny rýchlo a flexibilne sa prispôsobovala novým spoločenským požiadavkám. To, či to zvládne, však nie je dané len kvalitou jednotlivých škôl a profesionalitou učiteľov, ale tiež politikou štátu, mierou decentralizácie a autonómie školy.

1.2.3. EKONOMICKÉ FAKTORY

Na viacerých miestach sme sa zmienili o tom, že súčasná škola a vzdelávací systém podliehajú stále viac ekonomickým podmienkam a záujmom. Silnejúca ekonomizujúca doktrína, ktorá odráža dominanciu ekonomického myslenia v rámci trhového hospodárstva preniká do edukačnej sféry aj napriek tomu, že ide o neziskovú sféru.[138] Nejde však o jednosmerné pôsobenie. V ďalšom texte sa preto budeme zamýšľať nad tým, aké nároky kladie ekonomika na školu a vzdelávací systém, v ktorých oblastiach ju ovplyvňuje, v akej miere úroveň vzdelávacieho systému determinuje ekonomickú prosperitu a v ktorých oblastiach môže škola prispieť k riešeniu ekonomických problémov. Smer ďalších úvah ilustruje uvedená schéma.

[136] POL, Ref. 130, s. 147.
[137] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 129, s. 112.
[138] PORUBSKÝ, Ref. 18 s. 51.



EKONOMIKA ⟹ VZDELÁVACÍ SYSTÉM

Zmena štruktúry ekonomiky a profesijnej štruktúry

Podľa V. Pařizka[139] v súčasnej spoločnosti prudko stúpa relácia medzi vzdelaním a zamestnanosťou. Ekonomickú prosperitu každej spoločnosti určuje percento jej produktívnych členov, ktorí sa svojou prácou podieľajú na výške hrubého domáceho produktu. Keďže jednou z úloh školy je vychovať ľudí uplatniteľných na trhu práce, je prirodzené, že sa prispôsobuje jeho potrebám. Vzdelávací systém sa mení spolu so zmenami v štruktúre ekonomiky a profesií, ktoré sú v poslednom období výrazné. „Ťažisko ekonomiky sa ku koncu moderny presunulo do sféry služieb, ktorá sa stala najväčším absorbentom pracovnej sily uvoľnenej z poľnohospodárskej a priemyselnej výroby.“[140] Tomuto trendu sa musí prispôsobovať aj škola. R. Reich[141] vytvoril na základe analýzy štruktúry pracovných miest v USA tri kategórie služieb, ktoré môžeme pozorovať aj v našich podmienkach. Ide o pracovné pozície, ktoré najviac podliehajú globálnej konkurencii:

- *Výrobné služby*, do ktorých spadajú mechanické práce, realizované vo veľkovýrobe. V modernej ekonomike patria do tejto kategórie pracovné miesta napr. v odbore informatiky. Ide o robotníkov, ktorí podľa Z. Baumana[142] vystriedali rutinných námezdníkov pripútaných k montážnej linke. Dnes sú pripútaní k počítačovým sieťam a automaticky fungujúcim prístrojom, kde pôsobia ako dohľad. V podmienkach globalizácie, kde sa výrobné procesy môžu presúvať po celom svete, je práve táto kategória pracovných miest najviac ohrozená. Z pohľadu prípravy na toto povolanie musí škola vyzbrojiť človeka potrebnými špecifickými zručnosťami v závislosti od charakteru výrobu. Ťažisko prípravy spočíva na odborných školách.
- *Osobné služby* tvoria kategóriu pracovných miest, ktoré si nevyžadujú vyššie vzdelanie, ale skôr osobnostné kvality, ako je príjemné vystupovanie, sebadôvera, zdvorilosť, ochota pomáhať, úsmev, uvoľnenosť a pod.[143] Práca s koncovým zákazníkom si vyžaduje aj psychické kvality, ako je sebaovládanie, trpezlivosť a pod. Rozšírenie možností uplatniteľnosti na trhu práce v rámci otvoreného svetového trhu si vyžaduje od uchádzačov aj ovládanie cudzích jazykov. Aj osobné služby sú podľa R. Reicha vystavené konkurencii globálne podnikajúcich spoločností, hoci situácia týchto pracovníkov sa nezhoršuje tak zreteľne ako v prípade výrobných služieb. Príprava na výkon v oblasti služieb nemôže byť len záležitosťou stredných odborných škôl. Dôraz na osobnostné kvality, či ovládanie cudzích jazykov presúva zodpovednosť za prípravu

[139] PAŘÍZEK, V.: Vztah vzdělání k rozhodujúcím sférám spoločenského života. In *Pedagogika*, roč. 45, 1995. č. 2, s. 114.
[140] MALÍK, Ref. 47, s. 468.
[141] REICH, R.: *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století.* Praha : Prostor, 1995.
[142] BAUMAN, Ref. 133.
[143] REICH, Ref. 141, s. 199.

efektívnej pracovnej sily na nižšie stupne škôl. S prvými lekciami angličtiny, či výcvikom asertívneho správania sa môžeme stretnúť už v materskej škole.

- *Symbolické a analytické služby* predstavujú najperspektívnejšiu skupinu pracovných miest v rámci globálnej ekonomiky. Ide o ľudí s vyšším vzdelaním, často aj postgraduálnym, ktorí pracujú s abstraktnými symbolmi. Do skupiny symbolických analytikov patria programátori, počítačoví grafici, pracovníci vytvárajúci geografické informačné systémy a pod. Tieto profesie nevyžadujú od človeka len poznatky či konkrétne odborné zručnosti. Kladú vysoké nároky aj na schopnosť tvorivo myslieť, vyhľadávať, sprostredkovávať a riešiť problémy. Dôležitou súčasťou profesijnej prípravy je tiež chuť a ochota stále sa vzdelávať a pracovať na sebe. Všetky zmienené kvality sa môžu u človeka rozvíjať len v dlhodobom procese rozvoja jedinca, a preto aj tu môžeme jednoznačne povedať, že pracovné úspechy človeka a jeho užitočnosť pre ekonomickú prosperitu krajiny sú podmienené charakterom a kvalitou výučby na všetkých stupňoch škôl.

Nový pohľad na to, akých ľudí môžeme v súčasnosti označiť za profesionálov, vykresľuje R. Reich[144] takto: *„V ekonomike veľkovýroby medzi nich patrili tí, ktorí ovládli určitú oblasť poznania. Poznanie bolo už vopred dané, bolo potrebné ho len zvládnuť. Avšak v novej ekonomike – plnej neidentifikovateľných problémov, neznámych riešení a nevyskúšaných prostriedkov k ich realizácii – zvládnutie starých oblastí zďaleka nestačí, ale nie je ani nutné. Jediná skutočná konkurenčná výhoda spočíva v schopnosti riešiť, identifikovať a sprostredkovávať nové problémy. Oveľa cennejšia je preto schopnosť využívať poznanie účinne a tvorivým spôsobom. Profesionálna kvalifikácia nie je žiadnou zárukou takejto schopnosti, ba pôsobí naopak, ak zdôrazňovala memorovanie poznatkov naspamäť na úkor pôvodného myslenia.“*

Okrem uvedených pracovných miest, ktoré sa viažu na služby, existuje v každej spoločnosti aj skupina zamestnancov, ktorí sú platení z verejného rozpočtu. V USA tvorí podľa výskumov R. Reicha túto skupinu 20 % zamestnaných ľudí. Ide o učiteľov, lekárov, úradníkov a pod., ktorí nie sú síce vystavení globálnej konkurencii, ale podliehajú ostrej verejnej kontrole. Preto sa aj nároky na výkon týchto povolaní zvyšujú, vyžadujú si vyššie vzdelanie a celoživotné učenie. Verejnosť volá po skvalitňovaní verejných služieb, a preto aj v tomto sektore rastie tlak nielen na odborné poznatky a zručnosti zamestnancov, ale aj na ich osobnostné kvality.

Zmena organizácie a charakteru práce

Prvým výrazným znakom organizácie práce je *decentralizácia riadenia.* V industriálnej spoločnosti sme mohli na pracoviskách sledovať veľmi striktné rozdelenie rol na riadiace a výkonné. Ľudia poverení riadením rozdeľovali úlohy, ale tiež preberali zodpovednosť za výsledky práce. Tí, ktorí patrili do skupiny výkonných, mali za úlohu vykonať dohodnuté činnosti a splniť si tak povinnosť. Situácia je dnes iná. „Zjednodušujú sa organizačné štruktúry, obmedzuje sa hierarchia stupňov riadenia a úzke vymedzovanie úloh, mizne tradičné oddeľovanie koncepcie a realizácie, zodpovednosť sa presúva smerom dole, rozširuje sa tímová práca.“[145] Od každého pracovníka sa očakáva, že bude hľadať problémy a flexibilne ich riešiť. Ten, kto len čaká, čo mu kto prikáže urobiť, je považovaný za pasívneho a neužitočného. Spolupodieľanie sa na výsledkoch práce sa odráža aj na spôsobe vykonávania činností. Konečný produkt už nie je poskladaný z čiastkových úkonov

[144] REICH, Ref. 141, s. 204.
[145] KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J.: Ekonomické faktory. In WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 126 – 143, cit. s. 128.

individualít, ale je výsledkom kooperácie. V slovníkoch mnohých firiem, podnikov a inštitúcií sa udomácnil pojem *team work* (tímová práca). Vznikajú dokonca virtuálne organizácie, ktoré v prostredí internetu spájajú rôzne pracovné skupiny za účelom hľadania konsenzu, či najlepšieho riešenia problému. Komunikácia je podporená aj možnosťami informačno-komunikačných technológií. Využívanie elektronických konferencií či videokonferencií umožňuje spojenie pracovných tímov po celom svete.

„Základnými podmienkami pre úspech na trhu sú *inovácia, rýchly výrobný cyklus a vysoká kvalita*."[146] Zamestnanec by preto mal disponovať kvalitami, ako sú otvorenosť voči zmene, flexibilita, fluencia, ochota pracovať na sebe a neustále sa vzdelávať.

Aj zmeny organizácie a charakteru práce kladú škole nové úlohy. Je zrejmé, že absolvent by nemal mať len sumu vedomostí, ale mal by disponovať vyššie uvedenými osobnostnými kvalitami. Dnešný trh práce potrebuje vzdelaného, tvorivého človeka s dobre rozvinutými komunikatívnymi a kooperatívnymi zručnosťami.

Nezamestnanosť

Rastúcu nezamestnanosť v našej krajine si uvedomuje každý z nás. Ako ale tvrdí B. Malík, skutočnosť, že je dnes práce stále menej, nemusí mať nič spoločné so schopnosťou či neschopnosťou vládnucich strán. Príčinou je najmä rozvoj technológií. Človeka v mnohých ohľadoch zastúpila technika, a preto si pracovný trh vystačí s menším počtom zamestnancov. Podľa vyššie citovaného autora žijeme v „pätinovej spoločnosti", kde pätina dospelej populácie je schopná svojou produkciou saturovať potreby jej zvyšku."[147] Preto istú stálu skupinu nezamestnaných nájdeme aj v ekonomicky vyspelejších krajinách. Jednou z nových úloh vzdelávacieho systému je podľa B. Malíka „prebudovanie školy na špecifické „pracovisko", prípadne dôstojnú „čakáreň na prácu".[148] Opustenie školských lavíc znamená pre mnohých neľahký boj o získanie aspoň dočasného zamestnania. Čím užšia profilácia, tým obmedzenejšie možnosti. „Zmeny v technike a v organizácii práce si vynucujú plasticitu odborného vzdelávania, ktoré Edmund King označil ako „výchovu pre neistotu." Aj tu vzniká nová otázka, na ktorú musí škola hľadať odpoveď: Aké vzdelanie umožní mladým ľuďom orientovať sa v tejto neistote? Pracovné zmluvy na dobu neurčitú sú už len nostalgickou spomienkou a na trhu práce sa objavuje stále častejšie pojem *zamestnanie bez pevného úväzku.* Ako konštatuje R. Richta[149], „perspektíva, ktorá vychádza z vnútornej logiky vedecko-technickej revolúcie, smeruje k zrušeniu doterajšieho rozdelenia života na obdobie čerpania poznatkov a následnou doživotnou etapou ich vydávania." Scenár, v ktorom sa absolvent školy zamestná vo svojom odbore a strávi celý pracovný život na jednom pracovisku, budeme onedlho poznať len z rozprávania starých otcov. Dnešný mladý človek odchádza zo školy s vidinou, že bude musieť zápasiť o zamestnanie aj za cenu rekvalifikácie. Celoživotné vzdelávanie sa stáva integrálnou súčasťou života.

Prečítaj si opis, ktorý uvádza Z. Bauman vo svojej knihe *Tekutá modernita*. Myslíš si, že je situácia v Európe rovnaká? S akými očakávaniami budeš opúšťať školu? Aká je tvoja predstava o uplatnení sa na trhu práce? Bude získaný diplom dostatočnou zárukou úspechu na trhu práce alebo máš plány urobiť viac?

„Podľa posledných odhadov očakáva mladý Američan s primeranou úrovňou vzdelania, že najmenej

[146] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 145, s. 128.
[147] MALÍK, Ref. 47, s. 468.
[148] MALÍK, Ref. 47, s. 468.
[149] In KOTÁSEK, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno : Paido, 2004, s. 441 – 484, cit. 449.

jedenásťkrát za život zmení svoje zamestnanie. Flexibilita sa stala sloganom dňa a jej aplikácia na pracovnom trhu je predzvesťou konca práce v dnešnej dobe. Znamená to nástup éry práce na krátkodobé, otvorené alebo i vôbec žiadne zmluvy, pracovných miest bez akejkoľvek zabudovanej istoty, avšak s klauzulou ´platí do odvolania´. Pracovný život je nasýtený neistotou a nezaistením.“[150]

Financovanie vzdelávania

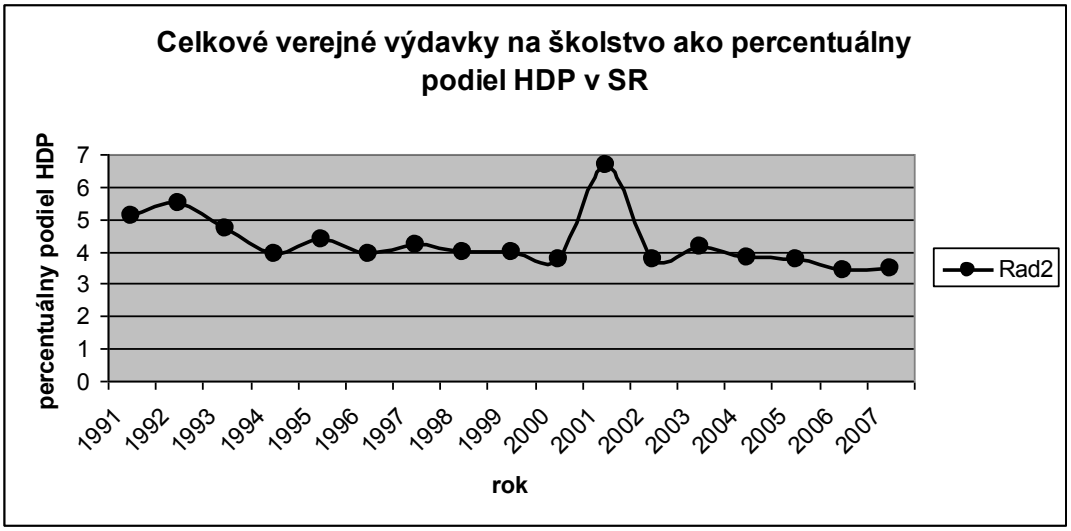
Ak hovoríme o tom, ako ekonomika ovplyvňuje školu a vzdelávací systém, nemôžeme obísť otázku financovania vzdelávania. Stav školstva a chod jednotlivých škôl závisia od *objemu finančných prostriedkov*, ktoré sa v každej krajine vynakladajú na vzdelávanie, ale aj od *spôsobu a systému ich prideľovania*.

- *Objem finančných prostriedkov* je najčastejšie vyjadrený podielom na HDP (hrubý domáci produkt). „Stanovenie jeho výšky je politickým rozhodnutím, ktoré svedčí o skutočnom, nielen deklarovanom poradí priorít štátu, a teda i celej spoločnosti.“ Tento podiel predstavuje v krajinách EÚ priemerne približne 5 %.

Ak zoberieme do úvahy širšie porovnanie v rámci krajín OECD, dostaneme sa k vyššiemu číslu, vyjadrujúcemu podiel prostriedkov investovaných do vzdelávania na HDP.

„Výdavky na štúdium dosahujú v krajinách OECD priemernú výšku 5,9 % HDP, od 3,7 % v Turecku po 8 % na Islande. Výdavky na štúdium na jedného študenta v bežnej krajine OECD predstavujú 5 450 USD ročne na úrovni základného vzdelávania, 6 962 USD na úrovni stredoškolského vzdelávania a 11 254 USD na úrovni vyššieho vzdelávania. Krajiny OECD vynaložia na jedného študenta priemerne 77 204 USD počas teoretického trvania štúdia na základnej a stredoškolskej úrovni. Celkové výdavky sa líšia v rozpätí od maximálne 40 000 USD v Mexiku, Poľsku, Slovenskej republike, Turecku, Brazílii, Chile a Ruskej federácii do minimálne 100 000 USD v Dánsku, na Islande, v Luxembursku, Nórsku, Rakúsku, Švajčiarsku, Taliansku a USA.“[151]

Celkové verejné výdavky na školstvo ako percentuálny podiel HDP v SR uvádza graf.



Štatistický úrad SR

[150] BAUMAN, Ref. 133, s. 129.
[151] Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition. [online] [cit.10-03-22]. Dostupné na www: *<http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/oecd_2006_summary.pdf>*

- *Spôsob financovania* je prejavom miery autonómie, ktorú štát vkladá škole do rúk. Ako uvádzajú autori J. Koucký a J. Kovařovic,[152] rozsah autonómie v jednotlivých krajinách je rôzna. V našich podmienkach sa uplatňuje od konca 20. storočia forma nepriameho riadenia, ktorá bola zavedená decentralizáciou vzdelávacieho systému. Kompetencie vzťahujúce sa na efektivitu hospodárenia sa zo štátu presunuli na nižšie úrovne – kraje, mestá a obce. Podľa odborníkov takýto spôsob financovania účinne ovplyvňuje účastníkov na všetkých úrovniach a vytvára aj nevyhnutnú motiváciu. Presun kompetencií smerom na regióny tiež zvyšuje tlak na zvýšenie súkromných výdavkov. Školy sa nemôžu spoliehať na štátne prostriedky a sú nútené hľadať pomoc aj inde.
- *Systém financovania* je v slovenských podmienkach založený na tzv. normatívnej metóde. Normatív predstavuje výšku finančnej čiastky, ktorá je určená na jedného žiaka. Normatívy sú rôzne. Podliehajú kategorizácii podľa typu školy, či špecifík žiaka. Systém teda odlišuje žiaka z dobrých ekonomických podmienok a sociálne odkázaného žiaka. Štátna dotácia pre školu je súčinom výšky normatívov a počtu žiakov.

Financovanie vzdelávania vo svojej komplexnosti je diskutovanou témou aj na úrovni EÚ. Hľadanie najefektívnejšieho modelu načrtáva tieto perspektívy, ktoré môžu ovplyvniť aj slovenské školstvo:

- *Zainteresovanie väčšieho počtu rezortov na financovaní vzdelávania.* V zhode s J. Kouckým a J. Kovařovicom môžeme skonštatovať, že oblasť vzdelávania je úzko prepojená s ďalšími oblasťami, ako sú zamestnanosť, sociálna politika, prevencia kriminality, rozvoj priemyslu, regionálny rozvoj a pod. Preto „výdaje na vzdelanie nemôžu byť len záležitosťou jediného rezortu, teda rozpočtovej kapitoly školstva, ale že musia byť spoločné.“[153]
- *Posilnenie dodatočných prostriedkov, pridelených na základe potrieb žiakov.* V záujme zabezpečenia spravodlivosti vo vzdelávaní by mali byť pri prerozdelení finančných prostriedkov brané do úvahy viaceré okolnosti: charakter osídlenia, v ktorom sa škola nachádza, či rôzne druhy znevýhodnenia žiakov – fyzické, mentálne, socioekonomické a pod. V súčasnosti neexistuje v európskych krajinách jednotný prístup v otázkach poskytovania špeciálnych príspevkov. Porovnávanie však môže naznačiť správny smer, ako vniesť do vzdelávania rovnosť príležitostí.
- *Snaha o obmedzenie verejných výdavkov a zvýšenie podielu súkromných výdavkov.* EÚ hľadá inšpirácie najmä v USA a Japonsku, kde je podiel súkromných výdavkov na financovaní škôl dvakrát až trikrát vyšší. Riešením je inovačné financovanie založené na získavaní dodatočných prostriedkov z projektov a grantov. Za týmto účelom vznikli na úrovni EÚ napr. programy Sokrates či Leonardo da Vinci. Zdá sa, že vzdelávacie či rozvojové granty predstavujú budúcnosť aj nevyhnutnosť pre mnohé školy. Na úrovni odborného školstva ide najmä o účasť sociálnych partnerov a podnikov na financovaní konkrétnych škôl. Najmä medzi odbornými učilišťami a miestnymi podnikmi by mala vzniknúť užšia spolupráca založená na reciprocite.

V správe o stave vzdelávania, ktorú na základne medzinárodného porovnania vydalo v roku 2007 OECD, sa uvádza, že súkromné zdroje financovania vzdelávania sú čoraz dôležitejšie.

[152] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 145, s. 141.
[153] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 145, s. 140.

„Krajiny OECD priemerne vynakladajú 13,4 % celkových verejných výdavkov na vzdelávacie inštitúcie, avšak táto hodnota je v rozsahu od menej ako 10 % v Českej republike, Grécku, Japonsku, Nemecku a Taliansku až po viac ako 20 % v Mexiku a na Novom Zélande. V roku 2004 pochádzalo priemerne 87 %výdavkov na všetkých úrovniach vzdelania z verejných zdrojov. Vo všetkých krajinách s dostupnými porovnateľnými údajmi v rokoch 1995 až 2004 vzrástli verejné výdavky spolu na všetkých úrovniach vzdelania. Avšak v takmer troch štvrtinách týchto krajín súkromné výdavky vzrástli ešte viac. Približne 24 % výdavkov na terciárne vzdelanie a 20 % výdavkov na predškolské inštitúcie pochádzalo zo súkromných zdrojov.“ [154]

VZDELÁVACÍ SYSTÉM ⟹ EKONOMIKA

Vplyv kvality vzdelávacieho systému na ekonomickú prosperitu krajiny je historicky daný. Táto relácia je daná samotným faktom, že „trh práce pôsobí ako jedno kritérium užitočnosti vzdelania.“[155] V súčasnosti rastie vedomie významu vzdelanosti ešte viac. Dnešná *knowledge-based society* alebo *spoločnosť založená na poznaní* vidí svoju budúcnosť v rozvoji ľudských zdrojov. Už od 60. rokov minulého storočia sa v jazyku objavuje pojem *ľudský kapitál*, a to na vyjadrenie presvedčenia, že práve vzdelaná pracovná sila je jedným z najsilnejších faktorov ekonomického rastu. „Avšak od všeobecného vzdelania a odbornej kvalifikácie obyvateľov závisí nielen hospodársky rast a zvyšovanie konkurencieschopnosti, ale tiež sociálna súdržnosť a sociálny mier.“[156] My sa zameriame na vzťah vzdelávacej politiky a ekonomickej situácie.

Ak chceme hovoriť o pozitívnom vplyve vzdelania na ekonomiku, musia byť splnené minimálne dve podmienky:

1. *Vzdelávanie smeruje k zlepšeniu postavenia jedinca na trhu práce.* O naplnení či nenaplnení tejto vízie rozhoduje *dĺžka* a *kvalita vzdelávania*. V krajinách OECD sa vo všeobecnosti odhaduje, že zvýšenie priemernej dĺžky štúdia o jeden rok zvyšuje úroveň produkcie na jedného obyvateľa o 3 až 6 %.[157] Dôležitá je pritom nielen dĺžka odborného, ale aj všeobecného vzdelávania. V slovenských podmienkach je uzákonená povinná desaťročná dochádzka. V posledných rokoch sa zlepšila aj účasť študentov na vyššom strednom stupni štúdia. Počet absolventov terciárneho vzdelávania sa výrazne zvýšil. Podľa medzinárodných analýz patríme medzi tie krajiny, v ktorých sa miera dokončenia vysokoškolského vzdelania za posledných desať rokov zdvojnásobila.[158] Podľa odborných odhadov sa reálne dostávala na vysoké školy v posledných rokoch asi pätina z populácie 19-ročných.[159] Druhou dôležitou podmienkou je kvalita vzdelávacieho systému, ktorý by mal nielen pripraviť človeka na pracovný život, ale tiež počítať s prognózami užšieho pracovného trhu. Podľa J. Kouckého a J. Kovařovica by sa vo vzdelávacej politike malo myslieť na:[160]
   - hľadanie ciest uľahčenia budúcej rekvalifikácie,
   - rozširovanie ponuky podporných a nápravných programov,
   - zvyšovanie flexibility a adaptability absolventov všetkých stupňoch školy,

[154] Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition. [online] [cit.10-03-22]. Dostupné na www: *<http://www.oecd.org/dataoecd/21/33/39316665.pdf>*
[155] PAŘÍZEK, Ref. 139, s. 114.
[156] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 145, s. 132.
[157] Vzdelanie v skratke: indikátory OECD – vydanie 2004. Zrnutie v slovenčine. [online] [cit.10-03-22]. Dostupné na www: *<http://www.oecd.org/dataoecd/33/25/33713515.pdf>*
[158] Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition. Ref. 154, s. 6.
[159] Na vysoké školy smerovala menej ako polovica z maturantov. [online] [cit.10-03-23]. Dostupné na www: *<http://www.pluska.sk/slovensko/spolocnost/na-vysoke-skoly-smerovala-menej-ako-polovica-z-maturantov.html>*
[160] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 145, s. 134.

- rozširovanie možností na voľbu vzdelávacej cesty,
- pripravovanie ľudí nielen na jedno konkrétne zamestnanie, ale na celoživotnú zamestnateľnosť. K jej zvýšeniu vedú zmeny v kurikule – dôraz na kľúčové kompetencie, postoje a hodnoty, a to nielen v rámci stredného, ale aj základného vzdelávania, a tiež zameranie odborného vzdelávania nie na úzku špecializáciu, ale na široký odborný základ, resp. na všeobecné odborné vzdelanie.

2. *Medzi požiadavkami trhu práce a ponukou vzdelávania musí existovať istý súlad.* Ak má vzdelávanie prispieť k ekonomickej prosperite spoločnosti, musí byť efektívne z pohľadu reálnej uplatniteľnosti absolventov na trhu práce. Dosiahnuť absolútny súlad je nemožné. Ďalší vývoj ekonomiky sa dá predvídať len čiastočne a problémom je tiež pomerne dlhý časový posun spätnej väzby medzi trhom práce a vzdelávaním. Odborníci tiež upozorňujú na to, že v podmienkach trhovej ekonomiky a slobodnej voľby nie je možné použiť direktívne nástroje. Riešenie vidia v postupnom zavádzaní čiastkových opatrení na rôznych úrovniach, ako napr.: monitorovanie a prognózovanie vývoja trhu práce na národnej aj regionálnej úrovni, čo najväčšie zapojenie zamestnávateľov a prepojenie školy s praxou, tesná kooperácia a integrácia systémov poradenstva na školách a úradoch práce, systematické sprístupňovanie informácií a ich využívanie na ovplyvnenie vzdelávacej ponuky a dopytu, na motivovanie vzdelávacích inštitúcií aj žiakov a ich rodičov, a tiež na rozšírenie kurikula základného a stredného vzdelávania o prvky, ktoré uľahčia voľbu povolania (napr. učivo o svete práce, podpora rozvoja manuálnych zručností a pod.)[161]

Zosumarizuj si všetky doteraz osvojené poznatky a pokús sa v niekoľkých bodoch vymedziť najvýraznejšie javy, ktoré ovplyvnili a stále ovplyvňujú fungovanie školy a vzdelávacieho systému. Pozastav sa pri každom bode a okomentuj zmeny, ktorými škola prešla, a konkretizuj príčiny týchto zmien.

?

1. Ktoré civilizačné a kultúrne faktory najviac ovplyvnili podobu súčasnej školy? Ako ovplyvňujú tieto faktory organizáciu a procesy výchovy a vzdelávania?
2. Ako sa podieľajú sociálne a demografické faktory na zmene školy? V akom smere ju ovplyvňujú? Čo sa pod ich vplyvom zmenilo na pôde vzdelávania?
3. Ako ovplyvňuje ekonomika vzdelávací systém? Môže vzdelávací systém vplývať na ekonomické zmeny v spoločnosti? V akej miere?

ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

WALTEROVÁ, E. a kol. 2004. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. a 2. díl. Brno : Paido, 2004.

KOŤA, J. Škola. In HAVLÍK, J., KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 117 – 150.

KOŤA, J. Funkce školy. In HAVLÍK, J., KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 195 – 103.

MALÍK, B. 2007. Pokus o pomenovanie východísk a priorít kurikulárnej reformy. In *Pedagogická revue*, roč. 59, 2007, č. 4, s. 441 – 471.

[161] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 145, s. 133.

PORUBSKÝ, Š. 2009. Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. (eds.): *Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj.* Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 43 – 61.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BAUMAN, Z. 1966. *Sociologie*. Praha : Orbis, 1966.

BAUMAN, Z. 2002. Tekutá modernita. Praha : Mladá fronta, 2002.

BAUMAN, Z. 2008. *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. Praha : Academia, 2008.

ČERNÁ, M. 2004. Civilizačné faktory a trendy. In WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 83 – 106.

ČONKOVÁ, Ľ. 2004/05. Rómske dieťa ako sociálne znevýhodnené na prahu školy. In *Naša škola*, roč. 8, 2004/05, č. 3, s. 22 – 29.

Education at a Glance: OECD Indicators – 2006 Edition. [online] [cit.10-03-22]. Dostupné na www: *<http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/oecd_2006_summary.pdf>*

Education at a Glance: OECD Indicators – 2007 Edition. [online] [cit.10-03-22]. Dostupné na www: *<http://www.oecd.org/dataoecd/21/33/39316665.pdf>*

FOUCAULT, M. 1991a. *Dohlížet a trestat. Zrod vězení.* Praha : Dauphin, 2000.

FOUCAULT, M. 1991b. Prečo študovať moc. In *Za zrkadlom moderny.* Bratislava : Archa, 1991.

FUKUYAMA, F. 2005. *Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku*. Bratislava: AGORA, 2005.

HALAMA, P. 2000. Dimensions of life meaning as factors of coping. In *Studia psychologica*, roč. 42, 2000, č. 4, s. 339 – 350.

HILLIS, E. D. Addendum to „Aristotle: The Knowlege Web“ [on line]. [cit. 10-01-08]. Dostupné na www: <http://www.edge.org/3rd_culture/hillis04/hillis04_index.html>

HNILICA, K. 2005. Vlivy materialistické hodnotové orientace na spokojenost se životem. In *Československá psychologie*, 2005, roč. 49, č. 5, s. 385 – 398.

HELUS, Z. 1991. K problematice pedagogenního narušení dítěte. In *Pedagogika*, roč. 41, 1991, č. 4, s. 369 – 377.

KAŠČÁK, O. 2003. Výchova v kontexte súčasných sociologických a sociálno-filozofických „provokácií“. In *Pedagogika*, roč. 53, 2003, č. 4, s. 359 – 365.

KAŠČÁK, O. 2006. *Moc školy. O formatívnej sile organizácie.* Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2006.

KOSOVÁ, B. 2007. Predškolská a primárnoškolská edukácia. In KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B.: *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 116 – 154.

KOPECKÝ, M. 2006. Sociologie vzdělávání. In KALOUS, J., VESELÝ, A.: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky.* Praha : Karolinum, 2006, s. 75 – 89.

KOSOVÁ, B. 1997. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy.* Banská Bystrica : PF UMB, 1997.

KOSOVÁ, B.: *Rozvoj osobnosti žiaka. 1. Personalizácia*. Banská Bystrica : MPC, 2000.

KOTÁSEK, J. 2007. Budoucnost školy a vzdělávání. In WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno : Paido, 2004

KOŤA, J. 2002a. Škola. In HAVLÍK, J., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 117 – 150.

KOŤA, J. 2002b. Funkce školy. In HAVLÍK, J., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 95 – 104.

KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J. 2004. Sociální a demografické faktory. In WALTEROVÁ, E. a kol.: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 107 – 126.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2000. Psychologie smysluplnosti existence. Praha : Grada Publishing, a. s., 2006.

KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie.* Brno : MU, 1990.

Vzdelávanie pre zajtrajšok. Správa sekretariátu OECD. In *Pedagogické spektrum*, roč. 10, 2001, č. 3/4, s. 3 – 32.

LIESSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008.

LOBSTEIN T., FRELUT M. L. 2003. Prevalence of overweight among children in Europe. Obesity Rev. 4, 2003.

LUKÁŠOVÁ, H. 2009. Transformace primárního vzdělávání na Slovensku a v České republice. In *Komenský,* roč. 133, 2009, č. 3, s. 25.

ĽUPTÁKOVÁ, K. 2004. Interkutlúrna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.

ĽUPTÁKOVÁ, K. 2007. *Nové prístupy k výchove k ľudským právam na 1. stupni ZŠ.* Dizertačná práca. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.

MALÍK, B. 2007. Pokus o pomenovanie východísk a priorít kurikulárnej reformy. In *Pedagogická revue*, 2007, roč. 59, č. 4, s. 454 – 471.

MALÍK, B. 2008. *Úvod do antropológie. Základné antropofémy v dejinách antropologického myslenia*. Bratislava : IRIS, 2008.

MALÍK, B. 2008. Médiomorfóza sveta a jej presahy do školského prostredia. In *Pedagogická revue*, roč. 60, 2008, č. 1 – 2, s. 140 – 156.

MEYROWITZ, J. 2006. *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha : Karolinum, 2006.

MICHEL, A. 2001. Schools for Emerging New World. In *What schools for the future?* Paris : OECD, 2001, s. 217 – 230.

MOŽNÝ, I. 2004. Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. In *Pedagogika*, roč. 54, 2004, č. 4, s. 309 – 314.

Na školách sa rozbieha program Školské ovocie. 2009. [online] [cit.10-03-14]. Dostupné na www: <http://www.infoline.sk/ministerstva/na-skolach-sa-rozbieha-program-skolske-ovocie.html>

Národná stratégia Slovenskej republiky pre program podpory spotreby ovocia a zeleniny u detí a žiakov v školách – „Školské ovocie“. 20. júl 2009. [online] [cit.10-03-14]. Dostupné na www: http://www.skolskeovocie.sk/download/strategia_01.pdf?PHPSESSID=47bce42bc3fb35d1e7fb0d99f0f1f278

Na vysoké školy smerovala menej ako polovica z maturantov. [online] [cit.10-03-23]. Dostupné na www: http://www.pluska.sk/slovensko/spolocnost/na-vysoke-skoly-smerovala-menej-ako-polovica-z-maturantov.html

Obézne je každé ôsme dieťa [on line]. [cit. 11-05-27]. Dostupné na www: http://www.sme.sk/c/3537632/obezne-je-kazde-osme-dieta.html

ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže.* Bratislava : VEDA, 1998.

ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava : VEDA, 2004.

PALOUŠ, R. 1991. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991.

PAŘÍZEK, V. 1995. Vztah vzdělání k rozhodujícím sférám spoločenského života. In *Pedagogika*, roč. 45, č. 2, 1995, s. 114 – 121.

POL, M. 2006. Škola jako instituce, organizace, pospolitost. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (eds.): *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 143 – 155.

PORUBSKÝ, Š. 2009. Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. (eds.): *Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj.* Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 43 – 61.

PROKOP, J. 2003. Sociolog výchovy Pierre Bourdieu (1930 – 2002) a jeho teorie reprodukce. In *Pedagogická orientace*, 2003, č. 3, s. 96 – 107.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika.* Praha : Portál, 1997.

PRŮCHA, J.,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

PUPALA, B. 2004. *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu.* Bratislava : SAV, 2004.

PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2009. Hmlistý priestor za otvorenými dverami: autorský oblúk ku komentáru V. Spilkovej. In *Komenský*, roč.134, 2009, č. 2.

REICH, R.: *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století.* Praha : Prostor, 1995.

ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. 2000. Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov (projekt „Milénium“). In *Učiteľské noviny*, roč. 50, 2000, č. 3 – Príloha, s. 8.

SEKOT, A. 2006. *Sociologie v kostce*. Brno : Paido, 2006.

Slovenské školy sú bariérou pre žiakov so zdravotným postihnutím. SITA 2010. [online] [cit.10-03-15]. Dostupné na www: <http://zena.sme.sk/c/5259335/slovenske-skoly-su-barierou-pre-ziakov-so-zdravotnym-postihnutim.html>

SPILKOVÁ, V. 2008. K teoretickým východiskům transformace primárního vzdělávání v SR – z české perspektivy. In *Komenský*, roč. 133, 2008, č. 2.

Štart do budúcnosti. Prijímačky pre dvojročných. In *Geo* 10/06, s. 48 – 49.

ŠTECH, S. 2003. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. In *Pedagogika*, roč. 53, 2003, č. 4, s. 418 – 436.

ŠTECH, S. 2007. *Mise školy – chránit kulturu i dítě*. Prednáška. 20. 4. 2007. [online] [cit.09-10-15]. Dostupné na www: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?123>

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2., rozšírené vydanie. Bratislava : Iris, 2002.

TARTWIJK, J., BROK, P., VELDMAN, I., WUBBELS, T. 2009. Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. In *Teaching and Teacher eduacation. An International Journal of Research and Studies*. Volume 25, No 3, April 2009, s. 453 – 460.

TAYLOR, CH. 2001. *Etika autenticity.* Praha : Filosofia, 2001.

Triedime odpady – chránime životné prostredie [online] [cit.10-03-14]. Dostupné na www: <http://www.sered.sk/data/prilohy_pdf/20091209144402.pdf >

Vzdelanie v skratke: indikátory OECD – vydanie 2004. Zrnutie v slovenčine. [online] [cit.10-03-22]. Dostupné na www: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/25/33713515.pdf>

WALTEROVÁ, E. 2004a. Vnější faktory ovlivňující školu. In *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 81 – 145.

WALTEROVÁ, E. 2004b. Východiská. In WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 15 – 48.

2. ŠKOLA AKO MULTIKULTÚRNY PRIESTOR

V tejto kapitole budeme znovu venovať pozornosť škole. Pozrieme sa však na ňu ako na kultúrne a sociálne rozmanitý priestor, v ktorom dochádza ku stretu viacerých sociokultúrnych systémov. V prvej časti sa dočítaš, aké podoby má multikulturalita. Tieto poznatky sú dôležité preto, aby si pochopil kultúrnu a sociálnu rôznorodosť škôl. Následne si povieme viac o formovaní sociálnej identity žiaka a ukážeme si, aké je dôležité vytvoriť v multikultúrnom prostredí tried klímu porozumenia, ktorá je nevyhnutná pre bezproblémové hľadanie svojho JA každého člena školského kolektívu. Tretia podkapitola analyzuje problém spravodlivosti vo vzdelávaní. Oboznámiš sa tu s rôznymi pohľadmi sociológov na rolu školy v procesoch sociálnej mobility, ako aj s rôznymi konceptmi spravodlivosti vo vzdelávaní. Vďaka týmto poznatkom si môžeš utvoriť predstavu o tom, či poskytuje slovenský vzdelávací systém všetkým rovnaké šance. K formovaniu vlastného úsudku ti určite pomôžu informácie o výsledkoch medzinárodnej komparácie, ktorá je spracovaná v závere tejto kapitoly.

2.1. MULTIKULTURALITA

Za jeden z pozorovateľných znakov globalizácie sa považuje miešanie kultúr, ktoré vyúsťuje do ***multikulturality.*** Tento pojem môžeme definovať ako súžitie viacerých odlišných kultúr vedľa seba v rovnakom čase a priestore. Predpona *multi-* hovorí o mnohosti existencie kultúrnych spoločenstiev.[1] Pomenujme si niekoľko zásadných príčin, ktoré stoja za kultúrnou pestrosťou: mobilita pracovnej sily, emigrácia a imigrácia, individualizácia a tiež zvyšujúca sa citlivosť ľudí na sociálne a kultúrne rozdiely. Multikultúrnosť je zaujímavá a inšpiratívna, láka ľudí svojou „exotikou“ a novosťou. Môže byť však aj zdrojom obáv, neistoty z neznámeho, napätia a nedorozumení. Negatívne emócie môžu vyústiť do otvorených konfliktov. Život v multikultúrnej spoločnosti má svoje špecifiká a vyžaduje si dávku tolerancie. Mierové spolužitie si od členov spoločnosti vyžaduje nielen otvorenosť, ale aj potrebné poznanie.

Multikulturalite sa nevyhla ani škola. Ako dôležitá spoločenská inštitúcia je takpovediac zrkadlom kultúrnej diverzity obyvateľstva. Žiaci v školských triedach sú v mnohom odlišní, čo formuluje pre školu úlohu vytvoriť adekvátne možnosti vzdelávania pre všetkých, teda s maximálnym profitom pre každé dieťa bez ohľadu na jeho kultúrnu príslušnosť. Nemenej významnou a náročnou úlohou je pripraviť žiakov na život v multikultúrnej spoločnosti, naučiť ich prijímať inakosť ako prirodzenú súčasť sveta.

Multikulturalitu v školskom prostredí môžeme vnímať ako kultúrnu alebo sociálnu rozmanitosť.

2.1.1. KULTÚRNA ROZMANITOSŤ

Každý z nás je členom určitého kultúrneho spoločenstva. Za kultúrne spoločenstvo môžeme pritom považovať sociálnu skupinu, pre ktorú sú príznačné špecifické vzorce správania, hodnotové orientácie, normy, znaky šírené a transformované sociálnym učením. Toto tvrdenie vychádza z chápania pojmu ***kultúra***, ktorý označuje súhrn ľudských činností, predmetov, hodnôt, ideí a inštitúcií, ktoré sú špecifické pre určité spoločenstvo. Obsahuje

[1] Niektorí autori tvrdia, že pojem *multikulturalita* je prekonaný, pretože nazerá na kultúrne spoločenstvá ako na izolované útvary bez možnosti interakcie a odporúčajú používať pojem *interkulturalita* či *transkulturalita.* Napriek opodstatneným argumentom sa v odbornej literatúre naďalej používa pojem *multikulturalita,* a preto aj my pri ňom zostaneme.

predmety, znaky a symboly, hodnoty, zvyky, inštitúcie, rituály, tradície. Kultúra funguje ako celok troch častí:

1. *Kognitívny systém kultúry*, v ktorom sú zabudované kultúrne overené poznatky, informácie, pravdy.
2. *Znakový systém kultúry*, ktorý „obsahuje spredmetnené myšlienky a hodnoty v znakoch, inštrukciách, záznamoch, symboloch, normách, šifrách.“ Prostredníctvom rôznych podôb jazykovej aj mimojazykovej komunikácie sa tak odovzdáva skúsenosť spoločenstva ďalej.
3. *Činnostný systém kultúry*, ktorý je vyjadrením kultúrneho obsahu vo forme správania, aktivity a činnosti členov spoločenstva.[2]

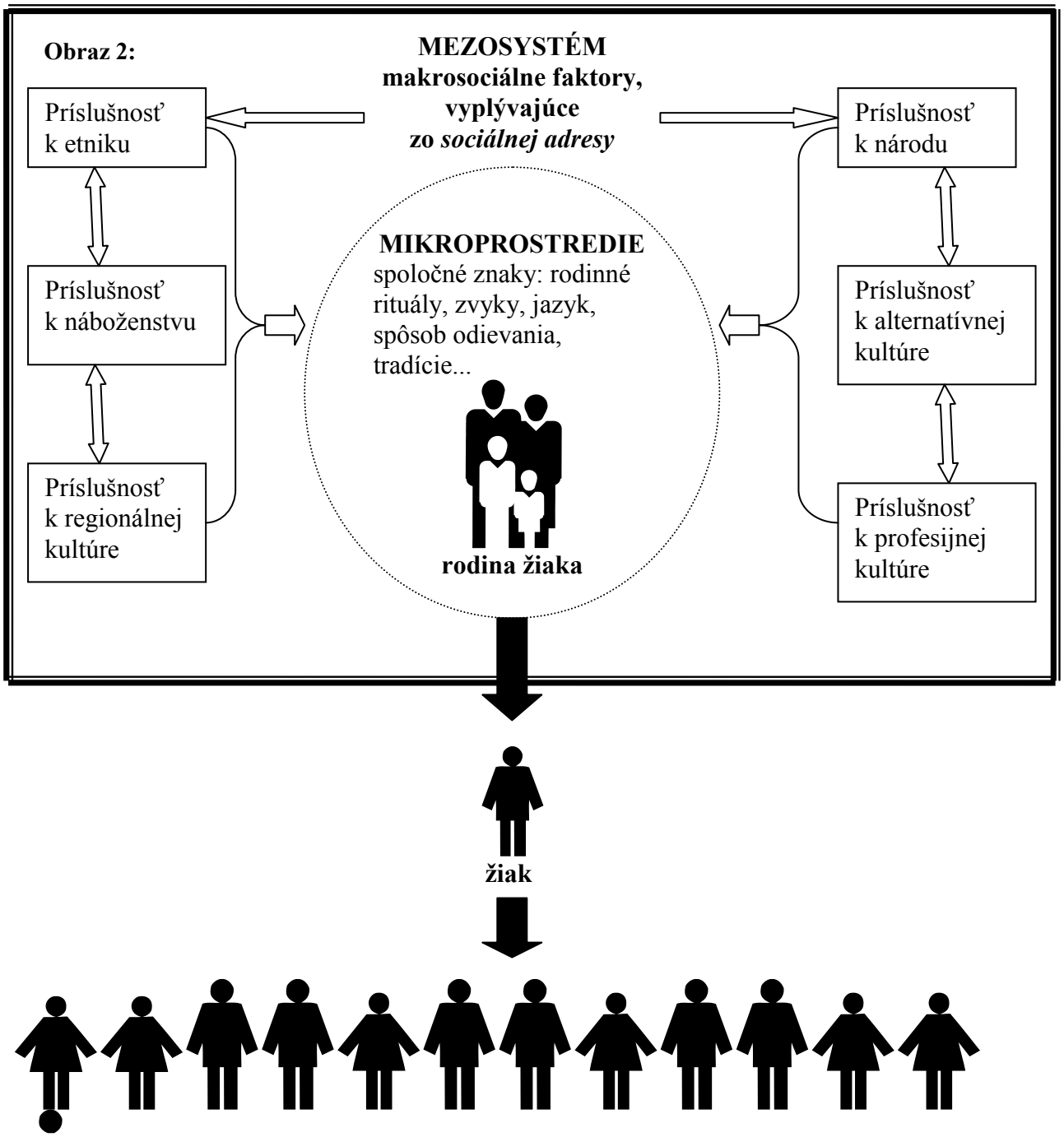
Kultúra je tvorená vedomosťami, hodnotami, normami, vzorcami správania, znakmi, ktoré si človek osvojuje v procese ***enkulturácie.*** V nej „si nová generácia osvojuje sociálne poznanie a skúsenosti predošlých generácií, ich zručnosti, normy a hodnotové orientácie. Podstatne sa tým urýchľuje vývoj ľudskej spoločnosti, lebo každá nová generácia nemusí prekonávať kompletný proces získavania ľudskej skúsenosti od začiatku, ale začína svoju aktivitu vždy na vyššej úrovni poznania, zručností a technológií. Je to proces vedomej selekcie toho, čo si nová generácia chce osvojiť z dedičstva predkov. Je to aj nevedomý proces noriem alebo vzorcov správania.“[3]

Kultúra sa neodovzdáva genetickým kódom, ale prostredníctvom života v spoločenstve a vo výchove tak, že umožňuje sociálne učenie sa.[4] Slovo kultúra sa dá pripísať rôznym skupinám, ktoré sa vyčleňujú z okolia na základe spoločných znakov. Z tohto pohľadu môžeme aj každú ***rodinu*** označiť za špecifickú kultúrnu skupinu. Jej členovia, tak ako členovia iných kultúrnych skupín, majú svoje zaužívané rituály a tradície (napr. spôsob, ako trávia nedeľu, sviatky a pod.), majú svoj spôsob komunikácie, presne vymedzené hodnoty, ku ktorým svojich potomkov vychovávajú, a mnoho ďalších znakov. Na rozdielnosti rodín sa podieľa aj mezosystém, tzn. širšie vplyvy prostredia, v ktorom rodina žije. Ako vidieť na Obraze 2, dôležitý je aj vplyv makrosociálnych faktorov, medzi ktoré podľa L. Šulovej[5] patria aj faktory vyplývajúce z tzv. „sociálnej adresy“. Tzn. príslušnosť k etniku, k národnosti, náboženstvu a pod.

Pod vplyvom týchto faktorov sa stáva z rodiny dynamický systém, ktorý sa neustále vyvíja. V kognitívnej rovine sa formujú nové úsudky, názory a presvedčenia jej členov, v afektívnej rovine sa vyvíjajú ich postoje, názory, vzťahy k okoliu a pod. V behaviorálnej rovine sa menia skutky, reakcie, celkové správanie. Z tohto pohľadu nie je možné nájsť dve rodiny, ktoré by sa riadili rovnakými zásadami, zákonmi, vyznávali rovnaké hodnoty, boli identické vo svojom správaní. Preto môžeme konštatovať, že ak máme v triede dvadsaťpäť detí z rôznych rodín, máme aj dvadsaťpäť príslušníkov rôznych kultúr. Miera ich odlišnosti je, samozrejme, rôzna v závislosti od vplyvu už zmienených makrosociálnych faktorov.

---

[2] MISTRÍK, E.: Stratifikácia kultúry. In MISTRÍK, E., HAAPANEN, S., HEIKKINEN, H., JAZUDEK, R., ONDRUŠKOVÁ, N., RASANEN, R.: *Kultúra a multikultúrna výchova.* Bratislava: Iris, 1999, s. 32.
[3] MISTRÍK, Ref. 2, s. 28.
[4] MISTRÍK, E a kol.: *Multikultúrna výchova v škole.* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008, s. 21.
[5] In VÝROST, J., SLAMENÍK, I.: *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha : Portál, 1998.



Ak chceme preniknúť do kultúrnej identity žiaka, nestačí poznať len jeho rodinu, ale aj širší kultúrny kontext, v ktorom žije. Rovnako dôležité sú aj vedomosti o povahe kultúr, ktoré tvoria makroprostredie rodiny. V spoločnosti totiž nejestvuje jedna homogénna kultúra. Naopak, kultúra sa člení na kultúrne vrstvy, ktoré svojím charakterom ovplyvňujú životné postoje aj schémy správania jej členov, a teda aj detí. E. Mistrík[6] opisuje štyri hlavné kultúrne vrstvy, ktoré môžeme v rámci Európy rozpoznať:

- *Dominantná kultúra* „je založená na dominantnom životnom štýle prevažne stredných sociálnych vrstiev. Najširšie vrstvy obyvateľstva ju uznávajú ako platnú a hodnú nasledovania. Jej nositelia ju považujú za tú vrstvu kultúry, ktorá prenáša do budúcnosti

[6] MISTRÍK, Ref. 2, s. 58 – 66.

hlavnú časť kultúrneho dedičstva minulosti. Je úzko spojená s technologickou a racionalistickou civilizáciou súčasnej Európy.“ Do tejto vrstvy patrí *štandardná kultúra*, teda masovo rozšírená kultúra, zameraná na ľahko konzumovateľné kultúrne produkty; *elitná kultúra*, ktorá sa snaží o vysokú kultúrnu úroveň a cieľavedome vyberá vysoké kultúrne hodnoty, a *kultúra mládeže,* ktorú tvoria deti predošlých dvoch skupín.

- *Konzervatívna kultúra je* „orientovaná na zachovanie tradičných hodnôt, ktoré sú pre jej nositeľov prakticky nespochybniteľné. Neprichádzajú do nej zásadné nové podnety. Ak táto kultúra získava nové podnety, tak tie sem prichádzajú predovšetkým zo štandardnej kultúry. Hoci nositelia konzervatívnej kultúry majú blízko k štandardnej, predsa zostávajú relatívne uzavretou sociálnou skupinou, v dôsledku čoho aj ich kultúra je uzavretá do seba.“ Patria sem najmä kultúry tradičnej dediny a etnických skupín.
- *Alternatívna kultúra*, nazývaná tiež *kontrakultúra*, „znamená, že tieto kultúry sa často obracajú proti dominantnej. Nie je to však presné, pretože pre príslušníkov niektorých z týchto kultúr dominantná nestojí za to, aby sme sa ňou zaoberali.“ Označuje sa tiež ako *subkultúra*, čo „zasa označuje, že ide o kultúry, ktoré sú v menšine oproti dominantnej. Tento termín tiež nepovažujeme za presný, lebo napovedá, akoby tieto kultúry boli len menšou súčasťou dominantnej. To v niektorých prípadoch neplatí vôbec.“
- *Marginálne kultúry* sa „nielenže obracajú proti dominantnej, ale navyše ich príslušníci žijú spravidla na okraji spoločnosti a mnohokrát aj na hranici zákonnosti, či až za ňou.“ Patria sme napr. narkomani, či kriminálne podsvetie.

Kritériom určenia kultúry môže byť mnoho skutočností. Priblížme si aspoň niekoľko, azda najviac pozorovateľných:

Vierovyznanie, ktoré spája ľudí do ***náboženských skupín***. Náboženské kultúry patria medzi najkonzervatívnejšie a najuzatvorenejšie. Miešanie kultúr v rámci globálneho sveta spôsobilo aj stret náboženstiev, nárast nedorozumení a snahy pokoriť niektoré ich praktiky v záujme ľudských práv (napr. práva žien v prípade moslimskej kultúry), bezpečnosti (napr. zákaz nosenia moslimských šatiek v Belgicku ako nutnosť identifikovať tváre žien v obave pred atentátmi) a pod. Existencia odlišných náboženstiev v jednom priestore spôsobuje napätie, ktoré môže vyústiť do vážnych náboženských konfliktov. Súžitie konzervatívnych náboženských skupín je problematické, preto akákoľvek snaha racionálne zdôvodniť kultúrne tradície a morálne zvyklosti náboženských skupín naráža na otázky hlbokého presvedčenia. Pri posudzovaní niektorých hodnôt a zvyklostí je potrebné, aby rozum ustúpil argumentom viery.

Pre súčasnú európsku ženu je len ťažko predstaviteľné, že by výber budúceho manžela bol v rukách otca. Ženy vychovávané v duchu moslimskej viery či hinduizmu sa, naopak, celý život učia prijať autoritu muža a rozhodnutiu otca v otázkach voľby vhodného partnera sa pokorne podriaďujú. Americký spisovateľ Tom Robbins opísal pocity indickej ženy v románe *Parfém bláznivého tanca* takto:

„Kudro,“ pravil otec, „mám dobré zprávy. Šiva budiž pochválen.“
Že by další obchodní cesta? Představivost se jí rozletela po místnosti na santalovém koštěti.
„Zrovna tu byli rodiče jednoho slušního muže. Domluvili jsme se, že si ho vezmeš, až přijdou monzuny. Šiva budiž pochválen.“

Koště se skácelo na tvrdou hlinénou podlahu. Kudra se rozplakala. Její slzy otce nijak nezneklidnili. Byl na ně připravený. Každá indická dívka kvůli svatbě plakala a naříkala, od chvíle ohlášení přes svatební obřad až po líbanky. Patřilo se, aby budoucí nevěsta plakala. Manželství znamenalo, že musí opustiť dům svého otca a žít

s rodinou svého muže; pokud bude mít štestí, bude s ní rodina jednat jako s otrokem, a pokud ho mít nebude, jako s opičími výkaly. Tak už to v životě chodilo. Kudřina matka si svoje odbrečela. Teď byla řada na Kudře. Tradice a její pokračování jsou jako mouka, z níž se peče chléb společnosti: sytí kulturu a těší bohy.“[7]

Etnická identita je kritériom určenia ***etnických skupín***, resp. etnických kultúrnych spoločenstiev. Aj tieto kultúry patria medzi veľmi konzervatívne, čo v našich podmienkach spôsobuje napätie medzi Rómami a majoritnou populáciou. „Rómovia vášnivo dodržiavajú svoje povery. Prísne a nekompromisne uctievajú vlastné hodnoty,“ píše I. Fonsecová.[8] Spôsob života tohto etnika je pre ostatných ľudí nepochopiteľný a neprijateľný. Ich hodnoty a zvyklosti sa zdajú byť zvrátené, a keďže sú nerómski obyvatelia vďaka médiám sýtení len negatívnymi obrazmi o Rómoch, zostáva táto etnická skupina odmietaná a izolovaná. Priepasť medzi minoritou a majoritou sa zväčšuje a riešenie rómskej otázky sa vzďaľuje.

Mnohé rómske zvyky a tradície sú pre iné kultúry nepochopiteľné. Nerómovia odsudzujú životný štýl rómskych rodín a považujú ho za nesprávny. Málokto si však uvedomuje, že ich správanie sa opiera o prísny morálny kódex, ktorý sa v sociálnom učení odovzdáva z generácie na generáciu. Prečítajte si niekoľko úryvkov z knihy *Pochovajte ma postojačky,* v ktorej Isabel Fonsecová[9] približuje čitateľovi autentické kulisy rómskej kultúry, ktoré odpozorovala pri svojich návštevách rómskych osád a dedín v strednej a východnej Európe. Aké sú tvoje poznatky o rómskej kultúre?

„Občas si niekto môže dievčatá zameniť za dospelé ženy, pretože majú deti. Ale tu som pochopila, že tieto matky boli ešte deti, keď sa im narodili vlastné deti... Medzi Rómami však tehotenstvo nezrelých dievčat nebolo tým, čím na západe. Tu bolo žiadané a očakávané a bolo záležitosťou celej skupiny, ktorá aktívne pomáhala a podporovala mladú matku.“

„Rómovia zbožňujú deti. Sú opakom mahrime, očisťujú. Žena napríklad nesmie prejsť okolo staršieho muža, lebo je to vraj urážlivé a mohlo by to spôsobiť znečistenie. Ale s deckom v náručí môže ísť žena, kam si zažiada. Deti sa tešili neustálej a starostlivej pozornosti. Balili ich, rozbaľovali, umývali, práškovali, olejovali a znova ich balili, zdalo sa, že deti nemajú nikdy pokoj. Ale keď už začali chodiť, dostali ich na zodpovednosť staršie deti a stali sa súčasťou skupiny, takmer bez mena.“

„Róm môže opustiť manželku a zostane poznačená len tým, že ju opustil. Jej cena na trhu však zásadne klesne. Aj keď rozvedená dievčina nie je ešte dospelá, už si ulapí len rozvedeného muža alebo vdovca.“

„Jedna drsne vyzerajúca žena prerušila súdne rokovanie, aby sa chrapľavo posťažovala, že neuživí svojich desať detí. Ale jej tvár bola dôkazom tvrdosti rómskeho zákona – ľavú nosnú dierku mala prerezanú, čo bol tradičný trest, ktorého sa jej dostalo od manžela za neveru.“

„Mocní Rómovia bývajú veľmi tuční. Tučnota naznačuje, že majú autoritu a sú bohatí, tak ako to bolo kedysi medzi bohatými Západoeurópanmi, aj Rómovia považujú veľkú hlavu za základnú črtu u akéhokoľvek muža.“

[7] ROBBINS, T.: *Parfém bláznivého tanca*. Praha : Argo, 2003.
[8] FONSECOVÁ, I.: *Pochovajte ma postojačky. Rómovia a ich cesty*. Bratislava : Slovart, 1995, s. 46.
[9] FONCENOVÁ, Ref. 8, s. 41, s. 42, s. 121, s. 249, s. 251.

K rozprávaniu I. Fonsecovej môžeme pridať aj vlastné poznatky napríklad o živote fínskych Rómov. Fínske Rómky sú už v trinástich rokoch postavené pred voľbu, či budú po zvyšok života nosiť tradičný rómsky odev. Každý, kto uvidel sukňu z rómskeho kroja usúdil, že sa žena rozhoduje medzi pohodlím a nepohodlím. Sukňa váži priemerne 5 kg. Je ušitá z ťažkého zamatu, ktorého tvar udržuje kovová konštrukcia umiestnená na páse ženy. Voľba sa zdá byť ťažká aj preto, že tradičný kroj musí žena nosiť nielen na verejnosti, ale aj pri domácich prácach a v súkromí. Rozhodnutie je slobodné, a ak sa mladá žena rozhodne neprijať tento spôsob odievania, jej postoj je akceptovaný. Ak si však vyberie túto cestu, nesmie z nej už nikdy zísť. Zoblečenie tradičného odevu by znamenalo vylúčenie z komunity. Napriek tomu, že sa to Nerómom zdá nepochopiteľné, takmer 95 % rómskych žien s hrdosťou volí nosenie kroja, ktorý je honosným prejavom ich kultúrnej identity.

→ *Fínska Rómka v tradičnom kroji v rómskej osade v Slovinsku*

Národnostná identita je ukazovateľom príslušnosti k národu. ***Národnostné skupiny*** sú prevažne fixované na určité územie, kde sú spolu s ostatnými obyvateľmi nositeľmi svojej kultúry. Nie je to ale pravidlo. V každej krajine existujú národnostné menšiny, ktoré sa svojimi zvykmi a tradíciami líšia od majoritnej populácie. Ani Slovensko nie je výnimkou. Na jeho území žije už tradične veľká maďarská, ale aj rusínska či poľská menšina. Otvorený pracovný trh priviedol do našej krajiny aj početnú skupinu Vietnamcov, Kórejcov a i.

Každý národ má svoje zvyky, tradície, hodnoty, ale aj typické vlastnosti, symboly a komunikačné praktiky. Prečítaj si nasledujúce ukážky[10] kultúrnych nedorozumení, ktoré vyplynuli z neznalosti národnostných špecifík komunikačného partnera. Majú aj Slováci nejaké typické črty, o ktorých by mali ostatní vedieť? Zažil/a si niekedy podobné nedorozumenie, ktoré vyplynulo z tvojej neznalosti cudzej kultúry?

Istý turista vo Frankfurte odmenil najlepšiu sprievodkyňu za jej služby kyticou červených ruží. Nevedel, že červená farba je v Nemecku vyhradená pre zamilovaných. Jeho manželka sa trochu urazila, keď sprievodkyňa pozitívne zareagovala na jej manžela, o ktorom si myslela, že je jej novým nápadníkom.

Keď sa raz Linda zúčastnila konferencie v Riu de Janeiro, všetko išlo tak, ako očakávala, až kým nenastal koktejlový večierok, ktorý usporiadali pre návštevníkov miestni obyvatelia. Linda sa dala do reči s miestnou mladou pani. Linda mala dojem, že táto pani počas ich spoločného rozhovoru vytvára na ňu fyzický nátlak, pretože sa pohybovala smerom k nej zakaždým, keď ona od nej poodstúpila. Keď Linda zistila, že už stojí pri stene, uvedomila si, že sa nemá kam pohnúť. Cítila sa nepokojne a nepohodlne, preto sa odmerane ospravedlnila a opustila večierok a už sa na žiadnom nezúčastnila. Nevedela, že spoločensky udržiavaný odstup medzi Latinskoameričanmi je menší, než medzi Američanmi. Latinskoamerické dievča si hľadalo taký odstup, ktorý by mu vyhovoval, a nezámerne sa pokúšalo kontrolovať Lindino správanie. Tak ako mnoho ľudí anglosaského pôvodu zo Severnej Ameriky, aj Linda sa cíti nervózna a vystrašená, keď ľudia stoja pri nej príliš blízko. Latinskoameričania sú radi v blízkosti iných, ľudia zo Severnej Ameriky však uprednostňujú väčší odstup medzi účastníkmi komunikácie. Lindino, pravdepodobne nevedomé, ustupovanie od dievčaťa signalizovalo nepriateľstvo. Tento incident ilustruje nezámernú povahu niektorých správ.

[10] KLOPF, D. W.: *Intercultural encounters. The fundamentals of intercultural communication.* Third edition. USA: Morton Publishing Company, 1995. 248 s. ISBN 8-89582-288-1

Vyššie uvedené kultúrne skupiny sú charakteristické zjavnými odlišnosťami od ostatnej populácie, ale aj relatívnou veľkosťou. Možno aj preto si ich viac uvedomujeme. Existujú však aj menšie kultúry, vďaka ktorým je spoločnosť rozmanitá. Sú pre ne príznačné menej vnímané znaky:

Regionálna poloha spája ľudí do kultúrnych spoločenstiev, ktoré majú svoje špecifiká súvisiace s históriou a tradíciami regiónu, v ktorom žijú. Tak môžeme v našich podmienkach hovoriť napr. o kultúre Podpoľania, Horehronia, Šariša a pod. Život v jednotlivých oblastiach vnáša do sveta ich obyvateľov typické rituály, zvyky, nárečie, dokonca charakteristické jedlá. Identifikovateľnými znakmi sú aj rôzne súčasné či historické kultúrne artefakty, ako hudobné nástroje, kroje, ale aj tie nehmotné, ako sú piesne, povesti a pod.

Kultúra bývania rozdeľuje ľudské spoločenstvo na kultúru vidieka a mesta. Silnejúci fenomén urbanizácie posilňuje rozdiely medzi kultúrou mesta a dediny, ktoré sa prejavujú v životnom štýle, hodnotách, jazyku, spôsobe odievania, stravovania a mnohých iných znakoch.

V niektorých prípadoch môžu za vznikom kultúrnej skupiny stáť aj ***záujmy ľudí,*** ktoré im pripisujú osobité znaky a životné prejavy. Môže ísť napríklad o skupiny umelcov, či ľudí so spoločným koníčkom. Výtvarníkov či hudobníkov spájajú spoločné výrazové prostriedky, spôsob odievania či trávenia voľného času. Z okolia sa vydeľujú aj napr. poľovníci, či rybári. Aj oni majú svoje zaužívané rituály, podujatia, špecifické odevy, nástroje, ba dokonca aj inštitúcie. Tieto kultúrne skupiny sú často zviazané aj formálne, prostredníctvom rôznych zväzov a spolkov.

Aj niektoré silné ***profesijné skupiny*** môžu vykazovať špecifiká kultúry. Ľudí vykonávajúcich rovnaké povolanie väčšinou spája viacero znakov: spoločný jazyk, charakteristický pracovný odev či nástroje, vystupovanie a tiež inštitúcie. Lekári napríklad používajú odborné slová, ktorým ostatní nerozumejú, sú pre nich charakteristické biele plášte, k ich povolaniu sa viažu špeciálne nástroje a prístroje a spájajú ich aj nemocničné priestory a ambulancie, v ktorých trávia veľkú časť svojho života.

Môžeme aj ľudí, ktorých spája učiteľská profesia označiť pojmom kultúrna skupina? Pri hľadaní odpovede môže byť nápomocná definícia pojmu kultúra, kde sme si uviedli viaceré jej špecifiká. Majú učitelia dostatočné množstvo spoločných znakov, ktoré ich vyčleňujú z pozadia ako samostatnú kultúrnu skupinu? O ktorých ďalších profesijných skupinách by sa dalo takto uvažovať?

Napíš, čo učiteľov evidentne spája:

Spoločné predmety: .....

Spoločné znaky a symboly:.....

Spoločné hodnoty:.....

Spoločné zvyky:.....

Spoločné inštitúcie:.....

Spoločné rituály:.....

Spoločné tradície:.....

Spoločný jazyk:.....

Zaujímavým kritériom vymedzenia kultúry je snaha jej členov vyčleniť sa na základe ***nesúhlasu s hodnotami dominantnej kultúry***. Takýmto spôsobom vznikajú v spoločnosti tzv. *alternatívne kultúry.* Do tejto skupiny patrí množstvo spoločenstiev rôzneho zamerania. Ich

spoločným znakom je protest, nespokojnosť, snaha poukázať na nové, alternatívne spôsoby života, ktoré považujú za lepšie. „Alternatívne kultúry chcú vyjadriť a ukázať svoju identitu, chcú z histórie či z kultúrnej tradície načerpať nové podnety pre spoločnosť." Spôsob, akým hlásajú svoj nový postoj a vzburu proti väčšinovej kultúre, môže mať prijateľné formy (kritiku a vzdor vyjadrujú cez výrazové prostriedky – rock, punk, hippies a i.), ako aj agresívnejšie spôsoby protestu (napr. nesúhlas vyjadrovaný násilím v skupine skinheadov).

E. Mistrík[11] uvádza niekoľko príkladov alternatívnych kultúr, ktoré majú rôznorodé záujmy a problémy. Ich spoločným znakom je snaha poukázať na negatívne stránky dominantnej kultúry a ponúknuť vlastnú alternatívu života. Predstavme si aspoň niektoré:

- **Beatnici a hippies.** Alternatívne skupiny, ktoré si „cieľavedome budovali neformálne nekonformné správanie, vyraďovali sa z formálnych štruktúr ostatnej spoločnosti. Základnou hodnotou bola snaha o autentickosť, o život podľa svojho svedomia a snaha o sebavyjadrenie, pri čom často pomáhali drogy a orientácia na ázijské kultúry."
- **Rocková kultúra mládeže.** „Podobne odmieta etablované a štandardne uznávané hodnoty, nie však s pomocou takej radikálnej zmeny životného štýlu ako predošlé alternatívy... Jej súčasťou sú aj izolované aktivity, ako napríklad grafity. Oproti prvej skupine má oveľa bližšie k rešpektovaniu formálnych štruktúr."
- **Punk a skinheads.** Tieto kultúry „vyrastajú z radikálneho odmietania štandardnej kultúry až po pokus o provokáciu. Pocity dezilúzie tu hrajú veľkú úlohu... Tak ako hippies, aj punk a skinheads kladú veľký dôraz na skupinové označenie a symboly, ktorými môže byť všeličo, od zvláštnych znakov a módnych prvkov až po hudobný štýl."
- **Intelektuálska kultúra.** „Táto kultúra radikálne spochybňuje štandardnú dominantnú kultúru, súčasne však smeruje k prvkom elitnej kultúry. Jej nositelia sa výrazne snažia o tvorivé rozvíjanie kultúry s pomocou nemalej medzinárodnej spolupráce. Medzinárodný rozmer sa prejavuje v preberaní obsahov, celosvetovou komunikáciou príslušníkov tejto kultúry, ktorá je oveľa hlbšia a širšia ako u príslušníkov väčšiny alternatívnych kultúr."
- **Kultúra náboženských siekt.** Patria sem veľké skupiny ľudí, ktoré sa vymedzujú v kontraste s prevládajúcim kresťanstvom v Európe. Odlišujú sa nielen vo svojej viere, ale aj vo svojom životnom štýle. V našich podmienkach sa môžeme stretnúť najmä so Svedkami Jehovovými. V Európe sú známe tiež Hnutie Hare Krišna, satanisti a i.

Vyčlenenie z väčšinovej kultúry nemusí byť vždy dobrovoľné. V každej spoločnosti existujú skupiny ľudí, ktoré sú na okraj vytláčané na základe nepochopenia a odmietania. ***Marginalizácia a vylúčenie*** istej skupiny zo spoločnosti môže tiež smerovať k jej sebadefinovaniu. Príkladom sú homosexuáli. „Hoci ide o kultúru s biologickými súvislosťami, vytrvalé odmietanie homosexuálov dominantnou kultúrou viedlo k tomu, že si homosexuáli (muži aj ženy) vytvorili mnoho prvkov zvláštnej alternatívnej kultúry. Od tajných kódov v komunikácii, cez štýl obliekania a zvláštne kluby až po literatúru, venujúcu sa tejto problematike."[12]

Hoci je ***pohlavie*** biologická danosť, má aj svoj sociokultúrny rozmer. Rozdeľuje ľudí na dve skupiny, ktoré sú často označované ako svet „ružový a modrý" alebo najnovšie „ľudia z Venuše a Marsu". Tieto prirovnania naznačujú, že ženy a muži pristupujú k životu inak, ich životný štýl, záujmy a potreby sa líšia, a preto existuje mnoho identifikovateľných znakov, ktoré určujú kultúru žien a mužov. Svedčia o tom zaužívané označenia vecí, ako napr. literatúra pre ženy, televízne programy pre mužov, časopisy pre pánov a pod. Ženský

[11] MISTRÍK, Ref. 2, s. 62 – 63.
[12] MISTRÍK, Ref. 2, s. 64.

a mužský svet je tiež tvorený osobitými inštitúciami, ktorých výbava, výzdoba a zariadenie napovedá, ktorému pohlaviu sú určené: kozmetické salóny, športové kluby a pod. Do kultúry svojho pohlavia človek vrastá od malička. Často je tento vývoj sprevádzaný aj stereotypizáciou pohlavných rolí, ako napr. chlapci nikdy neplačú a i.

Už v detskom veku môžeme pozorovať zjavné odlišnosti v životnom štýle chlapcov a dievčat. Prečítaj si ukážku, ktorá ilustruje, ako sa líši kultúra odievania u obidvoch pohlaví v období dospievania. Aké ďalšie kultúrne špecifiká si objavil u dievčat a chlapcov v školskom prostredí?

„Od piatej triedy sa mení aj prístup k sebaštylizácii a móde, a to hlavne u dievčat... Ako deficitné pritom považujú dievčatá v tomto období vnímať svoje spodné partie a v tejto oblasti dochádza k najzásadnejšej zmene v obliekaní – krátke minisukne nahrádzajú dlhé sukne alebo nohavice do zvonu. Vrchné partie naďalej obopínajú úzke, krátke, či priesvitné tričká. Chlapci začínajú preferovať odev typický pre hip-hopovú alebo skejtovú kultúru. Jeho súčasťou sú najmä šiltovky (často otočené smerom dozadu), neúmerne voľné a dlhé tričká, široké nohavice s veľkými vreckami a nízkym pudlom.“

Kritériom určenia kultúry môže byť aj ***vek.*** V takom prípade hovoríme o kultúre predškolákov, školákov, tínedžerov či dôchodcov. Záujmy, životný štýl, symboly, inštitúcie a mnohé iné identifikovateľné znaky úzko súvisia s vývinovými špecifikami a zrením.

Mnohé znaky, na základe ktorých môžeme uvažovať o kultúrnych skupinách, vyplývajú z vývinových osobitostí danej vekovej kategórie.

Predškolský vek:

„Veľmi nápadným a kultúrne univerzálnym symbolickým motívom v spoločných aktivitách predškolákov sa stáva motív strachu a strašenia. Všetko, čo vyvoláva strach, je v rámci kultúry predškolákov veľmi dôležité a svojím spôsobom lákavé. Príbehy o obroch, drakoch, zlých kráľovnách, ježibabách. Motív strachu ako centrálny motív symbolickej kultúry predškolákov vyplýva z tenzie medzi chápaním reality a mimoriadne bohatou predstavivosťou, ktorá podľa väčšiny vývinových psychológií kulminuje v období predškolského veku.“[13]

Mladší školský vek:

Nielen úroveň rozvoja poznávacích procesov, ale aj sociálny vývin môže určovať povahu kultúry veku. Môžeme to ilustrovať na zmenách školákov k tzv. popkultúre, ktorá formuje ich vzťah k hudbe či dospievaniu. O. Kaščák[14] prináša takéto porovnanie:.

1. ročník – „Z hľadiska populárnej kultúry detí mladšieho školského veku sa dá povedať, že prváci sú ešte v zajatí infantilných preferencií porovnateľných s obdobím predškolského veku. Hudobné preferencie ovplyvňuje tzv. pop pre deti, čiže pesničky skladané výlučne pre detského poslucháča s hravým, zábavným a niekedy poučným podtónom. Hudobné preferencie sú skôr heteronómne – deti počúvajú to, čo im ponúka svet dospelých (rodičov), a tým je práve pop pre deti. Nemožno hovoriť o nejakom spoločnom vyhranenom postoji prvákov k hudbe. Heteronómnosť sa týka aj módy či oblečenia detí. Detí sú v podstate v zajatí ružovo-modrého sveta dievčat a chlapcov, ktorý vychádza najmä z prisudzovania rodových rolí zo strany rodičov.“

2. ročník – „Z hľadiska populárnej kultúry sa najmä v prípade dievčat začínajú objavovať kultúrne artefakty poukazujúce na kultúru dospievajúcich. V triede sa objavujú časopisy o „popkultúrnom dospievaní“, napr. Bravo.[15] Bravo kultúra začína spôsobovať určité pnutia v sebaidentifikovaní sa s určitým oblečením, ktoré však nevyúsťuje do odmietania doterajšieho oblečenia, no diferenciácia začína byť citeľná.“

[13] KAŠČÁK, O.: *Deti v kultúre – Kultúry detí.* Trnava : PF TU, 2008, s. 86.
[14] KAŠČÁK, Ref. 13, s. 98, 100, 101.
[15] DOUBEK, D.: Vytváření skupin mezi vrstevníky – spolužáky. In Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy.* Praha : Karolinum, 2005.

3. ročník – Popkultúra už u tretiakov zasahuje výraznejšie, hlavne dievčatá prezentujú zbehlosť v znalosti hviezd popmusic. Možno už pozorovať stabilnejšiu generačnú orientovanosť na určitý hudobný štýl, v tomto prípade tzv. pop pre teenagerrov, čiže mediálne produkované teenagerské skupiny (v súčasnosti napr. Tokio Hotel). Mediálne obrazy často dievčatá vedú k prvej snahe o experimentovanie s vlastným zovňajškom, ktoré má u tretiakov podobu striedania účesov."

Uvedené skutočnosti svedčia o tom, že na multikulturalitu sa môžeme pozerať rôzne. Obsahuje v sebe množstvo rozdielností, ktoré sa nie vždy dajú pochopiť na báze racionality. Práca v multikultúrnych triedach si od učiteľa vyžaduje hlbší vhľad do sveta jednotlivých žiakov a najmä snahu vnímať ich poznanie, hodnoty aj konanie v kontexte ich vlastnej kultúry.

Na záver úvah o kultúrnej príslušnosti žiakov a nevyhnutnosti vnímať ich konanie v kultúrnom kontexte jedna hádanka. Prečítajte si nasledujúci opis života Načiremov a uhádnite, na ktorom kontinente žijú.

„Celý ich systém zrejme spočíva na presvedčení, že ľudské telo je ohavné a má prirodzený sklon slabnúť a podliehať chorobám. Ak je človek uväznený v takejto telesnej schránke, nezostáva mu nič iné, ako sa pokúsiť tieto prirodzené deje odvrátiť účinnými rituálmi a obradmi. V každom dome majú jednu alebo viac modlitební vyhradených na tento účel... Ústredným miestom svätyne je debna alebo zásuvka zabudovaná do steny. Do nej sa ukladajú zázračné masti a magické prípravky, bez ktorých si žiadny Načirema nedokáže predstaviť život. Tieto prípravky získavajú od množstva špecialistov, z ktorých najmocnejší sú šamani, ktorých pomoc je potrebné odmeniť nemalými darmi. Šamani však liečivé látky sami nepodávajú, iba rozhodujú o ich zložení a zapíšu ich v starodávnom tajnom jazyku. Tomuto zápisu rozumejú len samotní šamani a potom bylinkári, ktorí za ďalší dar vydajú požadované zázračné prostriedky...
Načiremovia majú takmer chorobný vzťah k ústnej dutine, ktorá ich fascinuje a súčasne naplňuje desom. Pripisujú jej nadprirodzený vplyv na všetky spoločenské vzťahy. Žijú v presvedčení, že keby nebolo rituálov spojených s ústami, vypadali by im zuby, krvácali ďasná a zmenšili sa čeľuste; naviac by ich opustili ich milenci či milenky. Sú tiež presvedčení, že existuje úzka súvislosť medzi vlastnosťami úst a morálnymi predpokladmi. Poznajú napríklad rituálne vyplachovanie úst detí, ktoré podľa nich upevňuje ich morálne kvality.
Ku každodenným telesným rituálom, ktoré všetci dodržujú, patrí aj ústny rituál. Napriek tomu, že sú títo ľudia v starostlivosti o ústnu dutinu takí úzkostliví, patrí k tomu rituálu niečo, čo nezasvätenému cudzincovi pripadá odpudzujúce. Bolo mi povedané, že sa pri tomto rituáli vkladá do úst zväzok prasacích chĺpkov spolu so zázračnou masťou a potom sa ním vykonáva viacero vysoko formalizovaných gest."[16]

Našli ste odpoveď na hádanku? Ak nie, prečítajte si „Načirema" odzadu.

Táto ukážka je veľmi podareným príkladom nutnosti vnímať všetky špecifiká v kontexte kultúry, ktorej sú vlastné. A. Giddens k tomu dodáva: „Takmer každá bežná činnosť môže vyzerať zvláštne, pokiaľ ju opíšeme mimo daný kontext a nebudeme ju vnímať ako súčasť celého spôsobu života nejakého národa. Západné rituály spojené s čistotou nie sú o nič bizarnejšie, ale ani menej bizarné ako zvyky niektorých tichomorských etník, ktoré si pre krásu vytĺkajú predné zuby, alebo určitých juhoamerických etník, ktoré si do pier vkladajú krúžky, aby im viac vyčnievali, pretože si myslia, že to zvyšuje ich príťažlivosť."[17] Tento postoj by mal byť vlastný každému učiteľovi.

[16] MINER, H. In GIDDENS, A.: *Sociologie.* Praha : Argo, 1999, s. 39.
[17] GIDDENS, A.: *Sociologie*. Praha : Argo, 1999, s. 39.

V multikultúrnej spoločnosti má škola zložité postavenie. Jej uniformná podoba už neobstojí. Jej kľúčovou úlohou je sprostredkovať žiakom v prostredí kultúrnej rozmanitosti kultúrne hodnoty pri rešpektovaní kultúrnej identity jednotlivcov. Má síce rozvíjať mravné vlastnosti a postoje detí, ale chýba jej jednotný kánon hodnôt, o ktorý by sa mohla oprieť. Kultúrna diverzita kladie aj nové nároky na učiteľské kompetencie. V zahraničnej literatúre sa začína hovoriť o rozvíjaní špecifických manažérskych zručností pre zvládanie multikultúrnych tried. V niektorých krajinách sú dokonca učitelia pracujúci v takýchto podmienkach odlišne honorovaní.

„Mestské školy v USA sú charakteristické nielen väčšou etnickou a kultúrnou diverzitou študentskej populácie, ale tiež tým, že títo študenti žijú v sociálne a ekonomicky znevýhodnených podmienkach. Tieto školy sú prevažne väčšie a majú menej zdrojov než predmestské školy. Správanie študentov je často problematické a fluktuácia učiteľov je relatívna vysoká. Aj v Holandsku veľká časť ľudí s mimozápadným pôvodom žije v mestských častiach, v ktorých sa koncentrujú sociálne a kultúrne problémy. Učenie v mestských holandských školách môže byť pre učiteľov menším lákadlom, než učenie v mestských školách v USA, napríklad aj preto, že všetky školy v Holandsku dostávajú rovnakú štátnu dotáciu. Zároveň učenie v mestských školách s veľkým podielom študentov s mimozápadným pôvodom je považované za stresujúcejšie ako učenie na iných školách v krajine. Aj preto Ministerstvo školstva najnovšie podalo návrh holandskej vláde na zabezpečenie špeciálnych odmien pre učiteľov, ktorí sú ochotní pracovať v multikultúrnych triedach v holandských mestách.“[18]

Zaujímavou ukážkou neľahkej práce učiteľa pracujúceho v multikultúrne a sociálne diverzifikovanej triede je sociálna dráma režiséra Laurenta Canteta *Entre les murs* (Medzi múrmi), ktorá bola premietaná aj v našich kinách v rámci programu Filmového klubu. Príbeh, ktorý vznikol podľa autobiografickej literárnej predlohy Francoisa Bégadeaua, sa odohráva v prostredí strednej školy na jednom z parížskych predmestí. Film veľmi emotívne arealisticky zobrazuje každodennú prácu učiteľa v multikultúrnej triede s prevahou študentov zo sociálne slabších rodín a vedie k zamysleniu sa nad skutočnou hodnotou tejto profesie. Krátku ukážku môžeš nájsť na http://dnes.atlas.sk/kultura/film/232411/francuzsko-bude-na-oscaroch-reprezentovat-film-medzi-murmi-(video).

Kultúrna rozmanitosť prináša aj nové obsahy do vyučovania. Stále častejšie sa hovorí o potrebe realizovať multikultúrnu výchovu, ktorej cieľom je „vytvárať prostredníctvom vzdelávacích programov spôsobilosti ľudí chápať a rešpektovať aj iné kultúry než svoju vlastnú. Má značný praktický význam vzhľadom na vytváranie postojov k imigrantom, príslušníkom iných národov, rás a pod.“[19] Realizovať multikultúrnu výchovu v priamej edukačnej realite znamená orientovať edukačné ciele smerom k:

- rasovej, etnickej a náboženskej tolerancii,
- sociálnej spolupatričnosti a kultúrnemu pluralizmu,
- empatickému nazeraniu na svet a ľudí v ňom,
- spolupráci a kooperácii,
- ponímaniu inakosti ako výzvy k poznávaniu, porozumeniu a prekonávaniu predsudkov a stereotypov.[20]

Multikultúrna výchova sa dostala do vzdelávacích programov ako prierezová téma. Nejde teda o vytvorenie samostatného predmetu, ale o hľadanie príležitostí na začlenenie jej

[18] ONDERWIJSRAAD podľa TARTWIJK, J., BROK, P., VELDMAN, I., WUBBELS, T.: Teachers' Practical Knowledge about Classroom Management in Multicultural Classrooms. In *Teaching and Teacher Eduacation. An International Journal of Research and Studies*. Volume 25, April 2009, No 3, s. 453 – 460.

[19] PRŮCHA, J.,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 137.

[20] PORUBSKÝ, Š.: Zlepšenie učenia sa a vyučovania slovenského jazyka. In *Výstupné materiály k projektu Phare Program tolerancie k menšinám SR-9905-02* [CD-ROM]. Bratislava: MŠ SR, 2002.

cieľov do rôznych vyučovacích predmetov, a to prostredníctvom premyslených edukačných stratégií. O tom, že zavádzanie nových tém je záležitosťou času svedčia aj prvé výskumné zistenia, ktoré naznačujú, že učitelia si zatiaľ s touto výchovnou problematikou nevedia dať rady. Plnenie jej cieľov vo svojich učebných plánoch deklarujú, avšak v skutočnosti ich nerealizujú.[21]

2.1.2. SOCIÁLNA ROZMANITOSŤ

Nielen kultúrna príslušnosť, ale aj sociálne postavenie žiaka a umiestnenie jeho rodiny v štruktúre spoločnosti je ukazovateľom pestrosti, ktorou sa vyznačuje súčasná škola. Úvahy o sociálnych odlišnostiach, zároveň otvárajú veľkú a aktuálne veľmi diskutovanú tému sociálnej nerovnosti. Pri jej opise sa oprieme o teórie sociálnej stratifikácie v moderných spoločnostiach, ktoré odhalia, že sociálne vrstvenie obyvateľstva sa za posledné desaťročia výrazne zmenilo a tieto zmeny si musí uvedomiť aj škola a vzdelávací systém.

Pojem ***sociálna stratifikácia*** používa sociológia na opis nerovností, ktoré sa prelínajú celými ľudskými dejinami v rôznej podobe. Stratifikáciu môžeme podľa A. Giddensa definovať ako „štruktúrovanú nerovnosť medzi rôznymi skupinami ľudí a pre názornosť ju prirovnať ku geologickému vrstveniu v zemskej kôre, ktorému sa hierarchické radenie jednotlivých spoločenských vrstiev podobá.“[22] V histórii ľudstva môžeme pozorovať štyri základné systémy stratifikácie: *otroctvo*, *stavy, kasty* a *triedy*. Ak chceme zamerať pozornosť na súčasný život spoločnosti, musíme ďalšie úvahy smerovať k otázkam *triednej analýzy*, ktorá bola predmetom bádania mnohých sociológov 20. storočia. Ako však uvidíme ďalej, aj pohľad na triedne usporiadanie spoločnosti prechádza svojím vývojom a názory jednotlivých sociológov sa líšia.

Bohatý diskurz k problematike triedneho usporiadania spoločnosti vyplýva z charakteristík *triednych systémov*, ktoré sa „v mnohých smeroch líšia od otrokárskych, kastovných aj stavovských. A. Giddens[23] opisuje ich základné znaky takto:

- „Na rozdiel od iných typov stratifikácie nie sú triedy vymedzené ani náboženskými, ani zákonnými ustanoveniami. Príslušnosť k triedam nie je založená na dedičskom postavení vyplývajúcom zo zákona či zvyklostí. Triedne systémy sa obvykle vyznačujú menej pevnými hranicami než iné typy stratifikácie a hranice medzi nimi nie sú nikdy presne stanovené.“
- „Príslušnosť k určitej triede je prinajmenšom do istej miery získaná atribútom a nie je proste „daná“ pri jeho narodení, ako je bežné pri iných typoch stratifikácie.“ To je podľa autora dôvod, prečo sa v tomto systéme vyskytuje omnoho častejšie sociálna mobilita, teda možnosť presunu z jednej triedy do druhej, či už zhora nadol (zostupná sociálna mobilita) alebo zdola nahor (vzostupná mobilita).
- Podkladom triedneho rozdelenia sú ekonomické rozdiely medzi skupinami jedincov, t. j. nerovnosť vo vlastníctve hmotných prostriedkov a schopnosti nimi disponovať. Pri iných typoch stratifikácie, naopak, prevládajú mimoekonomické faktory, napríklad náboženské. (Ako si ďalej ukážeme, tento znak triedy je typický najmä pre konvenčné prístupy k triednej analýze).

[21] ROSINSKÝ, R.: Analýza determinantov edukácie Rómov a realizácia multikultúrnej výchovy v Slovenskej republike, 14. apríl 2011. Príspevok prezentovaný na medzinárodnej vedecko-odbornej *konferencii Integrácia marginmalizovaných skupín do spoločnosti* v Poprade.
[22] GIDDENS, Ref. 17, s. 254.
[23] GIDDENS, Ref. 17, s. 256 – 257.

- Kým v iných systémoch stratifikácie je nerovnosť vyjadrená predovšetkým prostredníctvom osobných vzťahov (vzťah nadradeného a podradeného – napr. otrokár a otrok, či pán a nevoľník), v triednych systémoch ide, naopak, predovšetkým o širšie väzby neosobného typu. Nerovnosti v platoch a platobných podmienkach sa napr. týkajú všetkých príslušníkov určitej kategórie zamestnancov a závisia predovšetkým od ekonomického usporiadania spoločnosti.

Trieda ako sociálna kategória sa vďaka týmto vlastnostiam vyznačuje väčšou voľnosťou, premenlivosťou a závislosťou od ekonomických či politických pohybov v spoločnosti. Aj preto existuje v sociológii viacero pohľadov na to, ako sociálne triedy vznikajú, aké sú ich hranice a perspektívy. Ako hovorí významný francúzsky sociológ P. Bourdieu[24], existencia tried v teórii, ale hlavne v skutočnosti je predmetom sporu, čo je podľa neho najväčšia prekážka, ktorá bráni vedeckému poznaniu sociálneho sveta.

Odlišnosť pohľadov na sociálnu stratifikáciu moderných spoločností je vyjadrená v prístupe k triednej analýze. Pozorovateľné sú dva základné prúdy: 1) ***konvenčný*** a 2) ***kulturalistický***. „Určiť jednoznačnú hranicu medzi konvenčným a kulturalistickým poňatím triednej analýzy sa nedá.“[25] Napriek tomu môžeme v sociologickom myslení pozorovať zhodné postupy vymedzovania sociálnych tried, ktoré nielenže súvisia s aktuálnymi vednými trendmi, ale aj vývojom spoločnosti a ľudstva.

Konvenčný prístup k triednej analýze

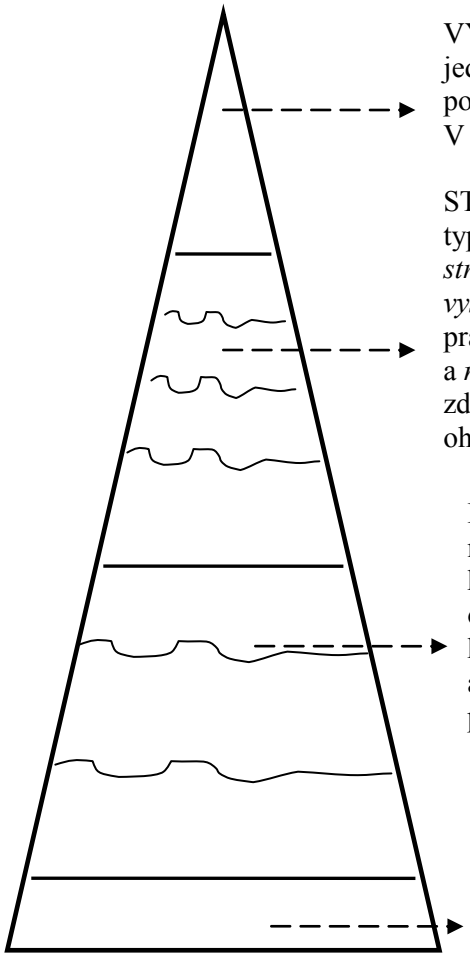
Hlavným predstaviteľom tohto prúdu je Karol Marx. Sociálna trieda v jeho poňatí je definovaná pomocou trhovej situácie. Významnú úlohu pri zaraďovaní jedincov do systému tak zohráva zamestnanie a s ním súvisiaci ekonomický príjem. Pri vykresľovaní štruktúry spoločnosti použil *deduktívny analytický postup*, ktorý spočíva v tom, že trieda je daná a priori na základe vopred danej klasifikačnej schémy. Na základe apriórnej teórie sa rozdelia profesie do tried a až v ďalšom kroku sa medzi nimi sledujú rozdiely v životných šanciach či životnom štýle.[26] V tomto prístupe vládne presvedčenie, že medzi ekonomicky triednym postavením a životným štýlom človeka existuje silný vzťah. Príslušníci jednotlivých sociálnych tried sa vyznačujú podobným spôsobom života, majú obdobný hodnotový systém, blízke predstavy o živote, túžby, výzvy. Na odhalenie ich triednej identity nám často postačí ich jazyk, spôsob odievania, hudba, ktorú počúvajú, či šport, ktorému sa venujú.

Deduktívny analytický postup, ktorý využívali sociológovia uplatňujúci konvenčný prístup k triednej analýze, je založený na jednoduchom princípe. Najprv sa vytvorila určitá kategória, napr. kategória „robotníci“. Pri jej zadefinovaní vychádzali bádatelia z oprávneného predpokladu, že sa v tejto skupine budú nachádzať ľudia podobných príjmov a vzdelanostnej úrovne. Tak mohli ďalej skúmať a analyzovať, ako sa správajú, aký je ich životný štýl, spôsob obliekania, hudba či športy, ktoré preferujú, ako trávia voľný čas, aká je ich politická orientácia a mnoho ďalších znakov, ktoré z nich tvorili nielen sociálnu, ale aj kultúrnu skupinu (porovnaj s poznatkami z kapitoly 2.1.1.), tzv. triedu. V Marxovom poňatí predstavovali triedy skupiny zmobilizované za spoločným cieľom, ktorým bol najmä odpor voči inej triede.

Skôr ako si prečítaš ďalšie riadky, porozmýšľaj, či je možné pristupovať k triednej analýze takýmto spôsobom aj pri dnešnom usporiadaní spoločnosti.

[24] BOURDIEU, P.: *Teorie jednání*. Praha : Karolinum, 1998, s. 19.
[25] ŠAFR, J.: *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby.* Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2008, s. 17.
[26] ŠAFR, Ref. 25, s. 17.

Výsledkom triednej analýzy, založenej na konvenčnom prístupe, sú relatívne presne zadefinované triedy, spájajúce ľudí do skupín, ktoré majú povahu kultúrnych spoločenstiev. Po vzore K. Marxa sa aj dnes uvažuje vo vzťahu k sociálnej stratifikácii západnej spoločnosti o vyššej, strednej a robotníckej, resp. nízkej vrstve, ktoré sa ďalej vnútorne členia. Na dne pomyselnej pyramídy je skupina deklasovaných – „underclass“.



VYŠSIA TRIEDA. Ide o najmenšiu triedu. Tvorí ju približne jedno percento populácie. V 19. storočí sa skladala z troch podskupín – veľkostatkárov, finančníkov a priemyselníkov. V 20. storočí došlo k ich postupnému splynutiu.

STREDNÁ TRIEDA. K tejto triede sa zaraďujú ľudia viacerých typov zamestnania. Vnútorne sa člení na tri podskupiny: *starú strednú triedu*, ktorú tvoria drobní podnikatelia a živnostníci; *vyššiu strednú triedu*, ktorá zahŕňa najmä odborníkov alebo pracovníkov v riadiacich funkciách, manažérov, technikov; a *nižšiu strednú triedu*, kde patria nižší úradníci, učitelia, zdravotné sestry a ďalšie profesijné skupiny, ktorých platové ohodnotenie sa výrazne nelíši od manuálnych robotníkov.

ROBOTNÍCKA TRIEDA, resp. NIŽŠIA TRIEDA. Tvoria ju manuálni robotníci a vnútorne sa člení podľa výšky kvalifikácie, pracovných podmienok a výšky finančného ohodnotenia na *vyššiu robotnícku triedu*, ktorú tvoria kvalifikovaní pracovníci s pomerne vysokými platmi a zárukami a *nižšiu robotnícku triedu*, do ktorej patria tí, ktorí pracujú na čiastočný úväzok s rizikom straty zamestnania.

„UNDERCLASS“ – DEKLASOVANÍ. Patria sem ľudia s výrazne horšími pracovnými podmienkami a životnou úrovňou, ako aj ľudia bez príjmov žijúci v biede. V mnohých krajinách patria do tejto skupiny znevýhodnené rasové či etnické menšiny.

K. Marx vnímal triedy ako relatívne uzavreté skupiny, limitované svojimi ekonomickými možnosťami. Práve v tom videl zdroj skupinového konfliktu. Vo všeobecnosti totiž platí, „že čím je skupina situovaná v spoločenskom usporiadaní (hierarchii) nižšie, tým silnejšie inklinuje (smeruje) k požiadavke sociálnej rovnosti a naopak.“ Pocity nespravodlivosti na strane robotníckej triedy, spolu s bezmocnosťou vymaniť sa z nej mali podľa K. Marxa vyústiť do otvorenej vzbury, vďaka ktorej sa mali nerovnosti medzi ľuďmi rozplynúť.[27] Tento scenár sa nenaplnil, avšak vývoj priniesol nové zmeny v štruktúre spoločnosti. Vyššie uvedená pyramída stratila platnosť a moderná sociológia začala hovoriť o ***miznutí tried.*** Stalo sa tak vďaka rastúcej ***sociálnej mobilite***, ktorú prinieslo 20. storočie.

Pri úvahách nad sociálnou stratifikáciou a mobilitou nás bude zaujímať najmä tzv. vertikálna mobilita, ktorá „predstavuje pohyb nahor či nadol po socioekonomickom

[27] K. Marx veril, že k sociálnemu vyrovnaniu, resp. beztriednej spoločnosti, dôjde prirodzeným stupňovaním medziskupinového napätia. Veril, že stredné vrstvy budú postupne chudobnieť, až sa vytratia a vytvorí sa veľká masa chudobného proletariátu, teda robotníckej triedy. Naopak, bohatstvo sa bude kumulovať v rukách malej skupiny ľudí, tzv. buržoázie. Narastajúce napätie vyústi do organizovaného hnutia proletariátu, vďaka ktorému vznikne beztriedna spoločnosť.

rebríčku.“[28] Významná rola sa v tomto smere pripisuje škole ako inštitúcii, ktorej úlohou je v rámci demokratizácie spoločnosti šíriť „poznanie rovnomerne medzi všetkých občanov bez ohľadu na ich pôvod, náboženskú, politickú či inú príslušnosť a mala by tak prispievať k postupnému zániku nerovností a privilégií. Škola má v duchu tejto teórie umožniť každému jednotlivcovi vzostup v rámci sociálnej hierarchie.“[29] Vzdelanie má zabezpečiť intergeneračnú mobilitu, čo znamená, že narodenie sa do nižšej vrstvy nemusí znamenať prežitie celého života v jej vnútri. Získanie vzdelania a kvalifikácie by malo otvoriť človeku cestu do vyšších sociálnych vrstiev.

„Mnohí ľudia v modernej spoločnosti sú presvedčení, že každý môže dosiahnuť vrchol, pokiaľ dosť tvrdo a vytrvalo pracuje. Čísla však ukazujú, že sa to podarí len málokomu. Prečo je to také ťažké? V istom zmysle je odpoveď veľmi jednoduchá: aj v spoločnosti, v ktorej by neexistovali žiadne prekážky a každý by mal presne rovnakú šancu dosiahnuť najvyššie postavenie, by sa to podarilo len mizivej menšine. Vrchol socioekonomického usporiadania má tvar pyramídy a počet miest na samotnom špici, zaručujúci moc, status či bohatstvo, je nutne obmedzený. Len dva- alebo tritisíc osôb z celkového počtu 58 miliónov obyvateľov Veľkej Británie môže napríklad získať riaditeľské miesta v niektorom z dvesto najväčších podnikov. Navyše tí, ktorí majú bohatstvo a peniaze, disponujú množstvom možností, ako si svoje výhody udržať a preniesť ich na svojich potomkov. Môžu svojim deťom zaistiť najlepšie možné vzdelanie, ktoré im často umožní získať dobre platené miesta. Navzdory daniam z majetku a dedičským daniam si zámožní ľudia obvykle dokážu zariadiť, aby deti zdedili veľkú časť ich bohatstva. Väčšina tých, ktorí sa dostanú až na vrchol, štartujú z výhodných pozícií – ich rodičia sú majetní ľudia alebo príslušníci odborných profesií. Zo štúdia o ľuďoch, ktorí dokázali zbohatnúť, vyplýva, že veľmi málo z nich začínalo naozaj „z ničoho“. Veľká väčšina tých, ktorí „zarobili veľké peniaze“, na začiatku svojej dráhy zdedila alebo dostala aspoň skromný majetok a ten pomaly rozmnožili.“

Súhlasíš so slovami A. Giddensa? Myslíš si, že škola má moc zmeniť situáciu k lepšiemu a vytvoriť podmienky pre vzostupnú sociálnu mobilitu každého človeka? Za akých podmienok môže plniť úlohu otvárania cesty na vyššie priečky spoločenského rebríčka?

Úvahy o usporiadaní spoločnosti sa posúvajú ďalej. Podľa viacerých sociológov uvoľnila vzrastajúca možnosť individuálnej mobility medziskupinové napätie a vytvorila tzv. ***dvojtretinovú spoločnosť,*** v ktorej dve tretiny populácie žijú na strednej a vyššej úrovni a jedna tretina pod ňou.[30] Väčšinová príslušnosť k výhodnejšej vrstve, ktorá netrpí biedou, vnáša do spoločnosti relatívnu spokojnosť, čo eliminuje riziko skupinových konfliktov.

Podľa J. Kellera[31] je nerovnosť prítomná v každej spoločnosti. Avšak môže a nemusí byť zdrojom napätia či medziskupinového boja. O jej prirodzenej a nekonfliktnej podobe môžeme podľa neho hovoriť len vtedy, ak sú splnené tieto podmienky:

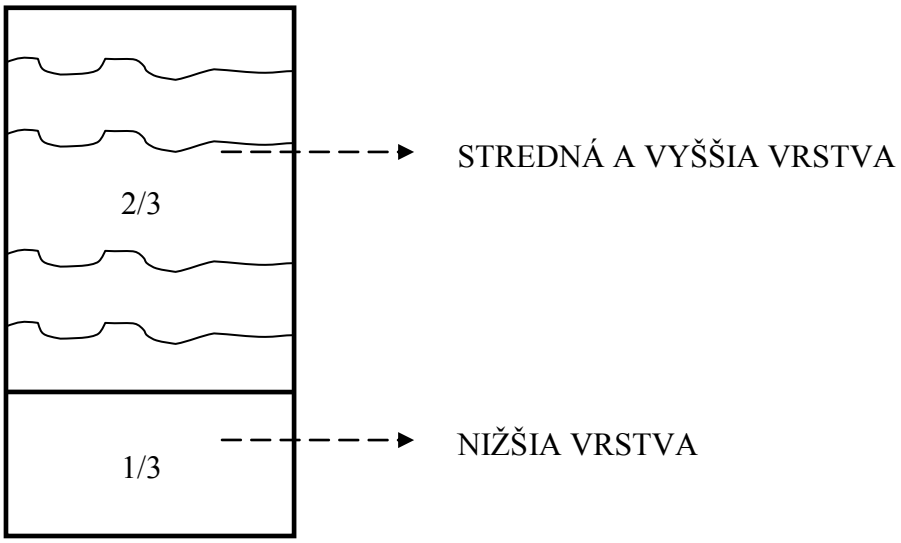
1. O ľuďoch, ktorí patria do elity, sa musí predpokladať, že sú tam zaslúžene. Sú v elite preto, že podali nejaký mimoriadny výkon a svoje privilegované postavenie si zaslúžia.
2. Stredné vrstvy musia veriť, že ich cesta smerom hore nie je uzatvorená a že ak sa o to zaslúžia, môžu sa priblížiť k elite.

[28] GIDDENS, Ref. 17, s. 275.
[29] PROKOP, J.: *Škola a společnost v kritickýchch teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 2005, s. 170.
[30] PETRUSEK, M.: *Základy sociologie*. Praha : Akademie veřejné správy o. p. s., 2009, s. 122.
[31] KELLER, J.: Tri sociálne svety (2). In *Slovo. Spoločensko-politický týždenník.* č. 18/2010. [online] [cit.10-05-14]. Dostupné na www: <http://www.noveslovo.sk/clanok.asp?id=18836&cislo=18/2010>

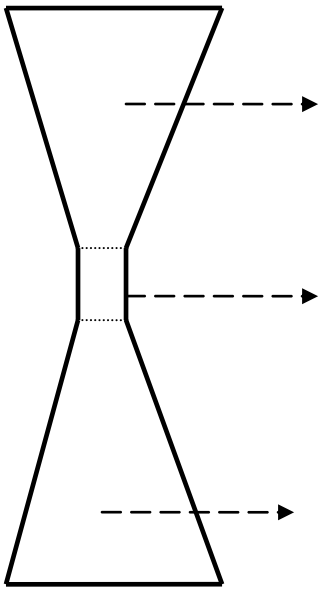
3. Aj najspodnejšia vrstva musí mať nádej, že sa môže integrovať do spoločnosti. Ich vylúčenie zo spoločnosti, či už čiastočné alebo úplné, musia vnímať len ako dočasnú situáciu.

Čo myslíš, sú tieto podmienky splnené aj dnes. Naozaj žijeme v dvojtretinovej spoločnosti, v ktorej povolilo vďaka sociálnej mobilite napätie a môžeme opustiť myšlienku existencie tried v Marxovom poňatí?

Model dvojtretinovej modernej spoločnosti môžeme podľa vyššie uvedeného opisu zobraziť takto:



V sociologickej literatúre z konca minulého storočia nájdeme názory, podľa ktorých je spoločnosť homogénne a demokratické spoločenstvo, v ktorom sa stierajú rozdiely, výsledkom čoho je dokonca jediná obrovská „stredná trieda“. Tieto názory popierajú existenciu tried. Ani tu sa však špekulácie o sociálnom rozvrstvení spoločnosti nekončia. Práce sociológov 21. storočia prichádzajú s novou predstavou spoločenskej stratifikácie. Stále častejšie poukazujú na radikálne zmeny v sociálnej štruktúre a spochybňujú vyššie uvedený model dvojtretinovej či homogénnej spoločnosti. Alain Lipietz zobrazuje dnešné spoločenské usporiadanie prostredníctvom modelu *presýpacích hodín*.



ELITA, ktorá sa podľa J. Kellera odtrhla od spoločnosti a začala si žiť svojím krásnym životom. Svojím bohatstvom je podľa autora astronomicky vzdialená od ostatných vrstiev. Rozdeľuje ju na *diskrétnu elitu*, ktorej príslušníkov ani nemôžeme v reálnom živote stretnúť, a *pomocnú*, ktorú tvoria ľudia v ekonomike, politike, v manažérskych funkciách, v médiách a pod.

STREDNÁ VRSTVA. Aj v tomto prípade, podobne ako v prípade Marxovej strednej vrstvy, sem patrí celá škála ľudí s nižšími aj vyššími platmi. Presné spodné či vrchné hranice sa nedajú presne určiť.

DEKLASOVANÍ, ktorí sú bez práce alebo vykonávajú neplnohodnotnú prácu. Ide o skupinu ľudí, ktorí sa nachádzajú na hranici alebo už za hranicou chudoby.

Cestu, ktorú spoločnosť urazila, kým takýto model vznikol, opisuje A. Lipietz takto: „Počas tridsiatich povojnových rokov vyzerala spoločnosť ako vzducholoď. Horné vrstvy boli malé, spodné boli tiež zanedbateľné a stredné vrstvy, to bola tá vzducholoď, ktorá sa nedotýkala zeme, pretože aj tí dolní mali nejaké príjmy. Od polovice sedemdesiatych rokov sa zo vzducholode stávajú presýpacie hodiny. Hore je pomerne malý počet ľudí s obrovskými majetkami, dole sa hromadia deklasovaní ľudia a priestor pre stredné vrstvy uprostred sa ustavične zužuje. Stredné vrstvy čoraz zreteľnejšie cítia, ako im uhýba priestor pod nohami, ako im hrozí, že sa prepadnú do spodnej časti presýpacích hodín.“[32] Model presýpacích hodín znovu otvára otázku sociálnych nerovností, sociálnej nespravodlivosti aj skupinového napätia. Preto niektorí sociológovia tvrdia, že prišiel čas znovu sa vrátiť k zavedeniu pojmu ***trieda.*** Podľa J. Kellera[33] dochádza k opätovnému znižovaniu individuálnej mobility. Posun po spoločenskom rebríčku smerom hore je čoraz zložitejší, a tí, ktorí sa nachádzajú na dne, sú odsúdení na život spodiny. Dnešná spoločnosť vytvorila podľa autora novú formu nerovnosti, ktorá nie je prirodzená. Rozdiely medzi ľuďmi dosahujú neopodstatnené astronomické rozmery. Preto uvažuje nad zavedením termínu tzv. sociálnej, ekonomickej a politickej ***nesúmerateľnosti***, ktorá podľa neho síce existovala aj v predmoderných spoločnostiach, avšak tie sa aspoň nehrali na to, že sú demokratické, a netvárili sa, že ide o otvorené spoločnosti, kde má každý v podstate rovnaké šance.[34]

J. Keller uvádza vo svojej prednáške niekoľko ilustratívnych príkladov enormných vzdialeností medzi jednotlivými sociálnymi vrstvami z pohľadu ich vlastníctva.

„Ak by sme vyjadrili rozdiel v príjmoch najbohatších a najchudobnejších príslušníkov stredných vrstiev vo Francúzsku, tých, čo berú najviac, a tých, ktorí berú najmenej, ale ešte stále patria do strednej vrstvy, úsečkou dlhou jeden meter, tak skutočné majetky vo Francúzsku vznikajú – a tu sa sociológovia sporia, niektorí hovoria osem, niektorí až trinásť kilometrov od tejto úsečky.

Iný príklad. Druhá najbohatšia Francúzka, majiteľka firmy L´Oreal, má rovnaký ročný príjem ako 15 700 Francúzov, ktorí pracujú za minimálnu mzdu. To už je skoro také veľké mestečko ako Hodonín. Jeden človek má taký príjem ako 15 700 ľudí, z ktorých veľká časť sú živitelia rodín.

Posledný príklad. Každý z troch najbohatších ľudí na planéte má väčší majetok, než je súhrn všetkého bohatstva 48 najchudobnejších štátov sveta. Jeden človek má zhruba toľko ako takmer 50 chudobných krajín sveta!“[35]

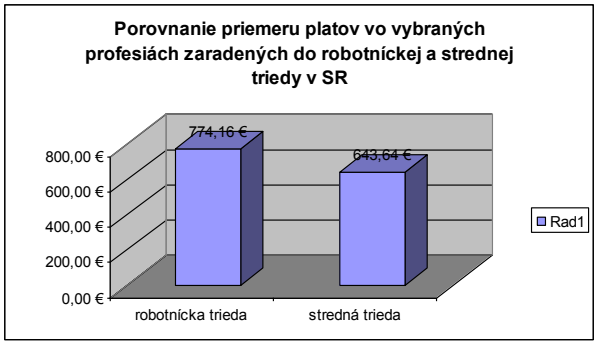
Hoci sa diskusie na tému revitalizácie kategórie triedy obnovili, pohľad na ňu sa predsa len v niečom zmenil. Sociológovia vedú spor o tom, ako inak definovať spoločenské triedy. Zhodujú sa, že „triedna diferenciácia, ktorá je založená na rozdieloch vo vlastníctve výrobných prostriedkov, už nie je rozhodujúcou diferenciáciou... ľudia si začínajú uvedomovať význam iných než vlastníckych nerovností.“[36] Zdá sa, že konvenčný prístup k triednej analýze narazil na zmeny, ktoré problematizujú pohľad na triedy ako jasne vyhranené profesijné skupiny s príslušným ekonomickým statusom. V spoločnosti došlo k radikálnemu obratu vo výrobe, zmenila sa povaha pracovného trhu, do hry vstúpila aj globalizácia ekonomiky a nezanedbateľná je aj odlišná hodnotová orientácia súčasných ľudí. Pozrime sa, prečo už nie je také jednoduché zaradiť ľudí do triedy len podľa príjmov a vykonávanej profesie. Tu je niekoľko argumentov:

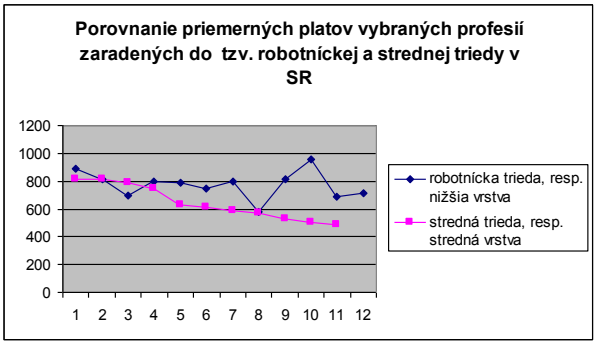
[32] KELLER, Ref. 31, s. 2.
[33] KELLER, J.: *Soumrak sociálního státu.* Druhé vydanie. Praha : SLON, 2009.
[34] KELLER, Ref. 31, s. 2.
[35] KELLER, Ref. 31, s. 1.
[36] PETRUSEK, Ref. 30, s. 121.

- *Trhové hospodárstvo a posilnenie podnikateľskej sféry spôsobili zmeny v systéme odmeňovania.* Sociálna stratifikácia, založená na rozdeľovaní profesií do ohraničených sociálnych tried, rátala s pevným systémom odmeňovania podľa nadobudnutého vzdelania a kvalifikácie. Počítala tiež s vyšším hodnotením duševnej práce oproti manuálnej. Trhové hospodárstvo, založené na priorite zisku, narušilo túto hierarchiu. Zamestnanci sú odmeňovaní podľa toho, ako sa firme či spoločnosti darí na obchodnom trhu. Ak profituje, rastú aj mesačné mzdy, pribúdajú trináste platy či osobné odmeny a pod. Pevná štruktúra finančného ohodnotenia v závislosti od dosiahnutého vzdelania či kvalifikácie zostáva prevažne v štátnom a verejnom sektore, ktorý nefunguje na trhovom princípe. Tabuľkové platy tak výrazne zaostávajú za platmi v súkromnom sektore, čo spôsobuje problémy najmä pri vymedzovaní strednej a robotníckej triedy. Manuálny pracovník v súkromnej firme môže byť totiž v oveľa priaznivejšej ekonomickej situácii ako odborník, úradník, učiteľ a pod. zamestnaný v štátnej či verejnej správe. Priama úmernosť medzi vzdelaním a prácou, ktorá by predikovala zlepšenie sociálnoekonomických podmienok pri zvyšovaní kvalifikácie a vzdelania už v dnešnej spoločnosti neplatí.

Tabuľka a grafy dokumentujú, že výška platov v SR nestúpa úmerne dosiahnutému vzdelaniu a štruktúrovanie spoločnosti do sociálnych tried, tak ako ich navrhol K. Marx, sa ukazuje ako nefunkčné. Napriek tomu patrí Slovensko medzi krajiny, v ktorých existuje úzky vzťah medzi vzdelaním a spoločenským postavením.

Profesia	Zaradenie do sociálnej triedy podľa klasickej stratifikácie	Požadované vzdelanie	Priemerný plat
murár	ROBOTNÍCKA TRIEDA, RESP. NIŽŠIA SOCIÁLNA VRSTVA	SOŠ	960 €
montér		SOŠ	810 €
inštalatér		SOŠ	790 €
maliar		SOŠ	580 €
zvárač		SOŠ	750 €
mechanik		SOŠ	690 €
strojný zámočník		SOŠ	800 €
údržbár		SOŠ	700 €
klampiar		SOŠ	890 €
lakovač		SOŠ	800 €
robotník v hutníctve		SOŠ	810 €
zásobovač		SOŠ	710 €
učiteľ MŠ	STREDNÁ TRIEDA	SOŠ alebo VŠ	500 €
zdravotná sestra		SOŠ alebo VŠ	530 €
laborant		SOŠ alebo VŠ	630 €
učiteľ ZŠ		2. stupeň VŠ	570 €
učiteľ SŠ		2. stupeň VŠ	610 €
školský psychológ		2. stupeň VŠ	490 €
psychológ		2. stupeň VŠ	590 €
detský lekár		2. stupeň VŠ	790 €
chemik – veda a výskum		3. stupeň VŠ	810 €
vedeckovýskumný pracovník – spoločenské vedy		3. stupeň VŠ	750 €
vedeckovýskumný pracovník – prírodné vedy		3. stupeň VŠ	810 €





Spracované podľa Slovenského platového monitora[37]

- *Ekonomická kríza vytvorila heterogénnu nižšiu vrstvu.* Ekonomická kríza zvýšila počet nezamestnaných. Strata zamestnania postihla najmä stredné a nižšie vrstvy, ktoré sa prepadávajú smerom nadol. Apriórna teória rozdelenia profesií do tried a následné skúmanie ich životného štýlu sa aj tu javí ako problematická. Deklasovaniu totiž podliehajú aj vzdelaní a kvalifikovaní, ktorí sa vďaka nepriazni osudu môžu ocitnúť až na hranici biedy v skupine „underclass“. Konvenčné teórie skúmajúce životný štýl ľudí v takto vytvorených triedach by zrejme dnes narazili na problém značnej diferenciácie vo vnútri skupín.
- *Úpadok sociálneho štátu spôsobil značnú diverzitu vo vnútri nižších vrstiev.* Výrazný podiel na oslabení sociálnej funkcie štátu má neplnohodnotná práca, tiež nazývaná prekarizovaná. „Formulácia pre plnohodnotnú prácu má rozmery 40 na 50 na 60. Človek pracuje 40 hodín týždenne, 50 týždňov v roku do 60 rokov veku.“[38] Plnohodnotná práca dáva zamestnancovi príjem, ale zároveň tvorí aj sociálny fond, z ktorého štát dokáže poskytnúť sociálnu pomoc nezamestnaným, hendikepovaným či ľuďom v dôchodkovom veku. Prekarizovaná, teda neplnohodnotná práca na čiastočný úväzok, naopak, vyčerpáva tento finančný balík, čo likviduje sociálny štát. Známy český sociológ J. Keller o tom píše: „hovorí sa, že prekarizovaná práca je lepšia než žiadna. Tak to môže vyzerať z pohľadu človeka, ktorý žiadnu prácu nemal a potom získal aspoň niečo. Vôbec sa však neberie do úvahy to, že takáto práca rozbíja systémy verejného poistenia a podlamuje financovanie sociálneho štátu. Z hľadiska financovania sociálneho štátu je prekarizovaná práca úplne to isté ako žiadna. Tí, ktorí vykonávajú prekarizovanú prácu, sú často pod hranicou či na hranici chudoby. Z tejto práce ani oni, ani ich zamestnávatelia neodvádzajú dane ani poistné. Pritom, keďže sú chudobní, potrebujú od sociálneho štátu doplatiť do výšky životného minima.“[39] Neplnohodnotná práca predstavuje teda pre sociálny systém hrozbu a riziko rozširovania triedy „underclass“. V zóne ohrozených, bez sociálnej podpory štátu sa pritom môžu objaviť príslušníci tak robotníckej, ako aj strednej vrstvy bez ohľadu na ich životné štandardy, vzdelanie či hodnoty.

Neplnohodnotná, teda prekarizovaná práca je fenomén, ktorý existuje v našej spoločnosti ako dôsledok viacerých okolností a zmien. Pripomeňme si myšlienku B. Malíka[40] o pätinovej spoločnosti, v ktorej vďaka

[37] *Slovenský platový monitor*. [online] [cit.10-05-14]. Dostupné na www: <http://www.naseplaty.sk>
[38] KELLER, J.: Tri sociálne svety (1). In *Slovo. Spoločensko-politický týždenník.* č. 17/2010. [online] [cit.10-05-14]. Dostupné na www: <http://www.noveslovo.sk/clanok.asp?id=18810&cislo=17/2010>
[39] KELLER, Ref. 31, s. 3.
[40] MALÍK, B.: Pokus o pomenovanie východísk a priorít kurikulárnej reformy. In *Pedagogická revue*, roč. 59, 2007, č. 4, s. 441 – 471.

rozvoju technológií pätina dospelej populácie dokáže svojou produkciou saturovať potreby zvyšku a vyplniť tak pracovný trh. Problémom je aj snaha mnohých zamestnávateľov odviesť štátu čo najmenej daní. Pred pracovnými zmluvami uprednostňujú také formy vyplácania odmien, vďaka ktorým sa oslobodzujú od platenia vysokých príspevkov do poisťovní. Štát prichádza o svoj sociálny balík aj pre starnutie populácie, keďže pribúda počet poberateľov dôchodkov a znižuje sa počet produktívnych ľudí. Neplnohodnotná práca sa stáva reálnou hrozbou v celej Európe.

„Ak by sa napriek rastu počtu penzistov udržiavala nezamestnanosť, budeme musieť v Európe urobiť novú pracovnú revolúciu: zaviesť štvordňový pracovný týždeň. Verejné inštitúcie zamestnávajúce v modernej spoločnosti veľké percento ľudí nemusí tento krok už ani dnes odkladať. Skrátenie pracovného týždňa môže byť súčasťou dohody o znížení platov vo verejnej sfére v reakcii na súčasnú finančnú a hospodársku krízu – a kríz, ktoré prídu po nej.“[41]

„V Holandsku robí neplnohodnotné práce už 45 percent aktívnych ľudí, takmer polovica Holanďanov. Nemci sa tomu dlho bránili, pretože ich systém poistného a financovania verejných výdavkov bol založený na pracujúcich hlavách rodiny, ktoré majú plnohodnotné formy práce. V Nemecku sa prekarizovaná práca v posledných rokoch týka už 25 percent populácie.“[42]

Ukázali sme si, že konvenčný prístup k triednej analýze a apriórne vymedzovanie tried podľa výšky príjmov a profesie naráža v postmodernej dobe na viaceré problémy. Umelé vytváranie skupín na základe zvonku daných kritérií spôsobilo, že tieto sociálne útvary prestali byť vnútorné homogénne a stratili aj vonkajšiu heterogenitu. Jednoduchšie povedané, predstavitelia takto vytvorených skupín majú len málo spoločné a nijak výrazne sa neodlišujú od iných skupín. Stratili tak základné znaky triedy. Postmoderná paradigma preto považuje tento model triednej analýzy za prekonaný. Ako prínosnejší sa ukazuje ***prístup kulturalistický***, ktorý obracia pozornosť ku kultúrnemu rozmeru sociálnych nerovností.

Kulturalistický prístup k triednej analýze

Pohľad na sociálnu stratifikáciu v kulturalistickom prístupe je v mnohom inšpirovaný teóriou statusových pozícií Maxa Webera, ktorý definoval statusy ako pozície vymedzené nie objektívne na základe ekonomického postavenia na pracovnom trhu či inom trhu (sociálna trieda), ale subjektívne v hodnotení druhých na základe prestíže.“[43] Podľa neho sa statusové skupiny vyznačujú podobným životným štýlom, jej členovia používajú podobný jazyk, symboly, majú podobné zvyky či spotrebiteľské správanie. Ak sa oprieme o jeho úvahy, nevystačíme si pri hľadaní nerovností medzi ľuďmi a skupinami už len s posudzovaním ich ekonomickej situácie. Ďalším posunom oproti konvenčnému prístupu je spôsob vytvárania sociálnych tried. Kým v konvenčnom boli konštruované vopred na základe príjmov a profesie, kulturalistický smer využíva *induktívny analytický postup.* Sociálne triedy sa teda konštruujú samy na základe podobností medzi ľuďmi – podobnosť ich životného štýlu, vkusu, spotreby, kultúrnej participácie, recepcie umenia a pod. Ak určitá skupina splní podmienku maximálnej homogenity (teda jej členovia sú rovnorodí) a nízkej relatívnej dištancie (existuje pravdepodobnosť vytvárania prirodzených sociálnych väzieb medzi nimi v prípade kontaktu), môže byť takáto skupina považovaná za sociálnu triedu. V takomto prístupe sa uplatňuje *relačná paradigma*, ktorá, na rozdiel od konvenčnej, nenazerá na štruktúru ako na niečo, čo má vplyv na združovanie a usporiadanie ľudí, ale skôr zdôrazňuje, „že práve diferencia v priateľských väzbách a životnom štýle sama konštituuje stratifikačný poriadok. Rozvrstvenie spoločnosti teda vzniká v rutinných každodenných aktivitách, ktoré sa

[41] MESÍK, J.: Medzi Dunajom a Tatrami, rok 2029. In *Žurnál*, 2010, č. 50, s. 119.
[42] KELLER, Ref. 31, s. 3.
[43] Podľa ŠAFR, Ref. 25, s. 16.

odohrávajú v bežných životoch ľudí, vo vzorcoch volieb, ktoré všetci robíme."[44] Kultúra teda nie je prívesok, ale jadro produkcie rozdielností a nerovností medzi ľuďmi.[45] Dôležitú rolu tu zohráva najmä ***kultúrny kapitál.***

Induktívny analytický postup, ktorý využívali sociológovia uplatňujúci kulturalistický prístup k triednej analýze, je založený na opačnom princípe ako v konvenčných teóriách. Vysvetlíme si to na modelovom príklade. Predstav si, že existuje opustený ostrov, na ktorý vyložíme niekoľko sto ľudí a necháme ich celý rok žiť v nových životných podmienkach. Sú rôznorodí a disponujú rôznym majetkom, ktorý si priniesli, ale tiež rôznymi záujmami, očakávaniami, hodnotami atď. Ak by sme po roku prišli, videli by sme, že prirodzene vznikli medzi nimi väzby a vytvorili sa relatívne homogénne skupiny. Isteže, jedným z faktorov, ktorý zafungoval pri ich začleňovaní, mohol byť aj ekonomický status, ale rovnako dôležitý bol aj ich sociálny, kultúrny a symbolický kapitál, o ktorom sa dočítaš ďalej.

Kulturalistický prístup k sociálnej stratifikácii ponúka nový pohľad na sociálnu nerovnosť. Tento obrat sa pripisuje osobnosti francúzskeho sociológa Pierra Bourdieu, po vzore ktorého obrátili nasledovníci pozornosť k neekonomickým príčinám a podmienkam vzniku spoločenskej stratifikácie.[46]

Model sociálnej stratifikácie vychádza u P. Bourdieu z presvedčenia, že „pre ľudský život nie sú dôležité len peniaze."[47] Život človeka a jeho pozíciu v sociálnom systéme určuje okrem ***ekonomického*** aj ***sociálny***, ***symbolický,*** ale najmä ***kultúrny kapitál***.

a. ***Ekonomický kapitál*** je určený finančnými možnosťami jedinca, jeho príjmami, vlastníctvom. Hoci kulturalistický prístup opúšťa pohľad na ekonomickú situáciu človeka ako jediný faktor jeho začlenenia do sociálnej triedy, naďalej vníma tento druh kapitálu ako dôležitý, pretože výrazne ovplyvňuje povahu ďalších foriem kapitálu.

b. ***Sociálny kapitál*** sú „vzťahy, do ktorých je aktér zapojený a ku ktorým sa môže uchýliť v prípade, že z nejakého dôvodu potrebuje podporu jednotlivých aktérov či skupín. Sociálny kapitál je teda založený na využívaní trvalej siete (v podstate inštitucionalizovaných) vzťahov založených na vzájomnej známosti či uznávaní. Ide o sieť vzťahov, ktoré mu, či im sľubujú určitý úžitok do budúcna. Čím rozsiahlejšia je u jedinca takáto sieť, tým väčšie sú jeho šance na dosiahnutie zisku pri reprodukcii ekonomického a kultúrneho kapitálu."[48] V spoločnosti existujú skupiny, ktoré čerpajú zo svojho sociálneho kapitálu množstvo výhod, napr. potrebujem právnika, mám známeho, na ktorého sa môžem obrátiť; ale v spoločnosti žijú aj ľudia, ktorí sú do takýchto sociálnych sietí zapojení len minimálne, čo im bráni zveľadiť ich ekonomický a kultúrny kapitál.

Medzi skupiny obyvateľov našej krajiny, ktorých sociálny kapitál je výrazne limitovaný, patrí rómska minorita. Rómom sa okrem iného vyčíta, že lenivo čakajú na moment, kým im pridelia byty. Akákoľvek snaha časti z nich postarať sa o vlastné bývanie, však naráža na nedostatok pomoci a absenciu sociálneho kapitálu.

„V súčasnosti sú Rómovia pri výstavbe vlastného bývania značne diskriminovaní, čo dokazuje niekoľko faktov. Predovšetkým ide o podstatne väčšiu ekonomickú zaostalosť než v prípade majoritného obyvateľstva (slabý

[44] BOTTERO In ŠAFR, Ref. 25, s. 21.
[45] BOTTERO, IRWING In ŠAFR, Ref. 25, s. 15.
[46] ŠAFR, Ref. 25, s. 19.
[47] PROKOP, Ref. 29, s. 176.
[48] PROKOP, Ref. 29, s. 178.

ekonomický kapitál – pozn. autorky). Na druhej strane získať stavebný pozemok, stavebné povolenie a ostatné nevyhnutné právne doklady a úkony je administratívne náročný akt. Na jeho úspešné zvládnutie je nevyhnutné, aby bol človek súčasťou sociálnej siete (známi, kolegovia, príbuzní a pod.). Bez nej nie je možné tento proces úspešne a v reálnom čase absolvovať. To, že Rómovia nie sú zapojení do uvedených sociálnych sietí, je vec všeobecne známa."[49] *(nedostatočný sociálny kapitál – pozn. autorky)*

c. ***Symbolický kapitál*** „pôsobí ako kapitál cti a prestíže, ako kredit v najširšom zmysle." Je dôležitým kapitálom, z ktorého môžu ľudia mnoho ťažiť, ale pre ktorý môžu aj strácať. Samotná príslušnosť k istej skupine môže byť zdrojom uznania, obdivu, rešpektu zo strany druhých, ale rovnako aj príčinou nedôvery, neúcty, nepriateľstva a pod. Záleží na tom, ako je daná skupina vnímaná, aký má kredit, prestíž, inak povedané, aký je jej symbolický kapitál.

Porozmýšľaj, ktoré skupiny v našej spoločnosti disponujú výhodným symbolickým kapitálom a ktoré, naopak, nemajú toľko šťastia. Môže tento druh kapitálu ovplyvniť aj deti a ich účasť na vzdelávaní, resp. pobyt v škole?

d. ***Kultúrny kapitál*** patrí v moderných a postmoderných spoločnostiach k veľmi cennému zdroju pri dosahovaní pozície v stratifikačnom systéme. Práve kultúrny kapitál je chápaný ako diferenciačný znak určitej sociálnej vrstvy alebo dokonca triedy.[50] P. Bourdieu rozlišuje jeho tri formy:[51]

- *Vtelený*. Predstavuje kultúrne postoje, preferencie a správanie, schopnosť pohybovať sa v sociálnom priestore, ale aj vkus, návyky týkajúce sa spotreby a pod. Túto formu kultúrneho kapitálu získava človek prirodzene v procese socializácie.
- *Objektivizovaný*. Patria sem kultúrne predmety hmotnej povahy. Tzn. knihy, počítače, obrazy a pod., ktoré človeka obklopujú. Sú zdrojom jeho rastu a rozvoja.
- *Inštitucionalizovaný*. K tejto forme priraďuje P. Bourdieu rôzne doklady o vzdelaní, diplomy, certifikáty a pod., ktoré majú schopnosť ich držiteľa sociálne privilegovať a otvárajú mu cestu k vzostupnej sociálnej mobilite. Autor ho tiež označuje ako *akademický kapitál*.

Prejavom kultúrneho kapitálu je podľa P. Bourdieu **habitus**, teda určitý zvyk, prirodzený spôsob vnímania, správania, myslenia. „Habitus sú gestá, myšlienky a spôsoby správania, ktoré sme si osvojili do tej miery, že si ich ani neuvedomujeme. Sú to druhy mentálnej rutiny, ktoré nás nútia konať bez toho, aby sme na ne mysleli... Habitus si uvedomíme v momente, keď sa ocitneme v prostredí, ktoré nám nie je vlastné (napríklad robotník, ktorý sa ocitne na raute veľkej banky). Je nám okamžite jasné, že nepozná pravidlá hry: spôsob hovorenia, správania... Habitus vyjadruje zreteľné ohraničenie sociálneho,

[49] MUŠINKA, A.: Bývanie Rómov. In VAŠEČKA, M. (Ed.): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2002, s. 631 – 656, cit. s. 653.

[50] PETRUSEK. M.: Koncepce kulturního kapitálu v soudobé západní sociologii. (Intelektuálové, třídy a symbolická dominance. In *Soudobá teoretická sociologie na Západě. Příspěvky ke kritické analýze*. Praha : Ústav pro filozofii a sociologii ČSAV, 1989, s. 207 – 238.

[51] Porovnaj ŠAFR, Ref. 25, s. 32 alebo RABUŠINCOVÁ, M.: *K sociologii výchovy, vzdělávání a školy.* Brno : FF MU, 1991, s. 22; tiež RABUŠINCOVÁ, M.: Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity 26*. Brno : FF MU, 1992, s. 68.

etnického či národnostného pôvodu svojho nositeľa.“[52] Okrem individuálneho habitu zavádza P. Bourdieu aj pojem **triedny habitus**, ktorý nám dáva „návod, ako sa ako príslušníci určitej sociálnej skupiny máme správať nielen v známych, ale aj v nových, doposiaľ nepoznaných situáciách.“[53] Habitus teda zohráva významnú rolu pri formovaní sociálnej identity jedinca.

Habitus je v teórii P. Bourdieu široký pojem, ktorý sa netýka len prirodzeného spôsobu vystupovania, správania, reagovania v rozmanitých situáciách, ale aj aktu vnímania. Zaujímavá je napr. analýza recepcie umenia, ktorá sa rovnako ako naše správanie formuje v procese socializácie. To, v akej miere dokážeme vnímať obrazy či hudbu, v akej miere ich dokážeme „čítať“ a porozumieť im, závisí od kultúrneho kapitálu, a to najmä od jeho vtelenej a objektivizovanej formy. Dôležité teda je, či s nami rodičia chodili na výstavy, do galérií, či sme boli doma obklopení umením, knihami, či sa o takýchto veciach doma rozprávalo, aká hudba sa počúvala, aké akcie sme spolu s rodičmi navštevovali. Prostredníctvom výchovy sa tak formuje určitá informačná kapacita, ktorá je u ľudí rozdielna a výrazne ovplyvňuje zážitok zo spotreby umenia. Aj habitus tohto druhu sa môže podieľať na sociálnej stratifikácii. *Teória informačnej kapacity*[54] „vysvetľuje tendenciu ľudí s vyšším statusom participovať na vysokej kultúre ako vo svojej podstate psychologický proces na základe zvýšenej schopnosti umenie prijímať, umožnenej vyššou informačnou kapacitou ich osobnosti. Je veľmi pravdepodobné, že kultúrna účasť je rozšírenejšia u tých, ktorí majú určitý typ znalosti či schopnosti (napr. schopnosť čítať), a zároveň im prináša väčšie potešenie, pričom súbežne slúži ako komunikátor ich kultúrneho statusu.“[55]

Demokratizácia spoločnosti otvára priestor pre sociálnu mobilitu. Ak teda pripustíme, že človek, ktorý nezískal v procese socializácie dostatočnú informačnú kapacitu na recepciu umenia, ale vďaka svojmu vzdelaniu a úsiliu sa na spoločenskom rebríčku posunul, je vysoko pravdepodobné, že dôjde k vedomému procesu usilovania o status. *Teória usilovania o status* sa opiera o tvrdenie, že „ľudia konajú v súlade s normami zodpovedajúcimi ich statusu, a preto je participácia na vysokej kultúre ich manifestáciou vysokého statusu“. V snahe obhájiť svoje postavenie bude teda navštevovať galérie, počúvať vážnu hudbu a pod. Otázne je, či obstojí v diskusiách s ďalšími príslušníkmi skupiny, ktorí skutočne disponujú informačnými kapacitami potrebnými na vnímanie daného umenia. Dôležitou formou kultúrneho kapitálu je totiž tzv. ***kompetenčný kapitál***, ktorý vyjadruje spôsobilosť komunikácie pri interakcii s druhými v rámci spoločenstva, čo vyžaduje orientáciu v spoločensky zaujímavých a nosných témach. Zdá sa, že pohyb v sociálnom priestore nie je taký jednoduchý.

Ako sme ukázali, pozíciu v sociálnej stratifikácii určuje podľa P. Bourdieu a jeho nasledovníkov viacero druhov kapitálu, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch. W. Bottero poukazuje na vzťah kultúrneho a ekonomického kapitálu. V kulturalistickom prístupe k triednej analýze môžeme totiž sledovať, ako sa investície do vzdelania a kultúrnych kompetencií stávajú kľúčovou stratégiou vo vzájomnom triednom súperení. Ľudia teda ochotne investujú do kultúrneho kapitálu, aby získali ekonomický a naopak.[56] Zároveň sa im otvára cesta k sociálnemu kapitálu a získavajú aj významný symbolický kapitál.

Sociálna stratifikácia v duchu kulturalistického prístupu môže byť znázornená na akejsi symbolickej stratifikačnej mape, ktorá je určená nielen ekonomickými ukazovateľmi a profesiou, ale aj životným štýlom ľudí a ich vlastníctvom v podobe všetkých foriem kapitálu. Práve odlišnosti tohto druhu konštituujú stratifikačný poriadok a ukazujú nám, ako je spoločnosť rozvrstvená. Sociálne triedy v tomto kontexte sú len „triedy na papieri“,[57] symbolické a nie pevne ohraničené skupiny ako v prípade Marxovej stratifikácie. Hranice

[52] PROKOP, Ref. 29, s. 181.
[53] ŠAFR, Ref. 25, s. 26.
[54] Teóriu informačnej kapacity a teóriu usilovania o status rozpracoval H. B. G. GANZEBOOM In ŠAFR, Ref. 25.
[55] ŠAFR, Ref. 25, s. 28.
[56] Podľa ŠAFR, Ref. 25, s. 31.
[57] Tento pojem používal vo svojej práci P.Bourdieu.

medzi nimi sú len symbolické a dané zvnútra. Napriek tomu tu existuje hierarchické usporiadanie. Najvyššie stoja sociálne skupiny, ktoré sa vyznačujú životným štýlom, po ktorom túžia tí, ktorí stoja v rebríčku nižšie. Na opačnej strane sú skupiny obyvateľstva, ktoré môžeme označiť za marginalizované, pretože ich životné šance sú limitované obmedzenosťou ich kapitálu.

Právo na vzdelanie nie je podmienené sociálnym postavením rodiny, ako to bolo v minulosti. Preto sa školské triedy vyznačujú sociálnou pestrosťou. Združujú deti elitných, stredných aj marginalizovaných skupín. K sociálnej rozmanitosti a nerovnosti škola nemôže zostať ľahostajná. Je považovaná za jednu z najdôležitejších inštitúcií, ktorá vytvára ľudský kapitál. To je moment, v ktorom sa prekrývajú podľa J. Kouckého a J. Kovařovica[58] ekonomické a spoločenské ciele. Škola ako inštitúcia má za úlohu šíriť „poznanie rovnomerne medzi všetkých občanov bez ohľadu na ich pôvod, náboženskú, politickú či inú príslušnosť a mala by tak prispievať k postupnému zániku sociálnych nerovností a privilégií.“[59] Celospoločenským cieľom by malo byť zvýšenie kvality vzdelávania pre každého a tým by sa zvýšili šance ľudí participovať na bežnom živote, v ktorom dôležitú úlohu zohráva práca. Konkurencieschopnosť na pracovnom trhu „závisí od kvalifikácie a schopností všetkých pracovníkov, nielen vedúcich – úplne zodpovedá cieľu dosiahnuť väčšiu spravodlivosť, prestať vylučovať niektorých jedincov pre nedostatok základného vzdelania a funkčnej gramotnosti.“[60] Výchova a vzdelávanie má teda pre ekonomickú prosperitu a rast spoločnosti nesmierny význam, pretože určuje mieru uplatniteľnosti na trhu práce a užitočnosti človeka pre spoločnosť. Avšak nadobudnutie vedomostí, zručností a schopností, dôležitých pre získanie práce a príjmov, má nesmierny význam aj pre jednotlivca. Dosiahnuté vzdelanie je ukazovateľom úspešnosti človeka, a teda hrá rozhodujúcu rolu aj v otázkach životnej spokojnosti.

Škola preto nemôže zostať ľahostajná k sociálne slabším skupinám obyvateľstva. Je postavená pred úlohu reflektovať sociálnu skutočnosť, hľadať cesty nápravy a podieľať sa na zvyšovaní sociálnej súdržnosti. V tomto smere sa ukazuje ako jedna z naliehavých výziev pre pedagogiku hľadať efektívne pedagogické nástroje prekonávania sociálnych nerovností.

Uvedená analýza prístupov k sociálnej stratifikácii vyúsťuje do pochopenia kultúrnej a sociálnej rozmanitosti školy. Ako hovorí Z. Helus[61], každý ľudský jedinec je situovaný do určitého konkrétneho spoločensko-kultúrneho systému, do ktorého sa rodí a v ňom sa stáva osobnosťou. Dôležitou súčasťou tohto systému je rodina, ktorú si žiadne dieťa nevyberá. Kultúra rodiny je ovplyvnená rôznymi makrosociálnymi faktormi – príslušnosťou jej členov k rôznym kultúrnym skupinám, ale ako sme ukázali, aj ich sociálnym statusom, charakterom a objemom ich kapitálu, a to nielen ekonomického, ale aj sociálneho, symbolického a kultúrneho. Každý žiak prichádza do školy nielen ako individualita vo svojich vrodených kvalitách a predispozíciách, ale tiež ako osobitá bytosť z hľadiska jeho pôvodu, kultúrnych koreňov a sociálnych podmienok. A na túto multikultúrnu realitu musí byť škola pripravená.

[58] KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J.: Sociální a demografické faktory. In WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. Brno : Paido, 2004, s. 107 – 126, cit. s. 110.
[59] PROKOP, Ref. 29, s. 168.
[60] KOUCKÝ, KOVAŘOVIC, Ref. 58, s. 110.
[61] HELUS, Z.: *Psychologické problémy socializace osobnosti.* Praha: SPN, 1973, s. 10.

?

1. Čo vyjadruje pojem multikulturalita?
2. Môžeme považovať rodinu za kultúrnu skupinu? Čím je ovplyvňovaná a čo všetko sa podieľa na formovaní jej kultúrnej identity?
3. Čo všetko môžeme považovať za kritérium určenia kultúry?
4. Ktoré kultúrne spoločenstvá sú považované za konzervatívne? Čím sa vyznačujú?
5. Môže byť kritériom určenia kultúry aj biologická danosť? V akých prípadoch?
6. Ako chápe sociológia pojem sociálna stratifikácia?
7. Ktoré sú základné systémy stratifikácie? Ktorý z nich je v súčasnosti najviac diskutovaný a prečo?
8. Ako sa zmenil pohľad na triedne usporiadanie spoločnosti za posledných sto rokov? Akú realitu vyjadruje model presýpacích hodín?
9. Prečo konvenčný prístup k triednej analýze stratil v súčasnosti opodstatnenie?
10. Ako pristupujú k triednej analýze zástancovia kulturalistického prístupu? Čo podľa nich určuje triedu?
11. Akú rolu zohráva ekonomický, sociálny, symbolický a kultúrny kapitál v určení pozície človeka v sociálnom systéme?
12. Čo je obsahom kultúrneho kapitálu? Ako môže tento druh kapitálu ovplyvniť žiaka a jeho školskú úspešnosť?

2.2. PROBLÉM SOCIÁLNEJ IDENTITY – ROLA ŠKOLY

S kultúrnou a sociálnou príslušnosťou sa spája pojem **identita.** Psychológia ho chápe ako „prežívanie toho, čím jedinec je (vlastnej autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a priestore), či už ako indivíduum alebo ako člen ľudských spoločenstiev.“[62] Napriek tomu, že sa žiak do svojej kultúry a sociálneho prostredia rodí, jeho identita mu nie je daná a priori. Podľa viacerých psychologických škôl vzniká identita ako dôsledok „aktívnych procesov a výsledkov sebadefinovania sa jednotlivca; hľadania, uvedomovania, rozhodovania a vyberania si toho, kým jednotlivec vo svete je alebo bude ako osoba a člen rôznych spoločenstiev.“[63]

Identity človeka sú podľa teórie kategorizácie JA – *SCT (Self-Categorization Theory*) u človeka kognitívne zorganizované do hierarchicky zoradených kategórií[64]:

Interdruhová úroveň
Druhová identita – JA ako ČLOVEK, ĽUDSKÝ TVOR

Interskupinová úroveň
Sociálna identita – JA ako ČLEN SOCIÁLNEJ SKUPINY (KULTÚRY)

Interpersonálna úroveň
Personálna identita – JA ako OSOBNOSŤ

Identita vzniká v zložitom procese **sebadefinovania**, v ktorom jedinec hľadá sám seba. Rozhodujúcu rolu v ňom zohráva okolie a jeho kultúrne pozadie. Ide totiž o akt dialógu, v ktorom jedinec porovnáva svoju ***subjektívnu identitu*** – teda to, ako sa vníma on sám, a ***objektívnu identitu***, teda obraz, ktorý mu poskytujú druhí. Výsledkom tohto dialógu je *metaperspektíva* – „jedinec sám seba definuje v svetle toho, ako vníma, že ho definujú iní,

[62] BAČOVÁ, V.: Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, J., SLAMENÍK, I. 1997. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997, s. 211 – 233, cit. s. 211.
[63] BAČOVÁ, Ref. 62, s. 223.
[64] TURNER, J. C.: Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. In LAWLER, E. J. (Ed.): *Advances in group processes*, Vol. 2. Greenwich, CT : JAI Press, 1985.

v porovnaní s tým, ako definuje seba. Intuitívne alebo uvedomelo sa snaží o približnú rovnováhu definícií tak, aby sa vyhol zraňujúcemu rozporu medzi subjektívnou a objektívnou identitou, resp. pocitu ohrozenia svojej identity.“[65] Táto rovnováha je vo veľkej miere podmienená poskytovaným či odopieraným uznaním z okolia.[66] Hľadanie vlastného JA prebieha na troch úrovniach:

1. Na *intrapersonálnej úrovni* človek hľadá odpoveď na otázku KTO SOM? Svoju identitu teda objavuje v odpovedi na otázku „akým som človekom“ a „čím sa líšim od iných“ a sebadefinuje sa pre seba a pre iných ako osobnosť.[67] Pri hľadaní odpovedí sa opiera o zvnútornené osobné hodnoty a normy. Tie vznikajú v kontexte kultúry, v ktorej žije. Zasadený do konkrétneho prostredia poznáva, aký by mal byť podľa morálnych kritérií jeho kultúrneho spoločenstva a aké zmysluplné je jeho konanie pre neho samotného a pre iných.[68] V procese sebautvrdzovania je celý vzťahový rámec uvažovania o vlastnom JA ovplyvnený kultúrou, v ktorej človek žije. Pri hľadaní odpovedí na otázku Kto som? sa zaoberá reprezentáciami skúseností minulého, prítomného aj budúceho JA[69]:
   - *Reprezentácie skúseností minulého JA*. Ide o sebahodnotiaci proces, ktorý je do značnej miery ovplyvnený tým, ako nás hodnotia druhí, ale aj tým, ako my sami interpretujeme uplynulé činy, a ako vo svojom vedomí interpretujeme reakcie iných ľudí na naše správanie. To, ako sa dokážeme následne pozrieť na svoje uplynulé skutky a správanie, je teda výrazne ovplyvnené tým, ako naň naše okolie reagovalo, či bolo v súlade s normami a pravidlami našej kultúry.
   - *Reprezentácie skúseností prítomného JA* predstavujú opis toho, ako sa človek aktuálne vníma. Ako vníma svoj vzhľad (materiálne JA), seba ako sociálneho aktéra – kamaráta, syna, žiaka (sociálne JA) a svoje najtrvalejšie osobnostné aspekty – povahu, nadanie, vlastnosti a pod. (duchovné JA). Táto deskripcia je výrazne závislá od reakcií okolia. Keďže identita sa formuje dialogicky a komunikatívne je spätná väzba od druhých osôb dôležitým faktorom procesu sebadefinovania. Žiaľ, nielen pozitívne reakcie, ale aj tie negatívne vstupujú do našich subjektívnych sebainterpretácií. Výsledkom je sebaprijatie, alebo deštruktívne odmietanie vlastnej osoby. Kultúrna príslušnosť zohráva v tomto smere dôležitú rolu.

Na zdokumentovanie faktu, že kultúrna príslušnosť zohráva veľkú rolu pri hľadaní odpovede na otázku *Kto som?,* si uvedieme príklad zo školského prostredia. Žiaľ, je obrazom reality, ktorá odkazuje na problematickosť procesu sebadefinovania u detí, ktorých kultúrne hodnoty a životný štýl nekorešpondujú s dominantnou kultúrou, ktorú reprezentuje škola. Vedeli by ste uviesť ďalšie príklady, ktoré by podčiarkli význam príslušnosti k sociálnej skupine pri hľadaní svojho JA?

„Adam je rómsky chlapček z osady. V nej si osvojil pravidlá aj hodnoty komunity, v sociálnom učení prijal normy správania. Vstupom do školy sa jeho život skomplikoval. Ocitol sa v prostredí, ktoré je iné. Snaží sa mu porozumieť, nájsť si v ňom svoje miesto. Spolužiaci si ho veľmi nevšímajú, niektorí sa mu dokonca vyhýbajú, odmietajú sa s ním kamarátiť. Hľadá spôsob, ako zaujať, chce sa presadiť. Rád by sa prihlásil a odpovedal pani učiteľke na otázku ako iné deti, ale skôr ako nájde odpoveď, zdvihne sa v triede desať rúk. No a často odpoveď ani nepozná.

[65] BAČOVÁ, Ref. 62, s. 225.
[66] PAVLOVIČOVÁ, Z.: Identita a dobro. Morálna teória Ch. Taylora. In *Filozofia*, roč. 59, 2004, č. 6, s. 401 – 415.
[67] BAČOVÁ, Ref. 62.
[68] BAČOVÁ, Ref. 62, s. 223.
[69] Bližšie ĽUPTÁKOVÁ, K.: *Nové prístupy k výchove k ľudským právam na 1. stupni ZŠ* [dizeratčná práca]. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 60 – 62.

Nakoniec sa prihlási a chce povedať vtip. Tento vtip zaznel u nich doma pri rôznych príležitostiach niekoľkokrát. Všetci sa smiali a rozprávač vždy zožal veľký úspech, všetci sa zabávali a pochvaľovali nápaditosť toho, kto ho vymyslel. Adam dúfa, že tento vtip vyvolá u spolužiakov aj u pani učiteľky podobnú reakciu. Prednesie ho. Reakcia je pre neho nepochopiteľná. Pani učiteľka sa hnevá, zvyšuje hlas a kára ho za to, že hovorí neslušné veci a slová. Niekoľko detí sa aj zasmialo, no pod paľbou výčitiek učiteľky sa začnú na Adama pohoršene pozerať. Adam si namiesto uznania nesie do lavice poznámku v zrkadielku a bolestivý pocit hanby. „Čo som zase urobil zle?!“[70]

- *Reprezentácie skúseností budúceho JA* sa spájajú s predstavami jedinca o tom, aký by chcel byť (predstavy o ideálnom JA), aký by mal byť (predstavy o požadovanom JA) a tiež aký by nemal byť (predstavy o nežiaducom JA). Aj tieto reprezentácie sa formujú na základe reakcií druhých, v závislosti od výchovy a podmienok, v ktorých dieťa vyrastá. V mysli každého z nás sa celý život točí nahrávka z detstva, ktorá obsahuje príkazy, zákazy, odporúčania a rady rodičov a blízkeho okolia, ktoré ovplyvňujú naše kroky a predstavy o tom, akí by sme mali byť.[71]

2. Na *interpersonálnej úrovni* sa každý z nás pýta ČÍM SOM? „V tomto rámci sa identita vyvíja identifikovaním sa so sociálnymi rolami.“ Aj to, čím sa má človek stať, je významne určované kultúrou, v ktorej žije, a hodnotami aj normami, ktoré sú v nej nosné. Podľa J. Habermasa[72] prebieha pri hľadaní identity vo vnútri človeka rozhovor, ktorý vedie ku konsenzu medzi rolovými očakávaniami a jedincovou interpretáciou tejto roly. Nachádzanie takéhoto konsenzu predpokladá, samozrejme, určitú jasnosť v tom, čo okolie od človeka očakáva, aké sú normy spoločnosti, v ktorej žije, čo je v nej považované za správne či nesprávne a pod. Na základe kultúrnych direktív si jedinec odpovedá na otázky Čím som? Čím by som mal byť? Aké sociálne roly mi prislúchajú, inak povedané, aké správanie, činy a skutky sa odo mňa očakávajú?

Vplyv kultúry pri hľadaní odpovedí na otázku *Čím som*? môžeme ukázať na porovnaní sociálnych rol ženy v minulosti a súčasnosti. Stredoveká kresťanská morálka, ktorá posilnila vtedajší patriotizmus, ovplyvnila aj výchovu dievčat. Tie boli odmalička pripravované na sociálnu rolu oddanej, poslušnej, vernej manželky a obetavej matky. So svojou úlohou sa v dospelosti pokorne zmierovali a nezvádzali vnútorný boj pri hľadaní odpovede na otázku Čím budem? alebo Čím som? Táto odpoveď bola za ne zodpovedaná a neboli vystavené neľahkému rozhodovaniu sa medzi viacerými sociálnymi rolami.

Súčasná moderná či postmoderná kultúra vychováva dievčatá v inom duchu. Vyrastajú s ambíciami stať sa modernou, emancipovanou, nezávislou ženou, ktorá sa vo všetkých oblastiach dokáže vyrovnať mužovi. Aj preto v dospelosti mnoho žien prežíva tzv. krízu identity, pretože stoja pred náročným rozhodovaním sa medzi rolou matky a rolou produktívnej a úspešnej ženy.

Uvedený príklad je porovnaním historických období. Aj dnes však môžeme pozorovať rozdiely vo výchove svojich potomkov, ktorá striktne zohľadňuje sociálne roly mužov a žien. Preto je napr. pre európsku ženu ťažké pochopiť oddanosť a pokoru moslimských manželiek. Práve nepochopenie kultúrnych odlišností je zdrojom medzikultúrnych nedorozumení. Ich prijatie si vyžaduje vedomosť, ale aj dávku empatie a tolerancie.

[70] ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K.: *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008, s. 24.

[71] Bližšie sa tomuto javu venuje transakčná analýza, podľa ktorej naše myslenie a správanie ovplyvňuje rodičovský stav ega, ktoré obsahuje nahrávky z detstva plné rád a ponaučení od rodičov. Pozri: ZACHAROVSKÝ, M., ŽILINČÍK, J. *Ako lepšie porozumieť sebe a iným*. Banská Bystrica : MC, 1992.

[72] ONDREJKOVIČ, P.: *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava : Veda, 2002.

3. *Na sociálnej úrovni* hľadá človek odpoveď na otázku KAM PATRÍM? V tomto smere hrá významnú rolu jeho príslušnosť k rôznym väčším či menším skupinám, či už sa tak stalo na základe jeho voľby alebo narodením. Prežívanie sociálnej príslušnosti formuje jeho **sociálnu identitu.** V sociálnych vedách prevláda tzv. holistické poňatie identity. Je chápaná ako funkcia enkulturácie. Človek podľa tohto prístupu získava základy svojej identity tým, že si zvnútorňuje konkrétny kultúrny systém – presvedčenia, normy, pravidlá, pravdy a iné obsahy kultúrneho spoločenstva, v ktorom žije. Sociálna identita je zložitá a krehká. „Jej zložitosť spočíva v tom, že je hierarchicky organizovaná. Človek väčšinou nepociťuje len spolupatričnosť k jednej skupine. Môže sa cítiť byť Slovákom, kresťanom, skautom... To, ktorá z týchto identít je najsilnejšia, závisí od stupňa abstrakcie. Preto sa môže niekto cítiť viac kresťanom ako Slovákom a iný naopak.“[73] „Pre obsah, práve tak ako i pre proces skupinovej identifikácie je dôležité, či sa k istému spoločenstvu priraďuje jedinec sám alebo ho tam i proti jeho vôli priraďujú iní a či sa tak deje na základe jeho pôvodu alebo voľby.“[74] Nielen tlak, aby sa stal členom skupiny, ale aj tlak, aby sa zriekol niektorej zo svojich identít a prispôsobil sa novej skupine, spôsobuje napätie. Ide o fenomén tzv. dvojitej sociálnej identity, o ktorom budeme hovoriť ďalej. Hľadanie odpovede na otázku *Kam patrím?* komplikujú aj ďalšie javy príznačné pre postmoderné multikultúrne spoločnosti.

Všetky tri úrovne procesu sebadefinovania sú vo vzájomnom vzťahu. Odpovede na otázky KTO SOM? ČÍM SOM? a KAM PATRÍM? tvoria osobnosť človeka a každodenne ovplyvňujú jeho myslenie, prežívanie aj konanie. Aké bude, závisí od toho, ako hladko či konfliktne proces hľadania samého seba prebieha.

V nasledujúcom texte odhaľuje Brian Fay svoje pocity. Prostredníctvom svojej výpovede zdôrazňuje vplyv sociálnej identity na každodenný život človeka. Ukazuje nám, ako ho kultúrna a sociálna príslušnosť formovala a dodnes formuje. Stojí za jeho myslením, cítením, za jeho skutkami, vytvára pozadie toho, kým je ako osobnosť. Prečítaj si úryvok a zamysli sa nad tým, v akej miere ťa ovplyvnila kultúra, v ktorej žiješ, a sociálne skupiny, do ktorých patríš.

„Moju skúsenosť hlboko utvárala skutočnosť, že som muž, (niekdajší) katolík, Američan a príslušník strednej triedy. V dôsledku týchto charakteristík sa na svet pozerám určitým spôsobom a rovnako i ľudia ku mne podľa toho pristupujú. Katolícka výchova ma napríklad naučila dívať sa na seba ako na hriešnika, ktorý musí hľadať vykúpenie inde než v sebe alebo v prirodzenom svete; prinútila ma myslieť si, že určité správanie a určité túžby sú zlé, a viedla ma k tomu, aby som ich potláčal (snažil sa potláčať); určité katolícke návyky (napríklad pokľakávanie) dokonca utvárali i moje telo. Napriek tomu, že som sa neskôr v živote proti tejto výchove vzoprel, vzpieral som sa proti svojmu konkrétnemu katolíckemu dedičstvu, a tak ma vlastne toto dedičstvo utvára i naďalej; tak to bude, až kým nezomriem.

Zdá sa byť samozrejmou pravdou, že tým, kým som, som do veľkej miery vďaka skupinám, ku ktorým patrím (pričom v mnohých prípadoch nemám inú možnosť ako k nim patriť). Keby som sa narodil a bol by som vychovaný na Novej Guinei, bol by som úplne iný, než som: svet by som nielen inak opisoval, ale by som ho aj inak prežíval. Bol by som iný človek, ktorý by žil v inom svete, než v ktorom žijem dnes. Vo všeobecnosti povedané, identita každého človeka je veľkou mierou funkciou sociálneho a kultúrneho sveta, v ktorom žije.“[75]

[73] ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, Ref. 70, s. 20.
[74] BAČOVÁ, Ref. 62, s. 224.
[75] FAY, B.: *Současná filosofie sociálních věd.* Praha : SLON, 2002, s. 23.

2.2.1. KRÍZA SOCIÁLNEJ IDENTITY

Hľadanie svojho JA je náročný proces, plný prekážok, váhania, rozhodovania sa medzi alternatívami, často sprevádzaný vnútornou neistotou a pochybnosťami. Ako tvrdia psychológovia, nikto z nás nie je vybavený spoľahlivým mechanizmom, ktorý by mu zaručil bezproblémové konštruovanie identity.[76] To prebieha najmä v detstve, no pretrváva aj v ďalších obdobiach života človeka. Dramatickosť celého procesu sebadefinovania závisí od životných okolností a skúseností. Jej miera je daná aj kultúrou a spoločnosťou, v ktorej človek žije a v ktorej sa akt sebadefinovania uskutočňuje.

Výskumy R. F. Baumeistera[77] dokazujú, že hodnoty charakteristické pre rôzne typy spoločností determinujú identitu jej členov, ako aj priebeh procesu sebaidentifikácie. Pozrime sa teda, ako ľahko či ťažko sa konštruuje sociálna identita v podmienkach súčasnej multikultúrnej spoločnosti.

Multikultúrna spoločnosť má mnoho atribútov. Medzi najvýraznejšie z nich patria: *otvorenosť* a *tolerancia* alebo ich protipóly *uzavretosť* a *intolerancia*. Ako si ďalej ukážeme, obidve skupiny znakov vo väčšej či menšej miere problematizujú proces sebaidentifikácie človeka a vedú ku ***kríze identity,*** ktorá spočíva v pochybnostiach pri hľadaní správnej voľby.

Otvorenosť. Globalizovaná spoločnosť je považovaná za multikultúrnu a otvorenú. Otvorenosť znamená rešpektovanie rôznych prístupov k životu, akceptovanie rôznorodých hodnotových orientácií. Hodnotovú diverzitu podporuje aj priestorová mobilita. Premiešaním obyvateľstva vzniká kultúrna pestrosť životných štýlov, obliekania, bývania a samozrejme aj správania. Výsledkom tejto pestrosti je *pluralizácia životných štýlov a činností*, *typov myslenia, sociálnych koncepcií*. Mnohorakosť je nepochybne vo viacerých ohľadoch prínosná, ale môže prinášať aj zmätok, v dôsledku ktorého *narastá subjektívna neistota* v sociálnom správaní a v rozhodovaní sa. Človek stráca oporné body. Nevie, ktoré hodnoty sú pravé, ktoré normy a pravidlá správne. V spoločnostiach (či už historických alebo súčasných, tzv. mimozápadných), kde existujú jednoznačné, spoločensky schvaľované hodnotové direktívy, sa má o čo oprieť. Na rázcestí (ktorých je v procese hľadania samého seba nemálo) sa vďaka nim rozhoduje ľahko, bez dramatických pochybností. Opačný typ spoločnosti predstavuje taká, kde nie je pre človeka k dispozícii jasný spoločensky uznávaný hodnotový systém, ktorý by mu slúžil ako nápoveď, a preto je sebadefinovanie pre jedinca problematické a sprevádzané krízami, ktoré pramenia z neistoty správnej voľby.[78] Dnešná globalizovaná multikultúrna spoločnosť predstavuje práve druhý z uvedených príkladov. Nemá jednotný kánon hodnôt, jednotnú morálku, ale naopak, ponúka celú plejádu vzorov, modelov správania a životného štýlu, a to tak na ulici, ako aj na televíznych obrazovkách či na internete.

Pluralita názorov a postojov spôsobuje krízu sociálnej identity najmä u detí a mládeže. Ide azda o najviac ohrozenú skupinu. Zmietajú sa v plejáde ponúkaných vzorov a hodnôt, čo komplikuje ich odpoveď na otázku Kam patrím?.

Uveďme si príklad ktoréhokoľvek tínedžera, ktorý sa túži stať členom partie „grafiťákov". Jeho rozhodovanie nie je jednoduché. Keby bol fenomén grafity v spoločnosti jasne odmietnutý a symbolizoval by jednoznačne vandalizmus – teda niečo zlé, jeho rozhodovanie by bolo jednoduché. „Alebo poruším spoločenské normy a stanem sa súčasťou partie za cenu sankcií, alebo nechcem konať v rozpore s nimi a svoje členstvo v skupine

[76] BAČOVÁ, Ref. 62, s. 224.
[77] BAUMEISTER, R. F.: How the Self Became a Problem: A psychological Review of Historical Research. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, 1987, no 1, pp. 163 – 176.
[78] Podľa BAUMEISTER, Ref. 77.

zavrhnem." Pri takomto rozhodovaní mu bol oporou jasný hodnotový rámec. Doba, v ktorej žije dnešný tínedžer, je ale z tohto pohľadu komplikovanejšia. Otvorenosť voči rôznym činnostiam a životným štýlom otvára diskusiu na tému „Grafity áno, alebo nie?" Od rodičov môže počuť náš imaginárny tínedžer, že grafity sú prejavom vandalizmu, na výtvarnej výchove sa o ňom učí ako o umeleckom žánri, v televíznom spravodajstve vidí, že maľovanie na múry bolo potrestané, vo filme sú grafiťáci vykreslení ako hrdinovia atď. Jednoducho povedané, jasná odpoveď na vyššie uvedenú otázku neexistuje a jeho rozhodovanie o členstve v skupine a zápas medzi vlastnou túžbou a želaním rodičov je o to ťažší. Tento príklad neobhajuje ani neodmieta GRAFFITY. Jeho cieľom je dokumentovať pestrosť názorov, pred ktorou stojí súčasný človek.

Bol/a si aj ty v situácii, keď tvoje rozhodnutie o skupinovom členstve komplikovalo viacero protichodných názorov? Čo nakoniec rozhodlo? Akú rolu v tom zohrala rodinná výchova? Je možné vychovávať deti v jednotnom hodnotovom rámci?

Tolerancia a slobodná voľba. Nielen pestrá ponuka okolo nás, ale aj liberálnejší a tolerantnejší postoj k slobodnej voľbe ľudí problematizuje proces sebaidentifikácie a spôsobuje krízu identity. Viacerí autori sa zhodujú, že identita sa stala procesom rozhodovania a voľby až v moderných spoločnostiach. V predmoderných spoločnostiach boli človeku mnohé charakteristicky dané jeho narodením, nemenným sociálnym zaradením a sotva mal možnosť niečo na tom zmeniť. Preto naši predkovia nemali žiadne alebo len minimálne vonkajšie problémy so sebadefinovaním.[79] Zdá sa, že sociálna mobilita, považovaná za pozitívum dnešnej doby, sa obracia proti človeku. Zvýšená možnosť vybrať si svoje postavenie alebo rolu proces sebadefinovania komplikuje. Môžeme sa síce po spoločenskom rebríčku pohybovať smerom hore a dole, no zároveň sme vystavení výzvam a sklamaniam. Tie môžu prameniť aj z obmedzeného multikultúrneho kapitálu, ktorý je predpokladom pohyblivosti v kultúrnej diverzite. Predstavuje schopnosť človeka používať symboly rôznych kultúrnych vrstiev a kompetentne využívať ich kultúrne zdroje. Ak sa napr. dostane človek z nižšej spoločenskej vrstvy do sveta vyššej kultúry intelektuálov, jeho status a pocit príslušnosti môže znemožňovať jeho obmedzená schopnosť diskutovať o spoločných témach, analyzovať umenie, aktívne sa podieľať na spoločných akciách.

Veľké pochybnosti pri výbere z možných alternatív prináša aj slobodná voľba národnosti či etnickej príslušnosti. Naoko príjemná možnosť nezávislého rozhodnutia je často sprevádzaná množstvom otázok a môže viesť k stavu, keď človek nakoniec nevie, kam patrí.

Kríza sociálnej identity vyplýva aj z faktu, že nie je založená len na uvedomení si svojho členstva v skupine, ale aj na jeho emocionálnom význame. Človek prežíva k svojej kultúrnej skupine istý vzťah. Ako tvrdí H. Tajfel[80], nepríjemná skúsenosť či zážitok môžu v lepšom prípade zreorganizovať hierarchické usporiadanie sociálnych identít, v horšom prípade narušiť rovnováhu jedinca, vyvolať v ňom vnútorný konflikt. Ak niekto zaútočí na moju vieru, sociálna identita Ja ako Kresťan ustupuje do úzadia. Ak sa každodenne stretávam s opovrhnutím a negatívnymi reakciami na môj rómsky pôvod, sociálna identita JA ako Róm ustupuje. Táto reorganizácia je často sprevádzaná bolestivými pochybnosťami a pocitmi stratenosti. Situácia je o to zložitejšia, že vo vyššie uvedenej štruktúre identity (druhová, sociálna, personálna) funguje zákonitosť: keď jedna z úrovní zoslabne, oslabia sa aj ostatné úrovne. Ak teda začne človek pochybovať o svojej príslušnosti k svojej kultúrnej skupine, alebo sa pod vplyvom okolností naruší jeho emocionálna väzba k nej (hanbí sa za ňu, pochybuje o výhodnosti svojej príslušnosti k skupine a pod.), utrpí aj jeho personálna identita (začne pochybovať o svojich schopnostiach, vlastnostiach, o sebe samom, zníži sa jeho sebavedomie a pod.).

[79] BAČOVÁ, Ref. 62, s. 228.

[80] TAJFEL, H.: Social categorization, social identity and social comparison. In H. TAJFEL (Ed.): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London : Academic Press, 1978, pp. 61 – 76.

Na tesné prepojenie sociálnej a personálnej identity poukazuje aj klasik sociológie É. Durkheim. Vo svojej štúdii *Sebevražda (1897)* dokazoval, že „tento úplne individuálny akt je v skutočnosti sociálnym faktom a že podmienky, ktoré určujú sebevražednosť, udáva spoločnosť."[81] Toto dielo je manifestom holizmu, ktorý predstavuje taký prístup v sociálnych vedách, ktorý hlása, že „jednotlivci sú tým, čím sú pre sociálny celok, ku ktorému patria; z toho vyplýva, že jednotlivca môžeme chápať jedine na pozadí sociálneho kontextu a nie naopak."[82] Identita človeka je v tejto metodologickej paradigme určená predovšetkým skupinovou príslušnosťou. Správanie a skutky človeka sú konštruktom neosobných zákonov a síl, ktoré určuje sociálne prostredie, v ktorom jedinec žije. V sociálnych vedách sa najčastejšie stretneme práve s holistickým chápaním individuálnej identity ako funkcie jedincovej kultúry či spoločnosti.

Uzavretosť a intolerancia prítomné v spoločnosti kladú ľuďom azda najväčšie prekážky pri hľadaní vlastného JA. Deje sa to najmä v prípade, že jedinec prináleží k takým kultúrnym skupinám, ktoré sú v spoločnosti odmietané, marginalizované či utláčané. Vtedy dochádza k vážnym krízam identity, keď jedinec prežíva emocionálne puto k svojej rodine, no negatívne reakcie zo strany okolia vnášajú do jeho prežívania pochybnosti o správnosti jeho sociokultúrneho zaradenia. Žiaľ, aj škola je často miestom, ktoré dieťa zneisťuje a privádza do slepých uličiek zložitých úvah o svojej skupinovej identite.

2.2.2. SOCIÁLNA IDENTITA ŽIAKOV V MULTIKULTÚRNEJ ŠKOLE

Konštituovanie sociálnej identity je celoživotný proces, ktorého základy sa kladú v detstve. Za významné vývinové obdobie sa považuje druhý rok života človeka. Vtedy sa rozvíja vedomie sociálneho JA. V tomto čase sa jedinec stáva sociálnou bytosťou a v procese socializácie si začína osvojovať symbolické hodnoty svojho spoločenstva. Kritériom ich prijatia je stupeň, v akom tieto hodnoty spôsobujú, že ho ľudia milujú alebo rešpektujú.[83] Svoj sebaobraz si formuje na základe poznania toho, ako je jeho konanie hodnotené podľa morálnych kritérií jeho kultúry, jeho najbližšieho sociálneho prostredia. Postupne sa zvnútorňuje s „predpísanými" normami, pretože ich plnenie prináša ocenenie a uznanie a ich ignorácia, naopak, odmietnutie či vyčlenenie. Keďže celý proces sebadefinovania je založený na porovnávaní sebavnímania a objektívneho vnímania inými ľuďmi, môžeme skonštatovať, že svoju identitu si dieťa určuje neustále v styku s inými ľuďmi a jej predpokladom je *uznanie zo strany druhých.* Ak si teda osvojí kritériá danej kultúry a bude podľa nich konať, môžeme očakávať, že sa bude stretávať s oceňovaním a s pozitívnym hodnotením zo strany okolia. Čo sa však stane, ak uprostred procesu sebaidentifikácie vkráča do sveta, ktorý sa riadi inými hodnotami? Čo sa stane, ak novým kritériám neporozumie a ak jeho hodnoty nie sú v tomto prostredí akceptované? Ako sa zorientuje v tomto neznámom svete? Formovanie identity sa komplikuje a ak zoberieme do úvahy fakt, že sebapoňatie obsahuje nielen súd o sebe samom, ale aj citový vzťah k sebe samému,[84] hrozí nebezpečenstvo, že dôjde k narušeniu vnútornej integrity osobnosti dieťaťa.

Opísaná situácia sa odohráva v živote mnohých detí, pochádzajúcich z rôznych minoritných kultúr, ktorých hodnoty sa líšia od hodnôt spoločnosti, ktoré reprezentuje škola. Čím sú tieto rozdiely väčšie, tým dramatickejší je boj dieťaťa o uznanie. Tento problém je azda najvýraznejší u *žiakov s dvojitou sociálnou identitou*. Druhou ohrozenou skupinou sú *žiaci z bilingválneho alebo jazykovo odlišného prostredia* a poslednú tvoria *žiaci zo slabších sociálnych vrstiev.*

Žiaci s dvojitou sociálnou identitou

[81] FAY, Ref. 75, s. 69.
[82] FAY, Ref. 75, s. 67.
[83] NÁKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995.
[84] NÁKONEČNÝ, Ref. 83, s. 43.

Dvojitá sociálna identita je chápaná ako členstvo jedinca v dvoch sociálnych skupinách, ktoré je spoločnosťou hodnotené ako kontradiktórne (nezlučiteľné). Práve sociálna norma nezlučiteľnosti dvoch, resp. viacerých skupinových členstiev stavia jedinca pred nutnosť vyrovnávať sa so svojou dvojitou identitou. Najčastejšie tak, že je nútený vybrať si.[85] Naša spoločnosť aj škola ako jej inštitúcia predstavujú monokultúrny model sociálnej identity. Vzdelávacie inštitúcie nepočítajú s viacnásobným sociálnym, resp. kultúrnym členstvom a neakceptujú ho. Klasifikujú žiakov prostredníctvom dichotómnej schémy, v rámci ktorej ich nútia voliť si spôsobom buď – alebo. Každodenné zvládanie stresu z voľby medzi dvoma hodnotovými systémami núti tieto deti hľadať stratégie, ktoré by minimalizovali tenzie. Ako zvládne žiak takúto situáciu, záleží aj od toho, ako k dvojitej sociálnej identite prišiel. V. Bačová[86] uvádza tieto prípady:

- Narodenie sa do dvojkultúrneho sociálneho prostredia. Takto „osudovo“ prichádza minimálne k dvojitej sociálnej identite každý príslušník židovskej či rómskej minority.
- „Získaním“ dvojitej sociálnej identity, napr. emigráciou.
- Objavením svojej dvojitej identity v priebehu života, napr. zistením, že bolo dieťa adoptované a pod. (k objaveniu dochádza častejšie v období adolescencie).

Podľa tohto členenia majú v našich školských podmienkach problém s dvojitou sociálnou identitou napr. rómski žiaci, 👁 židovské deti, ako aj deti rôznych národnostných minorít či prisťahovalcov.

👁 V našich podmienkach predstavujú rizikovú skupinu najmä rómske deti. Vzhľadom na to, že pre kultúru etník je príznačná konzervatívnosť, sú žiaci z odlišného etnického prostredia vystavení ohrozeniu, že budú v školskom prostredí nepochopené, a prichádzajú do školy s rizikom, že ich videnie sveta nebude prijaté a prezentácia nimi osvojených kritérií a hodnôt prinesie negatívne reakcie zo strany učiteľa aj spolužiakov (pozri situáciu Adama, ktorý povedal neslušný vtip, za ktorý bol potrestaný). Opakované negatívne hodnotenie zvonka vstupuje do ich modelu sebahodnotenia a neguje doposiaľ nadobudnuté pozitívne obrazy seba samého. Negatívne hodnotenia, ktoré vstúpili do procesu identifikácie, pocity neuznania a neprijatia majú svoje vyústenie v kvalite súčasných, ale aj budúcich sociálnych vzťahov. Poznatky zo psychológie potvrdzujú, že ľudia s pozitívnym sebaobrazom majú pozitívny vzťah k ostatným, sú spokojnejší v partnerských vzťahoch, lepšie zvládajú záťažové situácie a nepodliehajú tak často závislostiam.[87]

Žiaci z bilingválneho alebo jazykovo odlišného prostredia

Významným faktorom zníženej adaptability dieťaťa na prostredie školy je prípadný ***jazykový hendikep.*** Ak dieťa pochádza z odlišného kultúrneho prostredia a jeho materinský jazyk je navyše iný ako jazyk školy, je vysoká pravdepodobnosť, že bude prežívať stresujúce situácie, ktoré môžu vyvolať rôzne reakcie. Nielenže sa nedokáže orientovať v systéme noriem a hodnôt nového prostredia, ale chýba mu dôležitý nástroj, vďaka ktorému by mohlo nájsť odpovede na svoje otázky. Jazykový hendikep mu sťažuje nadväzovanie sociálnych kontaktov, bráni mu prezentovať svoj intelekt.

Uvedené problémy môžeme sledovať u detí z bilingválnych rodín, no častejšie z rodín, kde je materinským jazykom iný než úradný jazyk.

[85] BAČOVÁ, V.: Zvládanie dvojitej sociálnej identity jednotlivca. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1997, roč. 32, č. 2, s 149 – 154, cit. s. 150.
[86] BAČOVÁ, Ref. 85, s. 150.
[87] DOBEŠ, M.: Prvé skúsenosti s tréningovým programom na zvyšovanie pozitívneho sebaobrazu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1999, roč. 34, č. 4, s. 351 – 355.

V ***bilingválnej rodine*** sa bežne (s určitou frekvenciou) používajú dva jazyky. Okrem nesporných výhod, ktoré dieťa z takejto rodiny má (ovládanie viacerých jazykov, vytvorenie predpokladov na efektívnejšie učenie sa ďalších jazykov) existujú aj určité riziká, ktoré bilingvizmus obnáša. Prejavujú sa tromi spôsobmi:[88]

- *Semi-lingvizmus:* dieťa nehovorí prijateľne ani jedným jazykom, obidva mieša nezrozumiteľným spôsobom.
- *Straty kultúrneho charakteru:* v širokom slova zmysle sa prejavujú predovšetkým ťažkosti s identifikáciou dieťaťa a ďalšie problémy rôznorodého charakteru: mutizmus, dyslexia, koktanie, rôzne dysfunkcie na úrovni správania.
- *Problémy na kognitívnej úrovni:* prejavujú sa v zaostávaní v učení sa, horšími školskými výsledkami, pomalším tempom riešenia úloh.

Adaptácia na prostredie školy je jednoduchšia, ak je aspoň jeden z jazykov, ktorými sa doma komunikuje, zhodný s jazykom školy. Do školy však prichádza pomerne veľké množstvo detí, pre ktoré je úradný jazyk cudzím jazykom. Hoci do rodiny preniká napr. prostredníctvom médií, s jeho komunikačnou podobou sa dieťa stretne prvýkrát v školskej lavici. V našich podmienkach tvoria pomerne veľkú skupinu takýchto prípadov rómske deti. Stále častejšie sa však môžeme stretnúť aj s deťmi, ktoré pochádzajú z rodín, ktoré v dôsledku migrácie prišli do jazykovo odlišnej spoločnosti (vietnamské, kórejské rodiny a pod.).

Podľa A. Gálisovej[89] existuje pomerne veľký počet rómskych detí zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia, u ktorých je slovenský jazyk na takej slabej úrovni, že k jeho výučbe môžeme pristúpiť rovnako, ako k výučbe akéhokoľvek iného cudzieho jazyka. Takýto postup však v kontexte učebných osnov slovenského jazyka a literatúry pre 1. ročník ZŠ nezaručuje dieťaťu úspech, ale naopak, zlyhanie už v prvých týždňoch školskej dochádzky. Výrazným problémom je ich celkovo nedostatočne rozvinutý jazykový kód a pojmové myslenie. Obmedzená komunikácia v niektorých rómskych komunitách má za následok nedostatočne rozvinutú slovnú zásobu aj v rómskom jazyku, veľmi slabé vyjadrovacie schopnosti, čo by hypoteticky spôsobovalo ťažkosti v učení aj vtedy, ak by sa v škole používala ako vyučovací jazyk rómčina. Neznalosť, resp. slabá znalosť jazyka majority je často príčinou zlyhávania v učebných výkonoch. Tento hendikep sa prejavuje aj v sociálnom živote rómskych detí. Zamedzuje dieťaťu nadväzovať kontakty, hľadať si kamarátov, živo komunikovať, vedie ho k tendencii vyhnúť sa sociálnej interakcii. Dôkazom sú v rámci triedy vyhranené skupiny rómskych detí, ktoré sa pre svoje hendikepy uzatvárajú, vzďaľujú sa od života školy a utiekajú sa do vlastného sveta.

Žiaci zo slabších sociálnych vrstiev

Prehlbovanie rozdielov medzi ľuďmi otvára v školskej praxi nový problém so zvládaním nerovností. Materialistická orientácia, typická pre 21. storočie, vytvára klímu, v ktorej žijú aj súčasné deti. Keďže právo na vzdelanie má každé z nich a škola otvára svoje brány pre všetkých bez rozdielu, triedy nadobúdajú svoj multikultúrny rozmer aj z pohľadu socio-ekonomickej situácie rodín. Nejeden sociologický výskum potvrdil, že rodina „ovplyvňuje výkon dieťaťa v otvorenom školskom systéme nerovnakým vkladom sociálneho, kultúrneho i ekonomického kapitálu, ktorý si žiaci prinášajú do školy z rodiny a ktorý ich podporuje alebo hendikepuje v školskom výkone.“[90] Zamyslime sa na tomto mieste nad vplyvom sociálneho statusu rodiny žiaka na jeho život v triednom kolektíve.

[88] ŠULOVÁ, L., MORGENSTERNOVÁ, M.: Řečový vývoj v bilingvní rodině. In Morgensternová, M., Šulová, L. a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity.* Praha : Karolinum, 2007, s. 46.

[89] GÁLISOVÁ, A.: *Cvičebnica zo slovenského jazyka pre žiakov s neslovenským materinským jazykom. Metodický sprievodca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006.

[90] MOŽNÝ, I.: Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. In *Pedagogika*, roč. 54, 2004, č. 4, s. 309 – 314, cit. s. 310.

Chýbajúci *ekonomický kapitál* rodiny nedovoľuje rodičom postaviť ich dieťa na rovnakú úroveň so spolužiakmi z lepšie situovaných rodín. Tí prichádzajú do školy v značkovom trendovom oblečení, s vyšším vreckovým a môžu sa popýšiť každým výstrelkom módy zo sveta hračiek, ktorý uzreli v reklame. Porovnávať sa s inými je v detskom svete prirodzené, a tak sociálne rozdiely často vedú k pocitom menejcennosti, ba dokonca izolácie. Žiaci z bohatších rodín sa svojím „majetkom" stávajú v kolektíve atraktívnejšími, často vystupujú v pozícii vodcov, ktorí sa obklopujú seberovnými. Tieto problémy sa niektoré krajiny rozhodli riešiť uniformami, ktoré by zamedzili konkurovaniu si v značkovom exkluzívnom oblečení.

Ekonomická situácia rodiny ovplyvňuje aj podpornú sociálnu sieť, ktorú má rodina k dispozícii. Hoci sa to na prvý pohľad nezdá, žiaci si výhody vyplývajúce zo *sociálneho kapitálu* uvedomujú – vedia sa ním pochváliť, no môže byť aj zdrojom tenzie v školských kolektívoch. Sú rodiny, ktoré využívajú svoje kontakty na pomoc škole, čím zvyšujú „kredit" svojich detí, ale tiež rodiny, ktoré vďaka známosti uľahčujú cestu k úspechu svojich ratolestí. Žiaci dnes otvorene hovoria o protekcii. Nielenže tomuto pojmu rozumejú, ale ho často aj bolestne prežívajú.

Kultúrny kapitál je významným zdrojom sociálnej nespravodlivosti vo vzdelávaní. Na tomto mieste poukážeme na jeho objektivizovanú a vtelenú podobu. Rozdiely vo vlastnení rôznych kultúrnych predmetov, akými sú knihy, encyklopédie, počítač a pod. diskvalifikujú žiakov zo slabších sociálnych vrstiev a nedovoľujú im plnohodnotne sa zapájať do procesov učenia. Následkom toho je školské zlyhávanie, ktoré ich môže odsunúť na okraj triedneho kolektívu a zaobstarať im nepríjemný výsmech a nálepky. Obsahom vteleného kultúrneho kapitálu je suma skúseností, ktoré dieťa získava vo svojom rodinnom prostredí. Život v sociálne slabšej rodine prináša odlišné skúsenosti v porovnaní so životom v lepšie situovanej rodine. To čiastočne stavia prekážku spoločnému prežívaniu zážitkov detí z rozdielnych sociálnych podmienok. Navyše, akákoľvek snaha priblížiť sa svetu ľudí z iného prostredia naráža na slabé interpretatívne predpoklady, ktoré bránia človeku deliť sa o skúsenosť s niekým, kto má odlišný životný štýl. Bariérou môže byť aj nerozvinutý jazykový kód. V zaostalom sociokultúrnom prostredí deti používajú jazyk takmer výlučne na vyjadrovanie svojich emócií a reč sa vzťahuje predovšetkým k prítomnosti. Dieťa zo sociokultúrne vyspelého prostredia používa bohatší a „správnejší" jazyk, ktorý je abstraktnejší, menej praktický. Žiaci s nerozvinutým, resp. slabo rozvinutým jazykovým kódom majú sťaženú situáciu. Horšie sa zapájajú do školských činností, dosahujú slabšie výkony a trpí aj ich sociálny status v rámci triedy.

Predstav si takúto situáciu v školskej triede: Niekoľko žiakov si cez prestávku opisuje zážitky z kina. Spoločne sa tešia nielen z filmu, ale aj z ostatných zážitkov, ktoré im poskytla návšteva multikina – pukance, nákupy pred začatím programu, upútavky na ďalšie filmy, ktoré prichádzajú na plátno kín v najbližšom období a pod. Samozrejme, neopomenú ani samotnú rozprávku. Vymieňajú si skúsenosti s používaním 3D okuliarov, nadšene opisujú zážitky, ktoré im trojdimenzionálne vysielanie prinieslo atď. Účasť na tomto rozhovore je výrazne podmienená kultúrnou skúsenosťou. Ak sa k diskutujúcej partii pridá žiak, ktorý nikdy v multikine nebol, nemá predstavu o tom, ako to tam vyzerá a čo všetko sa spája s pobytom na tomto kultúrnom podujatí, bude stratený. Navyše akákoľvek snaha o zapojenie sa narazí na nezrozumiteľnosť používaných slov, ktoré sú pre neho akoby prázdne. Pojem 3D je pre neho zastretý tajomnom, nerozumie ani mnohým ďalším. Skupinu radšej opúšťa a hľadá tých spolužiakov, s ktorými môže mať rovnaké alebo podobné skúsenosti a zážitky.

Ani *symbolický kapitál* rodiny nie je zanedbateľným determinantom žiakovho postavenia v triednom kolektíve a jeho školskej úspešnosti. Má nemalý vplyv na formovanie identity. Ľudia môžu z neho ťažiť, ale môžu vďaka nemu aj strácať. Rovnako aj deti. Prichádzajú do školy s nálepkou „dieťa z dobrej či zlej rodiny". Vďaka symbolickému

kapitálu sa môžu stať obeťou predsudkov, haló efektu či iných prejavov správania, ktoré vychádzajú zo zvláštností fungovania ľudskej psychiky. Žiaľ, netýka sa to len spolužiakov, ale často aj učiteľa. Symbolický kapitál žiaka ho môže ovplyvniť pri hodnotení a znížiť tak objektivitu tohto dôležitého aktu[91].

Symbolický kapitál je kapitálom cti a prestíže, určitého kreditu rodiny, z ktorej žiak prichádza. K úplnému pochopeniu toho, ako môže táto forma kapitálu ohroziť žiakov zo slabších sociálnych vrstiev ti pomôže, ak si spomenieš na poznatky z predchádzajúceho štúdia. Akých rôznych subjektívnych chýb sa človek môže dopúšťať pri hodnotení iných? Zadefinuj si aspoň niektoré z nich:

Predsudok je.....

Haló efekt je.....

Figúra a pozadie je .....

Analogizácia je.....

Schematické typizovanie je.....

Rigidita myslenia je.....

Všetky zmienené kategórie žiakov si vyžadujú od školy a učiteľa zvýšenú pozornosť, väčšiu dávku empatie, ale najmä profesionálny prístup, vďaka ktorému bude ich proces sebadefinovania prebiehať v čo najväčšej možnej miere nekonfliktne. To, že problém ich sociálnej identity nie je možné odignorovať, zdokumentujeme na dvoch odlišných prípadoch školskej klímy.

Konštituovanie sociálnej identity žiaka v klíme porozumenia

To, že do školy prichádzajú žiaci z rôzneho sociálneho a kultúrneho prostredia je prirodzené. Prirodzené je aj to, že každý žiak je iný, výnimočný vo svojej individualite a originálny vo svojom pôvode. Ak učiteľ túto kultúrnu a sociálnu rozmanitosť vníma a je tolerantný, je čiastočne pripravený na zvládnutie svojej roly ako pomocníka pri budovaní sociálnej identity zverených detí. Druhou podmienkou je zvládanie stratégií interkultúrnej výchovy. Výsledkom by mal byť učiteľ, ktorý nevníma inakosť ako zdroj možného konfliktu, ale ako príležitosť pre prirodzenú konfrontáciu, ktorá sa odohráva v bežnom živote každého z nás.

Na viacerých miestach sme sa v tejto publikácii zmienili o význame rodiny v procese socializácie. Pripomeňme si, že práve v nej dochádza k procesu ***enkulturácie***, v rámci ktorého sa dieťa zmocňuje noriem, hodnôt a presvedčení, ktoré sú pre danú kultúru typické. Rozvíja sa tak po psychosociálnej stránke a preniká do zložitej škály vzťahov, a zároveň sa zmocňuje kultúrnych odkazov a „diel“ v najširšom zmysle, ktoré sú motorom jeho vývoja, ako aj podmienkou prežitia samotnej kultúry. Postupne začne dieťa všetko, čo v procese enkulturácie získalo, ***konfrontovať*** a upriamovať pozornosť na všetko, čo je odlišné.

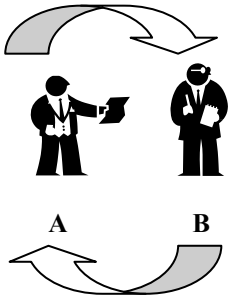
Na osvojenie si dôležitých sociálnych rol potrebuje dieťa nevyhnutne vytvárať kontakty so svojimi vrstovníkmi. Potrebuje byť súčasťou iných sociálnych skupín. Nové kontakty prinášajú jedincovi nielen duševné uspokojenie, ale aj nové skúsenosti a názory, postoje, ktoré môžu byť odlišné od tých, s ktorými sa stretávalo vo svojom domácom

[91] Subjektívne chyby hodnotenia pozri bližšie KOSOVÁ, B.: *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 110 – 114.

prostredí. Na základe vedomého hodnotenia, ale častejšie podvedome, sa utvrdzuje vo svojich postojoch alebo prijíma tieto nové kultúrne obsahy a vytvára si svoju „vlastnú“ osobnú formu kultúry.

Vo chvíli, keď je dieťa schopné vytvárať dlhodobejšie vzťahy dochádza k stretu kultúrnych vplyvov. V hrových skupinách, ktoré vznikajú v okolí domova, sa združujú deti rôznych rodín, a teda aj odlišných kultúr. V spoločnom kontakte a v detských hrách dochádza, prirodzene, k procesom ***akulturácie*** – vzájomnému preberaniu, či pretváraniu kultúrnych prvkov –, ktorý má svoje zákonitosti (pozri obraz 3).

Obraz 3



Ak osoba **A** zobrazená na obrázku bude v dlhšom kontakte s osobou **B**, vzájomne sa ovplyvnia, obohatia. Podmienkou je ich priateľský prístup. V prípade, že jeden z nich bude mať voči druhému obranný postoj, vytvorí sa medzi nimi múr, ktorý zabráni tomu, aby im vzájomný kontakt niečo priniesol. Nikto z nás nie je v procese akulturácie pasívny. To, čo nás ovplyvní, ktorý kultúrny obsah si privlastníme, je len na nás. Kritériom výberu je atraktivita, užitočnosť prezentovaného.

Proces akulturácie podporujú aj sociálne javy, ktoré fungujú vo vnútri skupín. Podľa *teórie sociálneho porovnávania* sme všetci permanentne motivovaní vnímať a prezentovať seba v sociálne žiaducom svetle. Aby to jednotlivec dosiahol, musí kontinuitne spracúvať informácie o tom, ako sa prezentujú ostatní ľudia, a prispôsobovať tomu svoju prezentáciu seba[92]. Tento jav je azda najviac viditeľný v detských sociálnych skupinách. Dieťa, ktoré si chce v skupine získať alebo udržať sociálny status, začína preberať názory, postoje a vzorce správania, ktoré prezentujú jej členovia. Jeho konformita ku skupine je fakticky podmienkou jeho fungovania v nej. V takom sociálnom útvare akou je detská skupina podlieha jedinec neuvedomelým vplyvom ľudí na seba. Medzi jej členmi môže dôjsť k *sugestívnemu preberaniu myšlienok a náhľadov,* k citovej nákaze tzv. *prenášaniu citov,* k *nápodobe úkonov, napr. zvykov, obyčají, tradícií, kultúrnych úkonov a pod.*[93]

Dieťa konfrontuje normy, ktoré preferuje rodina s normami, ktorými sa riadi skupina. Ak je preň skupina atraktívna a zároveň prezentuje výrazne odlišné normy, vzniká *konflikt.* Ten spravidla rieši človek výberom hodnoty, ktorá je pre neho zrozumiteľnejšia. Preto pod skupinovým vplyvom môže dieťa opustiť rodinou pestované regulatívy a následne aj meniť svoje správanie. Deje sa to samotnou prítomnosťou iných osôb (sociálna facilitácia). Zmenu správania ovplyvňuje aj prirodzená strata pocitu (zmyslu) vlastnej individuality, označovaná ako deindividuácia. „Človek pod vplyvom svojej anonymity v skupine sa správa ináč. V dôsledku obmedzenej kapacity sebaregulácie sa stáva jednotlivec všímavejším voči podnetom z prostredia pre smer správania ako voči svojim vnútorným kritériám.“[94]

[92] LOVAŠ, L.: Malé sociálne skupiny. In VÝROST, J., SLAMENÍK, I. 1997. *Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997, s. 365 – 387, cit. s. 383.
[93] JUROVSKÝ, A.: *Duševný život v spoločenských podmienkach*. Bratislava: Osveta, 1963.
[94] LOVAŠ, Ref. 92, s. 381.

Okrem malých sociálnych skupín hodnoty a videnie sveta ovplyvňujú aj dyadické priateľské vzťahy. Až do vstupu do školy majú krátkodobý charakter. Postupne sa stávajú trvalejšími a poskytujú priestor na výmenu kultúrnych obsahov. Dieťa sa dôvernejšie oboznamuje s kultúrou rodiny, či širšej komunity svojho priateľa. Keďže sú tieto vzťahy založené na dôvere a náklonnosti, dieťa má väčšiu vôľu pochopiť motívy konania svojho kamaráta. Vstupuje tak hlbšie do jeho sveta. Vzájomné ovplyvňovanie je výrazné a prináša zmeny v zmýšľaní a konaní na obidvoch stranách.

Ku konfrontácii kultúrnych obsahov nedochádza len v rovesníckych, resp. detských sociálnych skupinách a vzťahoch. Svet dieťaťa tvoria aj dospelí, ktorí ho ovplyvňujú svojimi názormi a postojmi. Môžu to byť príbuzní, susedia či ľudia žijúci v najbližšom okolí, s ktorými prichádza do styku. Dospelý človek je pre dieťa prirodzenou autoritou a v prípade, že má k nemu kladný vzťah, býva aj modelom pre napodobňovanie a identifikáciu. Navyše svet dospelých je pre dieťa príťažlivý. Preto vyhľadáva vzťahy s dospelými osobami a vysoko si ich váži. Nezostáva ale nevšímavé. Porovnáva správanie dospelých osôb s hodnotami, ktoré sú mu vštepované, a podvedome vyvodzuje závery, ktoré nachádzajú odraz v jeho správaní.

Ako vidieť, konfrontácia vlastnej kultúry s cudzími kultúrnymi prvkami, normami a zvyklosťami je pre dieťa prirodzená. Vstupom do školy by sa tento proces nemal zastaviť, ale naopak, posilniť a zmysluplne rozvíjať prostredníctvom interkultúrneho dialógu, ktorý vytvorí priestor na prezentovanie kultúry každého žiaka. Rozprávanie o tom, aké tradície a rituály rodina zachováva, aké hodnoty uznáva, sa môže stať pre iných inšpiráciou. Učiteľ pomáha žiakom vnímať nové pohľady na svet ako zaujímavé, atraktívne, a nie ako čudné či „nenormálne“. V klíme porozumenia a otvorenej komunikácie sa môže konštituovať sociálna identita každého žiaka bez rizika vzniku vážnejších konfliktov, ktoré majú vplyv na jeho zdravý a nerušený rozvoj, na sociálnu klímu triedy, ale aj na nerušenú prácu učiteľa. Odlišnosť ale nemusí automaticky predstavovať problém.

Konštituovanie sociálnej identity žiaka v klíme ohrozenia

Nekonfliktné prežívanie svojej sociálnej identity je prirodzenou potrebou každého človeka. Podľa Tajfelovej teórie sociálnej identity (SIT – Social Identity Theory) je každý človek motivovaný potrebou dosiahnuť pozitívny pocit zo seba samého.[95] Všetci podvedome robíme všetko preto, aby sme sa videli v pozitívnom svetle. Tomuto pocitu pomáha pozitívne prežívanie spolupatričnosti k skupine, s ktorou sa jedinec subjektívne identifikuje a prirodzene ju favorizuje. Autor zmienenej teórie však podotýka, že favorizovanie vlastnej skupiny nie je univerzálny fenomén. K tomuto postoju nedôjde, ak jedinec žije v takej spoločenskej štruktúre, kde vníma inú, pre neho významnú skupinu ako lepšiu, atraktívnejšiu, výhodnejšiu a pod. Za týchto okolností začne uplatňovať alternatívne stratégie na dosiahnutie pozitívneho sebapoňatia:

- Stratégiu mobility jedinca: Pokúsi sa opustiť svoju skupinu a prejsť do druhej, ktorú vníma ako hodnotnejšiu, lepšiu.
- Stratégiu sociálnej tvorivosti: Snaží sa redefinovať skupinu ako takú, alebo východisko, na základe ktorého porovnával svoju skupinu so skupinou pre neho atraktívnejšou.
- Stratégiu spoločenskej súťaže: Snaží sa zmeniť spoločenskú štruktúru.

[95] In QUINTANA, M. S., McKNOWN, C. (eds.): *Handbook of Race, Racism, and the Developing Child*. New Jersey, Hoboken : John Wiley&Sons, Inc, 2008.

Uplatnenie ktorejkoľvek alternatívnej stratégie nevedie automaticky k posilneniu sebapoňatia. V každom prípade môže človek naraziť na problémy, ktoré vyvolajú opačný efekt. Napr. chce opustiť svoju skupinu a identifikovať sa s inou, no hranice sú nepriechodné. Snaží sa redefinovať svoju skupinu, ale jej každodenné hanobenie mu zabraňuje vnímať ju pozitívnejšie. Snaží sa zmeniť spoločenskú štruktúru, no nemá nástroje. Nie je to v jeho moci. Pokús sa uviesť niekoľko ďalších podobných príkladov.

Máloktorú z uvedených stratégií dokáže žiak ako jednotlivec uplatniť (ak áno, tak len v obmedzenej miere) a pomôcť si sám pri svojich pochybnostiach. Ak dlhodobo prežíva pocity neprijatia a jeho problém zadefinovania vlastnej sociálnej identity pretrváva, vyústi do vnútorného konfliktu a stresu, ktorý naberá na svojej intenzite.

Nielen ohrozovanie atraktivity vlastnej kultúry, ale aj tlak na žiaka, aby sa prispôsobil novej kultúre, vytvára v jeho prežívaní napätie. Sociológ J. Baratz[96] tvrdí, že cieľom výučby v škole je vytvoriť z detí bikultúrne bytosti, ktoré budú schopné fungovať vo svojej vlastnej subkultúre a zároveň v celonárodnej kultúre. Túto myšlienku môžeme len ťažko spochybniť, avšak dôležité je uvedomiť si, že proces spoznávania novej kultúry je zdĺhavý a náročný a vyžaduje si veľkú dávku porozumenia a trpezlivosti. Rešpektovanie nových noriem, pravidiel a zákonitostí je podmienené pochopením ich významu a schopnosťou jedinca správne tento význam interpretovať.

Interpretatívne predpoklady sú do veľkej miery utvárané kultúrou jedinca. Je prirodzené, že veci okolo seba si každý z nás vysvetľuje v intenciách svojho vlastného videnia a chápania sveta, pod vplyvom svojich očakávaní, presvedčení a pod. Pochopenie nového pravidla či normy, ktorú si má žiak v škole osvojiť, sprevádza náročný proces dekódovania, ktorý prináša množstvo otázok: Na čo toto pravidlo slúži? V čom spočíva jeho zmysel? Aký to má význam pre členov tejto skupiny? Čo spôsobí neplnenie tohto pravidla? B. Fay[97] prirovnáva interpretáciu významu k procesu dešifrovania zložitej básne. Z uvedeného jasne vyplýva, že direktívne zavedenie pravidiel zvonka a striktné trvanie na ich dodržiavaní nemôže fungovať. Môže prinútiť žiaka k poslušnosti, avšak len k formálnej. Navyše vynútené dodržiavanie noriem, ktorým žiak z iného kultúrneho prostredia nerozumie, spôsobuje v jeho prežívaní zmätok a otriasa jeho sociálnou identitou.

V závislosti od mnohých faktorov (temperament, rozvinutosť sociálnych citov, etických citov...) a frustračnej tolerancie, ktorou jedinec disponuje, sa u dieťaťa, ktoré je pod takýmto tlakom, spúšťajú ***obranné frustračné mechanizmy***. Najprv nastupujú emočné (psychické) reakcie, ktoré môžu mať podobu úzkosti, apatie, depresie, ale aj zlosti a agresie. Po emočnej reakcii nasleduje fyziologická reakcia na stres. Telo začne spúšťať zložitú reťaz vrodených reakcií na vnímané ohrozenie. Väčšinou sú tieto reakcie rozdelené do troch fáz: 1. poplach – organizmus sa mobilizuje, 2. rezistencia – organizmus sa usiluje o vyrovnanie sa s hrozbou, a 3. vyčerpanie.[98] Podvedomá snaha vyrovnať sa s nebezpečenstvom, ktoré žiak prežíva, môže mať rôznu podobu. Môže sa prejaviť vo forme ***útoku, úteku*** alebo ***úniku.*** V poslednom prípade ide o únik do vlastného sveta, často vyfantazírovaného, virtuálneho. Takéto dieťa sa v triede javí ako pokojné a tiché. Uzatvára sa do svojich

[96] PROKOP, Ref. 29, s. 219.
[97] FAY, Ref. 75, s. 39.
[98] ATKINSON, R. S.: *Psychologie*. Praha : Portál, 2003.

predstáv, potichu si kreslí... Ide o reakciu viac introvertných jedincov. Sú síce z pohľadu disciplíny bezproblémoví, avšak konflikt svojej sociálnej identity prežívajú dramaticky. Ich utiahnutosť nás zvádza venovať im menšiu pozornosť.

Nevychovaní, neslušní, konfliktní... Takéto nálepky nosia najmä tí žiaci, u ktorých sa reakcia na stres a napätie prejaví vo forme úteku či útoku. V prvom prípade ide o vyhnutie sa prostrediu, ktoré mu ubližuje. Žiak prestane chodiť do školy, hľadá výhovorky pre svoje absencie a postupne sa zaradí do kategórie žiaka, ktorý chodí poza školu, vyhýba sa povinnostiam, klame a podvádza. Nie vždy pátra škola po motívoch nežiaduceho správania. Častejšie trestá. Najsilnejšia reakcia organizmu na ohrozenie je *útok.* Má povahu rôzneho stupňa agresie. Žiak môže svoju zlosť obrátiť k učiteľovi (je vulgárny, nepríjemný, sabotuje učiteľa, je ironický či sarkastický voči nemu a pod.), ale môže byť nasmerovaná aj k spolužiakom (ubližuje slovne, fyzicky). V krajnom prípade môže prerásť aj do vážnejších sociálno-patologických javov, akým je napr. šikanovanie. Je potrebné zdôrazniť, že uvedené obranné mechanizmy sa spúšťajú automaticky, sú prirodzené a často ani samotné dieťa nevie vysvetliť, prečo konalo tak, ako konalo. Hoci príčin nevhodného správania je veľa, nemôžeme vylúčiť, že sa za ním skrýva sociálna exklúzia (vylúčenie) a dlhodobejšie ignorovanie jeho problémov s vnímaním vlastnej sociálnej identity.

Z uvedenej analýzy vyplýva, že škola nemá len povinnosť inakosť a kultúrnu pestrosť prijať, ale aj pripraviť sa na ňu tak, aby pomáhala v zdravom a nerušenom osobnostnom rozvoji každého žiaka, bez ohľadu na jeho kultúrnu príslušnosť či sociálne postavenie. V praxi to znamená:

1. *Upevňovať celú štruktúru sociálnej identity každého dieťaťa,* tak aby prežívalo vzťah k svojej kultúrnej skupine, či skupinám pozitívne a nekonfliktne. Takto poňatá výchova vylučuje etnocentrizmus, tzn. preferovanie jednej kultúry na úkor iných.
2. Uplatňovaním stratégií interkultúrnej výchovy *viesť žiakov ku kultúrnemu pluralizmu,* ktorý predstavuje vnímanie všetkých kultúr a sociálnych skupín ako rovnocenných.

Uvedené úlohy spadajú vo veľkej miere do kompetencií učiteľa, ktorý by mal byť po tejto stránke pripravený na prácu v multikultúrnom prostredí školy. Riešenie otázky sociálnej spravodlivosti a rovnosti šancí vo vzdelávaní však nemôže zostať len v rukách učiteľov či škôl. Dôležité je aj nastavenie celého školského systému a vzdelávacej politiky, ktorá je prejavom miery akceptácie kultúrnej rôznorodosti a kultúrneho pluralizmu v danej spoločnosti.

?

1. V čom spočíva zložitosť procesu utvárania sociálnej identity človeka? Akú rolu v tomto procese zohráva rodina a blízke sociokultúrne spoločenstvo?
2. Ktoré znaky multikultúrnej spoločnosti problematizujú proces hľadania svojho JA a vedú ku kríze sociálnej identity?
3. Čo je to dvojitá sociálna identita? S akými prekážkami v procese sebadefinovania bojujú žiaci s dvojitou sociálnou identitou? Ako je týmto faktom ohrozená ich pozícia v triednom kolektíve?
4. Môže sa za krízou sociálnej identity skrývať aj odlišný materinský jazyk? Aké ťažkosti sprevádzajú žiakov z bilingválnych rodín či z rodín z odlišného jazykového prostredia pri sebadefinovaní?

5. Ako ovplyvňuje sociálny status rodiny proces formovania sociálnej identity žiaka? Ktoré skupiny detí sú najviac ohrozené?
6. Je konfrontácia s inými kultúrami prirodzenou súčasťou formovania sociálnej identity? S kým sa dieťa prirodzene konfrontuje a kto mu pomáha objaviť vlastné JA?
7. Aké obranné mechanizmy sa spúšťajú u žiakov, ktorých sociálna identita je konštituovaná v klíme ohrozenia? Aký je vplyv týchto reakcií na sociálnu klímu triedy?
8. Aké povinnosti má škola vo vzťahu k vytváraniu priaznivých podmienok na konštituovanie sociálnej identity všetkých žiakov bez rozdielu?

2.3. SPRAVODLIVOSŤ A ROVNOSŤ ŠANCÍ VO VZDELÁVANÍ

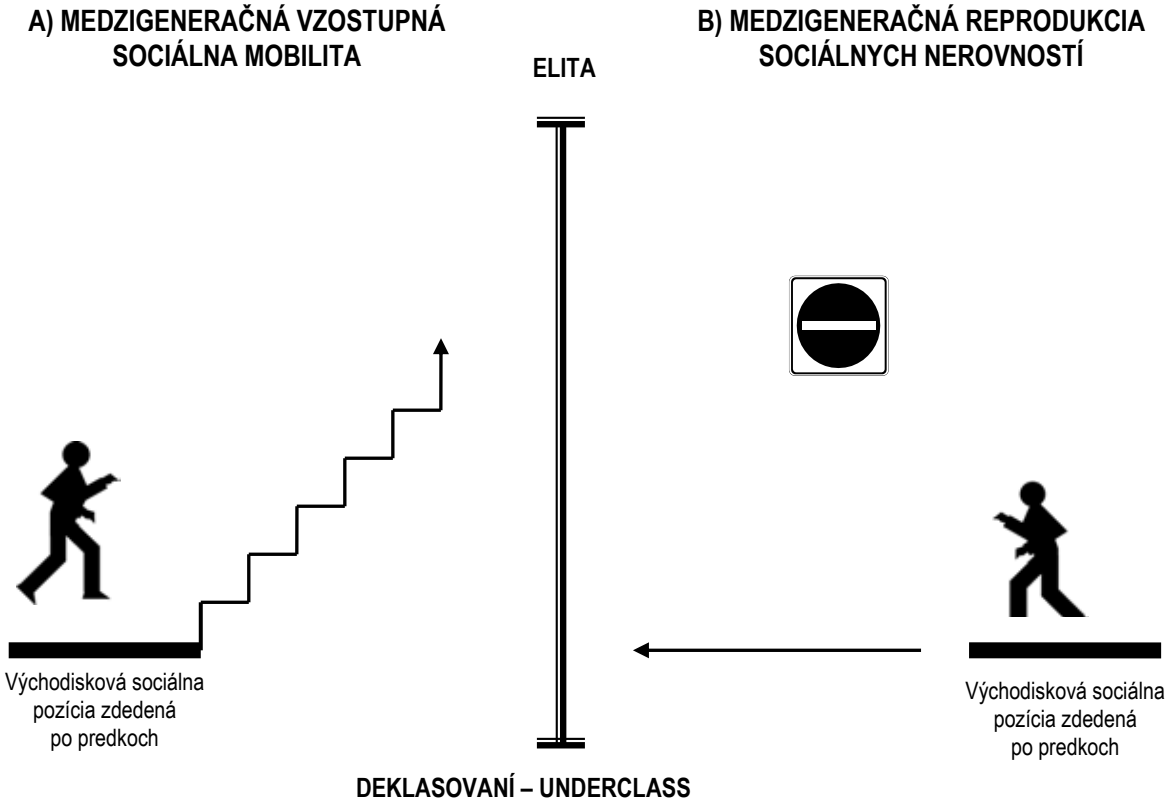
Multikulturalita, o ktorej sme doteraz hovorili, vnáša do škôl sociálnu a kultúrnu rôznorodosť a otvára otázku ***rovnosti*** a ***spravodlivosti vo vzdelávaní***. Podľa D. Gregera je nutné tieto dva pojmy rozlišovať. Argumentuje tým, že keby sme vnímali rovnosť a spravodlivosť ako synonymá, mohli by sme vzbudiť nesprávnu predstavu, že každá vzdelanostná nerovnosť je nespravodlivá, a to by bola chyba. Rozdiely medzi žiakmi vždy boli a budú a v istom ohľade ide o prirodzený jav. Každý z nás disponuje istou úrovňou schopností, nadania, talentu, usilovnosti a pod. Preto „určitá ***nerovnosť*** je integrálnou súčasťou školského vzdelávania: napríklad nikto z nás si asi nedokáže predstaviť, že by všetci žiaci, bez ohľadu na to, ako splnili úlohu a aké úsilie na to vynaložili, mali byť ohodnotení rovnakou známkou.“[99] Problém spravodlivosti sa otvára vo chvíli, keď sa na nerovnostiach podpisuje príslušnosť žiaka ku skupine. Vtedy hovoríme o nerovnosti, ktorá pramení zo socio-ekonomického statusu rodiny, alebo je zdrojom nerovností, založených na etnickom či náboženskom pôvode, jeho rase či pohlaví. Takéto vzdelanostné nerovnosti sú hodnotené ako ***nespravodlivé.***

2.3.1. ÚLOHA VZDELANIA V PROCESOCH SOCIÁLNEJ MOBILITY – SOCIOLOGICKÁ PERSPEKTÍVA

Pri hľadaní účinnej cesty, ako dosiahnuť spravodlivosť vo vzdelávaní, sa pedagogika opiera o sociologické teórie, ktoré poukazujú na to, do akej miery sa mechanizmy redistribúcie podieľajú na sociálnej mobilite a umožňujú tým, ktorí sa nachádzajú v sociálnej stratifikácii nižšie, postúpiť smerom nahor a zlepšiť svoje šance na lepší život. Pri bádaní sa výskumné tímy opierajú o základné koncepcie, „ktoré reprezentujú rôzne prístupy k hľadaniu odpovedí na vyššie položené otázky a mnohokrát aj dochádzajú k odlišným záverom.“ Vo všeobecnosti môžeme uvažovať o dvoch prúdoch: jeden myšlienkový prúd zoskupuje tie teórie, ktoré vnímajú školu a vzdelanie ako účinný nástroj vzostupnej sociálnej mobility (ľavá časť obrazu 4), a druhý, združujúci tie teórie, ktoré vidia vo vzdelávacom systéme nebezpečenstvo reprodukcie sociálnych nerovností (pravá časť obrazu 4).

[99] GREGER, D.: Spravedlivý přístup ke vzdělání: inkluze nebo exkluze. In WALTEROVÁ, E.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl.* Brno : Paido, 2004, s. 361 – 440, cit. s. 362.

Obraz 4 VPLYV ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA NA SOCIÁLNU MOBILITU JEDINCA DVA ODLIŠNÉ SOCIOLOGICKÉ PRÍSTUPY



A) Škola ako nástroj odstraňovania sociálnych nerovností

Sociologické názory, ktoré patria do tohto prúdu spája optimistický pohľad na školu ako nástroj zlepšovania sociálnej pozície jedincov. Sociológovia, ktorí majú tento názor, vyjadrujú vieru vo vzdelanie, ktoré môže človeka zbaviť nepriaznivého sociálneho dedičstva. Svoje tvrdenia formulujú na základe teoretických analýz, ako aj na základe vlastných výskumných šetrení. Vychádzajúc z opisu jednotlivých prístupov k skúmaniu vzdelanostných nerovností, ktoré ponúka D. Greger[100], môžeme medzi takéto teórie zaradiť ***modernizačnú teóriu*** amerických autorov P. M. Blaua a O. D. Duncana a jej ďalšiu verziu, ktorú rozpracovali R. M. Hauser a W. H. Sewellem do podoby ***sociálno-psychologického modelu.***

Autori ***modernizačnej teórie*** vychádzajú z presvedčenia, že vzdelanie hrá kľúčovú rolu v dosahovaní sociálneho statusu a je základným faktorom životného úspechu. Na základe svojich výskumov, ktoré publikovali v sedemdesiatych rokoch minulého storočia, formulujú prognózu, že postupujúcou modernizáciou a industrializáciou sa oslabí vplyv sociálneho pôvodu na dosiahnuté vzdelanie a rozhodujúcu úlohu nebude zohrávať sociálne dedičstvo a rodinné prostredie jedinca, ale jeho skutočné zručnosti a dosiahnutá kvalifikovanosť. Spoločnosť sa tak podľa nich dopracuje k požadovanej meritokratickej selekcii. Modernizácia, ako mnohí veria, je implicitne nepriateľská k iracionalite a neefektivite, a teda aj k nerovnomernej alokácii vzdelania: moderná racionálna spoločnosť si totiž plytvanie

[100] GREGER, Ref. 99, s. 31 – 33.

vzácnym ľudským talentom nemôže dovoliť.“[101] Názory amerických sociológov rozpútali ďalšie diskusie, v ktorých ich oponenti hľadali odpoveď na otázku, do akej miery môžeme vnímať schopnosti a inteligenciu ako prednosti formované nezávisle od rodinného prostredia a sociálnych podmienok, v ktorých jedinec vyrastá.

Na správne pochopenie podstaty spravodlivosti vo vzdelávaní je potrebné správne vnímať pojmy ***meritokracia*** a ***egalitarianizmus.***

Pojem ***meritokracia*** má svoj základ v slove *merit*, ktoré vo voľnom anglickom preklade označuje osobné zásluhy jedinca. V sociológii sa meritokracia spája so spoločenskou pozíciou jednotlivcov, ktorá by mala byť určená nie tým, do akej rodiny sa človek narodil a aký je jeho pôvod, ale aké schopnosti má a ako ich prospešne používa. V politike sa s týmto pojmom stretneme v súvislosti s formami vlády, čo v prípade meritokracie znamená vládu najschopnejších, najusilovnejších, jednoducho tých, ktorí si vládnuť najviac zaslúžia. Meritokratická rovnica v tomto kontexte by mala podobu *účasť na vládnutí = schopnosti + úsilie.* Podobne by sme sa mohli pozerať aj na vzdelávací výsledok, ktorý by mal byť rovnako obrazom reálnych schopností žiaka a vynaloženej snahy. Žiadne ďalšie faktory by ho nemali ovplyvniť. Takéto poňatie rovnosti príležitostí nazýva A. Swift[102] *konvenčným* a zdôrazňuje v ňom, že životné vyhliadky jedincov by mali závisieť len od jeho schopností a úsilia a nie od sociálneho pôvodu.

Egalitarianizmus vychádza zo spoločenského ideálu absolútnej rovnosti príležitostí, vďaka ktorej majú všetky deti v živote rovnaké šance a nikto netrpí tým, že sa narodí chudobný alebo v odlišných kultúrnych podmienkach. Egalitársky prístup je založený na koncepcii prirodzených ľudských práv, podľa ktorej má každý človek práva vyplývajúce z jeho ľudskej podstaty, a akékoľvek rozdiely medzi ľuďmi sú teda neopodstatnené a nespravodlivé. Táto myšlienka bola v minulosti aj zneužitá, keď v komunistických krajinách došlo k násilnému vyrovnávaniu rozdielov (vyvlastňovanie majetkov) v snahe vytvoriť spravodlivú beztriednu spoločnosť. Egalitarianizmus teda nepripúšťa žiadne rozdiely.

Ani druhá z uvedených teórií nepripisuje sociálnym podmienkam a sociálnemu postaveniu jedinca absolútny význam pri dosahovaní životných úspechov. Popiera priamy vplyv a pripúšťa len nepriame pôsobenie sociálneho prostredia, a to najmä na formovanie ašpirácií človeka, na jeho snahu, túžbu po vzdelaní, očakávania, ako aj schopnosti. Model ich uvažovania dostal prívlastok ***sociálno-psychologický,*** a keďže autori formulovali svoje závery na základe výskumu stredoškolákov vo Wisconsine, poznáme ho aj pod názvom ***Wisconsinský model.*** D. Greger vysvetľuje, že výskumný tím si nekládol za cieľ dokázať, že v nerovnostiach v prístupe k vzdelaniu nehrá rolu sociálno-ekonomický či triedny pôvod, ale snažil sa podať dôkaz o tom, „že rodiny s vyšším sociálno-ekonomickým statusom vytvárajú pre svoje deti priaznivejšie prostredie, v ktorom sa lepšie rozvíjajú nielen ich kognitívne schopnosti, čo vedie k lepšiemu prospechu v škole, ale tiež vzdelanostné ašpirácie, ktoré hrajú vo vzdelávacej dráhe kľúčovú rolu.“[103] Napriek tomu nepovažujú P. M. Blau a O. D. Duncan vzdelávací systém za rigidný nástroj prenosu sociálneho statusu z generácie na generáciu. Sociálne prostredie zohráva podľa nich nespornú úlohu v školských úspechoch, avšak netreba zabúdať ani na psychologický faktor, ktorým je genetika, resp. vrodené schopnosti. Zjednodušene povedané, aj v sociálne slabej rodine, kde chýba motivácia k vzdelávaniu, sa môže narodiť jedinec, ktorý disponuje vrodeným intelektom a nadaním, danosťami, ktoré zvýšia jeho vzdelávacie ambície a pomôžu mu vystúpiť z tieňa svojho sociálneho pôvodu.

[101] KREIDL, M.: *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socializmu.* Plzeň : Fakulta filozofická ZČU, 2008, s. 33.
[102] SWIFT, A.: *Politická filosofie: Základní otázky moderní politologie*. Praha : Portál, 2005.
[103] GREGER, Ref. 99, s. 34.

B) Škola ako nástroj reprodukcie sociálnych nerovností

Na opačnej strane názorového spektra stoja sociológovia, ktorí vidia vo vzdelávacích systémoch nebezpečenstvo reprodukcie sociálneho postavenia. Ich myšlienky sformovali rôzne ***teórie vzdelanostnej nerovnosti.*** Škola je v nich prezentovaná vo veľmi zlom svetle a vystupuje ako nástroj upevňovania sociálnej nerovnosti a obraz nespravodlivosti v spoločnosti. Vzdelanie podľa zástancov týchto myšlienok nemá moc zmeniť stratifikačný systém, ktorého stabilita sa zdá byť neochvejná. Rovnako vzdelávací systém „nie je schopný fungovať ako nezávislá inštitúcia, ktorá by dokázala odfiltrovať sociálny pôvod jedinca a zhodnotiť tak len jeho výkon založený na osobnostných predpokladoch, ako to vyžaduje meritokratický prístup.“[104]

Prvú skupinu, pre ktorú sú charakteristické uvedené názory, tvoria tzv. neomarxisti, rozvíjajúci ***teóriu sociálnej reprodukcie.*** Vzdelávací systém považujú za hlavný nástroj kapitalistickej spoločnosti na udržanie jej triedneho usporiadania. Úlohou školy je podľa nich pripraviť žiaka na pracovnú pozíciu, ktorá je však vopred determinovaná jeho triednym pôvodom.“ Ten je prítomný aj v školskej socializácii a odráža sa v postavení žiaka v triednom kolektíve.

Prečítaj si nasledujúci úryvok zo štúdie D. Gregera, v ktorej sprostredkúva názory zahraničných sociológov. Medziiným aj pohľady amerických autorov spracované v publikácii pod názvom Inequality (1972). Podľa D. Gregera predstavuje táto práca pesimistický pohľad na úlohu školy v procese socializácie. Porozmýšľaj, či tieto tvrdenia môžeme vztiahnuť aj na súčasnú školu. Zmenila sa situácia za posledných štyridsať rokov alebo naďalej platí, že škola potichu ospravedlňuje sociálnu nespravodlivosť?

„Teória sociálnej reprodukcie zdôrazňuje, že v rámci školskej socializácie si žiak osvojuje nielen potrebné spôsobilosti pre trh práce, ale sa rovnako stotožňuje s pozíciou v rámci triedneho systému, ktorá mu je školou prisúdená, ako so spravodlivým a oprávneným výsledkom. Hlavným výstupom vzdelávania je teda nielen reprodukcia vzdelanostných nerovností, ale predovšetkým ospravedlnenie ich existencie, a to nielen zvonka, ale tak, aby ich človek prijal za svoje, aby došlo k ich interiorizácii.“[105]

Teória kultúrnej reprodukcie. Veľmi ostrej kritike podrobil školu na viacerých miestach spomínaný francúzsky sociológ ***Pierre Bourdieu***. Spomeňme si na jeho koncepciu sociálnej stratifikácie, v rámci ktorej pripísal významnú rolu kultúrnemu kapitálu jedinca a jeho rodiny. Práve vtelená forma kultúrneho kapitálu stojí podľa jeho teórie za sociálnymi nerovnosťami, ktoré škola neodstraňuje, ale naopak, ešte upevňuje.

P. Bourdieu pracuje pri kritickej analýze vzdelávacieho systému s pojmom *habitus*. Pripomeňme si, že habitus vníma ako súbor myšlienok, spôsobov správania a vystupovania, ktoré človek získava v primárnej kultúre rodiny a tvorí súčasť jeho kultúrneho kapitálu. Habitus teda odráža sociálny pôvod jedinca a prejavuje sa v reči, v emocionálnych aj racionálnych postojoch človeka, ako aj v jeho každodennom konaní, v jeho reakciách na rôzne skutočnosti. Dieťa vchádza do školy už s určitými základnými vzormi habitusu, s jazykovými zručnosťami, skúsenosťami, poznatkami a schopnosťami, ale aj s istým postojom k učeniu či autorite učiteľa. Obsah kultúrneho kapitálu určuje, či bude úspešné alebo nie. P. Bourdieu vo svojej teórii pripúšťa, že škola môže spätne pôsobiť na primárny, vlastný habitus žiaka a môže ho meniť a modifikovať, avšak jedine vtedy, ak sa otvorí všetkým deťom, ak sa im bude prihovárať zrozumiteľným jazykom a bude im sprostredkúvať

[104] GREGER, Ref. 99, s. 34.
[105] GREGER, Ref. 99, s. 35.

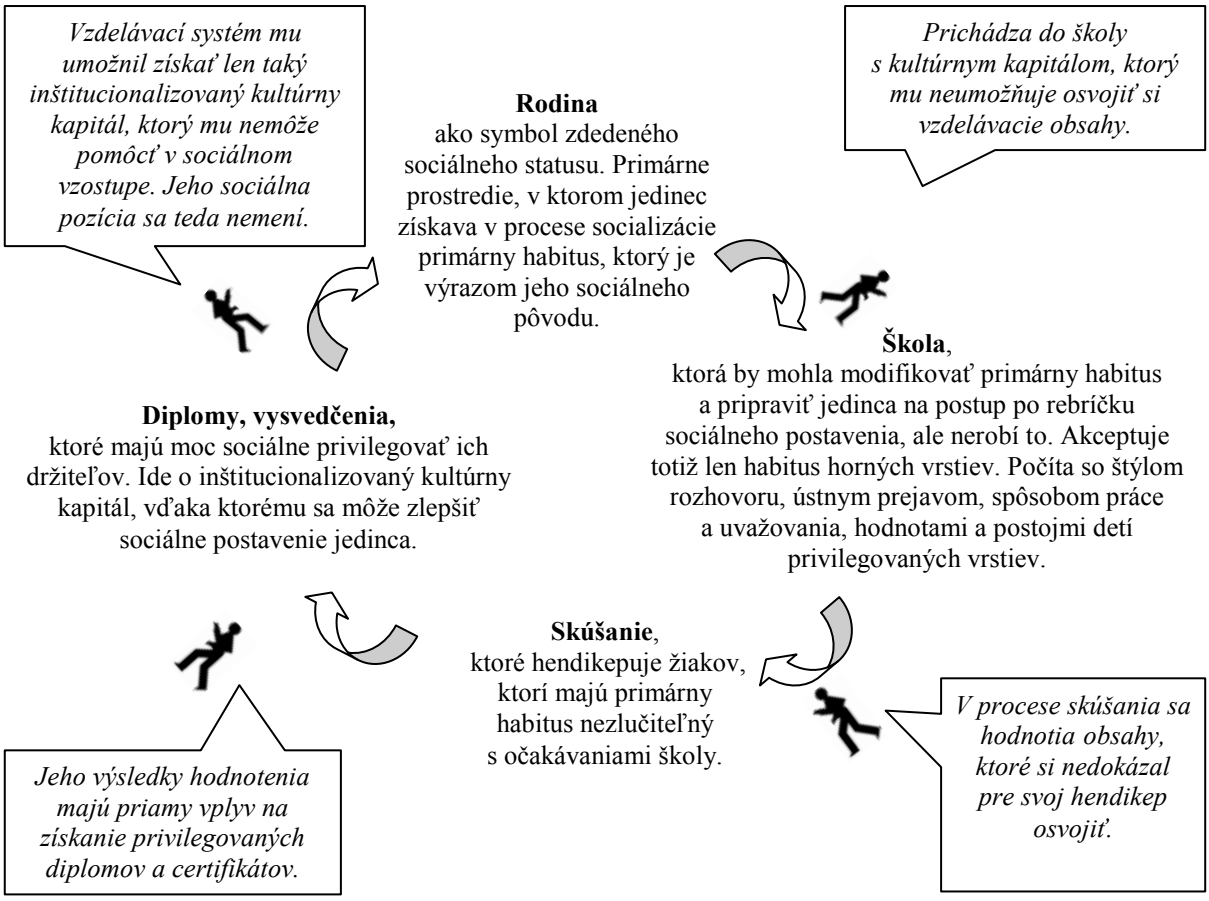
zrozumiteľné obsahy. To sa ale podľa neho nedeje. Naopak, škola uprednostňuje také spôsoby edukácie, ktoré sú založené na predpokladoch vyšších vrstiev spoločnosti. Pácha tak symbolické násilie na žiakoch, ktorých kultúrny kapitál nekorešponduje so zákonnou kultúrou, ktorú reprezentuje škola. Vo Francúzsku je podľa P. Bourdieu takou kultúra buržoázie. Svoju nadvládu a moc si uplatňuje škola aj pri skúšaní, v ktorom sankcionuje žiakov z nižších sociálnych tried. Hodnotenie sa podľa neho týka „noriem, ktoré pretvárajú a upresňujú logicky čisto školské hodnoty panujúcich tried, a preto uchádzači musia niesť tým väčší hendikep, čím sú tieto hodnoty viac vzdialené od hodnôt tried, z ktorej pochádzajú.“[106]

Teóriu symbolickej nadvlády P. Bourdieu opisuje J. Prokop takto: „Symbolická nadvláda je realizovaná pedagogickou činnosťou, pôsobením, chápaným ako vnucovanie, vštepovanie, transmisia. Každá pedagogická činnosť je objektívnym symbolickým násilím, ktoré sa opiera o pedagogickú autoritu (t. j. legálne oprávnenie k vnucovaniu hodnôt, významov). Sprostredkovávaný obsah je určený ako ten, ktorý si zaslúži legálne sprostredkovanie už samotným faktom sprostredkovávania a tvorí tým súčasne zákonnú kultúru. Pedagogická činnosť sa musí opierať o systematické vštepovanie, ktoré je realizované tak dlho, aby mohla vytvoriť habitus, teda systém vzorov (hodnôt), ktoré sú v istých situáciách schopné generovať vymedzené praktiky... Pedagogické pôsobenie by malo byť teda organizované v závislosti od dištancie, ktorá je medzi primárnym habitom a habitom, ktorý má byť vštepený. Avšak v skutočnosti pedagogické pôsobenie túto dištanciu ignoruje a predpokladá, že adresáti majú istý kultúrny kapitál a étos, ktorý podmieňuje osvojovanie si obsahov získaný primárnym pedagogickým pôsobením (teda pôsobením v rodine – poznámka autorky).“[107]

V dôsledku neprispôsobilosti vzdelávacieho systému a jeho symbolickej moci je reprodukcia sociálnych nerovností. P. Bourdieu[108] tvrdí, že vzdelávací systém len „uchováva existujúci poriadok, totiž odstup medzi žiakmi obdarenými nerovnakým objemom kultúrneho kapitálu. Presnejšie povedané, oddeľuje pomocou celého balíka triediacich operácií držiteľov zdedeného kultúrneho kapitálu od tých, ktorým chýba. A pretože rozdiely v spôsobilostiach sú neoddeliteľné od sociálnych rozdielov, ktoré tento kultúrny kapitál vytvárajú, udržuje tým aj existujúce sociálne diferencie.“[109] Škola tým podľa jeho slov zavádza „podobné sociálne hranice, aké kedysi delili vysokú šľachtu od drobnej a tú zase od prostého ľudu.“[110] Inštitúcie vzdelávania teda nenastoľujú formu meritokracie, založenú na uprednostňovaní schopností pred dedičnými privilégiami, ale naopak, spejú k tomu, aby vytvárali prostredníctvom skrytého vzťahu medzi školským vzdelávaním a zdedenou kultúrou skutočnú štátnu šľachtu. Celý tento proces je podľa neho zavŕšený slávnostným obradom udeľovania diplomov, ktoré pri opísanom systéme vzdelávania získavajú len príslušníci vyšších vrstiev, a tak sa tento akt nijako nelíši od pasovania rytierov v stavovských spoločnostiach. Uväznenosť jedinca v jeho zdedenom sociálnom postavení s prislúchajúcim kultúrnym kapitálom označil P. Bourdieu ako *bludný kruh reprodukcie habitusov.* V zjednodušenej podobe by sme ho mohli znázorniť takto:

[106] PROKOP, Ref. 29, s. 192.
[107] PROKOP, Ref. 29, s. 189.
[108] V súvislosti s týmito poznatkami je potrebné povedať, že P. Bourdieu vo svojom diele *Teorie jednání* vyslovoval svoje názory a tvrdenia na základe analýz francúzskeho a japonského vzdelávacieho systému.
[109] BOURDIEU, Ref. 24, s. 28.
[110] BOURDIEU, Ref. 24, s. 28.

Obraz 5: PRÍPAD ČLOVEKA Z NIŽŠEJ SOCIÁLNEJ VRSTVY – JEHO OBMEDZENÉ MOŽNOSTI VZOSTUPNEJ SOCIÁLNEJ MOBILITY PROSTREDNÍCTVOM VZDELANIA – BLUDNÝ KRUH



Výraznou zložkou kultúrneho kapitálu je podľa P. Bourdieu *lingvistický kapitál.* Aj tu sa škola dopúšťa chyby, ktorá spočíva v očakávaniach, že u žiakov budú existovať určité predispozície komunikovať jazykom, ktorý je súladný s tým, ktorým komunikuje škola. Tento postoj vyúsťuje do sociálnej nespravodlivosti.

Dôveryhodné svedectvo o tom, že do školy prichádzajú žiaci s rôznym jazykovým kódom, ktorý je závislý od ich sociálneho postavenia, priniesol britský sociológ ***Basil Bernstein.*** Vo svojej sociolingvistickej teórii rozlíšil dve formy používania jazyka – *obmedzený jazykový kód*, ktorý je typický pre nižšie sociálne vrstvy, a *rozvinutý jazykový kód*, ktorý používajú rodiny stredných a vyšších tried. „Školské vzdelávanie si vyžaduje rozvinutý jazykový kód, avšak bez toho, že by ho škola sama o sebe rozvíjala, a keďže je jazyk hlavným prostriedkom vzdelávania a socializácie dieťaťa, školská úspešnosť je priamo závislá od sociokultúrneho rodinného zázemia dieťaťa.“[111] Deti z nižších tried sú tým odsúdené na neúspech. Nedokážu sa pre svoje jazykové obmedzenie aktívne zapájať do vyučovacieho procesu, porozumieť vzdelávacím obsahom a žiť životom triedy. Ich vzdelávacia dráha je tým limitovaná, rovnako ako aj ich šance na sociálny vzostup.

[111] GREGER, Ref. 99, s. 37.

Myšlienky o rôznych formách používania jazyka a ich vplyve na školskú úspešnosť a šance na ďalšie vzdelávanie rozpracoval B. Berstein v ***teórii jazykového deficitu***. V nej charakterizuje jazykové kódy zodpovedajúce jednotlivým sociálnym vrstvám. J. Průcha[112] opisuje Bernsteinove charakteristiky obmedzeného a rozvinutého jazykového kódu takto:

A. Charakteristiky obmedzeného, reštriktívneho kódu (verejný jazyk – public language):
- krátke, gramaticky jednoduché, často neukončené vety; menej zložité syntaktické štruktúry, dominujú aktívne slovesné väzby;
- časté používanie spájacích výrazov (napr. no tak, proste, teda);
- malý výskyt vedľajších viet rozvíjajúcich podmetovú časť hlavných viet;
- obmedzené používanie adjektív a adverbií.

B. Charakteristiky rozvinutého, elaborovaného kódu (formálny jazyk – formal language):
- gramatická správnosť a logické usporiadanie výpovede (adekvátne poradie slov a i.);
- zložité vetné konštrukcie (početné a rozvinuté vedľajšie vety a i.);
- veľká frekvencia predložiek vyjadrujúcich logické, časové a priestorové vzťahy;
- vysoká frekvencia osobného zámena „ja";
- vysoká frekvencia používania hodnotiacich a špecifických adjektív a adverbií a i."

V našich podmienkach trpí problémom obmedzeného jazykového kódu veľká časť rómskych žiakov, ktorí pochádzajú z nepriaznivých socio-ekonomických rodinných podmienok. Potvrdzujú to aj výsledky výskumu A. Gálisovej[113], ktorá porovnávala jazykový prejav rómskych a nerómskych žiakov. Tu je niekoľko jej zistení:

- V rámci všeobecného hodnotenia zvukovej roviny prejavov konštatuje výrazné artikulačné problémy, ovplyvnené najmä materinskou rómčinou.
- Z morfologického hľadiska boli rozdiely medzi rómskymi a nerómskymi žiakmi najtransparentnejšie. Mnohí rómski žiaci mali výrazné problémy so skloňovaním a časovaním a problémy so správnym vyjadrovaním jednotlivých gramatických kategórií.
- Zo syntaktického hľadiska prejavy rómskych žiakov charakterizuje linearita a stereotypnosť v dôsledku opakovania tých istých výrazov, čo je determinované nielen ústnosťou jazykového prejavu, ale aj limitovanosťou aktívnej slovnej zásoby prejavujúcej sa v nízkej lexikálnej variabilite jazykových prostriedkov, a to so sebou prináša aj vysoký index opakovania slova.
- Inventár lexikálnych prostriedkov aktívnej slovnej zásoby je markantne nižší. Nižší rozsah aktívnej slovnej zásoby a nižšia miera komunikačnej empírie a zručnosti sa prejavili aj v rôznych neadekvátnostiach: neznalosť niektorých slov, ich nahrádzanie opisom, používanie neexistujúcich slov, zamieňanie slov a i.

Poslednou teóriou, ktorá poukazuje na reprodukciu sociálnych nerovností, je ***teória racionálneho konania,*** ktorú podrobnejšie spracovali J. Goldthorpe a R. Breen. Vzdelanostné nerovnosti vysvetľujú prostredníctvom dvoch druhov efektov. *Primárne*, teda tie, ktoré vysvetľujú odlišnosti v školských výsledkoch na nižšom stupni školského vzdelávania (napr. vstupný kultúrny kapitál, obmedzený jazykový kód), a *sekundárne*, efekty, ktoré vstupujú do hry neskôr, najmä v rozhodujúcich momentoch voľby ďalšej vzdelávacej dráhy. Významným momentom pri voľbe sú ašpirácie jedinca, ktoré sú značne podmienené aj jeho sociálnym postavením. „Ašpirácie žiakov sú utvárané ich rodinným zázemím a žiaci pochádzajúci z vyššej a strednej triedy sú povzbudzovaní svojimi rodičmi k ambicióznejším voľbám, napriek tomu, že ich schopnosti a dosiahnuté školské výsledky nemusia tejto voľbe zodpovedať. Rodičia týchto žiakov napriek tomu volia riziko možného neúspechu, pretože si uvedomujú význam vzdelania, a v snahe zabrániť zostupnej sociálnej mobilite investujú ďalšie prostriedky, aby zaistili svojim deťom postavenie v rámci sociálnej štruktúry adekvátne ich súčasnej pozícii. Naopak, pre rodičov, ktorí patria do robotníckej triedy, je možné riziko

[112] PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997, s. 122.
[113] GÁLISOVÁ, A.: *Rozvoj komunikačných zručností u rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy*. [Dizertačná práca]. Banská Bystrica : PF UMB, 2009.

neúspechu spojené tiež s väčšou ekonomickou stratou, a tak často volia nižšiu alebo menej výberovú vzdelávaciu dráhu. Zváženie ekonomických dôsledkov prípadného neúspechu môže viesť žiakov z robotníckych rodín aj napriek pôvodne vysokým ašpiráciám k opatrnejšej voľbe vzdelávacej dráhy, prípadne k rozhodnutiu v ďalšom vzdelávaní nepokračovať, ale radšej začať zarábať. Racionálna voľba je ovplyvnená tak vzdelanostnými ašpiráciami, ako aj mierou a dostupnosťou ekonomických prostriedkov. Pomocou týchto mechanizmov vysvetľuje teória racionálneho konania pomerne malú sociálnu mobilitu vo väčšine vyspelých krajín.“

V súvislosti s teóriou racionálneho konania je zaujímavý výskum I. Viktorovej.[114] Autorka v ňom prezentuje zistenia, týkajúce sa výberu ďalšej dráhy vzdelávania u žiakov deviateho ročníka. Ukázalo sa, že významnú rolu zohrávajú nielen ašpirácie žiakov, ale aj predstavy a ašpirácie rodičov. Miera motivovania svojich potomkov k vyššiemu vzdelaniu je podľa týchto výsledkov ovplyvnená aj ich sociálnym postavením, ekonomickou situáciou, ich skúsenosťou s tým, ako oni sami zúročili vzdelanie a pod. Kultúrny kapitál aj podľa týchto zistení zohráva rolu pri vyhodnocovaní prípadných rizík a výnosov vzdelávania naprieč rôznymi sociálnymi triedami.

V kapitole si sa oboznámil/a s rôznymi teóriami, ktoré vnímajú školu buď ako nástroj odstraňovania sociálnych nerovností, alebo naopak, ako nástroj reprodukcie sociálnych nerovností. Ako vnímaš školu a vzdelávací systém ty? Ktorá teória ťa najviac oslovila? Pri ktorej z nich si mal/a pocit, že sa priamo týka slovenského vzdelávacieho systému?

Uveď niekoľko argumentov na podporu svojho tvrdenia: _____

_____

_____

_____

_____

_____

2.3.2. PÄŤ KONCEPTOV SPRAVODLIVOSTI – PEDAGOGICKÁ PERSPEKTÍVA

Spravodlivosť má výrazný morálny rozmer. Obvykle sa ľudia rozchádzajú v názoroch na to, čo je spravodlivé a čo nie. Ani vo vzťahu k vzdelávaniu nie je možné dosiahnuť absolútny konsenzus. Východiskom ďalších úvah bude myšlienka, že pri zabezpečovaní spravodlivosti vo vzdelávaní „*nejde o dosiahnutie úplnej rovnosti, ale skôr o zníženie nespravodlivej nerovnosti.*“[115] Aby sa tento cieľ splnil, pristupuje štát k rôznym opatreniam, pri ktorých využíva rôzne ***mechanizmy redistribúcie,*** vďaka ktorým dochádza k stieraniu rozdielov a vyrovnávaniu šancí na vzdelanie.

[114] VIKTOROVÁ, I.: Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. In *Pedagogika*, roč. 54, 2004, č. 4, s. 389 – 405.

[115] GREGER, D.: Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P., Straková, J. et al: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha : Akademia, 2006, s. 21 – 40, cit. 27.

Spravodlivosť vo vzdelávaní môžeme vnímať a posudzovať rôzne. V závislosti od toho, aké nerovnosti chce odstrániť, rozlišujeme päť rôznych poňatí konceptu rovnakých príležitostí[116]:

1. ***Liberálne pozície***
2. ***Rovnosť v prístupe ku vzdelaniu alebo rovnaké príležitosti***
3. ***Rovnosť podmienok***
4. ***Rovnosť dosiahnutých výsledkov a školských úspechov***
5. ***Rovnosť sociálnej aktualizácie***

1. ***Liberálne pozície.*** „V tomto prípade nemôžeme ani príliš hovoriť o poňatí spravodlivosti.“ Tento koncept sa opiera o názory sociálneho liberalizmu, podľa ktorého by štát nemal zasahovať do osobných slobôd jedinca. Podľa predstaviteľov tohto myšlienkového prúdu (R. Nozick, F. A. Hayek a i.) by mal mať štát minimálne právomoci a akékoľvek zásahy z jeho strany v podobe redistribúcie sú neprípustné. Pevná a stabilná sociálna stratifikácia je nielen nevyhnutná, ale aj prirodzená. Prirodzené je aj to, že sa človek narodí do nejakej skupiny, ktorá má v sociálnej štruktúre svoje miesto. Práve príslušnosť k svojej skupine určuje práva a možnosti jedinca a tak by to malo aj ostať. Akákoľvek nútená redistribúcia zo strany štátu by mohla uškodiť slobode. Z tohto pohľadu sú aj rozdiely vo výsledkoch žiakov prirodzené a legitímne.

2. ***Rovnosť v prístupe ku vzdelaniu alebo rovnaké príležitosti.*** Zástancovia tohto poňatia spravodlivosti sa usilujú o odstránenie vplyvu sociálneho a rodinného zázemia žiaka tak, aby o jeho úspechu či neúspechu rozhodovalo len jeho nadanie a skutočné schopnosti. Vychádzajú z predpokladu, že hranicu, ktorú môže jedinec vo vzdelávaní dosiahnuť, určuje existencia jeho talentu a vrodené dispozície. Dôležité je objektívne rozpoznať danosti žiaka a na základe výsledkov poskytnúť vzdelávanie úmerné jeho schopnostiam. Ako konštatuje D. Greger,[117] tomuto konceptu sa vyčíta, že umožňuje dať lepšie podmienky vzdelávania tým, ktorí majú lepšie schopnosti. Výstižne prirovnáva tento prístup k Matúšovmu efektu, ktorý vychádza z Ježišovho výroku: *Kto má, tomu bude dané a bude mať ešte viac; ale kto nemá, tomu bude odňaté aj to, čo má.* Predmetom kritiky je teda existencia rôznych programov vzdelávania, ktoré nemajú rovnakú hodnotu, čo, prirodzene, smeruje k rozdielom v kvalite poskytovaného vzdelania.

3. ***Rovnosť podmienok.*** „Toto poňatie má najbližšie k *meritokratickému princípu*, ktorý za spravodlivé považuje všetky tie nerovnosti, ktoré sú spôsobené len schopnosťami jedinca a jeho vynaloženým úsilím.“[118] Sociálny pôvod žiaka a jeho rodinné zázemie by nemalo byť prekážkou, aby získal základné kompetencie a vzdelanie. Aj tento koncept spravodlivosti pripúšťa rozdiely medzi žiakmi, ale za spravodlivé ich označuje len vety, ak vznikli aj napriek tomu, že boli vytvorené dobré podmienky a všetkým deťom bez rozdielu bolo poskytnuté vzdelanie porovnateľnej kvality. Tá sa vzťahuje na materiálne podmienky (rovnaké normatívy na žiaka, porovnateľný počet a kvalita učebníc, počítačov a ďalších didaktických prostriedkov, veľkosť tried), ale tiež na ďalšie faktory, ako napríklad sociálne zloženie tried (žiaci z rôznych sociálnych vrstiev a rôznych kognitívnych schopností v jednej triede), či porovnateľná kvalita učiteľov.[119] Vniesť spravodlivosť do vzdelávania znamená podľa tejto koncepcie vzdelávať žiakov

[116] Základné členenie poňatia spravodlivosti zaviedla francúzska autorka A. Grisay. Jej základné rozdelenie bolo ďalej rozpracované a zverejnené vo výstupnej správe projektu Socrates 6.1.2. pod názvom *EA. Equity of the European Educational Systems: A Set of Indicators*, 2003. Slovenskému čitateľovi sprístupňuje tieto poznatky vo svojich štúdiách český autor D. Greger, Ref. 93, 109.
[117] GREGER, Ref. 99, s. 363.
[118] GREGER, Ref. 115, s. 23.
[119] GREGER, Ref. 115, s. 22

v jednotnej škole a zamedziť vytváraniu elitných škôl či škôl typu „ghetta“ pre žiakov zo sociokultúrne znevýhodňujúceho prostredia. Rovnosť podmienok znamená jednotnú školu, bez akejkoľvek selekcie a rozdeľovania žiakov podľa schopností.

Koncept rovnosti podmienok čelí kritike, ktorá spočíva v spochybnení existencie nadania a schopností človeka len ako vrodených daností či výsledkov jeho osobne vynaloženého úsilia. Motivácia, záujem a snaha človeka sú predsa vždy podmienené aj sociálnym prostredím a stimuláciou zo strany rodiny.

Poznatky o tom, že **motivácia k učeniu** je sociokultúrne determinovaná, prináša výskum R. Rosinského, ktorý porovnával svoje zistenia o motivácii rómskych žiakov so zisteniami E. Drotárovej[120], ktorá, naopak, skúmala tento fenomén na vzorke nerómskych žiakov. Porovnania priniesli zaujímavé skutočnosti. Medzi sledovanými skupinami žiakov sa preukázali významné rozdiely tak v štruktúre jednotlivých motívov, ako aj v ich intenzite. Ako tvrdí samotný autor, „rómski žiaci sú v základných školách viac ako štvornásobne menej motivovaní oproti nerómskym žiakom. Povedané inak, učiteľ musí rómskych žiakov motivovať s viac ako štvornásobne vyššou intenzitou ako v prípade edukácie nerómskych žiakov.“ Rozdiely v motívoch komentuje takto: „Zatiaľ čo na nerómskych žiakov najviac pôsobia kognitívne motívy, u rómskych žiakov sú to efektové motívy. Nerómskeho žiaka teda najviac motivuje túžba dozvedieť sa niečo nové, odhaliť zákonitosti pôsobenia vplyvov, sebazdokonaľovanie a pod., rómskych žiakov najintenzívnejšie motivuje skutočnosť stotožnenia sa s normami a hodnotami medzi skutočným a očakávaným. V tomto veľmi zaujímavom zistení sa jednoznačne odráža sociokultúrny vplyv na edukáciu žiakov. Zatiaľ čo v našej, majoritnej kultúre, vychovávame deti k individualite a k tomu, aby raz boli jedinečnou osobnosťou, v rómskej kultúre sú deti vedené k tomu, aby boli rómske. Aby chápali rómstvo ako súbor pravidiel, hodnôt a noriem, ktoré raz odovzdajú svojim deťom. Pre rómskych žiakov teda učenie predstavuje niečo, na čo musí reagovať okolie. Najdôležitejšie je pre nich očakávanie okolia. Nejde však iba o očakávanie zo strany rodiny, či už bližšej alebo vzdialenejšej. Okolie rómskych žiakov sa skôr dá chápať ako neustála vzájomná konfrontácia rómskej a nerómskej kultúry.“[121]

Na mieste je teda otázka, či sociálne nerovnosti ospravedlňované mierou úsilia a schopností žiaka nie sú predsa len výsledným produktom priaznivých či nepriaznivých okolností, ktoré sprevádzajú život žiaka.[122] Tento koncept spravodlivosti vo vzdelávaní spochybňujú aj ďalšie nezodpovedané otázky: Čo je to talent, nadanie a schopnosti a dokážeme ich vôbec objektívne zisťovať? Je skóre inteligenčného testu alebo úspešnosť v didaktickom teste naozaj indikátorom schopností žiaka? Sú tieto testy kultúrne nezaťažené alebo zvýhodňujú príslušníkov dominantnej kultúry?

V roku 1973 publikoval americký vedec H. Ginsburg knihu pod názvom Mýtus o zaostalom dieťati (*The Myth of the Deprived Child*). V tejto práci uviedol kritické argumenty proti používaniu inteligenčných testov, na základe ktorých sa podľa neho tvorili neobjektívne úsudky o inteligenčnej úrovni detí. Žiaci z nižších sociálnych vrstiev v nich dosahovali často horšie výsledky, čo sa automaticky pripisovalo ich intelektovému deficitu. H. Ginsburg sa snažil dokázať, že príčinou slabých výsledkov sú odlišné podmienky kognitívnej socializácie, v dôsledku ktorej sú deti z nižších sociálnych vrstiev v nevýhode. Nemajú skúsenosť s formálnymi testami a procedúrami, nevedia s nimi zaobchádzať, pretože sa vo svojom sociokultúrnom prostredí s ničím podobným nestretli. Hendikepom teda nie je obmedzená intelektová schopnosť, ale nedostatočná skúsenosť.[123]

[120] DROTÁROVÁ, E.: Vývin motivácie učenia detí školského veku. In HVOZDÍK, J. et al: *Motivácia a regulácia osobnosti žiaka.* Prešov: FF UPJŠ, 1994.
[121] ROSINSKÝ, R.: *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra : FSVaZ UKF, 2006, s. 169
[122] Podľa GREGER, Ref. 115, s. 23
[123] In PRŮCHA, Ref. 112, s. 111 – 112.

Zabezpečenie rovnakých podmienok pre vzdelávane pre všetky deti vedie k opatreniam pozitívnej diskriminácie, čo je ďalší argument proti uvedenému poňatiu spravodlivosti. Žiaci, ktorí sú akýmkoľvek spôsobom znevýhodnení, potrebujú čosi navyše. Kompenzačné programy zahŕňajú aj nepopulárne opatrenia, ako sú financované obedy pre žiakov zo sociálne slabších rodín či nákup a zabezpečenie pomôcok pre plynulý priebeh vyučovania. Takéto redistributívne mechanizmy zo strany štátu vzbudzujú nevôľu u majority a pochybnosti o skutočnej efektivite týchto opatrení a zachovaní princípu spravodlivosti.

Kompenzačné programy za účelom vytvorenia rovnakých podmienok na vzdelávanie pre žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sa zavádzajú aj u nás. Verejnosti je napr. známe výhodné poskytovanie stravy týmto skupinám detí. Táto pomoc vychádza z poznatku, že predpokladom úspešnej školskej práce a školských výsledkov je uspokojenie základných fyziologických potrieb. Akýkoľvek záujem o školskú prácu ustupuje do úzadia pred potrebou jedla a nasýtenia.

4. ***Rovnosť dosiahnutých výsledkov a školských úspechov.*** Tento koncept spravodlivosti vyjadruje tvrdenie D. Bella, že sociálna spravodlivosť „by nemala byť chápaná ako rovnosť na štartovacej čiare, ale ako rovnosť v cieli; nie rovnosť príležitostí, ale rovnosť výsledkov.“[124] Spravodlivo vzdelávať znamená teda vytvárať také učebné prostredie, aby všetci žiaci dosiahli základné kompetencie. „Vo vzdelávacej politike vyspelých krajín býva táto požiadavka formulovaná v podobe cieľov, aby každý žiak dosiahol určité funkčné minimum. Minimum, ktoré by mu umožňovalo ďalej sa vzdelávať v rámci celoživotného učenia, realizovať vlastné záujmy a uplatniť sa na trhu práce, aktívne sa podieľať na formovaní otvorenej občianskej spoločnosti, či všeobecnejšie, prežiť plnohodnotný a zmysluplný život.“[125] Ani v predošlom prípade, ani toto poňatie spravodlivosti neuznáva akékoľvek delenie žiakov podľa schopností či segregáciu. Kritizuje elitné školy aj „ghetto“ školy. Na dosiahnutie rovnosti výsledkov a školských úspechov je potrebné siahnuť aj po pozitívnej diskriminácii, ktorá umožní aj znevýhodneným žiakom dosiahnuť požadované minimum. Aj v našich podmienkach sa zaviedol celý rad opatrení, ktorých zámerom bolo kompenzovať nedostatky, vyplývajúce z rodinného prostredia. Kritika uvedeného konceptu spravodlivosti sa týka najmä nadaných žiakov, ktorí sú znevýhodnení na úkor priemerných a podpriemerných a nemôžu sa tak rozvíjať a využívať svoj potenciál v plnom rozsahu. D. Greger[126] oboznamuje čitateľa s výstižným označením tohto javu: Robin Hood efekt. Znamená opak vyššie uvedeného Matúšovho efektu, pretože je založený na zbojníckom princípe – bohatým je potrebné brať a chudobným dávať.

Koncepcia spravodlivosti založená na rovnosti výsledkov a školských úspechov odmieta negatívnu diskrimináciu v podobe zatrieďovania slabších žiakov do „vyrovnávacích“ tried. V intenciách tohto prístupu môžeme náš vzdelávací systém hodnotiť ako veľmi nespravodlivý. Nie je totiž žiadnym tajomstvom, že žiaci, ktorí prichádzajú z málo podnetného a sociokultúrne znevýhodňujúceho prostredia, končia najčastejšie

[124] BELL, D.: The coming of Post-Industrial society: A venture in Social Forecasting. New York : Basic Books, 1973, s. 428, citované podľa GREGER, Ref. 115, s. 23.
[125] GREGER, Ref. 115, s. 24.
[126] GREGER, Ref. 99, s. 363.

v špeciálnych základných školách aj napriek tomu, že nemajú mentálnu retardáciu, ktorá je skutočným dôvodom na preradenie dieťaťa do špeciálnej školy. Podľa niektorých zdrojov[127] sú známe aj prípady, keď došlo k preradeniu „nepohodlných" žiakov bez akýchkoľvek psychologických testov. Výskumy potvrdzujú, že viac než polovica detí zo sociokultúrne znevýhodňujúceho prostredia patrí späť do základnej školy, ktorá by mala hľadať spôsob, ako kompenzovať nedostatky, s ktorými žiak prišiel tak, aby dosiahol potrebné funkčné minimum. Riešením je ***kompenzačná edukácia***, ktorú môžme podľa Š. Porubského[128] chápať ako formu pozitívnej diskriminácie na individuálnej úrovni. Plní podľa neho dve funkcie: *kuratívnu* a *preventívnu*. Kuratívna spočíva v tom, že sa pre znevýhodnených žiakov vytvorí také edukačné prostredie, ktoré im umožní prekonať jazykové, sociokultúrne či osobnostné hendikepy, ktoré vznikli v dôsledku špecifík enkulturačného procesu v rodinnom prostredí. Preventívna funkcia vytvára predpoklady pre rovnocenný prístup k vzdelávaniu v celej jeho šírke tak, aby sa mohli aj títo žiaci neskôr plnohodnotne zapojiť do ekonomického, sociokultúrneho či politického života spoločnosti.

5. ***Rovnosť sociálnej aktualizácie.*** Posledný koncept spravodlivosti je v správe EC[129] založený na plnom rešpektovaní individuálnych, motivačných a kultúrnych vlastností jednotlivých žiakov. Nielenže berie do úvahy rozdiely na štartovacej čiare, ktoré môžu vyplývať zo sociokultúrnej identity žiaka, ale pripúšťa aj rozdiely vo výsledkoch vzdelávania. Problém je podľa zástancov tohto modelu v tom, že existujú jednotné vzdelávacie štandardy, ktoré sú šité na mieru dominantnej elitnej kultúry. Spravodlivosť do vzdelávania sa dá vniesť len prostredníctvom individualizovanej výučby, ktorá bude prihliadať na špecifiká a potreby žiakov.

2.3.3. INDIKÁTORY SPRAVODLIVOSTI VO VZDELÁVANÍ

Spravodlivosť vo vzdelávaní je predmetom analýz vo vnútri jednotlivých krajín, ale aj témou medzinárodných výskumov. „Medzinárodné porovnávanie školských systémov má stále významnejší vplyv na formovanie národných politík vzdelávania a stanovenia priorít ich ďalšieho smerovania."[130] Cieľom porovnávacích štúdií je priniesť zistenia týkajúce sa kvality a efektivity vzdelávacích systémov. Dôležitým rozmerom efektivity a kvality je spravodlivosť školského systému vo vzťahu k jednotlivým skupinám žiakov. Sleduje sa rovnosť výsledkov a podmienok. Kladne hodnotené sú tie krajiny, v ktorých nie sú významné rozdiely v dosiahnutých poznatkoch, spôsobilostiach či kompetenciách medzi jednotlivými skupinami (rovnosť výsledkov), a tiež krajiny, ktorých školský systém je dostatočne flexibilný a poskytuje všetkým skupinám bez rozdielu šancu dosiahnuť aspoň funkčné minimum (rovnosť podmienok). Školské výsledky by podľa tejto logiky nemali závisieť od faktorov, ktoré žiaci nemôžu ovplyvniť. Rolu by nemal zohrávať sociálno-ekonomický status rodiny či pohlavie a pod. „Školské systémy, ktoré vykazujú nadpriemerné rozdiely medzi výsledkami žiakov s rozdielnym rodinným zázemím, sú považované za systémy, ktoré vedú k menšej spravodlivosti."[131] V záverečných správach porovnávacích výskumov nájdeme pre najhoršie hodnotené krajiny odporúčania, aby uskutočnili potrebnú reformu a „premýšľali o úpravách

[127] RIGOVÁ, S., MACZEJKOVÁ, M.: Vzdelávací systém a Rómovia. In VAŠEČKA, M. (ed): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava : IPV, 2002, s. 695 – 724.

[128] PORUBSKÝ, Š.: Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.

[129] *EA. Equity of the European Educational Systems: A Set of Indicators,* Ref. 94.

[130] GREGER, D.: Spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. In GREGER, D, JEŽOVÁ, V. (eds.): *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2007, s. 163 – 186.

[131] GREGER, Ref. 130, s. 165.

štruktúry svojich školských systémov a prístupov ku vzdelávaniu tak, aby zvýšili schopnosť škôl kompenzovať sociálno-ekonomické znevýhodnenie niektorých žiakov.“[132]

Porovnávanie spravodlivosti školských systémov sa najčastejšie realizovalo prostredníctvom dát, získaných z výskumov PISA[133], TIMSS[134] a PIRLS[135], ktoré sa zameriavajú na zisťovanie výsledkov vzdelávania rôznych skupín školou povinnej populácie. Uvedené výskumy sa realizujú pod gesciou *Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj* (OECD) a nezávislej *Medzinárodnej asociácie pre evalváciu výsledkov vzdelávania* (IEA). Ako uvádza B. Kosová, 90. roky 20. storočia priniesli novú kultúru vzdelávacích výskumov. „Bola prepracovaná ich náročná a exaktná metodika tak, aby výskumy boli nespochybniteľné, komparovateľné a na vysokej technickej a akademickej úrovni.“[136] Napriek tomu usudzovať o spravodlivosti či nespravodlivosti školského systému len na základe výsledkov jedného výskumu považujú viacerí odborníci za odvážne. Objavujú sa aj pochybnosti o objektivite niektorých meraní. Podľa D. Gregera[137] je na pochopenie fungovania školských systémov potrebné mať viac informácií a dát, ktoré umožňujú kvalifikovane a správne formulovať vzdelávacie politiky. Tento názor bol východiskom aj pre vytvorenie expertnej skupiny EGREES,[138] ktorá nadviazala na predošlý projekt krajín OECD, zameraný na vytvorenie indikátorov edukačných systémov (INES – *Indicators of Education Systems*), a vytvorila na základe dostupných dát z medzinárodných výskumov sadu 29 indikátorov spravodlivosti vzdelávacích systémov.

Profesorka M. Duru-Bellat a profesor B. Suchaut[139] odhaľujú metodologické nedostatky merania kvality vzdelávania prostredníctvom PISA a TIMSS. Tvrdia, že desatina údajov nemôže byť v kontexte medzinárodného porovnávania posúdená validne, teda objektívne. Dôvodom sú rozdiely týkajúce sa špecifík jednotlivých vzdelávacích systémov, ale aj majetnosti, vzdelanostnej úrovne populácie danej krajiny a pod. Podľa nich je rozdiel, či ide o porovnávanie len bohatých krajín alebo sa do porovnania zahrnú i prístupové krajiny OECD. Ako problematické vidia i meranie a porovnávanie výkonov žiakov navštevujúcich určitý ročník. Tak tomu je pri zisťovaní matematických a prírodovedných spôsobilostí v testovaní TIMMS. Táto komparácia má svoje nedostatky, pretože nezohľadňuje fakt, že niektoré krajiny majú zavedené opakovanie ročníka a iné nie. Tým sú logicky zvýhodnené krajiny, v ktorých žiaci môžu ročník opakovať. Pri porovnávaní výsledkov PISA, v ktorom sa berie do úvahy namiesto navštevovaného ročníka vek žiakov, sú, naopak, tieto krajiny v nevýhode. Limity testovania spočívajú podľa týchto autorov aj v pretrvávajúcich problémoch merania skutočne dosiahnutého poznania a zručností žiakov, ako aj v používaní jednotných testov, ktoré nie sú kultúrne nezaťažené. Istý typ otázok môže byť podľa nich jednej kultúre bližší než druhej.

[132] HAAHR, J. H., NIELSEN, T. K., HANSEN, M. J., JAKOBSEN, S. T.: *Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS Survey.* Danisch Technological Institute, 2005. Citované podľa prekladu D. GREGER, Ref. 130, s. 166.

[133] PISA *(Programme for International Student Assesment)* – výskum realizovaný pod gesciou OECD zameraný na meranie výsledkov žiakov v oblasti čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Naša krajina sa prvýkrát zúčastnila tohto merania v roku 2003.

[134] TIMSS *(Third International Mathematic and Science Study)* je medzinárodná komparatívna štúdia, ktorá sa zameriava na zisťovanie vedomostí a zručností z matematiky a prírodovedných predmetov u 9- až 10-ročných žiakov a 13- až 14-ročných žiakov. Prvý cyklus *testovania* štúdie *TIMSS* na *Slovensku* sa uskutočnil v roku 1995.

[135] PIRLS *(Progress in International Reading Literacy Study)* je výskum, ktorý prebieha pod záštitou IEA a je zameraný na opakované zisťovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl. Prvý cyklus testovania sa na Slovensku uskutočnil v roku 2001.

[136] KOSOVÁ, B.: Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA. In *Pedagogická orientace*, 2008, č. 2, s. 81 – 94, cit. s. 82.

[137] GREGER, Ref. 130.

[138] EGREES *(European Group for Research on Equity in Educational Systems)* – výskumný tím, ktorý pod záštitou Európskej komisie realizoval projekt Socrates, v rámci ktorého spracovávali ucelenú komparáciu vzdelávacích systémov členských krajín EÚ.

[139] DURU-BELLAT, M., SUCHAUT, B.: Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA tells us. In *European Educational Research Journal*, Vol. 4, No. 3, 2005, pp. 181 – 194.

Indikátory spravodlivosti vzdelávacích systémov podrobnejšie opisuje český autor D. Greger[140], ktorý sa dlhoročne zúčastňuje medzinárodnej diskusie k tejto téme. V jeho štúdii sa dozvedáme, že teoretický rámec na výber indikátorov je založený na rôznych sférach porozumenia vzdelanostných nerovností. Ide o:

A. ***Kontext vzdelanostných nerovností***, v rámci ktorého sa sleduje:
   a. vplyv vzdelania na život jedinca,
   b. ekonomické a sociálne nerovnosti,
   c. kultúrny kapitál,
   d. ašpirácie, postoje a subjektívne vnímanie spravodlivosti.

B. ***Nerovnosti v procese vzdelávania***, v rámci ktorých sa pozoruje:
   a. kvantita poskytovaného vzdelávania,
   b. kvalita poskytovaného vzdelania.

C. ***Interné výsledky – priame výsledky vzdelávania***, ktoré sa vzťahujú na merania:
   a. kognitívnych schopností a zručností,
   b. osobnostného rozvoja v afektívnej oblasti,
   c. školskej úspešnosti.

D. ***Externé výsledky – sociálne dôsledky rozdielov vo vzdelávaní v spoločnosti***, kde sa sleduje:
   a. vzdelanie a sociálna mobilita,
   b. prínos vzdelávacieho systému pre znevýhodnených,
   c. vplyv vzdelanostných nerovností na vnímanie spoločnosti.

Uvedené kategórie boli výskumným tímom EGREES zaplňované výsledkami rôznych medzinárodných výskumov (PISA, TIMSS, PIRLS a i.), ako aj dostupnými medzinárodnými štatistikami (OECD, EUROSTAT). Takýto rámec indikátorov umožňoval výskumníkom zistiť rozdiely medzi jednotlivcami, ale tiež rozdiely medzi skupinami, ktoré boli definované pohlavím, sociálno-ekonomickým statusom, národnosťou alebo typom sídla. Sledovanie uvedených ukazovateľov otvorilo aj priestor na zistenie počtu žiakov, ktorí nedosiahli v jednotlivých oblastiach ani funkčné minimum. Sledovanie rôznych rovín spravodlivosti prinieslo poznatky o tom, ktoré krajiny majú pred sebou najviac práce v oblasti skvalitňovania vzdelávacích služieb tak, aby zo školy profitovali všetci žiaci. Žiaľ, výsledky porovnania odhalili skutočnosť, že slovenský školský systém je výrazne selektívny a neslúži všetkým skupinám obyvateľstva na zvýšenie ich životných šancí.

Skôr ako si prečítaš ďalšiu kapitolu porozmýšľaj, prečo asi Slovensko dosiahlo také nepriaznivé výsledky v rámci medzinárodného porovnania. Myslíš si, že je náš vzdelávací systém nespravodlivý? Myslíš si, že sú veľké rozdiely medzi niektorými skupinami žiakov vo vzťahu k uvedeným indikátorom? Môže sa na týchto rozdieloch podieľať škola alebo je to len dôsledok ich rodinného prostredia?

2.3.4. SLOVENSKÝ VZDELÁVACÍ SYSTÉM VO SVETLE MEDZINÁRODNEJ KOMPARÁCIE

Slovensko patrí medzi demokratické krajiny, a preto je prirodzené, že sú na jej vzdelávací systém kladené požiadavky zvyšovania kvality vzdelávania, ako aj požiadavka spravodlivej distribúcie všetkým skupinám obyvateľstva. Druhá z uvedených požiadaviek

[140] GREGER, Ref. 130, s. 169 – 171.

naberá na význame najmä v krajinách, kde je postavenie v spoločnosti výrazne podmienené tým, aké vzdelanie jedinec dosiahol. Slovensko podľa výskumov[141] medzi ne patrí. Analýza výšky dosiahnutého vzdelania vo vzťahu k faktorom sociálneho statusu, akým sú riziko nezamestnanosti, zamestnanecký status či miera zamestnanosti priniesla zistenia, že spomedzi 25 krajín je u nás závislosť medzi vzdelaním a sociálnym postavením najväčšia. Inak povedané, vyššie vzdelanie v našich podmienkach je istou garanciou vyššieho zamestnaneckého statusu, priamo ovplyvňuje mieru zamestnanosti mužov aj žien a znižuje riziko nezamestnanosti. Otázka spravodlivosti v prístupe k vyšším stupňom vzdelania je teda vážnym problémom. Vzdelanie znamená skutočný prínos pre ďalší život človeka, a preto je nutné dať šancu všetkým. Avšak v každej krajine, a teda aj v našej, vstupujú do školy žiaci rôznych národností, etník, prichádzajú z rozdielnych rodinných podmienok. Celkom prirodzene sa preto odlišujú v nadobudnutých vedomostiach, schopnostiach či zručnostiach. Spravodlivý vzdelávací systém by mal tieto rozdiely vyrovnať. Podľa toho, či sa mu to darí, rozlišujeme:

- ***Integrovaný, resp. jednotný vzdelávací systém***, ktorý „dokáže za určité obdobie aspoň relatívne vyrovnať vstupné nerovnosti vo vedomostiach a schopnostiach žiakov a dať šance všetkým žiakom na dobré vzdelávacie výsledky a profesijné uplatnenie.“[142]
- ***Selektívny vzdelávací systém***, ktorý „pôvodné nerovnosti žiakov na výstupe ešte prehlbuje prostredníctvom vonkajšej diferenciácie do rôznych vzdelávacích prúdov, alebo aj prostredníctvom uniformných požiadaviek bez individualizácie vzdelávacieho procesu.“[143]

Na viacerých miestach sme označili slovenský vzdelávací systém za značne selektívny. Poďme sa pozrieť na niekoľko argumentov, ktoré vyplynuli z medzinárodných komparatívnych výskumov.

Je slovenský školský systém založený na inkluzívnom vzdelávaní?

Z rôznych konceptov spravodlivosti, ktoré sme bližšie charakterizovali v kapitole 2.3.2., sa v súčasnosti azda najviac uznáva koncept založený na ***rovnosti výsledkov***. Medzinárodné organizácie pozitívne hodnotia tie vzdelávacie systémy, ktoré hľadajú cesty, ako dosiahnuť u všetkých žiakov porovnateľné výsledky (aspoň na úrovni funkčného minima), a to bez ohľadu na to, na akej úrovni rozvoja jednotlivých kompetencií sa nachádzajú pri vstupe do školy. V praxi to znamená reagovať na odlišné potreby detí zo špeciálnymi potrebami, ktoré pramenia z ich sociokultúrnych či osobnostných špecifík. Tento prístup vychádza z presvedčenia, že každý žiak môže zo vzdelávania profitovať, ak škola dokáže správne reagovať ***zmenou podmienok***. Inak povedané, tým, ktorí majú menej, je potrebné dať viac. Viac pedagogickej inovácie, osobnej pomoci, stimulácie, didaktických prostriedkov, starostlivosti a motivácie. Práca so žiakmi, ktorí sú hendikepovaní pre svoje socio-rodinné prostredie, si vyžaduje skvalitnenie edukačných podmienok a didaktickej aktivity.[144] Práve v tom spočíva efektívna zmena podmienok.

Snaha zmeniť podmienky vzdelávania v záujme dosiahnutia rovnosti výsledkov je viditeľná napríklad v osobitných programoch politiky boja proti sociálnemu vylúčeniu, ktoré sú realizované v niektorých krajinách Európy od konca 20. storočia. Tieto projekty boli založené na identifikácii znevýhodnených regiónov s nízkou sociálnou a ekonomickou úrovňou, ktoré si vyžadovali špeciálny prístup a zmenu podmienok vzdelávania.

[141] EGREES. *Equity in European Educational Systems: A set of Indicators*. Liege : Univeristy of Liege, 2005 podľa GREGER, Ref. 130, s. 171 – 174.
[142] KOSOVÁ, B.: Analýza možností vzdelávania rómskej minority z hľadiska charakteru školského systému. In *Edukácia rómskych žiakov. Teória – výskum – prax*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006, s. 23 – 41, cit. 24.
[143] KOSOVÁ, Ref. 142.
[144] DEMEUSE, M.: Redukovať rozdiely: áno, ale ktoré? In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov : MPC, 2004, s. 10 – 22.

Vytypované školy boli zaradené do zón. Vo Veľkej Británii do zóny vzdelávacích činností, vo Francúzsku do zóny prioritného vzdelávania a v Belgicku do zóny pozitívnych akcií a prioritného vzdelávania. Prístup k zmene podmienok v týchto krajinách opisuje B. Kosová[145] takto:

„Program zón vo Veľkej Británii sleduje zlepšenie kvality vyučovania s lepšími tímami učiteľov a účinnejšou pedagogikou, zlepšenie kvality nadobudnutých vedomostí žiakov, podporu žiakov, podporu rodín, spoluprácu s podnikmi a ostatnými organizáciami v zónach.[146] Vo Francúzsku je prioritou zlepšenie kvality služieb učiteľskej verejnosti a školskej ponuky v znevýhodnených zónach. Zóny prioritného vzdelávania ponúkajú v škole i mimo nej: „viac kultúrnych a intelektuálnych prínosov, viac stimulácií a činností, viac príležitostí učiť sa a porozumieť, viac výskumných situácií, viac pomoci pri osobnej práci, viac doplnkov.“[147] V Belgicku sa zdôrazňuje, že nejde o príspevky na priamu individuálnu pomoc jednotlivcom, ale o dodatočné prostriedky pre školy, aby v nich za zvýhodnených podmienok mohli pôsobiť najlepší učitelia a poskytovať čo najintenzívnejšiu pomoc a čo najkvalitnejšiu špecifickú edukačnú ponuku žiakom.“

Tento prístup má blízko k tzv. ***inkluzívnemu vzdelávaniu***, ktoré je založené na ľudských právach, konkrétne na deklarovanom práve na vzdelanie. To sa týka aj detí so špeciálnymi potrebami, ktoré majú právo na individuálne vytváranú vysoko kvalitnú výučbu, a to v bežných školách, spoločne s ostatnými spolužiakmi. Už v roku 1994 vyhlásili ministri školstva 92 vlád a 25 medzinárodných organizácií v závere konferencie, konanej pod záštitou UNESCO, že „bežné školy sú najlepším miestom, kde možno rozvíjať sociálne a kognitívne schopnosti všetkých za predpokladu, že sa k odlišným jedincom pristupuje pozitívne“.[148] Pozitívny prístup a prispôsobenie podmienok sa spája aj s kontroverznými otázkami ***pozitívnej diskriminácie***. A hoci sa jej bránime v záujme zachovania spravodlivosti, mnohé krajiny ju, naopak, vnímajú ako veľmi funkčný nástroj odstraňovania nerovností a poskytnutia rovnakých šancí na vzdelanie pre všetkých. „Závery medzinárodného seminára k 20. výročiu zón prioritného vzdelávania vo Francúzsku v roku 2002 potvrdili, že politika pozitívnej diskriminácie v podmienkach školskej edukácie dosiahla v každej zúčastnenej krajine určité pozitívne výsledky, a preto je perspektívou do budúcnosti.“[149]

Aký je tvoj názor na uplatňovanie pozitívnej diskriminácie vo vzdelávaní? Aké pozitíva či negatíva predstavuje pre znevýhodneného žiaka a aké pre spoločnosť?

ARGUMENTY **ZA** POZITÍVNU DISKRIMINÁCIU	ARGUMENTY **PROTI** POZITÍVNEJ DISKRIMINÁCII

[145] KOSOVÁ, Ref. 142, s. 39.
[146] RAWLES, D.: Deväť zón prioritných vzdelávacích činností. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov: MPC, 2004, s. 28 – 38.
[147] *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov: MPC, 2004, s. 4.
[148] Odznelo v prednáške Jo Lebeer Inkluzívne a kognitívne vzdelávanie v európskej perspektíve na medzinárodnej konferencii Inkluzívna a kognitívna výchova a vzdelávanie, 30. 10. 2005, Univerzita Karlova v Prahe, Pedagogická fakulta, Katedra školskej a pedagogickej psychológie.
[149] KOSOVÁ, Ref. 142, s. 39.

Odpoveď na otázku, či má slovenský školský systém blízko k inkluzívnemu vzdelávaniu, môžeme hľadať v číslach, ktoré poukazujú na to, do akej miery sú žiaci so špeciálnymi potrebami integrovaní v bežných triedach. D. Greger sa kriticky vyjadruje k českému vzdelávaciemu systému a tvrdí, že je charakteristický najväčším počtom žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktorí sú vzdelávaní oddelene v špeciálnych školách a triedach (5 %). Môžeme sa oprávnene domnievať, že ani u nás nie je situácia lepšia. Tak ako v susednej krajine, aj u nás pretrváva trend zriaďovania vyrovnávacích či špeciálnych tried a preraďovanie žiakov do špeciálnych škôl bez snahy hľadať cesty skvalitnenia edukačných podmienok v bežnej škole. Dôkazom je trend vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ktorých veľkú časť tvoria rómski žiaci. Tí sú často preradení do špeciálnych škôl už na začiatku školskej dochádzky napriek tomu, že tam objektívne nepatria. Upozorňujú na to domáci,[150] ako aj zahraniční autori.

V zahraničnej tlači nie je Slovensko prezentované v pozitívnom svetle. Aktivista a vedúca postava Inštitútu otvorenej spoločnosti (*Open Society Institute*) Rumyan Russinov[151] kritizuje vo svojom príspevku segregáciu rómskych žiakov vo vzdelávaní, ktorá je v strednej a východnej Európe nepochopiteľne tolerovaná. Negatívnym príkladom idú podľa neho krajiny: Bulharsko, kde približne 70 % rómskych detí navštevuje „oddelené“ školy, Česká republika a Slovensko, kde si 70 – 80 % detí tohto etnika osvojuje len obsah určený pre mentálne postihnutú populáciu. Na margo segregovaného vzdelávania dodáva: *„Školy, v ktorých tvoria Rómovia majoritu, alebo tie, kde sú iba Rómovia, sú zo strany Nerómov vnímané ako „cigánske školy“ alebo „ghetto školy“. Vyhýbajú sa im kvôli nízkej úrovni výučby a biednym materiálnym podmienkam.“*

Odborníci otvorene hovoria, že v súčasnosti nemáme adekvátne nástroje na meranie inteligencie rómskych žiakov.[152] Unáhlená a nepresná diagnostika im tak berie šance na kvalitnejšie vzdelávanie. Našej škole je možné vytknúť nielen segregáciu, ale aj rezervy v zlepšovaní edukačných podmienok. *Z Prieskumu o postavení rómskeho žiaka v školskom systéme SR*[153] vyplýva, že týmto deťom nie je venovaná individuálna pedagogicko-diagnostická pozornosť, že sú zaraďované do vysoko početných tried, ba dokonca veľkú časť z nich učia nekvalifikovaní učitelia (až 22,69 % učiteľov na sledovaných ZŠ v Košickom a Prešovskom kraji.) Tieto zistenia naznačujú zásadné chyby v školskom systéme. Výsledky niektorých výskumov pritom potvrdzujú, že pri zmene podmienok je možné dosiahnuť pozitívne výsledky.

Reakciou na skutočnosť, že v špeciálnych školách je veľké percento žiakov, ktorí by pri zmene podmienok mohli navštevovať bežnú ZŠ, bol výskum L. Horňáka.[154] Jeho cieľom bolo overiť možnosť prestupu niektorých rómskych žiakov zo špeciálnych ZŠ do bežných. Dokázať sa to pokúšal prostredníctvom spracovaného akceleračného vzdelávacieho programu (AVP), ktorý predstavoval zmenu v prístupe k diagnostikovaniu aj výučbe týchto detí. Výsledky boli veľmi povzbudzujúce. Takmer polovica rómskych žiakov zaradených do programu AVP dosiahla výsledky, na základe ktorých mohli byť preradené späť do bežných tried. Tento výskum je dôkazom toho, že pri zmenených podmienkach výučby a dôraze na individualizáciu je možné dosiahnuť úspech a zlepšiť šance detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

[150] HORŇÁK, L.: *Rómsky žiak v škole*. Prešov : PF PU, 2005.
[151] RUSSINOV, R.: Equal Opportunity in Education. Eliminating Discrimination Against Roma. In *Un Chronicle*, No. 3, 2007, s. 34 – 35.
[152] BAJO, I., VAŠEK, Š.: *Pedagogika mentálne postihnutých.* 1. vydanie. Bratislava : Sapienta, 1994.
[153] *Prieskum o postavení rómskeho žiaka v školskom systéme SR.* In HORŇÁK, Ref. 144, s.116 – 118.
[154] HORŇÁK, Ref. 150.

Meniť podmienky znamená aj prispôsobovať ***veľkosť triedy*** špecifickým potrebám žiakov. Medzinárodný tím EGREES sledoval, aká je veľkosť tried pre žiakov s nižším sociálno-ekonomickým statusom. Východiskom porovnávania bolo presvedčenie, že spravodlivý je taký stav, keď sociálne hendikepovaní žiaci navštevujú menej početné triedy, v ktorých je väčší priestor na individuálny prístup. Komparácia 19 krajín priniesla pre našu krajinu povzbudivé umiestnenie. Podľa tohto kritéria by mohol byť náš systém zaradený medzi päť najspravodlivejších. Rovnaké porovnanie uskutočnili členovia tímu vo vzťahu k žiakom, ktorí dosiahli v testovaní PISA najhoršie výsledky v oblasti matematickej gramotnosti. Aj tu by bolo spravodlivé, keby sa tieto deti mohli vzdelávať v triedach s menším počtom žiakov. Výskum však preukázal, že v našich školách to tak nie je.

Starostlivosť o najslabších znamená orientáciu na individualizáciu vyučovacieho procesu,[155] ktorá sa nemôže realizovať bez ***učiteľovej aktívnej podpory žiakov***. Aj tento rozmer spravodlivosti vzdelávacích systémov sa sledoval v rámci porovnávania krajín. Za spravodlivé boli považované vzdelávacie systémy tých krajín, kde sa preukázalo, že učitelia vo väčšej miere poskytujú individuálnu podporu žiakom s najnižším indexom sociálno-ekonomického zázemia a výkonnostne slabším žiakom. Výsledky porovnania boli pre našu krajinu veľmi priaznivé. D. Greger[156] zhodnocuje, že podľa priemerného poradia v sledovaných indikátoroch sa Slovensko ukazuje ako krajina s veľmi spravodlivým školským systémom a zdá sa, že spomedzi 19 krajín vytvára najpriaznivejšie podmienky pre slabších žiakov a žiakov s horším rodinným zázemím. Upozorňuje však, že tieto výsledky sú založené na subjektívnom vnímaní sledovaných indikátorov, preto k zisteniam treba pristupovať s istou dávkou opatrnosti. Na vykreslenie komplexnejšieho obrazu spravodlivosti nášho školského systému je potrebné hovoriť aj o objektívnych výsledkoch testovania vzdelávacích výsledkov našich žiakov.

Čo hovoria o spravodlivosti slovenského školského systému výsledky žiakov?

V predchádzajúcej stati sme sa pozerali na problém spravodlivosti vo vzdelávaní cez koncept rovnosti podmienok. V medzinárodnom porovnaní sa náš vzdelávací systém preukázal ako pomerne spravodlivý. Aký obraz získame, ak budeme usudzovať o spravodlivosti na základe porovnania vzdelávacích výsledkov?

Pripomeňme si, že koncept spravodlivosti založený na rovnosti výsledkov pripúšťa rozdiely v úspešnosti jedincov, ale len v prípade, že sa na nej podpisujú ich schopnosti a vynaložené úsilie. Vonkajšie faktory, ktoré dieťa nedokáže ovplyvniť, by nemali mať vplyv na dosiahnuté výsledky. Za spravodlivé sa považujú tie školské systémy, kde sú rozdiely medzi skupinami žiakov s odlišným pohlavím či socio-ekonomickým zázemím čo najmenšie.

Porovnanie výsledkov testovania PISA, ktoré výskumný tím EGREES spracoval podľa indikátorov spravodlivosti preukázal, že Slovensko patrí medzi krajiny s najmenej spravodlivým školským systémom. V tabuľke 1 sú štáty zoradené podľa priemerného poradia v štyroch prezentovaných indikátoroch. V hornej časti tabuľky sa nachádzajú krajiny s najväčšími rozdielmi vo výsledkoch vzdelávania. Naša krajina nachádza na neutešenom treťom mieste.[157]

[155] KOSOVÁ, Ref. 142, s. 93.
[156] GREGER, Ref. 130, s. 178 – 179.
[157] GREGER, Ref. 130, s. 182.

Tabuľka 1: Rozdiely vo výsledkoch vzdelávania v testovaní PISA 2003[158]

krajina	Rozdiely vo výsledkoch čitateľskej gramotnosti podľa SES*	Rozdiely vo výsledkoch matematickej gramotnosti podľa SES*	Rozdiely vo výsledkoch čitateľskej gramotnosti podľa pohlavia	Rozdiely vo výsledkoch matematickej gramotnosti podľa pohlavia
	Indikátor 1	Indikátor 2	Indikátor 3	Indikátor 4
Nemecko	1,02	1,07	0,39	-0,09
Luxembursko	0,98	1,03	0,33	-0,19
Slovensko	0,94	0,97	0,35	-0,2
Maďarsko	0,97	1,06	0,34	-0,08
Francúzsko	0,93	0,98	0,39	-0,09
Rakúsko	1,01	0,88	0,46	-0,08
Belgicko	0,97	1,04	0,34	-0,07
Grécko	0,8	0,89	0,36	-0,21
Portugalsko	0,8	0,91	0,39	-0,14
Veľká Británia	0,91	0,95	0,3	-0,07
Írsko	0,88	0,84	0,34	0,17
Poľsko	0,89	0,88	0,41	-0,06
ČR	0,82	0,92	0,33	-0,16
Taliansko	0,77	0,75	0,39	-0,19
Holandsko	0,87	0,94	0,25	-0,06
Dánsko	0,73	0,81	0,29	-0,18
Fínsko	0,63	0,73	0,54	-0,09
Španielsko	0,68	0,74	0,41	-0,1
Švédsko	0,72	0,79	0,38	-0,07
Lotyšsko	0,58	0,65	0,43	-0,03

* SES – socio-ekonomický status

Ak sa pozrieme na porovnanie krajín podľa sledovaných indikátorov[159], dozvieme sa, čo sú najväčšie slabiny slovenského školského systému z hľadiska posúdenia jeho spravodlivosti.

- *Indikátor 1:* Zámerom výskumného tímu bolo porovnať žiakov s najvyšším a najnižším socio-ekonomickým statusom, konkrétne ich dosiahnuté výsledky v čitateľskej gramotnosti. Ak by neboli namerané žiadne rozdiely medzi sledovanými skupinami, v prvom stĺpci tabuľky by figurovalo číslo 0. To by bol ideálny stav. Čím je číslo v tabuľke bližšie nule, tým je školský systém danej krajiny spravodlivejší. V tomto porovnaní sa naša krajina nachádza medzi piatimi najnespravodlivejšími spolu s Rakúskom, Nemeckom, Luxemburskom, Maďarskom a Belgickom. Najlepšie skóre dosiahlo Lotyšsko.
- *Indikátor 2:* Aj v tomto prípade išlo o porovnanie skupín žiakov s odlišným socio-ekonomickým statusom. Avšak sledovali sa dosiahnuté výsledky v matematickej gramotnosti. Princíp vyhodnotenia bol rovnaký ako v prvom prípade a ani umiestnenie našej krajiny nie je výrazne odlišné. So skóre 0,97 sme obsadili šieste miesto. Za viac

[158] GREGER, Ref. 130, s. 181.
[159] Spracované podľa GREGER, Ref. 130, s. 180 – 183.

nespravodlivé možno podľa tohto indikátora považovať len nemecký, maďarský, belgický, luxemburský a francúzsky školský systém.

- *Indikátor 3:* Posúdenie spravodlivosti vzdelávania na základe tohto indikátora vychádza z porovnania chlapcov a dievčat, resp. ich dosiahnutých výsledkov v čitateľskej gramotnosti. Hoci je umiestnenie o niečo priaznivejšie, aj tu sa ukazuje, že Slovensko patrí medzi krajiny s menej spravodlivým školským vzdelávaním.
- *Indikátor 4*: Porovnanie dosiahnutých výsledkov v matematickej gramotnosti ukázalo, že našej krajine patrí neutešené druhé miesto. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami sú výrazné. A nielen to. Za závažné treba podľa B. Kosovej považovať aj zistenie, že chlapci dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky v matematickej gramotnosti, ako je ich známka z tohto predmetu. Naopak, dievčatá sú v našej škole hodnotené z matematiky evidentne miernejšie. PISA tak kladie otázky „čo a ako v škole učíme, hodnotíme a ako tým ovplyvňujeme žiakov. Zároveň ukazuje, že škola sa na rodových rozdieloch vo vzdelávacích výsledkoch významným spôsobom podieľa.“[160]

Sledovanie príčin vyššie uvedeného umiestnenia jednotlivých krajín v sledovaných indikátoroch spravodlivosti vo vzdelávaní odhaľuje skutočnosť, že najhoršie dopadli krajiny strednej Európy, ktoré majú svoje školské systémy postavené na skorej selekcii žiakov. Potvrdzuje to aj B. Kosová, ktorá konštatuje, že „na Slovensku existuje výrazná vonkajšia diferenciácia vo vzdelávaní, napriek tomu, že tvrdíme, že to tak nie je.“[161] Naši žiaci sú vystavení selekcii už počas povinnej školskej dochádzky. K oficiálnej selekcii dochádza už v 10 a 11 rokoch, keď sa ich „lepšia“ časť vyberá na osemročné gymnáziá. „Prvá selekcia sa však na Slovensku a v Čechách deje ešte omnoho skôr, už okolo ôsmeho roku veku detí prostredníctvom prijímacích skúšok do jazykových tried. Okrem toho selekcia v slovenskej škole je vlastne skrytá, lebo všetky druhy škôl majú na prvý pohľad rovnaké požiadavky povinného vzdelávania, ale každá škola dáva úplne inú kvalitu.“[162] Selektívne školské systémy neposkytujú všetkým deťom rovnaké šance na vzdelanie, ale naopak, mnohým zabraňujú postúpiť ďalej a dostať sa k vyššiemu vzdelávaniu. Preto ich môžeme len ťažko označiť za spravodlivé.

Čo by sa podľa teba v našom školskom systéme muselo zmeniť, aby v medzinárodnom porovnaní o niekoľko rokov dosiahol lepšie umiestnenie pri posudzovaní miery jeho spravodlivosti?

Čo sa musí stať, aby bol slovenský školský systém spravodlivejší?

Medzinárodné porovnania poukázali na viaceré nedostatky nášho školského systému. Ich cieľom nie je kritizovať, ale podnietiť diskusiu a úvahy o tom, ako by mohli veci fungovať lepšie. Recept na rýchlu zmenu neexistuje. Zmena akéhokoľvek systému je náročná. Musí byť postupná a systematická. Na začiatku je však dôležité pomenovať strategické piliere reformy. Vo vzťahu k otázke spravodlivosti vo vzdelávaní je podľa B. Kosovej potrebné v našom školskom vzdelávaní sústrediť pozornosť na:

Obmedzenie vonkajšej diferenciácie vo vzdelávaní. Podľa autorky je nevyhnutné zastaviť skorú selekciu, ktorá ochudobňuje žiakov z menej podnetného prostredia o rozvoj v prítomnosti šikovnejších spolužiakov. Spravodlivá škola by sa nemala trieštiť na elitné

[160] KOSOVÁ, Ref. 142, s. 90.
[161] KOSOVÁ, Ref. 142, s. 87.
[162] KOSOVÁ, Ref. 142, s. 87.

a „ghetto“ triedy, nemala by uskutočňovať výber tých schopnejších už v rokoch povinnej školskej dochádzky a odsunúť menej úspešných na vedľajšiu koľaj, ktorá nevedie k vyšším formám vzdelania.

Zvýšenie individualizácie vyučovania, vďaka ktorej by sa mohli zotrieť výrazné rozdiely vo výsledkoch žiakov odlišného pohlavia, či žiakov pochádzajúcich z rozdielnych socio-ekonomických podmienok. „Starostlivosť o najslabších znamená orientovať sa na individualizáciu vyučovacieho procesu. Teda, inak povedané, že funkčné nástroje na zlepšenie výsledkov znevýhodnených žiakov existujú aj v kognitívnej oblasti, ale aj v sociálno-osobnostných vzťahoch. A to je práve pre transformáciu slovenskej školy rozhodujúce hľadisko.“ Individualizácia spočíva podľa autorky aj v rešpektovaní rozdielnych stratégií učenia sa chlapcov a dievčat, ako aj v učiteľovej autodiagnostike vlastného školského hodnotenia žiakov oboch pohlaví. Najväčšou prekážkou individualizácie je podľa B. Kosovej uniformita požiadaviek a prístupov zo strany slovenského školského systému, školy ako inštitúcie, ale aj samotných učiteľov. „Rešpektovanie a kompenzácia individuálnych odlišností je realizovateľná iba vtedy, ak existuje aspoň určitá zhoda v tom, čo je v učive kľúčové a čo má vedieť každý (napr. na úrovni cca 60 % obsahu vzdelávania v štátnom kurikule) a ak súčasne existuje priestor na individualizovanú prácu so žiakmi orientovanú nie na množstvo pamäťových vedomostí, ale na kľúčové kompetencie. Podmienkou však je, že učitelia skutočne dokážu odlišnosti žiakov rozpoznať a realizovať individualizovanú výučbu a individuálne cielené intervencie voči jednotlivým žiakom.“[163]

?

1. Ktoré sociologické teórie považujú školu za nástroj odstraňovania sociálnych nerovností? Aké sú ich názory na vplyv sociálneho pôvodu žiaka na školskú úspešnosť?
2. Ktoré teórie sú postavené na presvedčení, že škola upevňuje a reprodukuje sociálne nerovnosti?
3. Prečo Piere Bourdieu tvrdí, že škola uplatňuje voči žiakom svoju nadvládu a moc?
4. V čom teória jazykového deficitu Basila Bernsteina podporuje sociologické koncepcie, ktoré vnímajú školu ako nástroj reprodukcie sociálnych nerovností?
5. Aký je názor autorov teórie racionálneho konania na školu a výsledky vzdelávania?
6. Aké rôzne poňatia konceptov rovnakých príležitostí sa uplatňujú pri posudzovaní spravodlivosti vzdelávacích systémov?
7. O aké indikátory spravodlivosti vzdelávacích systémov sa opierajú medzinárodné výskumy?
8. Čo je to inkluzívne vzdelávanie a s ktorým konceptom rovnosti príležitostí úzko súvisí?
9. Prečo nemôžme jednoznačne tvrdiť, že slovenský školský systém je založený na inkluzívnom vzdelávaní?
10. Čo hovoria výsledky medzinárodných porovnaní o spravodlivosti slovenského školského systému? Aké sú jeho slabé a silné stránky?

ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

GREGER, D. 2004. Spravedlivý přístup ke vzděláná: inkluze nebo exkluze. In WALTEROVÁ, E.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 2. díl. Brno : Paido, 2004, s. 361 – 440.

GREGER, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P., Straková, J. et al: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha : Akademia, 2006, s. 21 – 40.

[163] KOSOVÁ, Ref. 130, s. 93.

KOSOVÁ, B. 2008. Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA. In *Pedagogická orientace*, 2008, č. 2, s. 81 – 94.

ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. 2008. *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008.

MISTRÍK, E., HAAPANEN, S., HEIKKINEN, H., JAZUDEK, R., ONDRUŠKOVÁ, N., RASANEN, R. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova.* Bratislava: Iris, 1999.

PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 2005.

POUŽITÁ LITERATÚRA

ATKINSON, R. S. 2003. *Psychologie*. Praha : Portál, 2003.

BAČOVÁ, V. 1997. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, J., SLAMENÍK, I.: *Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997, s. 211 – 233.

BAČOVÁ, V. 1997. Zvládanie dvojitej sociálnej identity jednotlivca. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 32, 1997, č. 2, s 149 – 154.

BAJO, I., VAŠEK, Š. 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých.* 1. vydanie. Bratislava : Sapienta, 1994.

BAUMEISTER, R. F. 1987. How the Self Became a Problem: A psychological Review of Historical Research. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, 1987, no 1, pp. 163 – 176.

BOURDIEU, P. 1998. *Teorie jednání.* Praha : Karolinum, 1998.

DOUBEK, D. 2005. Vytváření skupin mezi vrstevníky – spolužáky. In *Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy.* Praha : Karolinum, 2005.

DROTÁROVÁ, E. 1994. Vývin motivácie učenia detí školského veku. In HVOZDÍK, J. et al: *Motivácia a regulácia osobnosti žiaka.* Prešov: FF UPJŠ, 1994.

DURU-BELLAT, M., SUCHAUT, B. 2005. Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA tells us. In *European Educational Research Journal*, Vol. 4, 2005, No 3, pp. 181 – 194.

FAY, B. 2002. *Socučasná filosofie sociálních věd.* Praha : SLON, 2002.

FONSECOVÁ, I. 1995. *Pochovajte ma postojačky. Rómovia a ich cesty*. Bratislava : Slovart, 1995.

GÁLISOVÁ, A. 2006. *Cvičebnica zo slovenského jazyka pre žiakov s neslovenským materinským jazykom. Metodický sprievodca.* Banská Bystrica: PF UMB, 2006.

GÁLISOVÁ, A. 2009. Rozvoj komunikačných zručností u rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy. [dizertačná práca] Banská Bystrica : PF UMB, 2009.

GIDDENS, A. 1999. *Sociologie*. Praha : Argo, 1999.

GREGER, D. 2004. Spravedlivý přístup ke vzdělání: inkluze nebo exkluze. In WALTEROVÁ, E.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 2. díl. Brno : Paido, 2004, s. 361 – 440.

GREGER, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P., Straková, J. et al: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha : Akademia, 2006, s. 21 – 40.

GREGER, D. 2007. Spravedlivost vzdělávacích systémů členských států EU. In GREGER, D., JEŽOVÁ, V. (eds.): *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2007, s. 163 – 186.

HELUS, Z. 1973. *Psychologické problémy socializace osobnosti.* Praha: SPN, 1973.

HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov : PF PU, 2005.

JUROVSKÝ, A. 1963. *Duševný život v spoločenských podmienkach*. Bratislava: Osveta, 1963.

KAŠČÁK, O. 2008. Deti v kultúre – Kultúry detí. Trnava : PF TU, 2008.

KELLER, J. 2010. Tri sociálne svety (1). In *Slovo. Spoločensko-politický týždenník.* č. 17/2010. [on line] [cit.10-05-14]. Dostupné na www: <http://www.noveslovo.sk/clanok.asp?id=18810&cislo=17/2010>

KELLER, J. 2010. Tri sociálne svety (2). In *Slovo. Spoločensko-politický týždenník.* č. 18/2010. [on line] [cit.10-05-14]. Dostupné na www: <http://www.noveslovo.sk/clanok.asp?id=18836&cislo=18/2010>

KELLER, J. 2009. *Soumrak sociálního státu.* Druhé vydanie. Praha : SLON, 2009.

KLOPF, D. W. 1995. *Intercultural encounters. The fundamentals of intercultural communication.* Third edition. USA: Morton Publishing Company, 1995.

KOSOVÁ, B. 2005. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica : PF UMB, 2005.

KOSOVÁ, B. 2008. Sociálna spravodlivosť a rodové rozdiely v slovenskej škole v zrkadle medzinárodného testovania PISA. In *Pedagogická orientace*, 2008, č. 2, s. 81 – 94.

KOUCKÝ, J., KOVAŘOVIC, J. 2004. Sociální a demografické faktory. In WALTEROVÁ, E. a kol.*: Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* 1. díl. Brno : Paido, 2004, s. 107 – 126.

KREIDL, M. 2008. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socializmu.* Plzeň : Fakulta filozofická ZČU, 2008.

LOVAŠ, L. 1997. Malé sociálne skupiny. In VÝROST, J., SLAMENÍK, I. 1997. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997, s. 365 – 387.

ĽUPTÁKOVÁ, K. 2007. *Nové prístupy k výchove k ľudským právam na 1. stupni ZŠ* [dizeratčná práca]. Banská Bystrica : PF UMB, 2007.

ĽUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. 2008. *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii.* Prešov : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, alokované pracovisko Prešov, 2008.

MALÍK, B. 2007. Pokus o pomenovanie východísk a priorít kurikulárnej reformy. In *Pedagogická revue*, roč. 59, 2007, č. 4, s. 454 – 471.

MESÍK, J. 2010. Medzi Dunajom a Tatrami, rok 2029. In *Žurnál*, 2010, č. 50, s. 119.

MISTRÍK, E. 1999. Stratifikácia kultúry. In MISTRÍK, E., HAAPANEN, S., HEIKKINEN, H., JAZUDEK, R., ONDRUŠKOVÁ, N., RASANEN, R.: *Kultúra a multikultúrna výchova.* Bratislava: Iris, 1999.

MISTRÍK, E. a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole.* Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti, 2008.

MOŽNÝ, I. 2004. Česká rodina pozdní modernity: nová podoba starého partnera a rivala školy. In *Pedagogika*, roč. 54, 2004, č. 4, s. 309 – 314.

MUŠINKA, A. 2002. Bývanie Rómov. In VAŠEČKA, M. (Ed.): *Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2002, s. 631 – 656.

NÁKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995.

ONDREJKOVIČ, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava : Veda, 2002.

PAVLOVIČOVÁ, Z. 2004. Identita a dobro. Morálna teória Ch. Taylora. In *Filozofia*, roč. 59, 2004, č. 6, s. 401 – 415.

PETRUSEK. M. 1989. Koncepce kulturního kapitálu v soudobé západní sociologii. (Intelektuálové, třídy a symbolická dominance. In *Soudobá teoretická sociologie na Západě. Příspěvky ke kritické analýze*. Praha : Ústav pro filozofii a sociologii ČSAV, 1989, s. 207 – 238.

PETRUSEK, M. 2009. *Základy sociologie*. Praha : Akademie veřejné správy o. p. s., 2009.

PORUBSKÝ, Š. 2002. Zlepšenie učenia sa a vyučovania slovenského jazyka. In *Výstupné materiály k projektu Phare Program tolerancie k menšinám SR-9905-02* [CD-ROM]. Bratislava: MŠ SR, 2002.

PORUBSKÝ, Š. 2004. Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 2004.

PROKOP, J. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 2005, s. 170.

PRŮCHA, J.,WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.

RABUŠINCOVÁ, M. 1991. *K sociologii výchovy, vzdělávání a školy.* Brno : FF MU, 1991.

RABUŠINCOVÁ, M. 1992. Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity 26*. Brno : FF MU, 1992.

RAWLES, D. 2004. Deväť zón prioritných vzdelávacích činností. In *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete*. Prešov: MPC, 2004, s. 28 – 38.

RIGOVÁ, S., MACZEJKOVÁ, M. 2002. Vzdelávací systém a Rómovia. In VAŠEČKA, M. (ed*): Čačipen pal o Roma. Súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava : IPV, 2002, s. 695 – 724.

ROBBINS, T. 2003. *Parfém bláznivého tanca*. Praha : Argo, 2003.

ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra : FSVaZ UKF, 2006.

ROSINSKÝ, R. 2011. Analýza determinantov edukácie Rómov a realizácia multikultúrnej výchovy v Slovenskej republike, apríl 14, 2011. Príspevok prezentovaný na medzinárodnej vedecko-odbornej *konferencii Integrácia marginmalizovaných skupín do spoločnosti* v Poprade.

RUSSINOV, R. 2007. Equal opportunity in Education. Eliminating Discrimination Against Roma. In *Un Chronicle*, 2007, No. 3, s. 34 – 35.

SWIFT, A. 2005. *Politická filosofie: Základní otázky moderní politologie*. Praha : Portál, 2005.

Slovenský platový monitor. [on line] [cit.10-05-14]. Dostupné na www: <http://www.naseplaty.sk>

ŠAFR, J. 2008. Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu a spotřeby. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 2008.

TAJFEL, H. 1978. Social categorization, social identity and social comparison. In H. Tajfel (Ed.): *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London : Academic Press, 1978, pp. 61 – 76.

TURNER, J. C. 1985. Social Categorization and the Self-concept: A social Cognitive Theory of Group Behaviour. In LAWLER, E. J. (Ed.): Advances in Group Processes, Vol. 2. Greenwich, CT : JAI Press, 1985.

VIKTOROVÁ, I. 2004. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. In *Pedagogika*, roč. 54, 2004, č. 4, s. 389 – 405.

VÝROST, J., SLAMENÍK, I. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha : Portál, 1998.

ZACHAROVSKÝ, M., ŽILINČÍK, J. 1992. *Ako lepšie porozumieť sebe a iným*. Banská Bystrica: MPC, 1992.

3. UČITEĽ

Kapitola o učiteľovi je zameraná na dva okruhy problémov. V prvej časti sa dozvieš či môžeme o učiteľskom povolaní hovoriť ako o „pravej" profesii, aká bola cesta jej utvárania a ktoré skutočnosti vedú ešte aj dnes k diskusiám o tom, či nemá učiteľské povolanie skôr povahu semiprofesie. V druhej časti venujeme pozornosť otázkam statusu a prestíže učiteľskej profesie. Jej cieľom je priviesť čitateľa k úvahám o tom, či je spoločenské postavenie a ocenenie učiteľa nízke a v akej miere sa na tomto stave podieľa samotná profesijná skupina.

Do zorného poľa sociológie výchovy patria aj témy spojené s učiteľom a učiteľskou profesiou. J. Koťa[1] uvádza niekoľko jej oblastí skúmania:

- procesy utvárania a fungovania roly učiteľa v spoločnosti,
- spoločenská pozícia a prestíž učiteľov,
- materiálne zabezpečenie,
- formy prípravy, vstup a motivácia k profesii,
- možnosti ďalšieho vzdelávania v priebehu kariéry,
- procesy vytvárania učiteľských spolkov a organizácií,
- postupná profesionalizácia učiteľského povolania,
- spolupráca s rodičmi a spolupráca vo vnútri učiteľských zborov,
- vytváranie sebaobrazu či profesijnej sebareflexie učiteľov a mnohé iné.

Ako vidieť, sociológia výchovy analyzuje množstvo zaujímavých problémov súvisiacich s učiteľskou profesiou. My sa zameriame len na tie, ktoré sú v súčasnosti azda najdiskutovanejšie a najviac ovplyvňujú školskú, ale aj spoločenskú prax. V ďalšom texte sústredíme preto pozornosť na *utváranie a fungovanie učiteľskej profesie v spoločnosti* a *spoločenský status a prestíž učiteľskej profesie.*

3.1. UTVÁRANIE A FUNGOVANIE UČITEĽSKEJ PROFESIE V SPOLOČNOSTI

„Učiteľské povolanie patrí medzi najstaršie povolania v dejinách ľudstva, lebo ovplyvňovalo nadväznosť generácií, potrebu poznávania, utvárania osobnosti človeka..."[2] Zmienky o kvalitných učiteľoch nájdeme už v staroveku, kde múdri muži zastávali pozície osobných radcov panovníkov (známe je napríklad pedagogické majstrovstvo Aristotela, súkromného učiteľa Alexandra Veľkého). Potreba vzdelávania väčších más obyvateľstva viedla postupne k inštitucionálnemu vzdelávaniu a otvorila aj otázku učiteľského povolania a prípravy naň. „Povolania existujú v podstate v podobe remesla, semiprofesie a profesie."[3] Akú podobu má učiteľské povolanie?

Skôr ako sa pokúsime zodpovedať túto otázku, pozrime sa, čo sociológia považuje za profesiu a v akých prípadoch sa spája povolanie s pojmom semiprofesia.

[1] KOŤA, J. Profese učitele. In HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 151 – 166, cit. s. 151.

[2] DANEK, J.: Miesto, úlohy a význam učiteľa v súčasnej spoločnosti. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 17 – 25, cit. s. 18.

[3] KOSOVÁ, B.: Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In JANDOVÁ, R.: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání.* České Budejovice : Jihočeská univerzita, 2005, s. 102 – 106, cit. s. 102.

„**Profesia**[4] predstavuje vzorce tých zamestnaní, ktoré majú vysoko rozvinuté sústavy noriem odvodených z ich osobitnej úlohy v spoločnosti.“ Podľa A. C. Ornsteina a D. U. Levina[5] môžeme spájať tento pojem len s takými povolaniami, ktoré spĺňajú tieto kritériá:

1. súbor poznatkov a spôsobilostí, ktoré presahujú poznatky a spôsobilosti laických osôb,
2. zmysel pre službu verejnosti a celoživotná angažovanosť v nej,
3. aplikácia výskumu a teórie v praxi,
4. dlhé obdobie špeciálneho výcviku,
5. kontrola nad licenčnými štandardami alebo nad požiadavkami zahájenia výkonu príslušného povolania,
6. autonómia v rozhodovaní o vybraných sférach vlastnej pracovnej činnosti,
7. prijatie zodpovednosti za výkon činností a existujúci súbor výkonových štandardov,
8. oddanosť práci a klientom,
9. používanie administratívy pre uľahčenie práce profesionálov,
10. existencia samostatných združení (komôr) príslušníkov profesie,
11. organizácia poskytujúca akreditáciu pre individuálnych profesionálov,
12. etický kódex, pomáhajúci riešiť sporné záležitosti pri výkone profesie,
13. vysoká úroveň dôvery v jednotlivých pracovníkov profesie,
14. vysoká sociálna prestíž a vysoký ekonomický status profesionálov.

V prípade, že povolanie nespĺňa niektoré z uvedených kritérií, považuje sa za **semiprofesiu.** Takéto povolania sú obvykle vnímané ako menej náročné, s čím sa spája aj ich slabšie spoločenské a materiálne ohodnotenie. Povolania považované za semiprofesie sa môžu vyvíjať a postupne dospieť k sebadefinovaniu ako profesie. Niektoré sa dostanú k tejto méte prirodzene počas vývoja, niektoré sa o to cielene usilujú. Aj učiteľské povolanie je podľa viacerých autorov považované za semiprofesiu alebo za „vyvíjajúcu sa profesiu, ktorá sa k uvedeným charakteristikám len dopracováva.“[6]

V súčasnosti spájame učiteľské povolanie skôr s pojmom profesia a hovoríme tak o učiteľskej profesii. Etablovala sa však pomaly a postupne a napriek tomu, že podľa medzinárodnej klasifikácie ISCO (*International Standard Classifacation of Occupation*) je učiteľ ktoréhokoľvek stupňa jednoznačne zaradený do kategórie *Učiteľ profesionál* (*Teaching professionals*), ešte aj dnes ožívajú diskusie o tom, či je učiteľstvo skutočnou profesiou alebo nie. Z pohľadu sociológie výchovy je tiež zaujímavé sledovať, ako sa učiteľská profesia vyvíja a mení. Profesia je totiž zo sociologického pohľadu dynamický systém, ktorý sa modifikuje pod vplyvom spoločenských potrieb, ktoré môžu byť vyvolané a inovované pod vplyvom vedeckého poznania alebo zmenou spoločenskej objednávky. To, že sa toto vymedzenie týka aj učiteľskej profesie, potvrdzujú slová J. Koťu, ktorý tvrdí, že zmeny, ktoré v jej vnútri prebiehajú, sú rámcované potrebami spoločnosti, študentov, ako aj medzi sebou interagujúcimi profesionálmi.[7] Pozrime sa teda, aké dynamické zvraty sprevádzali jej vývoj.

Učiteľská práca ako poslanie

Úvahy o začiatkoch učiteľskej práce by sme mohli začať opisom učiteľa ako múdreho a vážneho starca, ktorý sprevádza svojich žiakov na ceste k poznaniu. Činnosť starovekých mudrcov a učiteľov sa sotva mohla nazývať povolaním. Išlo o dobrovoľnú aktivitu vyvolených jedincov, ktorí ju vnímali ako svoje pozemské poslanie.

[4] KOŤA, Ref. 1, s. 163.
[5] In PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997, s. 169.
[6] ORNSTEIN, LEVIN In PRŮCHA, Ref. 5, s. 16.
[7] KOŤA, J.: Profesionalizace učitelského povolání. In HAVLÍK, R., KOŤA, J., ŠTECH, S.: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PF UK, 1998, s. 6 – 42.

O učiteľskom umení starovekých filozofov sa traduje mnoho mýtov a legiend. Napriek tomu, že o mnohých z nich neexistujú spoľahlivé písomné záznamy, existuje vysoká pravdepodobnosť, že do povedomia histórie vstúpili aj vďaka svojmu učiteľskému talentu. Z písomných zmienok Platóna sa napríklad dozvedáme, že jeho učiteľ Sokrates ovládal umenie rozhovoru, ktorým viedol svojich žiakov k objavovaniu poznania. Sprevádzanie ľudí k múdrosti považoval za svoje poslanie.

„Samotným jadrom Sokratovej činnosti nebolo ľudí poučovať. Skôr naopak, vznikal dojem, akoby sa snažil naučiť niečo od tých, s ktorými sa zhováral. Nevyučoval teda ako iní učitelia v škole. Iba sa zhováral. Nebol by sa však stal slávnym filozofom, keby len bol počúval iných. Za to by ho, prirodzene, ani neodsúdili na smrť. Na začiatku iba kládol otázky. Vzbudzoval tak dojem, že nič nevie. Počas rozhovoru sa mu často podarilo priviesť toho druhého k názoru, že si uvedomil slabé miesta vo svojom myslení. Tak sa mu podarilo zahnať spoludiskutéra do kúta, a ten si nakoniec musel uvedomiť, čo bolo správne a nesprávne.

Hovorí sa, že Sokratova matka bola babica a Sokrates prirovnával svoju činnosť k „umeniu pôrodu". Veď nie babica rodí dieťa. Je iba pri tom a pomáha počas pôrodu. Tak chápal Sokrates aj svoju úlohu pomáhať ľuďom porodiť správny úsudok."[8]

Obdobie, keď sa práca učiteľov považovala skôr za poslanie než profesiu, bolo dlhé. Kanadský autor A. Hargreaves ho nazval ***predprofesionálnou érou*** a podľa neho trvala až do polovice minulého storočia. Dovtedy sa učiteľmi stávali nadšenci, ktorí s entuziazmom a minimálnym platom vykonávali svoju prácu. Často to boli polovzdelanci s nízkym spoločenským statusom. Spoločnosť učiteľskú prácu nevnímala ako „pravú" profesiu, ale ako ***semiprofesiu.*** V porovnaní s právom, medicínou či architektúrou išlo o nedocenenú činnosť. Nebolo jasné, aké špecifické nároky by mal učiteľ spĺňať ani aké vzdelanie by mal mať.[9] Po stáročia sa nevenovala špeciálna pozornosť jeho príprave na povolanie. Napriek tomuto celosvetovému trendu nemožno jednoznačne tvrdiť, že v otázke profesionalizácie učiteľstva sa až do polovice 20. storočia nič neurobilo. V organizačnom poriadku pre školskú sústavu v Uhorsku *Ratio educationis*, ktorý bol vydaný za vlády panovníčky Márie Terézie v roku 1777, už existujú zmienky o vzdelávaní učiteľa. Vážnosti tohto povolania však uberá odporučenie, že učiteľovi ľudových škôl stačí na výkon svojej práce niekoľko mesiacov prípravy. Paradoxne menej vzdelaní učitelia sa tešia v tomto období úcte a rešpektu a sú považovaní za vážených občanov spoločnosti. Významnejšie kroky vpred v oblasti skvalitnenia prípravy učiteľov môžeme pozorovať začiatkom 20. storočia. Národný kultúrny program porevolučného Československa z roku 1918 rešpektoval funkciu učiteľa a význam jeho vzdelania. „Dlhoročné úsilie vedúcich pracovníkov učiteľského hnutia a profesorov filozofickej fakulty pražskej univerzity vyústilo do poňatia problematiky učiteľa, jeho osobnosti a vzdelania ako časti celkovej národnej kultúry a všeobecnej kultúry vôbec."[10]

Vznik samostatného Československa v roku 1918 spájala učiteľská verejnosť s perspektívou radikálnej nápravy aj v oblasti vzdelávania učiteľov v zmysle skvalitnenia ich prípravy. Už v roku 1919 vzniká dokument *Univerzitní vzdělání učitelské*, ktorý predkladá návrh rámcového zákona o zriadení školských fakúlt pri univerzitách. O. Kádner, jeden z tvorcov tohto dokumentu, sa na zjazde pedagogických pracovníkov v júli 1919 vyslovil za zriadenie dvojročných pedagogických vysokých škôl. „Mali byť vybudované vo veľkých mestách a nahradili by učiteľské ústavy. Vypracoval v dohode s vedúcimi činiteľmi ministerstva návrh rámcového zákona, podľa ktorého mali byť postupne od šk. roku 1922/23 zrušené učiteľské ústavy a začínajúc šk. rokom 1924/25 by

[8] GAARDER, J.: *Sofiin svet. Román o dejinách filozofie*. Bratislava : SOFA, 1993.
[9] Myšlienky A. HARGREAVESA podľa WALTEROVÁ, E.: Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 220 – 239.
[10] CACH, J.: Vývojové tendence a problémy učitelského vzdělání v posledním padesátiletí. In *Pedagogika*, roč. 18, 1968, č. 6, s. 777 – 805.

prevzali prípravu učiteľov pre 1. – 5. a 6. – 8. ročník novozriadené pedagogické vysoké školy. Problémom zostával vzťah nových pedagogických vysokých škôl k ostatným vysokým školám a nedostatok kvalifikovaných prednášajúcich.“[11]

Učiteľ ako profesionál

Vedecký a technický pokrok, ktorý priniesla druhá polovica 20. storočia, zmenil pohľad na vzdelávanie aj úlohu učiteľa. Vzdelanie začalo byť vnímané ako dôležitá investícia do ľudského kapitálu nevyhnutného pre ekonomickú prosperitu vyspelých krajín. Nemohlo byť už len výsadou vyvolených, ale v záujme pokroku bolo potrebné vzdelávať masy a pripravovať ich na kvalifikovanú prácu. S týmito zmenami súvisia aj demokratizačné reformy vzdelávacích systémov, ktorých snahou bolo sprístupniť kvalitné vzdelanie všetkým bez rozdielu. Nezanedbateľným stimulom je aj prudký vzostup populačnej vlny. V nových podmienkach sa tak mení spoločenská pozícia učiteľa. „Novým generáciám učiteľov sa dostalo vyššieho vzdelania, vyššej kvalifikácie a zlepšenia sociálneho statusu vrátane finančného ocenenia. V tomto období boli učitelia relatívne *autonómni profesionáli*.“ K profesionalizácii nesporne prispelo aj skvalitňovanie ich prípravy. Dekrétom prezidenta E. Beneša z 27. 10. 1945 a vzápätí zákonom z roku 1946 pristúpilo Československo ako prvý štát v Európe k vysokoškolskému vzdelávaniu všetkých stupňov školskej sústavy, vrátane učiteliek materských škôl. V tomto období „boli zriadené pedagogické fakulty pri všetkých univerzitách (Praha, Brno, Olomouc, Bratislava) a pobočky pedagogickej fakulty v Prahe, Českých Budejoviciach a Plzni. Neskôr boli zriadené pobočky v Banskej Bystrici a Košiciach.“ Ako tvrdí J. Cach, tento zákon „znamenal vrchol takmer sto rokov trvajúcich snáh pokrokového učiteľstva i tých vrstiev národnej spoločnosti, ktoré si uvedomovali význam vzdelaného a štátom rešpektovaného učiteľa v hospodárskom a kultúrnom živote národa.“[12] Žiaľ, ďalšie roky priniesli politické rozhodnutia, ktoré pôsobili vo vzťahu k profesionalizácii učiteľského povolania skôr retardačne. Išlo najmä o spochybňovanie vysokoškolského vzdelávania učiteľov.

Za najvážnejší retardačný moment v profesionalizácii učiteľského povolania sa považuje spochybňovanie významu vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov. Žiaľ, aj dnes zaznievajú z úrovne ministerstva školstva hlasy, že na výkon tejto profesie by mohol stačiť bakalársky stupeň štúdia. A nejde len o slovenské špecifikum. Aj rezort školstva Českej republiky „síce formálne uznáva vysokoškolské magisterské štúdium pre väčšinu kategórií učiteľov, avšak v poslednej dobe sú na pôde ministerstva vyslovované pochybnosti, či je takéto vzdelanie vždy nevyhnutné a nenahraditeľné na kvalifikovaný výkon profesie.“[13] Aký je tvoj názor na prípravu učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania? Aký stupeň vzdelania im podľa teba prináleží? Pozri sa, ako sa na túto otázku pozerala politická scéna bývalého Československa.

Profesiu učiteľa spochybňovali názory, ktoré tvrdili, že najmä oblasť predškolskej výchovy a práce s deťmi v 1. – 5. ročníku si nevyžaduje vysokoškolsky vzdelaných učiteľov. V rokoch 1950 – 1951 boli zriadené pedagogické gymnáziá pre tieto skupiny učiteľov, čo znamenalo začiatok konca ich vysokoškolského vzdelávania. K definitívnej likvidácii vysokoškolskej prípravy došlo v roku 1953. V roku 1959 nastala čiastočná rehabilitácia v podobe zriaďovania pedagogických inštitútov. Tie však boli začlenené ako pedagogické fakulty

[11] CACH, Ref. 10, s. 781.
[12] CACH, Ref. 10, s. 790.
[13] VAŠUTOVÁ, J.: Učitelství v dilematech a paradoxech vzdělávací politiky, teorie a praxe. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 9 – 17, cit. s. 12.

k univerzitám až v roku 1964.

Aj v príprave učiteľov druhého stupňa základnej školy došlo k retardačným momentom. Novým zákonom z roku 1953 boli zriadené dvojročné vyššie pedagogické školy, ktoré znamenali skrátenie štúdia učiteľstva o jeden rok.[14]

Učiteľ v období začínajúcej krízy učiteľskej profesie

O kríze učiteľskej profesie sa podľa A. Hargreavesa[15] začína hovoriť približne od 70. rokov minulého storočia. Príčin je niekoľko a môžeme ich hľadať v demografických, spoločenských aj politických zmenách tohto obdobia. Príprava kvalifikovaných pracovníkov nedokázala ísť v tempe s prudkým technickým a vedeckým pokrokom. To vyvolalo vlnu kritiky učiteľov, ktorí boli obviňovaní z nedostatočnej prípravy absolventov škôl. „Stále výraznejšie sa prejavovalo zaostávanie predstaviteľov učiteľskej profesie za nárastom reálnych poznatkov.“[16] Zredukovaná bola aj ekonomická podpora tejto profesie, a to ruka v ruke so znížením jej spoločenského statusu, ale aj v súvislosti so znižovaním spoločenskej potreby učiteľov. Populačná krivka začala totiž oproti predchádzajúcemu obdobiu stagnovať, a tak klesol aj záujem o učiteľov. Pomerne veľkou mierou sa na **deprofesionalizácii** učiteľského povolania podpísala silnejúca kontrola. Zavádzajú sa rôzne štandardy a evalvačné systémy a učiteľ sa stáva zajatcom medzinárodných porovnaní, kontrol inšpektorov atď. Pre tieto skutočnosti sa v súvislosti s niektorými krajinami (napr. Anglicko, Japonsko a i.) začína hovoriť o strate profesijnej autonómie v učiteľstve. Ani slovenský učiteľ nie je v tomto období slobodný. Jeho práca možno nepodliehala silným medzinárodným tlakom, ale ideologickým nánosom vtedajšieho komunistického režimu. „Zvnútra profesie dochádzalo k dileme medzi podriadením sa ideologickej doktríne a propagovaním výkonu alebo rezignovaním a formálnym plnením tohto učiteľského údelu alebo dokonca odmietnutím s dôsledkom vynúteného opustenia profesie.“[17]

Komunistická ideológia bola prítomná aj v príprave učiteľov. Nejeden absolvent vysokoškolského štúdia učiteľstva totalitného Československa spomína na neľahké štátne skúšky z marxizmu-leninizmu. Zámery v oblasti vzdelávania budúcich učiteľov deklarovala vtedajšia socialistická spoločnosť aj v strategickom dokumente *Ďalší rozvoj česko-slovenskej výchovno-vzdelávacej sústavy.* Takáto bola ich predstava o profile absolventa*:*

„V správe Predsedníctva ÚV KSČ z júla 1973 sa pripomína, že profil absolventa nemôže byť daný iba množstvom jeho profesionálnych vedomostí, ale že absolvent musí byť človekom vysoko kultúrnym, politicky uvedomelým, morálne vyspelým, zodpovedným, človekom so samotným a tvorivým prístupom k úlohám a so zmyslom pre nové. Zdôrazňuje sa tu oddanosť budúcich učiteľov socializmu, schopnosť nadchnúť mladú generáciu pre ideály komunizmu a vyzbrojiť ju potrebnými vedomosťami a zručnosťami, aby sa mohla úspešne zúčastňovať na ich realizácii. Z tohto hľadiska sa potom kladie požiadavka, aby sa posilnila ideovo-politická, morálna, pedagogická a metodická stránka prípravy učiteľov.

Z hľadiska ideovo-politickej a morálnej zložky profilu vyplýva požiadavka zvládnuť marxisticko-leninskú teóriu, ale tiež, a to predovšetkým, rozvíjať schopnosť tvorivým spôsobom využívať získané vedomosti, vedieť ich uplatňovať v spoločenskej praxi, v práci spoločenských organizácií, vo vyučovacom procese aj mimo neho. Zvládnutie marxizmu-leninizmu musí u absolventa vyústiť do hlbokého rozhodnutia získavať všetkými svojimi silami a schopnosťami mládež pre idey socializmu a komunizmu, vychovávať ju k socialistickému vlastenectvu

[14] Podľa CACH, Ref. 10, s. 793.
[15] In WALTEROVÁ, Ref. 9, s. 223.
[16] KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC v Prešove, 2004, s. 22.
[17] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 9.

a internacionalizmu, viesť ju k aktívnej účasti na procese ďalšieho rozvoja našej spoločnosti ako súčasti spoločenstva socialistických krajín.“[18]

Ani pád komunistického režimu nepriniesol učiteľom viac slobody či pocit uspokojenia. Podľa J. Vašutovej došlo síce po roku 1989 k odpolitizovaniu vzdelávania a školstvo bolo zbavené ideologického vplyvu, avšak učitelia sa dostali do nových problémov. „Boli totiž ako profesijná skupina označení za zodpovedných za deformáciu školskej výchovy a vzdelávania v predchádzajúcom období. Napriek tomu, že učitelia boli ideologicky a politicky deptaní a prevažná väčšina sa sústreďovala na vlastnú pedagogickú prácu, učiteľstvo bolo nahlas odcudzované.“[19]

Pod vplyvom všetkých vyššie zmienených skutočností začala učiteľská profesia strácať svoju atraktivitu, čo sa, prirodzene, odrazilo aj v poklese záujmu o ňu u mladých ľudí.

Postmoderný učiteľ alebo nová podoba profesionalizmu

„Na rozhraní tisícročia s dramatickými zmenami v postmodernej informačnej spoločnosti sa rovnako dramaticky mení učiteľská profesia.“[20] Stupňujú sa najmä nároky na učiteľa a jeho rolu v rýchlo sa meniacich podmienkach. Najmä koncom 20. storočia, keď sa začali deklarovať oficiálne reformné snahy v školstve a vo vzdelávaní, začal byť učiteľ označovaný ako hlavný aktér premeny školy. „Od učiteľov sa očakávalo, že vlastnou iniciatívou na základe profesijného presvedčenia uskutočnia transformáciu života školy a zmenia prístup k žiakom a poňatiu vyučovania.“[21] Významnú úlohu mal učiteľ zohrávať v učiacej sa spoločnosti začínajúceho tisícročia aj podľa správy medzinárodnej komisie UNESCO *Vzdelávanie pre 21. storočie*. Jeho spoločenská úloha má podľa tohto dokumentu stúpať a význam tejto roly rásť.[22] Zároveň sa vkladá do učiteľov nádej, že napravia svet a zmiernia či odstránia neduhy, ktoré súčasného človeka trápia, a to svojou kvalitnou výchovno-vzdelávacou prácou.[23] Všetky uvedené výzvy sú pre učiteľa ťažkým bremenom. Preto je namieste otázka, ktorú si položila B. Kosová: *Je učiteľský stav na takúto grandióznu úlohu pripravený?*

Nájsť odpoveď na položenú otázku predpokladá pochopenie náročnosti učiteľskej profesie a uvedomenie si podmienok, v ktorých súčasný postmoderný učiteľ plní svoju spoločenskú úlohu. Učiteľská profesia je z hľadiska zložitosti práce jedna z najťažších. Na škále deviatich kategórií, usporiadaných od najmenej po najviac náročné profesie, zastáva siedmu a ôsmu priečku. Náročnosť je daná aj samotným faktom, že ide o sociálnu a pomáhajúcu profesiu a jednou z jej najdôležitejších funkcií je sociálna funkcia.[24] Nejde teda o prácu s neživým materiálom, ale naopak, o prácu so živými bytosťami. Práca s ľuďmi si vyžaduje nielen odborné poznanie, ale aj osobnostné predpoklady, vďaka ktorým dokáže profesionál pozitívne pôsobiť na klienta v zhode s jeho nárokmi a potrebami. A úloha uspokojiť potreby takej citlivej klientely, akými sú deti a ich rodičia, je prinajmenšom neľahká.

[18] *Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy.* Bratislava : SPN, 1978, s. 207 – 208.
[19] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 9.
[20] WALTEROVÁ, Ref. 9, s. 224.
[21] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 9.
[22] DELORS, J. (ed): *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století.*“ Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
[23] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 9.
[24] KASÁČOVÁ, B.: Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis,* U 9, 2004, s. 87 – 99.

Kategorizácia profesií podľa zložitosti práce podľa P. Machonina a M. Tučeka[25]

1. **Práce nekvalifikované a pomocné**: upratovačky, zametači, pomocní robotníci, pouliční predavači a i.
2. **Práce jednoduché a čiastočné**: pisárky, telefonisti, chovatelia hospodárskych zvierat, maliari izieb a i.
3. **Práce polokvalifikované, rutinné**: predavači a pokladníci v obchodoch, opatrovateľky v jasliach, kominári a i.
4. **Práce kvalifikované, špecializované, rutinné**: sekretárky, policajti, kuchári, horári, krajčírky, šoféri nákladných áut a i.
5. **Práce strednej zložitosti a kvalifikovanosti, spravidla čiastočné**: knihovníci, vychovávatelia, sadzači, strojvedúci a i.
6. **Práca vyššej strednej zložitosti a kvalifikovanosti, s obmedzenou samostatnosťou**: laboranti, zdravotné sestry, tréneri, riaditelia malých podnikov a i.
7. **Práce vysoko zložité a kvalifikované, s obmedzenou samostatnosťou**: vedúci pracovníci veľkých organizácií, **učitelia základných škôl**, personalisti, právni poradcovia, profesionálni športovci a i.
8. **Práce vysoko zložité a kvalifikované, mnohostranné a samostatné**: velitelia vojenských jednotiek, zubní lekári, tlmočníci, **vysokoškolskí a stredoškolskí učitelia**, piloti, policajní inšpektori a i.
9. **Práce vysoko zložité a kvalifikované, mnohostranné a tvorivé**: vyšší štátni úradníci, vedci, lekári, advokáti, režiséri, šéfredaktori a i.

Nielen samotný charakter učiteľskej profesie, ale aj podmienky, v ktorých učiteľ realizuje svoju každodennú prácu, určujú, v akej miere dokáže plniť svoju spoločenskú rolu. Postmodernizmus, charakteristický svojou radikálnou pluralitou, značne skomplikoval učiteľskú prácu. Pluralizáciu môžeme podľa O. Kaščáka cítiť na niekoľkých úrovniach:[26]

- *na úrovni edukačných konštruktov, resp. edukačných teórií,*
- *na úrovni adresantov, resp. edukátorov a prostredí edukácie,*
- *na úrovni adresátov edukácie.*

- ***Pluralizácia na úrovni edukačných konštruktov, resp. edukačných teórií*** sa prejavuje v širokej ponuke pedagogických koncepcií a v absencii jednej všeobecne uznávanej edukačnej orientácie. To spôsobuje, že buď učiteľ v určitom období využíva jeden koncept, alebo „sa potĺka“ v niečom nedefinovateľnom.[27] B. Kosová k tomu dodáva: „Kým v pôvodných krajinách EÚ je obvyklé, že celá škola či pedagogická fakulta má spoločný jeden koncept, pre transformujúce sa krajiny je typické, že kríženie konceptov zažíva (podotýkam, že bez vysvetlenia) adept učiteľstva nielen v celom štúdiu, ale často na každej katedre. Výsledkom je zmätok v teórii, ktorý sa môže prejaviť aj v praxi, osobitne ak aspoň základnú súladnú os nemajú všeobecná didaktika a predmetové didaktiky a ich požiadavky na učiteľskú prax.“[28] Pluralizácia pedagogických teórií zneisťuje budúceho učiteľa aj v prípade, že absolvuje prvý a druhý stupeň svojej vysokoškolskej prípravy na dvoch fakultách, ktoré uprednostňujú odlišný edukačný konštrukt. Túto skúsenosť majú aj niektorí slovenskí absolventi pedagogických fakúlt.

[25] In PRŮCHA, Ref. 5, s. 171.
[26] KAŠČÁK, O.: Pod diktátom rôznorodosti: učiteľ vo svetle postmoderných teórií. In *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, s. 242 – 258.
[27] RUHLOFF, J. In KAŠČÁK, Ref. 26, s. 245.
[28] KOSOVÁ, B.: Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania.* 1. diel. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 24 – 30, cit. s. 28.

Máš osobnú alebo sprostredkovanú skúsenosť s tým, že počas štúdia bol proces tvorby individuálnej koncepcie výučby študenta narušaný odlišnými, či protichodnými názormi na to, ako má dobrý učiteľ učiť a aké pedagogické pôsobenie je najefektívnejšie? Do akej miery môže byť táto názorová pluralita pre adepta učiteľstva prínosná a do akej miery, naopak, kontraproduktívna?

- ***Pluralizácia na úrovni adresantov, resp. edukátorov a prostredí edukácie*** sa prejavuje redukciou socializačného a výchovného vplyvu učiteľa na žiakov. Do hry vstupujú mnohé ďalšie činitele, ako napr. médiá, ktoré „preberajú mnohé socializačné funkcie, ktoré sa predtým pripisovali buď rodine (dokonca aj funkcie primárnej socializácie), alebo škole.“[29] Oveľa významnejšie v porovnaní s predchádzajúcimi obdobiami sa na výchove jedinca podieľa aj mládež ako spoločenská skupina a rôzne subkultúry, ktoré si vytvára. Výchovné a socializačné vplyvy majú dokonca podľa N. Luhmanna[30] charakter „sebasocializácie“, čo znamená, že socializačný vplyv vychádza z mládeže samej a z rôznych jej subkultúr a nie z učiteľov a dospelých, ako to bolo v minulosti. Tým sa „dostáva učiteľov vplyv nielen do konkurencie s uvedenými adresantmi, ale mnohí z nich aj učiteľove funkcie preberajú a zabezpečujú efektívnejšie.“[31]
- ***Pluralizácia na úrovni adresátov edukácie*** je obsahom 2. kapitoly, kde sme sa podrobne venovali otázke multikulturality školského prostredia. Pripomeňme si niekoľko dôležitých myšlienok. Učiteľ v triede pracuje so žiakmi, ktorí sa od seba odlišujú svojou sociálnou skúsenosťou, ktorá úzko súvisí s tým, z akého sociokultúrneho prostredia prichádzajú. To ovplyvňuje nielen ich správanie, ale tiež ich spôsob poznávania a učenia sa, ich poznávacie a učebné preferencie a štýly. Učiteľ teda musí pristupovať ku každému žiakovi ako k individualite aj v hľadaní účinných nástrojov budovania poznania či formovania postojov. „Tým sa edukačná realita rozpadá na množstvo individualizovaných fragmentov, na prácu s ktorými nemá tradičná pedagogika vytvorené uspokojivé inštrumentárium.“[32] „V tomto svetle padá mýtus o efektivite frontálneho vyučovania a väčší význam než tradičné pedagogické nástroje má sprístupňovanie učebných prostredí a sociálni partneri.“[33]

K ponímaniu edukácie ako procesu vytvárania vhodného učebného prostredia, ktoré vychádza z jedinečnosti poznávania a učenia sa každého žiaka, prispeli aj neurobiologické výskumy. Podľa H. R. Maturana a F. J. Varela má každé indivíduum autonómny neuronálny systém, ktorý sa „dokáže imunizovať proti určitým vplyvom prostredia, ak nezapadajú do jeho internej štruktúry a organizácie.“[34] Inak povedané, „všetky podnety sa v organizme menia na také isté elektrické impulzy a to, akým významom sa stanú, závisí od individuálnej štruktúry samotného jednotlivca. Organizmy si preto nevymieňajú informácie, ale sa navzájom podnecujú na konštrukcie informácií. Sebaorganizujúci sa systém je teda operačne v istom zmysle uzavretý a nie je úplne kontrolovateľný, v podstate tvoriaci sám seba, kde podstatnú úlohu zohráva reflexia doteraz známeho a sebareflexia. Učenie je teda možné predovšetkým prostredníctvom kontextu, ktorý je ale limitovaný sociálnymi rámcami, t. j. konštrukciami, ktoré u jedincov v istej societe prevažujú. Od nich

[29] KAŠČÁK, Ref. 26, s. 247.
[30] In KAŠČÁK, Ref. 26, s. 248.
[31] KAŠČÁK, Ref. 26, s. 248.
[32] KAŠČÁK, Ref. 26, s. 249.
[33] KOSOVÁ, Ref. 28, s. 29.
[34] Podľa KAŠČÁK, Ref. 26, s. 249.

závisí, či jednotlivec novým poznatkom rozumie, aké významy im pripisuje a ako ich rekontextualizuje. Poznanie reality je teda determinované vlastnou skúsenosťou získanou v spolužití s inými."[35]

Nové podmienky a spoločenské problémy 21. storočia kladú učiteľovi nové úlohy. V mnohých ohľadoch náročnejšie, ako prináležali tradičnému učiteľovi, ktorý bol považovaný za hlavný subjekt vzdelávania a sprostredkovateľa poznatkov. Súčasný učiteľ musí reagovať na novú situáciu, čo si podľa viacerých odborníkov vyžaduje nový typ profesionalizmu. Niektorí autori v tejto súvislosti hovoria o ***neoprofesionalizme***. V čom má teda spočívať nová profesionalita učiteľa?

Pri hľadaní odpovede sa oprieme o názor Z. Helusa,[36] podľa ktorého by mala učiteľskú profesionalitu určovať:

1. *odbornosť,*
2. *osobnostná zrelosť,*
3. *sociálna zrelosť,*
4. *otvorenosť voči novému poznaniu.*

Pozrime sa, ako sú tieto oblasti profesionality dnes rozvinuté a kam by sa mali upierať naše pohľady pri vymedzovaní novej učiteľskej profesionality.

Odbornosť. Učiteľ pracujúci vo vyššie opísaných podmienkach by mal byť odborníkom na úrovni magisterského štúdia. Akékoľvek úvahy o obmedzení prípravy učiteľa na bakalársky stupeň vysokoškolskej prípravy sú krokom späť a sú deštruktívne vo vzťahu k profesionalizácii učiteľského povolania. Napriek tomu podľa platného zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch postačuje niektorým kategóriám učiteľom aj vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa či dokonca úplné stredné odborné vzdelanie. Ide najmä o učiteľky materských škôl.[37] Paradoxné je, že aj samotní učitelia majú väčšinou pocit, že pre výkon ich povolania stačí kratšie štúdium a vyznačujú sa pomerne veľkou toleranciou k tomu, aby túto prácu vykonávali aj ľudia bez vysokoškolského či pedagogického vzdelania.[38] Ohrozenie vidia odborníci aj v tom, že „plnú kvalifikáciu pre vykonávanie profesie možno získať aj negraduačnou alternatívou, napr. doplňujúcim pedagogickým štúdiom, čo sa nedá nájsť v žiadnej inej profesii a čo zároveň diskvalifikuje učiteľské študijné odbory."[39] Ďalším nepriaznivým špecifikom učiteľskej profesie je fakt, že „za odbornú spôsobilosť sa považuje kvalifikácia v akomkoľvek odbore, získaná aj mimo učiteľského štúdia, považuje sa dokonca za základnú a pedagogická kvalifikácia je len akýmsi doplnkom pri nástupe do profesie, ktorú možno získať kedykoľvek náhradnou formou."[40]

Učiteľstvo sa od konca 20. storočia považuje za expertnú profesiu, z čoho vyplýva, že učiteľ ako odborník disponuje poznatkami, ktoré z neho činia experta na výchovu a vzdelávanie a žiadny iný odborník ho zastúpiť nedokáže. Otázkou je, „ktoré systematizované poznatky tvoria podstatu jeho profesionality?"[41] Podľa B. Kosovej spočíva profesionalita v „integrácii pedagogiky s psychológiou, pedagogiky s každým vyučovacím odborom, v didaktike a u učiteľa elementaristu vzhľadom na celostný charakter vnímania

[35] KOSOVÁ, Ref. 28, s. 29.
[36] HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávaní učitelů. In *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 2, s. 105 – 109.
[37] *Zákon z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Zbierka zákonov č. 317/2009, § 7, ods. 2, písm. b).
[38] Podľa HAVLÍK, R.: Profesionalizace učitelského povolání. Empirická studie. In KOŤA, J.: *Cesty k profesionalizaci učitele*. Praha : MŠMT, 1998.
[39] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 105.
[40] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 105.
[41] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 104.

a myslenia dieťaťa mladšieho školského veku aj v integrácii vyučovacích predmetov medzi sebou."[42]

Pochybnosti o vlastnej odbornosti často vychádzajú od samotných učiteľov. Možno si neuvedomujú, ktoré poznatky tvoria ich skutočnú profesionalitu. B. Kosová v tejto súvislosti píše: *„Poznatky z vedných odborov vyučovacích predmetov to nie sú. Každý matematik, či umelec je v tomto smere väčší profesionál a učiteľ potrebuje len časť tohto poznania. Ak sa učiteľ zameriava na obsah vyučovaného, tak porovnávanie sa s nimi vedie k pocitom menejcennosti a nízkemu sebahodnoteniu. To je ešte horšie u učiteľov primárneho stupňa, ktorí oproti ostatným kategóriám učiteľov ovládajú len „malú" matematiku, či hudobnú výchovu. Nie je to ale ani samotná pedagogika a psychológia, v ktorých učiteľ neprekoná pedagóga teoretika, či klinického psychológa, využíva poznanie týchto vied najmä v aplikovanej podobe."*[43] Vedomie profesionality by malo vychádzať zo schopnosti integrovať poznatky zo všetkých uvedených disciplín a nachádzať vzťahy, ktoré sú dôležité pre profesionálny učiteľský výkon. Podstata profesionality podľa B. Kosovej spočíva v integrácii pedagogiky s psychológiou, pedagogiky s každým vyučovacím odborom v didaktike a v jeho schopnosti transformovať obsah do didaktickej podoby.

Paradoxom je, že samotné fakulty pripravujúce budúcich učiteľov vytvárajú len malý priestor pre pedagogicko-psychologickú a didaktickú zložku prípravy. Ako potom môže dôjsť k integrácii poznatkov? Tento problém má zrejme svoje historické korene vo vývoji učiteľského vzdelávania v bývalom Československu. Kríza vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov v 50. rokoch 20. storočia vychádzala aj zvnútra fakúlt. Niektoré katedry sa chceli postupne vyrovnať filozofickým a prírodovedným fakultám aj v zameraní svojej výskumnej práce a zbavovali sa tak svojej špecifickosti, ktorá bola pri ich zrode.[44] V. Rosa vidí problém aj v dikcii legislatívnych dokumentov ministerstva školstva. Vidieť to napríklad v dnes už neplatnej vyhláške MŠ SR z roku 1996, ktorá už svojím názvom naznačuje nepochopenie podstaty učiteľskej profesie. Rozlišuje totiž odbornú a pedagogickú spôsobilosť, čo je zavádzajúce, pretože to vyvoláva mylný dojem, že pedagogická spôsobilosť nie je súčasťou odbornosti pedagogických zamestnancov.[45] Aj takáto nepresnosť a vágnosť legislatívnych predpisov spôsobuje, že pri tvorbe študijných programov učiteľskej prípravy dochádza k nežiaducim disproporciám, čo spôsobuje schizoidnosť profesijnej identity v podobe separovanosti komponentov učiteľskej spôsobilosti.[46] J. Vašutová[47] zase upozorňuje, že komplikácie v tomto smere priniesla aj Bolonská deklarácia, pre ktorú sa pristúpilo aj u nás k štruktúrovaniu učiteľského štúdia na dva stupne (bakalársky a magisterský), čo rozbilo overený integrovaný model prípravy učiteľa smerujúci k holistickej profesii. Či už ide o historické dedičstvo alebo je príčina inde, faktom zostáva, že pedagogika, psychológia a didaktika – predmety, ktoré tvoria učiteľskú profesiu – sú v porovnaní s odborovými predmetmi zastúpené nedostatočne. Výskum z roku 2001 ukázal, že odbornej spôsobilosti sa na fakultách pripravujúcich učiteľov v SR venuje priemerne 1976 hodín, kým pedagogickej len 641 hodín. Inak povedané, približne 58 – 80 % vyučovacieho času sa venuje aprobačným predmetom, pričom pedagogike len 2,6 – 8,2 %, psychologickým predmetom 4 – 11,6 % a didaktickým iba 2,6 – 5,4 %.[48] Potvrdzujú to aj novšie merania. Z návrhov začínajúcich učiteľov, ktorí ukončili svoje štúdium na FF Prešovskej univerzity vyplýva, že najviac by

[42] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 104.
[43] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 104.
[44] CACH, Ref. 10, s. 793.
[45] ROSA, V.: *Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy*. [online] [cit. 10-08-29]. Dostupné na www: <http://www.cpvp.sk/dokumenty/ucitel2003.doc>
[46] KOSOVÁ, B., PUPALA, B., PORTIK, M.: Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 13, 2004, č. 5, s. 9 – 11.
[47] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 11.
[48] ROSA, Ref. 45, s. 1.

bolo potrebné kvantitatívne a kvalitatívne posilniť didaktickú prípravu.[49] K podobným záverom dospela vo svojom bádaní aj S. Babiaková.[50] Ešte vypuklejšie môžeme tento problém sledovať v príprave učiteľov pre primárny stupeň školy, kde sa študenti vzhľadom na množstvo predmetov, ktorým sa budú v budúcnosti venovať, stávajú akoby expertmi na „mnohoodbornosť". „Učia sa obsahy a metodológie jednotlivých vedných odborov a neučia sa to, čo budú ako učitelia v reálnej praxi skutočne potrebovať."[51] Tiež je známe, že „pedagogické disciplíny nie sú študentmi považované za podstatné v študijnom programe učiteľstva a nie sú obľúbené, hoci z hľadiska budúcej profesie by mali byť. Študenti chcú viac praxe a mylne sa domnievajú, že môže efektívne nahradiť teoretickú prípravu, ktorá je ale pre profesionálny výkon nevyhnutná, najmä pre teoretickú reflexiu praktickej skúsenosti."[52]

Výskum R. Havlíka[53] z roku 1996, naopak, dokazuje, že absolventi pedagogických fakúlt pripisovali význam pedagogickým predmetom aj tzv. univerzitnému základu, teda predmetom, vďaka ktorým získavali všeobecný rozhľad a všeobecné poznanie. Veľký význam pripisovali pedagogike, ale aj sociológii a psychológii. Ide však o výsledky staré takmer 15 rokov. Bolo by iste zaujímavé zistiť, aká je situácia dnes. Aký je teda tvoj pohľad na prípravu budúcich učiteľov? Ktoré predmety podľa teba najviac prispievajú k tvojej odbornosti? Myslíš si aj ty, že pobyt na pedagogickej praxi môže nahradiť teoretické poznatky?

Z uvedeného vyplýva, že základom odbornosti, ktorá z veľkej časti vytvára profesionalitu učiteľa, by mali byť nielen *teoretické znalosti*, vďaka ktorým je učiteľ schopný plánovať edukačný proces, a tzv. *znalosti v činnosti*, teda poznatky získané skúsenosťou a praxou, ktoré vyústia do schopnosti realizovať edukačný proces, ale aj *kontextové znalosti*, t. j. znalosti súvislostí teórie a praxe, ktoré vyústia do schopnosti hodnotiť a zlepšovať edukačný proces.[54] Tento rozmer odbornosti je dôležitý najmä v súvislosti so spomínanou pluralizáciou edukačného prostredia a adresátov, ktorá stavia učiteľa pred úlohu hľadať najefektívnejšie cesty pedagogického pôsobenia a tým aj neustále reflektovať svoju pedagogickú činnosť.

Reflexia vlastnej pedagogickej práce prebieha v momente prípravy, realizácie aj evalvácie vyučovacieho procesu, keď učiteľ „reflektuje svoje myslenie, aktivity a postoje v kontexte s obsahovou, sociálnou a inštitucionálnou edukačnou skutočnosťou na základe svojho odborného, etického a osobnostného sebauvedomenia."[55] Podľa A. Douškovej[56] je schopnosť sebareflexie a autoregulácie jedným z dominantných znakov autentickej pedagogickej interakcie. P. M. Taubman vidí minimálne dve cesty, ako prostredníctvom kritickej sebareflexie porozumieť vlastnému učeniu. Prvá spočíva v kladení otázok, prostredníctvom ktorých učiteľ zvažuje, v akej miere bolo jeho pedagogické pôsobenie efektívne vo vzťahu k žiakovmu učeniu sa. Ide

[49] ČERNOTOVÁ, M., VINCEJOVÁ, E.: Hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 440 – 448, cit. s. 441.

[50] BABIAKOVÁ, S.: *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov.* Banská Bystrica : PF UMB, 2008.

[51] PORUBSKÝ, Š.: Problém profesijných kompetencií učiteľa primárneho stupňa školy vo vzťahu k jeho znalostiam obsahu učiva. In BURKOVIČOVÁ, R.*: Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*. Ostrava : PF OU, 2010, s. 416 – 423, cit. s. 421.

[52] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 11.

[53] HAVLÍK, R.: Názory studentů Pedagogické fakulty na jejich přípravu. Informace z výzkumu. In: *Pedagogická evaluace v podmínkach současné české školy. ČAPV*. Olomouc : PedF UP, 1996.

[54] Podľa ATKINSONA a CLAXTONA In LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H.: *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava : PF OU, 2003, s. 33.

[55] KASÁČOVÁ, B.: *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 14.

[56] DOUŠKOVÁ, A.: Techniky sebavyjadrenia a sebarozvíjania. In *Škola v kontexte celoživotného učenia*. Prešov : MPC, 2000, s. 68 – 74, cit. s. 69.

o otázky typu: *Bolo to, čo som učil, primerané veku? Boli moje vysvetlenia a príklady dostatočne zrozumiteľné? Mohol by som nájsť lepší spôsob, ako to naučiť? Aké predpoklady o žiakoch a ich učení boli základom mojej výučby? Ktoré edukačné teórie tvorili alebo tvoria podstatu môjho učenia?* Druhý prístup k reflexii a sebareflexii je v aktuálnych podmienkach edukačnej plurality ešte významnejší. Autor ho približuje prostredníctvom otázok: *Bolo moje učenie dostatočne kultúrne citlivé? Bolo moje pôsobenie inkluzívne? Neprejavil som výberom kurikula alebo spôsobom učenia nejaké predsudky? Ako moja sociálna identita, ako napr. rasa, trieda, pohlavie, ovplyvnila moje učenie?* Vďaka takejto sebareflexii si je učiteľ viac vedomý svojich postojov a hodnôt a je k nim kritickejší, čo zvyšuje jeho citlivosť k sociálnej identite svojich žiakov, ktorá je zraniteľná.[57]

Osobnostná zrelosť je výsledkom procesu osobnostného a charakterového vyzrievania a predstavuje personálnu dimenziu profesionality.[58] Vyššie opísaná odbornosť, hlboké poznatky a expertné schopnosti sú dôležitým predpokladom dosiahnutia tohto výsledku. Činia učiteľa slobodným profesionálom, „ktorý pracuje bez vonkajšej kontroly a má veľkú *autonómiu* v rozhodovaní. Autonómia v rozhodovaní o vybraných sférach vlastnej pracovnej činnosti je prejavom osobnostnej zrelosti a zároveň jednou z dôležitých vlastností pravej profesie. Jej základom je zdravé sebavedomie. To však učiteľom chýba, trpia pochybnosťami o expertnosti svojej práce[59] a dávajú o tom aj vedieť. Osobnostná zrelosť je nevyhnutná o to viac, že autonómia učiteľa je zvonka výrazne ohrozovaná.

„Súčasťou pre zabezpečenie profesionálnej autonómie je aj obhajoba a ochrana príslušníkov profesie pred zásahmi zvonka, a to pred neprimeranými požiadavkami okolia, pred mocenskými ašpiráciami politických strán, cirkví a siekt, pred záujmovými neprofesionálnymi organizáciami a pred neprimeranými, či odbornými nepodloženými nárokmi klientov.“[60] Podľa medzinárodného dokumentu *Charta učiteľa* by mal byť učiteľ chránený aj pred neobjektívnym a neoprávneným zasahovaním rodičov do záležitostí, ktoré sú výlučne otázkou jeho profesionálnych povinností.[61] Žiaľ, tieto odporúčania v praxi nefungujú. Učiteľská profesia je jedna z tých, ktoré sú verejnosťou najviac sledované. Nie sú jej naklonené ani médiá a tlač, ktoré bagatelizujú skutočné problémy školstva a hľadajú senzácie v podobe zlyhania jedného učiteľa, ktorý stratil sebaovládanie a pod. Tlak na učiteľov, ktorý ich zbavuje autonómneho rozhodovania vyplýva aj zo skutočnosti, že veľká časť verejnosti sa domnieva, že k otázkam výchovy a vzdelávania má čo povedať. Málokto by si dovolil kritizovať lekára za zvolený postup, no nájde sa mnoho laikov „odborníkov“, ktorí sa do posudzovania učiteľovho výkonu bez váhania pustia. Sú to najčastejšie rodičia, ktorí takto nepriamo vyjadrujú učiteľovi nedôveru a spochybňujú tak jeho profesionálnu autonómiu. Svedčia o tom aj slová riaditeľky jednej ZŠ, ktorá zásahy zvonka komentovala takto: „Už teraz je kontrola od rodičov značná. Sledujú aj to, čo nepatrí do ich kompetencie.“[62]

Zdá sa, že zasahovanie do odborných záležitostí zo strany rodičov je pre učiteľov citlivá téma. Svedčí o tom aj táto emotívna výpoveď učiteľky. Napriek istej expresívnosti, uvádzame jej doslovné znenie: „No a tu sme na koreni veci, prečo si nás mnohí rodičia nevážia. Pre to, že máme nízky spoločenský status... Ono je to

[57] TAUBMAN, P. M.: The Beautiful Soul of Teaching. The Contribution of Psychoanalytic Thought to Critical Self Refllection and Reflective Practice. In GORDON, M., O´BRIEN, T. V. (eds.): *Bridging Theory and Practice in Teacher Education.* Rotterdam : Sense Publishers, 2007, pp. 1 – 16.

[58] KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľ – profesia a príprava. So zameraním na učiteľa 1. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica : PF UMB, 2002, s. 40.

[59] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 14.

[60] KASÁČOVÁ, Ref. 24, s. 88.

[61] *Charta učiteľa.* Prešov : MPC, 2002, 8. kapitola.

[62] Učiteľom dodá vážnosť zákon. *Internetový denník SME.sk*. 15. 4. 2008. [online] [cit. 10-08-29]. Dostupné na www: <http://www.sme.sk/c/3828193/ucitelom-doda-vaznost-zakon.html#ixzz0y05NvcA5>

asi tým, že školstvu sa rozumie skutočne každý, lebo každý v škole bol. Tak je každý múdry a každý nad tým vie filozofovať. Ale aby tam niekto prišiel a postavil sa medzi tridsaťdva grázlov, lebo sú aj také triedy, tak to už si nikto nepríde skúsiť."[63]

Autonómiu učiteľskej práce rušia aj rôzne byrokratické praktiky školských orgánov a pomerne častá inšpekcia. Hoci jej funkciou by mala byť motivácia učiteľa tak, aby nebola obmedzovaná jeho sloboda, iniciatíva a zodpovednosť,[64] mnohí učitelia ju pociťujú skôr ako šikanovanie. Profesionálnu autonómiu zvonka ovplyvňuje aj proces, ktorý S. Štech[65] nazval taylorizáciou práce. B. Kosová ho približuje slovami: Činnosti učiteľov sú stále viac podrobované metódam vedeckého riadenia práce, sú stále viac pod kontrolou vonkajších expertov, všetko je plánované, učiteľ je zbavovaný autentickej kontroly vlastnej činnosti, má stále menej priestoru na slobodnú komunikáciu so žiakmi.[66] Podľa B. Kasáčovej[67] je práve v čase mnohých spoločenských, politických a ekonomických zmien dôležité formulovať účinné nástroje ochrany učiteľskej profesie a jej príslušníkov. Pomôcť by malo aj zriadenie reálnej učiteľskej organizácie, „ktorá by učiteľov nielen spájala, ale aj ochraňovala, aj motivovala ako vážený spoločenský stav."[68] Tá však môže vzísť len z iniciatívy samotných učiteľov a z prehĺbenia spolupráce všetkých typov škôl, a to predpokladá aktívnych, uvedomelých a osobnostne zrelých jedincov.

O nových požiadavkách na osobnostnú zrelosť učiteľa v súvislosti s jeho profesionalitou je potrebné hovoriť aj preto, že samotní učitelia prevažne nestoja o profesionálnu autonómiu. Autonómia si totiž vyžaduje zmenu profesijného správania, vysokú mieru zodpovednosti za výsledky každého dieťaťa, čo môže byť pre mnohých príťaž.[69] Prax aj výskumy dokazujú, že učiteľom skôr vyhovuje plniť zadané úlohy, čo robia nadšene a s plnou zodpovednosťou. Väčšia dávka slobody je pre nich zaťažujúca, čo sa ukazuje zo skúseností s tvorbou školských vzdelávacích programov.[70] Zdá sa teda, že učitelia si musia na slobodu privykať, a ako praví profesionáli by mali o ňu skutočne stáť.

V úvahách o formulovaní požiadaviek na nový typ učiteľskej profesionality nemôžeme zabudnúť aj na ďalšie dôležité vlastnosti, ktoré by mali byť výbavou osobnostne zrelého učiteľa. O. Kaščák v súvislosti s charakteristikami postmodernej doby hovorí o potrebnej *pedagogickej triezvosti* a istej dávke *sebairónie* a *humoru*. Myšlienka o pedagogickej triezvosti, alebo inak povedané, o uvedomení si reálnych hraníc, ako aj blokov svojho edukačného pôsobenia, vychádza z presvedčenia, že učiteľ už „nemôže zotrvávať na stanovisku, že len on má v rukách jediné možné osvedčené edukačné mechanizmy a že jeho žiaci budú reagovať na jeho edukačnú činnosť tak, ako si predstavoval."[71] Súčasný učiteľ musí myslieť na pluralitu školskej reality. Strata prehnaných ilúzií o maximálnej efektivite svojej činnosti je prejavom pochopenia pestrosti a heterogenity, ktorá je typická pre postmodernú školu. Táto situácia sa dá lepšie zvládnuť s istou dávkou humoru a sebairónie, vďaka ktorej sa človek neberie príliš vážne. Opustenie tradičnej vážnosti neznamená rezignáciu na svoj profesijný výkon. Naopak, stáva sa jediným hnacím motorom po

[63] FILADELFIOVÁ, J.: *Učiteľské povolanie. Aspekty rodovej rovnosti v škole*. Bratislava : ASPEKT a Inštitút pre verejné otázky, 2008, s. 45.
[64] Podľa *Charty učiteľa*, Ref. 61.
[65] ŠTECH, S.: Pohled na učitelskou profesi zvnejšku a zevnitř. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov : FF PU, 2003, s. 9 – 22.
[66] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 103.
[67] KASÁČOVÁ, Ref. 24, s. 88.
[68] DANEK, Ref. 2, s. 23.
[69] VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004, s. 19.
[70] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 15.
[71] KAŠČÁK, Ref. 26, s. 251.

pedagogických neúspechoch, ktoré dnešný učiteľ zažíva v heterogénnom edukačnom prostredí. Práve rozpor medzi stratou ilúzií a takto navodenou angažovanosťou považujú mnohí výchovní vedci zaoberajúci sa postmodernizmom za východiskovú psychologickú situáciu učiteľského povolania v súčasnosti. Humor má vo vzťahu k náročným podmienkam učiteľskej práce aj významný terapeutický účinok.[72] Tento prístup k práci sa však dá očakávať len od osobnostne zrelej a vyrovnanej osobnosti.

Sociálna zrelosť. Podľa slov Z. Helusa učiteľ profesionál musí byť akceptovaným partnerom rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov a i.), s ktorými prichádza do účinného kontaktu v záujme rozvoja osobnosti svojich žiakov.[73] Zároveň je profesionálom, ktorý navonok reprezentuje svoju „firmu".[74] To nesporne predpokladá rozvinutosť sociálnych a komunikačných zručností a patričnú sociálnu zrelosť, ktorá mu umožní profesionálne konať a prezentovať sa. Učiteľa už dnes nemôžeme považovať len za akéhosi sprostredkovateľa poznatkov. Jeho profesiu musíme vnímať ako výrazne sociálnu a pomáhajúcu, inak povedané, založenú na vzťahu a práci s klientom. Klientela učiteľa je pestrá. Patria do nej nielen žiaci, ale aj ich zákonní zástupcovia – rodičia, a podľa J. Koťu[75] aj spoločnosť, pretože výchova a vzdelávanie je službou spoločnosti. Z hľadiska profesionálnej etiky musí učiteľ vychádzať z potrieb všetkých skupín klientov, no na druhej strane si musí byť vedomý medzí, v ktorých sa jeho odbornosť pohybuje a kam už nesiaha.[76] Najmä vo vyhrotených komunikačných situáciách, či už v kontakte so žiakom alebo rodičom, je základom uvedomenia si hraníc istá úroveň sebaovládania, ako aj rozvinutosť sociálneho cítenia. Platí to o to viac, že klientský vzťah v učiteľskej profesii má svoje špecifiká. Najmä vzťahy s rodičmi sa vyznačujú väčšou formálnosťou, odstupom a istou dávkou nedôvery, čo bráni vytvoreniu vrelého osobného puta a väčšej otvorenosti, ako to býva vo väčšine profesionálnych vzťahoch klientského typu.[77] Z pohľadu sociokultúrnej rôznorodosti klientely je tiež nevyhnutné, aby učiteľ dokázal citlivo reagovať na rozdiely, ktoré vyplývajú z rodinných špecifík a hodnotovej orientácie žiakov a ich rodičov.

Otvorenosť voči novému poznaniu vychádza zo samotného charakteru postmodernej doby, ktorej je vlastná nielen viackrát spomínaná pluralita, ale aj tendencia k zmene, k inováciám a pokroku. Vývoj poznania je rýchlejší ako kedykoľvek predtým a vďaka globalizácii podporenej informačnými technológiami je učiteľ častejšie konfrontovaný s rôznymi edukačnými prístupmi a teóriami, ktoré provokujú k hľadaniu nových ciest výchovy a vzdelávania. Učiteľské povolanie preto „predpokladá stálu inováciu poznatkov a spôsobilostí v prípravách na vyučovanie a pri riešení pedagogických problémov."[78] „Nové impulzy, korekcie, nové metódy a pod. by mali spoluvytvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. A tí by mali mať tomu zodpovedajúce možnosti, respektíve povinnosti vyrovnávať sa s touto podstatnou skutočnosťou v rôznych formách *ďalšieho, postgraduálneho vzdelávania*." Ak hovoríme o novom type profesionalizmu a chceme vymaniť učiteľské povolanie z akýchkoľvek úvah o jeho zaradení do kategórie semiprofesie, je potrebné, aby existoval systém diferenciácie učiteľov na základe ich iniciatívy a aktivity v rôznych formách ďalšieho vzdelávania a s tým spojená perspektíva kariérneho postupu. Učiteľská profesia v porovnaní s inými intelektuálnymi profesiami takýto systém dosiaľ nemala zavedený. „Začínajúci učiteľ sa musel vyrovnať s tým, že jeho kariéra bude mať

[72] Spracované podľa KAŠČÁK, Ref. 26, s. 253.
[73] HELUS, Ref. 36, s. 109.
[74] KASÁČOVÁ, Ref. 24, s. 90.
[75] KOŤA, Ref. 7.
[76] KASÁČOVÁ, Ref. 24, s. 90.
[77] POL, M.: Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost. In *Studia paedagogica*, roč. 1998 – 99, U 3 – 4. Brno : FF MU, 2000, s. 59 – 80.
[78] HAVLÍK, R.: Profesní „kariéra" a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 49, 1999, č. 2, s. 147 – 155, cit. 151.

plochý priebeh“ a že opustí školu po celoživotnom pôsobení s minimálnym platovým rozdielom a de facto na rovnakej funkčnej pozícii ako v začiatku svojej profesijnej dráhy.[79] Zavádzanie systému profesijného rozvoja predpokladá spracovanie profesijného štandardu, ktorý by mal byť okrem iného aj kritériom jeho kvalifikácie, ktorú si môže zvyšovať v rôznych formách kontinuálneho vzdelávania. Samozrejme, je nevyhnutné, aby bol tento systém prepojený aj s platovým ohodnotením. Napriek nespornému významu posilnenia a zvýznamnenia profesijného rastu učiteľov tak pre rozvoj učiteľskej profesie, ako aj pre zlepšenie jej prestíže nám prax ukazuje, že učitelia o systém profesijného rastu nestoja. Skúsenosti s jeho zavádzaním v Českej republike komentuje J. Vašutová takto: „Učitelia na jednej strane očakávajú vyššie spoločenské a finančné ohodnotenie, na druhej strane však o definovaní kvality vlastnej práce a profesie nechcú počuť.“[80] Podľa reakcií učiteľskej verejnosti na kariérny systém profesionálneho rozvoja učiteľov,[81] ktorý vstúpil u nás do platnosti zákonom o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v roku 2009, sa zdá, že podobný postoj majú aj slovenskí učitelia. Je však možné, že za ich nespokojnosťou stojí aj rýchle a nedomyslené zavádzanie tohto systému. C. Košťál tvrdí, že podľa analytikov nie je kariérny systém profesionálneho rozvoja učiteľov filozoficky zle postavený. Problematickou však zostáva jeho implementácia v praxi – kvalita vzdelávacích aktivít, ich dostupnosť a hodnotenie.[82]

“Profesijný rozvoj je proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti.“[83] Takto je profesijný rozvoj definovaný v platnom zákone o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Uskutočňuje sa prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, ako aj tvorivých činností súvisiacich s výkonom pedagogickej činnosti alebo odborných činností a sebavzdelávania. Učiteľ je zaradený do kategórie pedagogického zamestnanca a môže byť zaradený do rôznych kariérnych stupňov, ktoré sú určované aj aktivitami v rámci kontinuálneho vzdelávania. Učiteľ počas svojej kariéry môže byť v pozícii a) začínajúceho pedagogického zamestnanca, b) samostatného pedagogického zamestnanca, c) pedagogického zamestnanca s prvou atestáciou a d) pedagogického zamestnanca s druhou atestáciou.[84] Uvedené kariérne stupne ovplyvňujú nielen spoločenské postavenie, ale aj platové ohodnotenie učiteľov. Prečítaj si 5. až 9. časť uvedeného zákona a nižšie uvedené reakcie učiteľskej verejnosti a analytikov na zavedený systém a zaujmi vlastné stanovisko k tomuto problému. Aký význam má podľa teba pre učiteľov a aký pre profesionalizáciu učiteľského povolania? Aby si sa ľahšie rozhodol/rozhodla, zapíš si argumenty ZA a PROTI.

„Je to umelo vymyslený systém na spôsob kopírujúci naše vysoké školy, ktorý vôbec nemeria kvalitu učiteľa (vidieť to aj na našich VŠ). Ak niekto chodí po školeniach a zbiera kredity, neznamená to, že bude vedieť lepšie učiť.“

[79] HAVLÍK, Ref. 78, s. 149.
[80] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 12.
[81] Vypracovaním kariérneho systému profesionálneho rozvoja učiteľov bola Ministerstvom školstva SR poverená expertná skupina, ktorej garantom bol Ľ. DRGA a členmi: ČERNOTOVÁ, M., FODOR, A., LUŽÁK, J., KASÁČOVÁ, B., MÄSIAR, P., PAVLOV, I. a VALICA, M. Rámcový návrh kariérneho systému profesionálneho rozvoja učiteľov na Slovensku môžeš nájsť na <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p4-2004.pdf>; ucelenú koncepciu profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom raste na <http://www.zsnovsab.edu.sk/dokumenty/koncepcia.pdf>
[82] Podľa SIBYLA, P.: *Kto získa na kariérnom raste. Sľuby ministerstva o príplatkoch pre vzdelávajúcich sa učiteľov ostávajú na papieri*. 3. 2. 2010. [online] [cit. 10-08-31]. Dostupné na www: <www.etrend.sk/trend-archiv/rok-2010/cislo-5/kto-ziska-na-kariernom-raste.html>
[83] *Zákon z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, Zbierka zákonov č. 317/2009, § 25 ods. 1.
[84] *Zákon z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*, Zbierka zákonov č. 317/2009, § 27 ods. 2, písm. a) – d).

Osobne mi pripadá celý ten systém, ktorý kladie dôraz na formálne „vzdelávanie sa“ (o kvalite a zmysluplnosti týchto „vzdelávaní“ vie asi každý učiteľ svoje) a nie na odvedenú prácu, resp. jej kvalitu, ako korupčný a úplne nezmyselný.“[85]

„Zuzana Humajová-Zimenová z Konzervatívneho inštitútu M. R. Štefánika zasa hovorí, že dobrí učitelia sa vzdelávali aj doteraz. „Učitelia budú teraz investovať čas a energiu výlučne do vzdelávania, ktoré im zabezpečí príplatok k platu a začnú sa vyhýbať ponukám bez kreditov, nech by boli akokoľvek atraktívne,“ myslí si analytička. Ctibor Košťál z Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť hovorí, že motivácie systému by nemali stáť len na finančnom ohodnotení, ale aj na možnosti uplatnenia vlastných predstáv vo výučbe.“[86]

ARGUMENTY **ZA** KARIÉRNY SYSTÉM PROFESIJNÉHO ROZVOJA		ARGUMENTY **PROTI** KARIÉRNEMU SYSTÉMU PROFESIJNÉHO ROZVOJA	
Z POHĽADU UČITEĽA	Z POHĽADU PROFESIONALIZÁCIE UČITEĽSKÉHO POVOLANIA	Z POHĽADU UČITEĽA	Z POHĽADU PROFESIONALIZÁCIE UČITEĽSKÉHO POVOLANIA

Otvorenosť voči novému poznaniu je, zdá sa, výrazne podmienená vnútornou motiváciou učiteľov. Vonkajší tlak ich nielenže nedokáže prinútiť vzdelávať sa, ale dokonca spôsobuje aj napätie a nepokoj vo vnútri tejto profesijnej skupiny. Nemôžeme však ani jednoznačne tvrdiť, že učitelia nemajú záujem o sebazdokonaľovanie a zvyšovanie svojej kvalifikácie. Podľa zistení R. Havlíka by záujem aj bol, ale predstavy o ďalšom vzdelávaní sú iné. Väčšina vo výskume oslovených učiteľov si predstavuje zvyšovanie kvalifikácie prostredníctvom dobrovoľných návštev kurzov a prednášok, samoštúdiom či sledovaním literatúry. Akýkoľvek centralizovaný organizovaný systém vzdelávania v nich vzbudzuje obavy z formalizmu či byrokratizmu, ako aj ďalších finančných nákladov. Ich ďalšie vzdelávanie by malo byť založené na princípe slobodného rozhodnutia a nie na princípe vonkajšieho tlaku na zvyšovanie kvalifikácie. Otázne zostáva, či tieto výpovede deklarujú skutočnú otvorenosť voči celoživotnému vzdelávaniu, ktoré je v spoločensky uznávaných profesiách vnímané ako samozrejmosť (napr. lekárska či právnická profesia). Svedčí o tom aj skepsa, ktorú vyslovil autor výskumu na základe skutočnosti, že hoci učitelia vyjadrujú záujem o prehlbovanie a rozširovanie svojich poznatkov, veľká časť z nich sa nedokáže vyjadriť k forme štúdia. Je otázne, či ich výpovede nie sú skôr prejavom „vedomia potreby“ než postojom, ktorý vyústi do skutočného štúdia.[87]

Učiteľská profesia a profesionalita učiteľa je, zdá sa, stále vo vývoji. Ako budú zhodnocovať jej povahu ďalšie generácie závisí i od toho, ako sa zvýši či zníži jej spoločenský status a prestíž.

[85] *Petícia učiteľov za prepracovanie systému kariérneho rastu*. [online] [cit. 10-08-31]. Dostupné na www: <http://blog.sme.sk/diskusie/1663182/1/Peticia-ucitelov-za-prepracovanie-systemu-karierneho-rastu.html#ixzz0yHYrnt00>

[86] Úryvky z novinového článku SIBYLA, Ref. 82.

[87] HAVLÍK, Ref. 78, s. 151 – 152.

?

1. Aký je rozdiel medzi profesiou a semiprofesiou? Ktorý z týchto pojmov sa používa v súvislosti s učiteľským povolaním?
2. Aká bola spoločenská pozícia učiteľa počas predprofesionálnej éry učiteľského povolania? V čom spočívala jeho príprava na výkon práce?
3. Ktoré udalosti a aktivity na našom území môžeme považovať za prvé snahy o profesionalizáciu učiteľského povolania? Ktoré obdobie je v tomto smere označené za významný medzník?
4. Kedy sa začali prejavovať prvé znaky krízy učiteľskej profesie? Čo ju spôsobilo?
5. Prečo sa koncom 20. storočia začalo uvažovať o novej podobe profesionalizmu učiteľa?
6. Ako pluralita postmodernej doby ovplyvnila pedagogickú prax? V akom smere zvýšila nároky na učiteľskú profesiu?
7. Aké požiadavky na odbornosť formujú profesionalitu učiteľa v súčasnej dobe? Môžeme hovoriť o nejakých rozdieloch oproti predchádzajúcim obdobiam?
8. Prečo sa zosilnili nároky na osobnostnú a sociálnu zrelosť učiteľa?
9. Je opodstatnená požiadavka doby na zvýšenú otvorenosť učiteľa voči novému poznaniu a celoživotnému vzdelávaniu?

3.2. SPOLOČENSKÝ STATUS A PRESTÍŽ UČITEĽSKEJ PROFESIE

Učiteľská profesia sa vo všeobecnosti spája s nižším spoločenským statusom a spoločenskou prestížou. Skôr ako sa pozrieme na to, či to v skutočnosti tak je, objasníme si význam týchto sociologických pojmov.

Sociálny, resp. **spoločenský status** vyjadruje sociálnu pozíciu človeka alebo skupiny (v našom prípade profesijnej skupiny) v spoločnosti, s čím sa spája aj určitá miera ocenenia zo strany druhých. Tým sa pojem status blíži k významovej náplni termínu **prestíž**, ktorý je hodnotovým súdom, a v slovenčine by sme mu mohli priradiť ekvivalent *vážnosť*, *významnosť*, *dôležitosť*.[88] Podľa teórie sociálnych rol sa ku každému statusu viaže suma očakávaní, ktoré určujú vzorce správania danej skupiny, teda vymedzujú jej sociálne roly. Práve na toto „vzájomné pôsobenie statusu a roly sa viaže ďalej sociálna prestíž, hodnotenie a oceňovanie.“[89] Dôležitá je miera zhody medzi plnením si svojej roly a očakávaniami spoločnosti. Prestíž môže byť posudzovaná na základe *subjektívnej sebareflexie* alebo *objektívnej reflexie* statusovej pozície. Obidve roviny usudzovania o prestíži učiteľskej profesie budeme sledovať aj v našom texte. V prvom prípade ide o pohľad zvnútra profesijnej skupiny. Výsledkom je obraz, ako vnímajú učitelia svoje spoločenské postavenie, aká je ich predstava o uznaní zo strany okolia a aká vážnosť je im podľa nich skutočne pripisovaná. Druhý prípad je zrkadlom postavenia učiteľskej profesie z pohľadu verejnosti, vrátane vyjadrenia súdu o jej významnosti. Pohľady zvnútra a zvonka nemusia byť vždy rovnaké, a ako dokazujú viaceré výskumy, v prípade učiteľskej profesie to tak ani nie je. To podľa J. Koťu komplikuje porozumenie otázke prestíže učiteľskej profesie, „pretože je potrebné zásadne odlíšiť prestíž, ktorú má učiteľstvo v očiach ostatných profesijných skupín, od prestíže, ktorú si pripisujú samotní školskí pracovníci.“ Odlišnosť spočíva podľa autora v tom, že „učitelia svoje odhady dlhodobo situujú oveľa nižšie, ako ich hodnotí verejnosť.“ Toto tvrdenie podporujú aj výsledky výskumu slovenských autoriek T. Búgelovej a J. Baňasovej, ktoré zistili, že učitelia hodnotia svoju profesiu horšie ako žiacka a rodičovská verejnosť.

[88] Podľa PRŮCHA, Ref. 5, s. 180.
[89] ONDREJKOVIČ, O.: K postaveniu učiteľov v spoločnosti. In *Pedagogická revue*, roč. 42, 1990, č. 3, s. 249 – 267, cit. s. 250.

Domnievajú sa tiež, že ani rodičia, ani žiaci im nepripisujú vážnosť a dôležitosť. Výsledky skúmania dokazujú opak.[90] Príčiny tohto nesúladu sú podľa J. Koťu viaceré. V prvom rade je možné v deklarovaní svojej nízkej prestíže vidieť zámerné mystifikovanie, ktoré pomáha učiteľom vyvíjať tlak „zdola“ na širokú verejnosť, politiku a štátne orgány, vďaka ktorému dochádza k postupnej zmene zákonov či úprave podmienok ich práce. Druhú príčinu vidí v samotnej povahe učiteľskej práce, ktorá má intelektuálny charakter a navyše je jej kvalita a efektivita veľmi ťažko merateľná. To spôsobuje, že učitelia prežívajú svoje vnútorné neistoty a pochybnosti o sebe, čo vedie k podhodnoteniu prestíže vlastnej profesie. Pohľad verejnosti je rozdielny. Hoci v posledných rokoch dochádza k pomerne prudkým posunom v rebríčkoch spoločenskej prestíže jednotlivých profesií, učiteľstvo má údajne pomerne stále postavenie. V prestížnych škálach zastávajú podľa J. Koťu priečky v prvej tretine nameraných stupníc.[91]

Čo si myslíš ty o spoločenskej prestíži učiteľskej profesie? Zhoduje sa tvoj pohľad na ňu s tvrdeniami autora? Pozri si výsledky prieskumu prestíže povolaní, ktorý sa realizoval v Českej republike v roku 1999. Ako by asi dopadol podobný prieskum u nás? Zastávala by učiteľská profesia predné priečky? Zdôvodni svoje tvrdenie.

Prestíž vybraných povolaní v českej verejnosti[92]

Rok 1999	bodov	Rok 1999	bodov
1. lekár na poliklinike	84,1	15. novinár	51,1
2. súkromný praktický lekár	79,4	16. policajt	51,0
3. vysokoškolský pedagóg	79,3	17. majster v továrni	50,9
4. vedec	78,6	18. majiteľ malého obchodu	48,2
5. učiteľ na základnej škole	72,4	19. profesionálny športovec	48,1
6. sudca	69,4	20. nastavovač, nástrojár	47,9
7. starosta	64,1	21. kňaz	46,2
8. konštruktér, projektant	63,5	22. bankový úradník	46,1
9. programátor	62,9	23. opravár televízorov	45,7
10. strojvodca	60,4	24. poslanec	40,4
11. súkromný poľnohospodár	58,5	25. sekretárka	39,7
12. manažér	55,7	26. vojak z povolania	39,1
13. minister	51,7	27. upratovačka	27,4
14. účtovník	51,4		

Napriek tomuto optimistickému tvrdeniu nachádzame v literatúre aj názory, že učiteľské povolanie stratilo, či stráca spoločenskú prestíž. J. Miklovičová[93] tvrdí, že k úbytku spoločenského uznania dochádzalo postupne od roku 1948. Analyzuje najmä obdobie socialistického Československa a príčiny člení do troch skupín: 1) spoločensko-politické, 2) vnútroškolské a 3) subjektívne príčiny.

Spoločensko-politická situácia od 2. svetovej vojny až po pád komunizmu v roku 1989 podľa autorky výrazne oslabila prestíž učiteľskej profesie. Učitelia sa stali zajatcami politického režimu a museli plniť aj úlohy, ktoré nemali so vzdelávaním nič spoločné, a, žiaľ, aj na úkor času, ktorý mal byť venovaný pedagogickému procesu (agitácia do jednotných

[90] BÚGELOVÁ, T., BAŇASOVÁ, J.: Status a prestíž učiteľského povolania. In *Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov : Filozofická fakulta PU, 2003, s. 207 – 212.
[91] KOŤA, Ref. 1, s. 155 – 156.
[92] Zdroj: Sociologický ústav AV ČR a Institut pro výzkum veřejného mínění. Prevzaté z KOŤA, Ref. 1, s. 156 – 157.
[93] MIKLOVIČOVÁ, J.: Prečo učiteľské povolanie stratilo spoločenskú prestíž? In *Pedagogická revue*, roč. 42, 1990, č. 3, s. 268 – 272.

roľníckych družstiev, výkup obilia a pod.). „Bol to prejav podcenenia tak úlohy učiteľa vo vzdelávacom procese, ako aj vlastného vzdelávania. Učiteľ tým strácal istotu v povolaní aj osobnú istotu a sebavedomie. Ak totiž bolo možné používať učiteľov na rôzne iné než pedagogické činnosti bez možnosti protestu, bolo evidentné, že samotný pedagogický protest sa stal marginálnym.“[94] Ďalšiu príčinu vidí autorka v samotnej deformácii úlohy vzdelania. V dôsledku uplatňovania politickej ideológie sa pred vzdelanosť a odbornú pripravenosť radila politická príslušnosť k strane. „Rozhodujúce bolo aj spĺňanie formálnych odborných predpokladov – písomných dokladov. Samotná kvalita prípravy a individuálne schopnosti strácali na význame. Pri takýchto kritériách dobrý aj slabý pedagóg mali rovnaké morálne ocenenie spoločenského výsledku svojej práce.“

Porozprávaj sa s rodičmi alebo starými rodičmi o období socializmu a zisti, ako bola v tomto čase posudzovaná kvalita pracovníkov a zamestnancov. Čo zohrávalo väčšiu úlohu: politická angažovanosť a príslušnosť k strane alebo dosiahnuté vzdelanie a profesijné kvality človeka? Prečítaj si, ako definovalo kvalifikáciu Predsedníctvo ÚV KSČ vo svojom uznesení v roku 1970. Kvalifikáciu tvorí *„politická vyspelosť a triedna uvedomelosť, požadovaný stupeň teoretických vedomostí a schopností, a najmä praktických skúseností a návykov, všeobecného rozhľadu, morálnych vlastností a osobných schopností. Jej významnou súčasťou sú politické postoje, vernosť socializmu, marxizmu-leninizmu, politike KSČ a socialistickému štátu, priateľstvo k ZSSR.“*

Vnútroškolské príčiny znižovania spoločenskej prestíže vidí J. Miklovičová najmä v úniku učiteľov do iných odborov. Niektorí odchádzali dobrovoľne práve pre vyššie opísané skutočnosti (zaťažovanie agitačno-politickými prácami a dôraz na iné než odborné kvality), iní nútene ako obete kádrovej politiky, ktorej úlohou bolo odstraňovať neželané a nepohodlné osoby zo školstva. Ani školské reformy nepridali učiteľskej profesii na vážnosti. Väčšina z nich mala podľa autorky negatívny vplyv na výchovno-vzdelávací proces (zhusťovanie učiva, skrátenie základného vzdelávania), čo neubralo len na dôležitosti vzdelania, ale aj učiteľov.

Subjektívne príčiny sa týkajú samotnej kvality osobnosti učiteľa. Obdobie, ktoré autorka opisuje, disponovalo podľa nej dvomi typmi učiteľov: kvalitnými, ale, žiaľ, bezmocnými voči všetkým vplyvom zvonka a slabými učiteľmi, ale zato ochotne prispôsobivými, ktorí z politickej situácie dokázali ťažiť. Zdá sa, že celkovo bola mienka o kvalite učiteľov slabá. Rovnako kriticky sa rok po páde komunizmu vyjadril na ich adresu aj P. Ondrejkovič.

P. Ondrejkovič vidí aj vlastný podiel učiteľov na strate spoločenskej prestíže. Komentuje túto skutočnosť takto: „Spoločnosť očakáva predovšetkým od učiteľov altruizmus, vysokú odbornú úroveň, profesionálnu kompetenciu a ľudské a morálne kvality, ktoré nie sú celkom bežné v ostatnej populácii... V skutočnosti sa však verejnosť stretáva s priemernosťou, ba až šedivosťou v radoch mnohých učiteľských kolektívov, s vlastnosťami, ktoré učiteľov ničím neodlišovali od ostatnej populácie. Nevýraznosť v postojoch, nerozhodnosť, nedostatok sebavedomia, ale predovšetkým nízka odbornosť vykonávanej práce, nedostatočné pretavovanie najnovších poznatkov do obsahu výučby, nízky stupeň tvorivosti, nedostatočná odvaha experimentovať, hľadať a nachádzať, pohodlníctvo a strach, odcudzenosť predmetu vlastnej práce, nedostatočný vzťah k deťom

[94] MIKLOVIČOVÁ, Ref. 93, s. 269.

a mládeži sú najfrekventovanejšie charakteristiky, ktoré sa týkajú mnohých učiteľov vo výkone svojho povolania."[95]

Od revolúcie uplynulo viac než dvadsať rokov. Hoci nemáme spoľahlivé zdroje, na základe ktorých by sme mohli usudzovať o spoločenskom statuse a prestíži učiteľskej profesie v dnešných dňoch, literatúra prináša množstvo poznatkov o jej kľúčových problémoch, ktoré v negatívnom zmysle ovplyvňujú jej postavenie a uznanie v slovenskej spoločnosti. Priblížime si ich v dvoch kategóriách, založených na Lintonovom členení sociálneho statusu.

Sociológ R. Linton vo svojej teórii rolí vymedzil dva typy sociálneho statusu: pripísaný a získaný. K **pripísanému statusu (askriptívnemu)** prichádza jedinec alebo skupina bez vlastného pričinenia či vlastnej zásluhy, a to v dôsledku sociálnych okolností. Ide teda o status založený na charakteristikách, nad ktorými má profesijná skupina malú, resp. žiadnu kontrolu. Naopak, k **získanému statusu** sa človek či sociálna skupina dopracuje vlastným pričinením, či úsilím.[96] Podľa P. Ondrejkoviča[97] ide v prípade učiteľskej profesie o status určený predovšetkým sociálnou aktivitou učiteľov. V niektorých prípadoch sa len veľmi ťažko dá jednoznačne povedať, že za svoje spoločenské postavenie či prestíž si môže učiteľská verejnosť sama, rovnako ako vo viacerých prípadoch nie je platné tvrdenie, že sa o to nijakým spôsobom nepričinila. Pri kategorizácii problémov bude teda rozhodujúca miera „vlastného zavinenia".

3.2.1. PRIPÍSANÝ SPOLOČENSKÝ STATUS

Sociálny profil učiteľskej profesie

Zaujímavý postreh týkajúci sa statusu a prestíže učiteľského povolania prináša sociológia v konštatovaní, že atraktivita a sociálna pozícia profesie je do veľkej miery určovaná tým, aké sociálne triedy ju tvoria, resp. prejavujú o ňu záujem. Je všeobecne známe, že na lekárske či právnické fakulty sa stále viac hlásia zástupcovia vyšších vrstiev a že sa tieto profesie tešia väčšej vážnosti, dôležitosti. Učiteľská profesia má v porovnaní s nimi nižší status, a to aj vďaka sociálnemu profilu, ktorý J. Průcha[98]charakterizuje prostredníctvom dvoch znakov: 1) v porovnaní s ostatnými povolaniami je tu zaznamenaný častejší výskyt vysokoškolákov, ktorí pochádzajú z rodín z „nižšej strednej triedy" (napríklad 34 % otcov a 27 % matiek študentov učiteľstva sú robotníci); 2) v rámci učiteľskej profesie existuje silná medzigeneračná kontinuita, teda veľká časť študentov pochádza z rodín, kde jeden alebo obidvaja rodičia sú učitelia.[99] Hoci novšie prieskumy naznačujú, že situácia sa mení (podľa zistení L. Vicenovej 80 % zo 156 študentov učiteľstva nemá ani jedného rodiča učiteľa),[100] faktom zostáva, že učiteľská profesia nie je lákavá pre ľudí z vyšších vrstiev. Možno dokonca formulovať hypotézu, že väčší príklon k materialistickým hodnotám v postmodernej dobe tento trend ešte zosilňuje. Učiteľský plat nedokáže uspokojiť potreby príslušníkov vyšších tried, ba dokonca ich diskvalifikuje z mnohých aktivít, ktoré určujú ich životný štýl a status. Aj keď status profesie je v tomto prípade určený sociálnou aktivitou jej príslušníkov, zaradili sme tento problém do kategórie „získaný status". Učitelia totiž len vo veľmi malej miere môžu zvnútra ovplyvniť daný stav. Ten je určovaný hodnotovou orientáciou spoločnosti, ako aj objektívnymi skutočnosťami, ako je napríklad platové ohodnotenie učiteľov a pod.

---

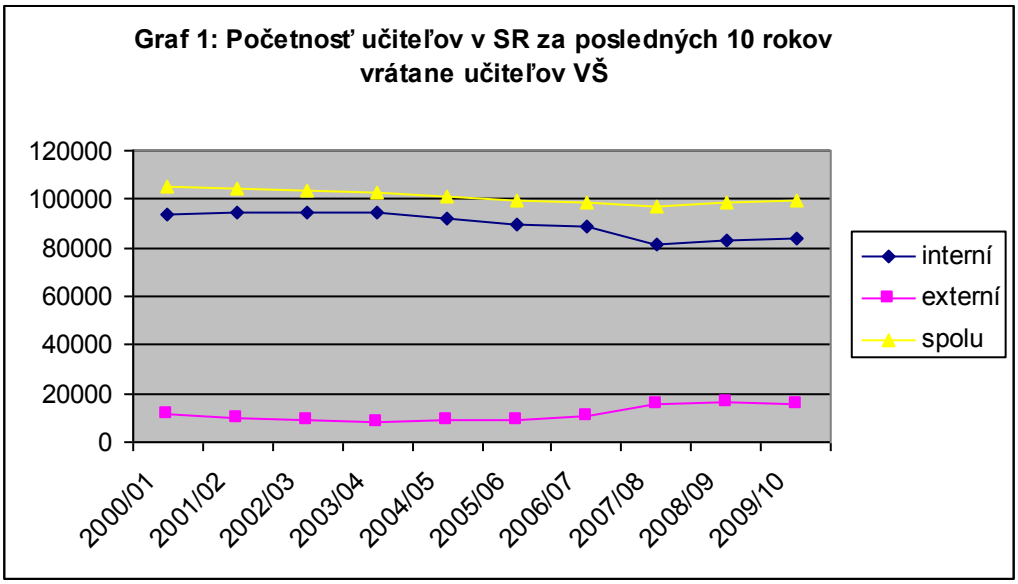
95 ONDREJKOVIČ, Ref. 89, s. 252.
96 Podľa *Velký sociologický slovník.* Praha : Karolinum, 1996, s. 1226.
97 ONDREJKOVIČ, Ref. 89.
98 PRŮCHA, J.: *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002, s. 24.
99 Podľa zistení KOTÁSEK, J., RŮŽIČKA, J. z roku 1996. In PRŮCHA, Ref. 98, s. 24.
100 VICENOVÁ, L.: Záujem študentov Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity a učiteľské povolanie. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 413 – 439.

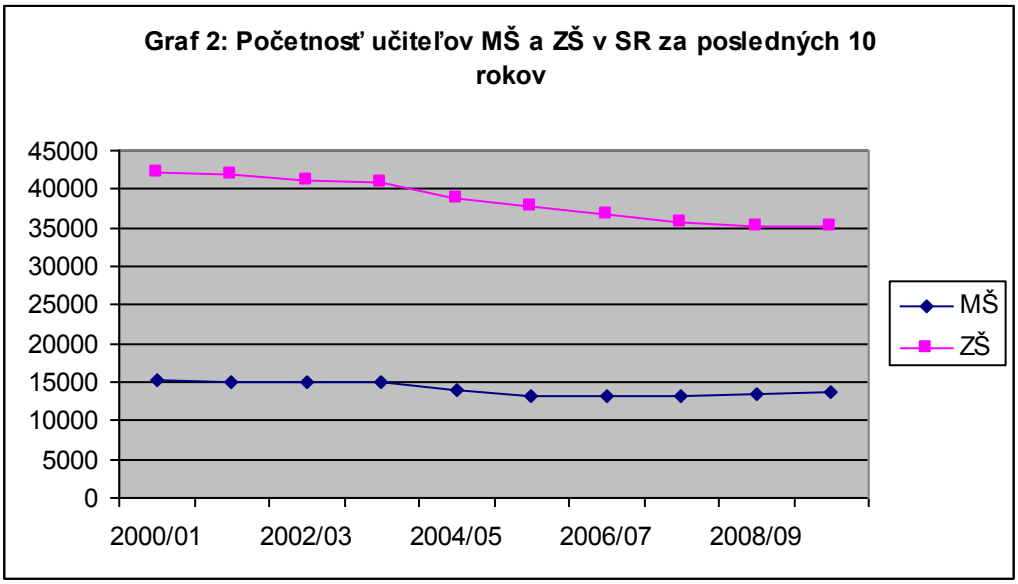
Početnosť

„Za príčinu istého zníženia prestíže učiteľskej profesie sa občas považuje jej početnosť.“[101] Zdá sa, že šírka profesijnej skupiny má vplyv na to, ako si ju spoločnosť cení. Vyplýva to zrejme z prirodzeného psychického naladenia ľudskej mysle, podľa ktorého máme väčšiu tendenciu pripisovať hodnoty vzácnym a ojedinelým javom v duchu príslovia „dobrého veľa nebýva“. Pozorovať to môžeme už pri výbere vysokej školy. Príťažlivé a prestížne sú pre študentov väčšinou tie, ktoré prijímajú len obmedzený počet uchádzačov. Štúdium na lekárskej či právnickej fakulte je určené vyvoleným, ktorí uspeli v konkurencii mnohých iných uchádzačov, teší sa veľkej popularite a uznaniu, ktoré sa potom automaticky prenáša aj na profesie, na ktoré tieto vysoké školy svojich študentov pripravujú. Avšak negatívny vplyv početnosti na spoločenskú prestíž môže byť podmienený aj ekonomickými faktormi. Status profesie je daný okrem iného aj jej platovým ohodnotením. Početné profesie zaťažujú štátny rozpočet viac ako menej početné, čo vedie v niektorých krajinách k poddimenzovaniu ich platov. No a menej platené profesie sú zase považované za menej dôležité.

O početnosti učiteľskej profesie hovoria čísla. „Podľa niektorých odhadov tvoria učitelia 1,6 % svetovej populácie vo veku 15 – 64 rokov, čo znamená najväčšiu profesionálnu skupinu na svete.“ Podľa demografických údajov je tento podiel na Slovensku ešte vyšší. V roku 2009 tvorili učitelia až 2,54 % populácie v danom vekovom rozpätí. Ich počet stúpa (v celosvetovom meradle ide o nárast cca 7 miliónov od roku 1990 do roku 1997) a bude údajne stúpať aj navzdory klesajúcej žiackej populácii. Príčinou je skvalitňovanie edukačných podmienok, napríklad znižovaním počtu žiakov v triedach, či prijímaním špecializovaných pedagogických zamestnancov, ako napr. asistentov učiteľa a pod.[102] Situácia sa však môže v rámci jednotlivých krajín líšiť. Počet učiteľov všetkých kategórií, vrátane vysokoškolských, sa na Slovensku za posledných desať rokov pohybuje v priemere okolo 101 000 (graf 1), z toho štatistické ročenky registrujú priemerne 14 100 učiteľov materských a 38 540 učiteľov základných škôl (pozri graf 2).[103] To, že ide o veľké čísla, dokumentuje fakt, že na 1 000 obyvateľov našej krajiny pripadá len 3,9 lekárov a až 18,9 učiteľov.[104] Samozrejme, že početnosť tejto skupiny vo veľkej miere závisí od demografických pohybov a ekonomickej situácie našej krajiny. Počet učiteľov najmä na základných a materských školách mal do roku 2000 stúpajúcu tendenciu, no slabá pôrodnosť v rokoch 2000 – 2008 zapríčinila ich pokles. Kým v roku 1990 na jedného učiteľa základnej školy pripadalo zhruba deväťnásť žiakov, v roku 2003 už len štrnásť.[105] To viedlo k zlučovaniu škôl v rámci obcí a miest a ich následnému prepúšťaniu. Hoci sa v posledných rokoch posilnila populácia školákov, počet učiteľov má naďalej mierne klesajúcu tendenciu (graf 2). V súčasnosti pracuje jeden učiteľ priemerne s pätnástimi žiakmi, čo je v porovnaní s európskym priemerom uspokojivý stav (európsky priemer je podľa niektorých zdrojov až 25 žiakov na učiteľa).[106] Aj napriek dynamickým zmenám početnosti učiteľskej verejnosti faktom zostáva, že ide o jednu z najväčších profesijných skupín na Slovensku.

[101] ROSA, Ref. 45, s. 5.
[102] ROSA, Ref. 45, s. 5.
[103] Údaje sú spracované autorkou na základe štatistických ročeniek Ústavu informácií a prognóz školstva. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---suhrnne-tabulky>
[104] Údaje sú spracované autorkou na základe dát z roku 2008, zdroj: Portál SLOVSTAV. ŠÚ SR. [online] [cit. 10-09-03] Dostupné na www: < http://www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?cmd=go&s=1002&sso=2&so=7>
[105] Učiteľov je veľa, riaditelia ich budú prepúšťať. *Denník SME* z 28. 4. 2004. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.sme.sk/c/1476279/ucitelov-je-vela-riaditelia-ich-budu-prepustat.html#ixzz0yS7P6Y6W>
[106] Údaje sú prevzaté z výskumnej štúdie GALGÓCZI, B., GLASSNER, V.: *Comparative Study of Teachers' Pay in Europe*. Brussels : ETUI-REHS Research Department, 2008, s. 15.





Vysoké spoločenské očakávania a konflikt sociálnych rolí

Vzťah medzi profesijnou skupinou a spoločnosťou je do veľkej miery určený tým, aké sociálne roly jej spoločnosť pripisuje. Ak sa oprieme o pojem sociálna rola, ktorý sociológia vymedzuje ako súbor očakávaní a spoločensky normovaného správania, tak dôjdeme k poznaniu, že rolové konanie je okolím buď oceňované – v prípade, že sú očakávania splnené, alebo naopak, negatívne sankcionované – v prípade, že očakávania splnené neboli.[107] Podmienkou ocenenia a uznania je teda súlad medzi vonkajšími požiadavkami a mierou ich naplnenia. Čo sa ale stane, ak sú očakávania rôznorodé a nezlučiteľné? Vtedy nastáva situácia, keď sa človek či skupina navzdory akejkoľvek snahe dostáva do nemilosti. Splniť priania všetkých súbežne totiž nedokáže.

Tento príklad je veľmi blízky problémom, s ktorými bojuje aj učiteľská profesia. Práve s ňou sú trvale spojené ***odlišné druhy očakávania***, ktoré „vytvárajú segmenty rolí s vysokou mierou pravdepodobnosti konfliktov medzi týmito rozporuplnými požiadavkami z „vonkajšieho sveta“. Niečo iné od učiteľov vyžadujú nadriadené orgány (riaditeľ, inšpekcia, školské úrady), odlišné očakávania majú rodičia a „priatelia školy“, ktorých záujmy často

[107] Podľa KOŤA, Ref. 1, s. 161.

„obhajujú“ aj masovokomunikačné prostriedky, úplne špecifické očakávania majú žiačky a žiaci. Všeobecné pravidlo hovorí, že pokiaľ bude učiteľ príliš vyhovovať požiadavkám jednej z týchto skupín, môže sa vzápätí dostať do rozporu a konfliktov s inou skupinou.“ No a každý takýto konflikt sprevádza nespokojnosť a negatívna kritika, ktorá ohrozuje spoločenský status a znižuje prestíž učiteľskej profesie. Učiteľská práca čelí nespokojnosti aj pre svoju náročnosť, ktorá spočíva v segmentácii, teda trieštení kľúčovej roly na množstvo rolových činností. J. Koťa uvádza výpočet niekoľkých. Učiteľ má byť „vychovávateľom, utešiteľom, terapeutom, opatrovníkom, poradcom, konzultantom, druhom, sudcom, ale niekedy aj umelcom, krotiteľom, klaunom a pod.“[108] Nároky, ktorým musí čeliť, sú veľké, rovnako ako aj riziko zlyhania v niektorej z množstva úloh.

Konfliktnosť vidí B. Kosová aj v samotnej ***povahe pedagogického vzťahu k žiakovi***, ktorý komentuje slovami, že na jednej strane sa od profesionála vyžaduje dištancia, odstup, vďaka ktorému dokáže objektívne posúdiť potreby svojho klienta a účinne pomôcť, na druhej strane sa od učiteľa očakáva, aby bol facilitátorom, teda podporovateľom a pomocníkom, čo predpokladá vrúcny a blízky vzťah založený na hlbokom porozumení. Rozpor vyplýva podľa autorky aj z učiteľovho vnútorného prežívania svojej roly. „Učiteľ pre efektívnosť svojej práce potrebuje autoritu, mať vplyv na žiakov, ale zároveň túži byť žiakmi prijímaný a milovaný, keď sa otvára druhému človeku (ešte k tomu „malému“), pociťuje hrozbu možného odmietnutia.“[109]

Významnou skupinou, ktorá formuluje svoje požiadavky a na základe ich plnenia či neplnenia usudzuje o dôležitosti a význame učiteľskej profesie, je ***rodičovská verejnosť***. Očakávania a súdy rodičov sú podfarbené láskou k svojmu dieťaťu, čo často vyúsťuje do pocitov učiteľovho nespravodlivého zaobchádzania („Zasadol si na moje dieťa!“), či nekvalifikovaného učenia („Nedokáže ho to naučiť!“). Hoci nemôžeme vylúčiť, že v niektorých prípadoch majú rodičia pravdu, faktom zostáva, že o kvalite plnenia učiteľovej profesionálnej roly sa častejšie pochybuje.

Práca učiteľa sa stala náročnejšou aj pre zmeny v štruktúre rodín a zmeny ich životného štýlu. Náročnými partnermi školy sa stávajú práve tí rodičia, ktorí majú svoje interné rodinné problémy.[110] Zvyšujú požiadavky na učiteľa a hľadajú chybu práve v jeho osobe. Za obviňovaním a hnevom sa však často skrýva neschopnosť či neochota priznať si vlastné zlyhanie. Povesť učiteľa zostáva neraz poškodená. Skúsenosti učiteľov sú rôzne[111]:

„Opičia“ láska

„Ja mám napríklad z minulého roku skúsenosť, že prišla mamička, sme mali otvorené hodiny, a ona sa tam nasáčkovala, lebo jej synček je vynikajúci a ako je zle hodnotený. A keď videla tú hodinu, vychádzala z triedy, počkala si na mňa a hovorí: „Viete klobúk dolu, ja vám vôbec nezávidím.“ Hovorím, a to som rada, že ste si to vyskúšali.“ (žena)

„Teraz tým, že tí rodičia, neviem či odmietavo, dosť si proste bránia tie deti a naozaj je to skôr tak, že vždy je učiteľ ten zlý, ktorý je na vine...“ (žena)

Ambiciózni rodičia

„Ale to je práve ten kameň úrazu, že rodičia strašne veľké nároky kladú na svoje deti, chcú, aby boli vynikajúce, a nevedia si uvedomiť, že to ich dieťa práve nemôže byť vynikajúce, pretože na to chúďatko nemá....“ (žena)

[108] KOŤA, Ref. 1, s. 162.
[109] KOSOVÁ, Ref. 3, s. 103.
[110] GAJDOŠOVÁ, L.: Vplyv rodiny na spoluprácu so školou. In *Škola – edukácia – príprava učiteľa. Zborník k 10. výročiu založenia Univerzity Mateja Bela.* Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
[111] Autentické výpovede učiteľov sú prevzaté z publikácie FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 58 – 60.

Zaneprázdnení rodičia

„Ja mám dojem, že rodičia majú menej času na deti a potom, aby sa ich rýchlo zbavili, tak im radšej na všetko pritakajú. Ani sa poriadne nezaoberajú, ako je z výchovného pohľadu dobré postaviť sa k tej situácii, ale hneď radšej začnú na učiteľa nadávať." (žena)

„Vulgarizujem. Voľakedy sme chodili pod skratkou, keď sme zvolávali rodičov, ZRPŠ – Združenie rodičov a priateľov školy. Dneska by som to označil ZRNŠ – Združenie rodičov a nepriateľov školy. Žiak nechce prijať učivo, negatívne rozpráva o škole, negatívne o učiteľovi. A rodičia mu to odobria. On nemá ten rodič naňho čas, možno sa ani nezídu večer a on mu to odobrí. Odobrí mu neospravedlnené hodiny, ktoré mu vykryje, skrátka, podporuje ho v tom, v tých negatívach. A súčasný boj je škola a rodič. Keď rodič je naklonený k tomu negatívu, tak to decko je takisto." (muž)

Liberálna výchova

„Keď niektorí rodičia už sú nevychovaní, tak čo už tie deti, ktoré vlastne tí rodičia vychovali k takému obrazu. Niekedy keď vidím aj tie relácie, tá pestúnka alebo také niečo, no tak ja to musím prepnúť, lebo keď vidím, ako si nevedia dať dvaja rodičia s jedným dieťaťom rady, a to sa aj mne stalo, že prišla rodička ku mne a povedala mi, pán učiteľ, robte niečo s mojím synom, lebo ja si s ním neviem dať rady..." (muž)

Rozvrátené rodiny

„Nejaké problémy sú tam medzi rodičmi, takže ak to dieťa je v podstate nezvládnuteľné, hľadá niekde tú lásku. Možno v škole vystrája, robí cirkus...Tí rodičia si to nepriznajú, proste – škola je zlá, vy mu ubližujete, vy na ňom sedíte, vy mu píšete poznámky, vy ste zlí na moje dieťa." (žena)

Ďalší dôvod obmedzenej schopnosti učiteľov naplniť všetky kladené požiadavky na ich výkon vyplýva zo samotnej povahy tejto profesie, ktorú S. Štech výstižne nazval ***„nemožným povolaním"***. Jeho nemožnosť spočíva v tom, že „ani sebadokonalejšia príprava naň nezaručuje vysokú a pravidelnú úspešnosť profesijných činností." Súčasťou učiteľského povolania je neúspech žiaka a samotného edukačného podnikania.[112] Inak povedané, máloktorí profesionáli sa stretávajú s toľkými neúspechmi ako učitelia. Dokonca aj lekári, ktorí denne bojujú s chorobami, prežívajú častejšie pocity zvládnutia svojej profesijnej roly. Pochybenie im je pripisované zriedkavejšie ako v prípade učiteľov. Mnohí učitelia si uvedomujú, že „dokázať naplno rozvinúť dieťa... znamená tak trochu podstúpiť vlastnú smrť."[113]

Zvyšujúce sa nároky a očakávania súvisiace s učiteľskou prácou prichádzajú aj s ***novými trendmi v edukačných teóriách***, ktoré sú pretavené do formalizovaných, ako aj neformálnych odporúčaní a pokynov. Nie vždy ich môžu učitelia plne rešpektovať. Implementácia nových stratégií a postupov predpokladá aj zmenu podmienok, ktorá je mnohokrát zdĺhavá a nedotiahnutá dokonca. Na to sa pri zhodnotení učiteľovej práce prihliada menej. Príkladom môže byť napríklad trend individualizovanej výučby, ktorý je prirodzenou reakciou na sociokultúrnu rozmanitosť školských tried, a uplatňovania konceptu rovnosti príležitostí vo vzdelávaní (pripomeň si poznatky z kapitoly 2.3.), či zavedenie možnosti individuálnej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežných základných škôl v záujme posilnenia práv dieťaťa. V obidvoch prípadoch ide o vážnu spoločenskú požiadavku, ktorá redefinuje, resp. rozširuje učiteľskú profesionalitu o nové rolové činnosti: učiteľ ako facilitátor, asistent, tak trochu aj špeciálny pedagóg či psychológ. Plnenie nových úloh komplikuje často vysoký počet žiakov v triede, v niektorých prípadoch aj neuspôsobené priestory. Chýba aj potrebná spolupráca s odborníkmi priamo na pracovisku (špeciálny pedagóg, asistent učiteľa či školský psychológ) a tiež odborná pomoc

[112] ŠTECH, S.: Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In HAVLÍK, R., KOŤA, J., ŠTECH, S.: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PF UK, 1998, s. 42 – 59, cit. s. 46.
[113] ŠTECH, Ref. 112, s. 46.

v zmysle systematického vzdelávania, vďaka ktorému by bol učiteľ na zvládnutie novej roly pripravený.

Ako píše J. Filadelfiová[114], počet integrovaných detí so špeciálnymi edukačnými potrebami neustále rastie. Kým v 90. rokoch 20. storočia išlo o jednotlivcov, v roku 2001 už ide o stovky a po roku 2004 ich boli už tisíce. Rodičia privítali možnosť umiestniť svoje hendikepované deti do bežných škôl a školy boli motivované vyšším normatívom na integrovaného žiaka, ktorý predstavoval postupne až 250 % normatívu na bežného žiaka. V rozhovore s učiteľmi autorka zistila, že viacerí z nich dodnes pociťujú prítomnosť týchto detí ako príťaž, pretože sa necítia na zvládnutie tejto roly dosť pripravení. Výhrady majú aj voči podmienkam práce:[115]

Pocit nekvalifikovanosti

„Ja osobne pociťujem, že mi v tomto smere chýbalo, však ja som vlastne absolventka pred osemdesiatym deviatym a vtedy sme neabsolvovali špeciálnu pedagogiku alebo nejaké cvičenia alebo nejaké prednášky. Že mi to veľmi chýba, síce sú rôzne manuály, internet, rôzne pomôcky, kde si toto môžem naštudovať, ale tá praktická stránka mi chýba“ (žena)

„Ja nie som tak dávno zo školy, pojem integrovaný žiak tam nepadol, som z toho znechutená.“ (žena)

„Som mala aj hluchého na cudzom jazyku, v podstate on tiež bol integrovaný – a taký hodený do vody. A nikto vlastne nevedel čo. Metodický pokyn nie je na klasifikáciu a to nikto nevie, čo vlastne, lebo tie deti, každé má vlastne inú diagnózu.“ (žena)

Veľký počet žiakov v triede

„Veľa, veľa je ich tam. A zhodou okolností sa to tak nazbieralo, lebo boli zložení, to sú piataci z dvoch tried a ešte tam prišli nejakí cudzí, takže je to strašne ťažké. Budeme mať nejakého asistenta tam. To kvôli tej integrovanej žiačke.“ (žena)

„Viete, niekedy tie deti boli brané ako slabé alebo veľmi slabé, ale teraz psychológovia ich triedia. A ono taký dyslektik, dysgrafik, ono, no, to dá zabrať. A práve v triede, kde máte do tých tridsať detí, to je dosť veľa a predstavte si, že máte dvoch takých.“ (žena)

Absencia spolupráce s odborníkmi

„A teda bolo by vhodné, keby tí psychológovia prišli do terénu a robili v ňom s nami a aj s tými deťmi, pretože tých výchovných problémov je veľa.“ (žena)

Určitý rozpor v subjektívnom a objektívnom vnímaní spoločenského statusu nastáva pri posudzovaní práce učiteľov, ktorí pracujú v ***náročných podmienkach*** sociálne slabých oblastí, najmä ak ide o prácu so žiakmi z neprispôsobivých rodín. Verejnosť väčšinou vyjadruje obdiv ľudom, ktorí tak obetavo a trpezlivo vykonávajú svoju profesiu. Pocit učiteľov je však mnohokrát iný. Na zníženom pocite dôležitosti a významnosti sa podieľajú menej časté pedagogické úspechy, či ťažko zvládnuteľné výchovné problémy. Slovenský systém zatiaľ nehľadá cesty finančnej motivácie týchto skupín učiteľov, no viaceré krajiny v záujme posilnenia ich statusu prijali potrebné zákonné opatrenia. Holandská vláda po vzore USA priznala, že práca v multikultúrnych triedach mestských škôl je náročnejšia a schválila vyššie odmeny pre učiteľov, ktorí v týchto podmienkach pracujú.[116] Protipól takéhoto prístupu predstavujú snahy merať a porovnávať kvalitu škôl, a teda aj prácu učiteľov podľa výkonov žiakov bez ohľadu na to, v akých sociokultúrnych podmienkach je škola situovaná. Zverejňovanie rebríčka takto poňatej „úspešnosti“ škôl by malo podľa niektorých odborníkov

[114] FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 50.
[115] Autentické výpovede učiteľov sú prevzaté z publikácie FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 50 – 52.
[116] Tartwijk, J., Brok, P., Veldman, I., Wubbels, T.: Teachers' Practical Knowledge about Classroom Management in Multicultural Classrooms. In *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, 2009, Vol. 25, No 3, s. 453 – 460.

motivovať učiteľov k skvalitňovaniu vlastnej práce. Efekt môže byť ale opačný – unavený, frustrovaný učiteľ prežívajúci pocit zlyhania a bezvýznamnosti svojej práce.

Náročnosť učiteľskej profesie súvisí aj s ***vysokými nárokmi na osobnostné a morálne kvality*** učiteľa. Verejnosť si uvedomuje, že ide o prácu s „tvárnym materiálom" – s deťmi, ktoré potrebujú nielen ľudský prístup, ale aj mravné vzory. Tých je v bežnom živote stále menej. Televízia ponúka nových hrdinov – silných, krásnych, odhodlaných k pomste, často agresívnych a bezohľadných. Spoločnosť dúfa, že škola vykompenzuje tento deficit v podobe mravne čistého a bezúhonného učiteľa. Jeho život v škole, ale aj mimo nej je ostro sledovaný nielen rodičovskou a miestnou komunitou, ale aj masmédiami, ktoré bažia po senzáciách. Pochybenie každého jednotlivca je potrestané verejným pohoršením a vrhá zlé svetlo na všetkých učiteľov.

Vysoké nároky, ktoré kladie spoločnosť na charakterovú a mravnú stránku osobnosti učiteľa, si uvedomujú aj študenti učiteľských fakúlt. O tom, že ich pohľad na učiteľa profesionála je prísny, svedčia ich výpovede.[117] Aký je tvoj názor? Myslíš si, že sú tieto spoločenské požiadavky oprávnené? Má byť učiteľ v porovnaní s inými profesionálmi mravnejší a ostražitejší voči vlastnému správaniu aj mimo školy?

„... učiteľ svojou osobnosťou výchovne vplýva na žiakov, pretože žiaci prejavujú sklon napodobňovať učiteľa, brať si z neho príklad. Preto by mal pedagóg stelesňovať predovšetkým kladné vlastnosti."

„Správanie učiteľa v škole aj mimo nej má byť také, aby bol aj v tomto ohľade vzorom pre žiakov."

„... nepôsobí na žiakov iba slovom, ale celou svojou osobnosťou. Učiteľova spoločenská povesť má nemalý vplyv na jeho pedagogickú prácu. Učiteľov neusporiadaný rodinný život môže podstatne narušiť jeho pedagogické pôsobenie v škole a oslabiť jeho výsledky."

Platové ohodnotenie

Učiteľstvo patrí medzi intelektualizované profesie, na ktoré, ako sme sa vyššie zmienili, sú kladené vysoké nároky. Zo sociologického pohľadu tvoria učitelia významnú súčasť stredných tried, ktoré sú považované za dôležitý stabilizujúci článok spoločenského vývoja[118] (porovnaj s poznatkami z kapitoly 2.1.2.). Navyše vzdelanie a školstvo sú dlhodobo označované za spoločenskú prioritu bez ohľadu na meniacu sa politickú scénu.

Každá novoustanovená vláda deklaruje vo svojom programovom vyhlásení ambície zlepšiť situáciu v školstve a zvýšiť učiteľské platy. Učiteľskou verejnosťou očakávaný výsledok sa však stále nedostavil.

Programové vyhlásenie vlády z roku 2002 na vládne obdobie 2002 – 2006:

„V osobnosti a profesionalite učiteľa vidí vláda kľúčový prvok rozvoja školského systému. Preto vypracuje motivačný systém odmeňovania, odborného a kariérneho rastu učiteľov s cieľom zvýšiť atraktivitu učiteľského povolania. Poskytne riaditeľom nástroje na diferenciáciu platového ohodnotenia učiteľov a priestor na formovanie a skvalitňovanie učiteľských kolektívov."[119]

Programové vyhlásenie vlády z roku 2006 na vládne obdobie 2006 – 2010:

„Cieľom vlády SR je postupne dosiahnuť v tomto volebnom období priemerný plat v školstve na úrovni

[117] Autentické výpovede študentov sú prevzaté z príspevku KUDRIOVÁ, V.: Učiteľské povolanie – vzťah študentov k nemu v súčasnom období. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 353 – 365.

[118] KOŤA, Ref. 1, s. 158.

[119] Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky (od 16. 10. 2002 do 04. 07. 2006). [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www-8.vlada.gov.sk/index.php?ID=918#vychova-vzdelavanie>

priemerného platu v národnom hospodárstve.

Vláda v legislatívnej oblasti pripraví moderný zákon o výchove a vzdelávaní ako základný predpoklad obsahovej reformy v školstve, ako aj zákon o postavení pedagogických pracovníkov a ostatných zamestnancov pôsobiacich na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy. Zákon sa bude vyznačovať novým motivujúcim platovým systémom, odborným rastom a sociálnym statusom."[120]

Programové vyhlásenie vlády z roku 2010 na vládne obdobie 2010 – 2014:

„Vláda SR považuje za svoj významný cieľ lepšie mzdové ohodnotenie pedagogických zamestnancov školstva. Na základe analýz a konzultácií so všetkými zainteresovanými prijme opatrenia na zabezpečenie vyrovnávania kvality pedagógov bez ohľadu na predmet a región."[121]

Na základe týchto faktov by sme mohli formulovať tvrdenie, že spoločenský status učiteľskej profesie je vysoký a teší sa veľkému uznaniu. Nie je to ale celkom tak. Viaceré štúdie potvrdzujú, že postavenie učiteľov v spoločnosti je úzko prepojené s ich odmeňovaním.[122] To je však dlhodobo nízke a napriek takmer dvestoročnej snahe, stále nedošlo k výraznejšiemu zvýšeniu miezd. Pozvoľné zvyšovanie často len sledovalo inflačnú krivku, a tak sa situácia učiteľov reálne nezlepšila. Zaznamenávame dokonca opačný trend. „V priebehu posledného desaťročia (1997 – 2006) sa mzda v školstve ešte oslabila... Odmeny za prácu v školstve patria na Slovensku vôbec k najnižším a nezdá sa, že by mali tendenciu rásť. Hoci vzrástli za posledné desaťročie takmer o dvojnásobok, ich rast bol pomalší ako v iných odvetviach (akými sú napr. práca s nehnuteľnosťami, peňažníctvo a poisťovníctvo, doprava a telekomunikácie a pod.)."[123] Výsledkom je skutočnosť, že v rebríčku trinástich odvetví národného hospodárstva sa mzda v rezorte školstva umiestnila v roku 2006 na treťom mieste od konca (tabuľka 2).

Tabuľka 2: Priemerná mzda podľa odvetví a podiel mzdy v jednotlivých odvetviach na priemernej mzde za celé národné hospodárstvo (1997 a 2006, v SK)[124]

Odvetvie NH	Priemerná mzda v Sk		% podiel na priemernej mzde za celé NH	
	1997	2006	1997	2006
Poľnohospodárstvo a lesné hospodárstvo	7 363	15 351	79,8	77,6
Ťažba nerastných surovín	10 485	20 917	113,6	105,8
Priemyselná výroba	9 197	19 959	99,7	100,9
Výroba a rozvod elektriny, plynu a vody	12 212	27 236	132,4	137,7
Stavebníctvo	9 970	19 050	108,1	96,3
Veľko- a maloobchod, opravy	9 825	20 217	106,5	102,2
Hotely a reštaurácie	7 743	13 769	83,9	69,6
Doprava, skladovanie, pošta a telekomunikácie	10 089	22 001	109,3	111,2
Peňažníctvo a poisťovníctvo	17 886	38 409	193,9	194,2
Nehnuteľnosti, prenájom a obchodné činnosti	10 710	25 532	116,1	129,1
Verejná správa, obrana, sociálne zabezpečenie	11 240	19 965	121,8	101,0
Školstvo	**7 771**	**15 847**	**84,2**	**80,1**
Zdravotníctvo a sociálna starostlivosť	8 373	15 917	90,7	80,5
Ostatné verejné služby	7 372	16 158	79,9	81,7

[120] Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. August 2006. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.vlada.gov.sk/data/files/1900.pdf>

[121] *Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na obdobie rokov 2010 – 2014).* [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.government.gov.sk/22241/programove-vyhlasenie-vlady-sr-na-obdobie-rokov-2010-2014.php>

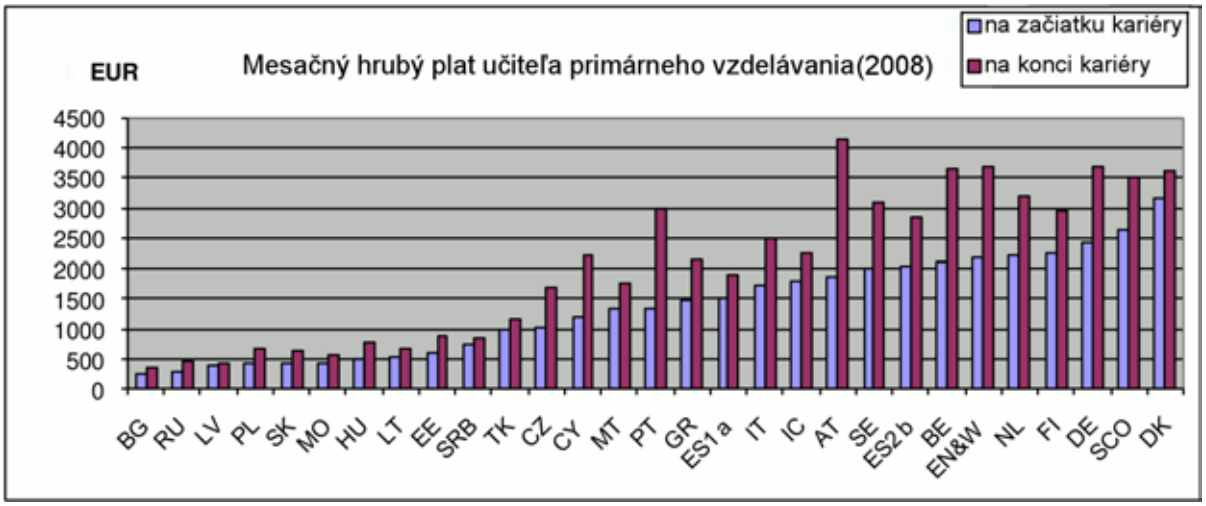
[122] *Návrh správy o zlepšovaní kvality vzdelávania učiteľov (2008/2068(INI))*. Európsky parlament. Výbor pre kultúru a vzdelávanie. 2008.

[123] FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 14.

[124] FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 13.

Podľa najnovšej porovnávacej štúdie[125] sú medzi európskymi krajinami v tejto otázke obrovské rozdiely. Týkajú sa tak nástupných platov začínajúcich učiteľov, ako aj zvyšovania finančného ohodnotenia počas pracovnej kariéry. Rozdiel ilustruje príklad najnižšieho platu učiteľa primárneho stupňa školy v Bulharsku, ktorý zarobí 230 € a najvyššieho platu u takého istého profesionála v Dánsku, ktorému mesačne prislúcha 3 147 €, teda takmer štrnásťnásobok. Pre učiteľov mnohých krajín je povzbudzujúce aspoň to, že ich finančné ohodnotenie bude rokmi praxe stúpať. V Rakúsku sa učiteľ primárneho stupňa na konci svojej profesijnej dráhy teší zárobku, ktorý predstavuje 125 % nárast oproti jeho vstupnej mzde pri vstupe do školstva. Žiaľ, ako vidieť v grafe 3, naša krajina sa radí medzi tie, v ktorých sú rozdiely platov na začiatku a konci učiteľskej kariéry minimálne.[126]

Graf 3[127]

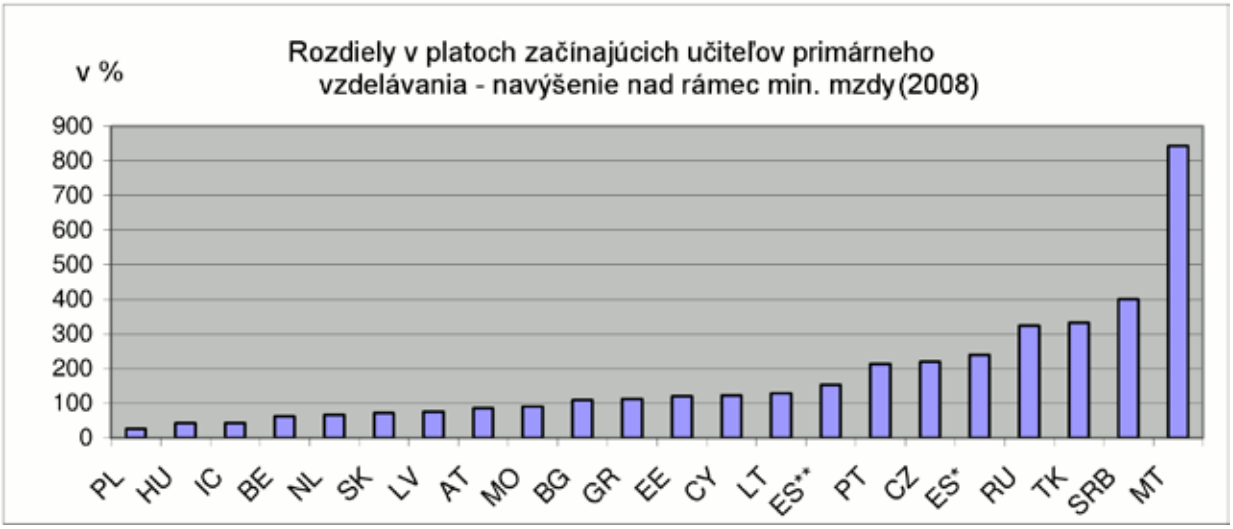


Legenda: BG: Bulharsko, RU: Rusko, LV: Lotyšsko, PL: Poľsko, SK: Slovensko, MO: Čierna hora, HU: Maďarsko, LT: Litva, EE: Estónsko, SRB: Srbsko, TK: Turecko, CZ: Česká republika, MT: Malta, PT: Portugalsko, GR: Grécko, ES1: Španielsko/učitelia pracujúci v súkromných školách, IT: Taliansko, IC: Island, AT: Rakúsko, SE: Švédsko, ES2: Španielsko/učitelia pracujúci v štátnych školách, BE: Belgicko, EN&W: Anglicko a Wales, NL: Holandsko, FI: Fínsko, DE: Nemecko, SCO: Škótsko, DK: Dánsko

Porovnanie platov učiteľov s minimálnou mzdou, ktorá je zákonom danej krajiny určená, odhaľuje ďalšie smutné zistenia. Spomedzi dvadsiatich dvoch štátov, ktoré boli do komparatívnej štúdie zaradené, obsadzuje Slovensko horšie priečky. Naši učitelia primárneho stupňa dostávajú „príplatok“ k minimálnej mzde v hodnote len niečo okolo 80 %. Nie je to teda ani dvojnásobok. Horšie sú na tom najmä poľskí, maďarskí a islandskí učitelia, ktorých plat nie je ďaleko od minimálnej mzdy. Na druhej strane tohto spektra stoja krajiny (Malta, Srbsko, Rusko, Turecko), v ktorých sa skutočne oplatí pracovať v školstve. Na Malte je mesačná mzda učiteľa primárneho stupňa až osemnásobok štátom určeného minima (Graf 4).[128]

[125] GALGÓCZI, GLASSNER, Ref. 106, s. 6. Pozn. autorky: Do výskumu boli zahrnuté členské aj kandidátske krajiny EÚ, ako aj krajiny patriace či zasahujúce do európskeho regiónu.
[126] Zdroj: Dotazníkový výskum Teachers' Pay in Europe. In GALGÓCZI, GLASSNER, Ref. 106, s. 6.
[127] GALGÓCZI, GLASSNER, Ref. 106, s. 6.
[128] GALGÓCZI, GLASSNER, Ref. 106, s. 30.

Graf 4



Legenda: PL: Poľsko, HU: Maďarsko, IC: Island, BE: Belgicko, NL: Holandsko, SK: Slovensko, LV: Lotyšsko, AT: Rakúsko, MO: Čierna hora, BG: Bulharsko, GR: Grécko, EE: Estónsko, CY: Cyprus, LT: Litva, ES**: Španielsko/učitelia pracujúci v štátnych školách, PT: Portugalsko, CZ: Česká republika, ES*: Španielsko/učitelia pracujúci v súkromných školách, RU: Rusko, TK: Turecko, SRB: Srbsko, MT: Malta.

Napriek tomu, že medzi sledovanými krajinami sú aj také, v ktorých sú učiteľské mzdy na dobrej úrovni, sa zdá, že mnoho učiteľov pociťuje finančné ťažkosti. Až 42 % opýtaných priznalo, že na zabezpečenie potrieb rodiny si muselo nájsť extra prácu.[129]

Aj slovenskí učitelia hľadajú cesty, ako si popri svojej práci zarobiť peniaze navyše. Žiaľ, nejde o najlepšiu časovú investíciu, keďže extra zamestnanie vykonávajú často na úkor spoločne strávených chvíľ v rodinnom kruhu. Tu je niekoľko ich autentických výpovedí:

„Preto potom hľadáme všelijaké vedľajšie formy – tak hlavne tí mladší, ja už sa snažím oddychovať, skôr hľadám telocvičňu. No a ešte to doučovanie, to nám trošku možno pomôže ...“ (žena)

„Ja ešte dve hodiny naložiť chlapcov a ísť trénovať futbal, v utorok, stredu, nedeľu, aby som si ešte nejakých dvetisíc korún zarobil, aby som nezomrel od hladu.“ (muž)[130]

Napriek tomu, že žijeme v 21. storočí, učiteľská práca kopíruje v istom smere model charakteristický pre 19. storočie, keď „učitelia svojou láskou k deťom, príznačným optimizmom a nadšením kompenzovali svoju nedostatočnú kvalifikáciu.“[131] V dnešnej dobe však nejde o kompenzáciu svojej nekvalifikovanosti, ale o plátanie finančných dier v školstve. Bez entuziazmu a lásky k svojmu povolaniu by to nešlo. Mnohí učitelia totiž navzdory svojim nízkym platom investujú vlastné peniaze do zútulnenia svojich tried, nákupu či výroby učebných pomôcok a pod. Takýto obetavý prístup by sme v iných profesiách hľadali márne.

Slabé finančné ohodnotenie učiteľskej práce registruje verejnosť, no najhlbšie sa dotýka samotných učiteľov – podlamuje ich sebavedomie, oberá ich o sebaistotu a privádza ich často aj k nevedomému podceňovaniu vlastnej profesie. Učitelia si uvedomujú, že vážnosť ich práce je meraná výškou mzdy, a preto niet divu, že pri konfrontácii s odmenami v iných hospodárskych odvetviach zažívajú aj pocity menejcennosti a hanby.

[129] GALGÓCZI, GLASSNER, Ref. 106, s. 29 – 30.
[130] FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 40.
[131] WALTEROVÁ, E.: *Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha : Univerzita Karlova, 2001, s. 9 – 18, cit. s. 13.

Všetky uvedené skutočnosti sú skôr následky sociálnych okolností. Mohli by sme povedať, že učitelia majú len minimálny vplyv na to, aké je ich platové ohodnotenie. Nie všetci autori však majú tento názor. J. Koťa upozorňuje, že za touto nepriaznivou situáciou je aj nízka organizovanosť a súdržnosť učiteľov, ako aj slabá iniciatíva odborov. Na margo českého odborárskeho boja píše: „Rétorika odborárskych predákov mieri skôr do obdobia z polovice minulého storočia než do budúcnosti a je nedôstojná učiteľom ako takým.“[132]

Ako vnímaš reakcie verejnosti na odborárske aktivity učiteľov za zvýšenie mzdy? Podporuje televízia a rozhlas ich iniciatívu? Vidíš nejaké chyby v tom, ako učitelia bojujú za svoje práva? Čo by mali urobiť, resp. ako by mali postupovať, aby dosiahli svoj cieľ? Prečítaj si, ako vnímajú reakcie širokej verejnosti samotní učitelia. Vnímaš to podobne alebo sú ich postrehy veľmi subjektívne a neobjektívne?

„Mne sa napríklad nepáči, že v masmédiách o učiteľoch hovoria v takej ironickej forme. Že doslova vás zosmiešňujú... v podstate to mne ide dole, moja hrdosť mne ide dole... my učitelia sme tak dosť ponižovaní.“ (žena)

„To keď si čítam na internete tie reakcie, niekedy že nič nerobíme, len hrabeme peniaze, tak to je smutné...“ (žena)

„Každý si povie, učiteľom zase zvýšili plat. Nezvýšili, to je iba inflácia, vyrovnávajú infláciu v štáte, to nie je zvyšovanie platu.“ (žena)

„Prázdniny majú deti. My náhradné voľná za odsuplované hodiny, ušetrenú dovolenku. Alebo, samozrejme, televízia zverejní, učiteľom zase pridali, no, o platoch sa ani nebavím, zdá sa mi to úplne zbytočné baviť sa o našich platoch... žeby sme teda mali výhodu množstva voľného času, žiadne. Všetko kruto odrobíme. Všetko.“[133] (žena)

Feminizácia učiteľstva

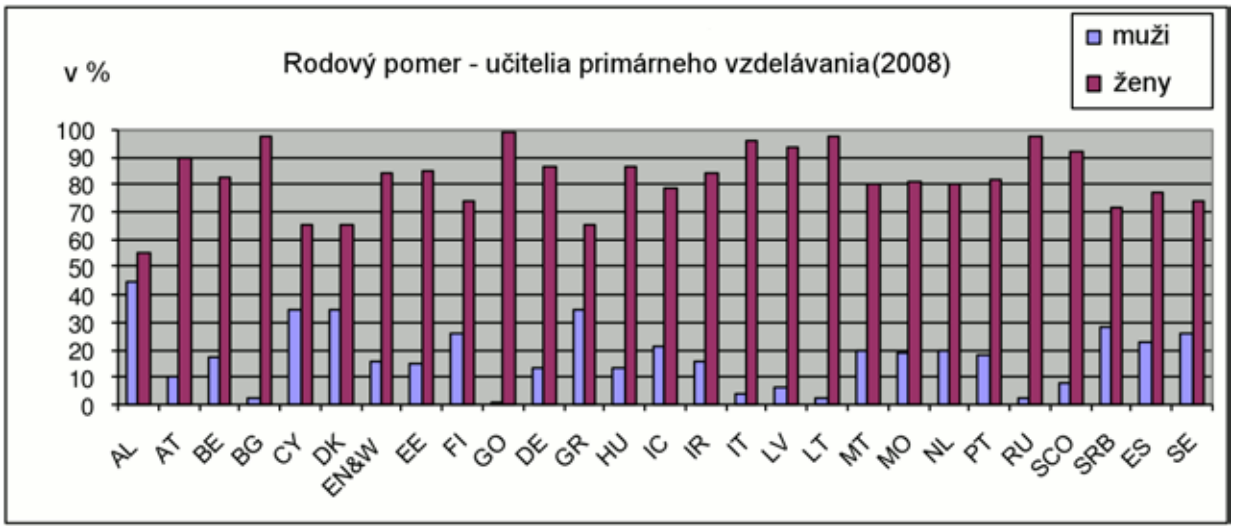
Feminizácia je podľa viacerých autorov považovaná za hlavný faktor klesajúcej prestíže učiteľskej profesie. Zo sociologického hľadiska sa feminizácia definuje ako „sociálny jav a proces, keď v určitých oblastiach, resp. odvetviach národného hospodárstva začínajú prevažovať ženy.“ Za feminizované povolania sa pritom považujú tie, „kde ženy tvoria viac ako dve tretiny celkového počtu pracovníkov alebo študentov.“[134] Keďže podiel žien v školstve je okolo 80 %, môžeme jednoznačne povedať, že školstvo patrí k odvetviam národného hospodárstva s najvyššou mierou feminizácie. Pozrime sa na niekoľko ilustrujúcich čísel.

Podľa štatistických údajov pracovalo v školskom roku 2009/10 v slovenských materských školách až 99,8 % žien, v základných 81,4 % žien a na stredných školách 70,1 % žien. O niečo lepšia situácia je na vysokých školách, kde v uvedenom čase pracovalo o niečo viac mužov (42,9 % učiteliek).[135] Aj v porovnaní s inými krajinami je možné na základe týchto počtov hovoriť o výraznej feminizácii učiteľstva na Slovensku (graf 5). Lepšou situáciou sa môže pochváliť napr. Albánsko, kde na primárnom stupni školy pracuje až 45 % mužov, ale tiež Cyprus, Dánsko, Srbsko a Švédsko s o niečo nižším mužských zastúpením.

[132] KOŤA, Ref. 1, s. 159.
[133] FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 40, 44.
[134] TOKÁROVÁ, A.: Feminizácia v školstve na Slovensku a jej sociálno-pedagogické súvislosti. In MACHÁČEK, L. (ed.): *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : FF UCM a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2006, s. 30 – 42, cit. s. 31.
[135] Údaje sú spracované autorkou na základe štatistických ročeniek Ústavu informácií a prognóz školstva. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky>

Rodová segregácia v jednotlivých odvetviach hospodárstva má rôznu tendenciu. Kým v zdravotníctve a sociálnej starostlivosti sa podiel žien znižuje, v školstve dochádza, naopak, k jeho nárastu.[136] Tento trend je zachytený aj v porovnávacích štúdiách, kde sa Slovensko spolu s ďalšími trinástimi krajinami[137] zaradilo medzi tie, v ktorých došlo k zvýšeniu zastúpenia žien v učiteľskom povolaní. U deviatich krajín nedošlo k významným zmenám v tomto smere. Jediná krajina, v ktorej sa zaznamenal opačný trend, bolo Portugalsko.[138] Zdá sa, že situácia sa nezmení ani v najbližších rokoch, keďže na pedagogických školách prevládajú s veľkou prevahou dievčatá a 69 % z malého počtu mužov vidí svoju perspektívu po ukončení štúdia v nepedagogických profesiách.[139]

Graf 5



Legenda: AL: Albánsko, AT: Rakúsko, BE: Belgicko, BG: Bulharsko, CY: Cyprus, DK: Dánsko, EN&W: Anglicko a Wales, EE: Estónsko, FI: Fínsko, GO: Gruzínsko, DE: Nemecko, GR: Grécko, HU: Maďarsko, IC: Island, IR: Írsko, LV: Lotyšsko, LT: Litva, MT: Malta, MO: Čierna Hora, NL: Holandsko, PT: Portugalsko, RU: Rusko, SCO: Škótsko, SRB: Srbsko, ES: Španielsko, SE: Švédsko.

Profesie, na ktorých výkone sa podieľajú prevažne ženy, patria k menej prestížnym. Pri feminizovaných povolaniach sa tiež znižuje množstvo finančných prostriedkov, ktoré štát alebo zamestnávatelia investujú do rozvoja a miezd a dochádza aj k zhoršovaniu podmienok.[140] Odhalenie príčin vysokej feminizácie učiteľstva je neľahké. Podľa J. Koťu ide o určité historické dedičstvo. Ženy totiž dlhé obdobia hrali v spoločnosti druhoradú úlohu. Vstupom do mužských profesií postupne naberali na svojej vážnosti, no prestíž povolaní, ktoré vykonávali, zatlačili na spodnejšie priečky rebríčkov.[141] J. Průcha vidí príčiny v ustálenej deľbe práce medzi mužmi a ženami, ku ktorej došlo v priebehu viacerých rokov tak, že niektoré profesie sa stali čisto mužskými a iné zase ženskými (napr. učiteľky MŠ či zdravotné sestry). Iní autori argumentujú tým, že sú povolania, v ktorých sú ženy či muži nezastúpiteľné.[142] V prípade učiteľstva je to sotva tak. Veď povolanie učiteľov bolo v celej histórii výlučne doménou mužov a ženy sa dostali k slovu až začiatkom 20. storočia, no a vo

[136] TOKÁROVÁ, Ref. 134, s. 35.
[137] Posilnenie feminizácie v školstve zvýšením počtu učiteliek žien bolo zaregistrované aj v Albánsku, Belgicku, na Cypre, v Nemecku, Dánsku, vo Veľkej Británii, Holandsku, Írsku, Taliansku, Litve, v Čiernej Hore, Srbsku a Španielsku – podľa GALGÓCZI, GLASSNER, Ref. 106, s. 19.
[138] Podľa komparatívnej štúdie GALGÓCZI, GLASSNER, Ref. 106, s. 18 – 19.
[139] K tomuto zisteniu dospel starší český výskum R. Havlíka. Zdroj: HAVLÍK, R.: Motivace k učitelskému povolání. In *Pedagogika*, roč, 45, 1995, č. 2, s. 154 – 163.
[140] TOKÁROVÁ, Ref. 134, s. 31.
[141] KOŤA, Ref. 1, s. 159.
[142] TUČEK, M., MACHONIN, P. In PRŮCHA, Ref. 5, s. 178.

väčšom počte až po 2. svetovej vojne.[143] Faktom ale zostáva, že vzťah k deťom je v ženách geneticky zakódovaný v podobe materstva, preto ich učiteľská profesia viac priťahuje a vedia sa v nej aj viac realizovať.[144] „Aj gender teória hovorí o tom, že ženy majú tendencie voliť si také povolania, v ktorých nachádzajú sebarealizáciu v oblasti starostlivosti o iných a takouto profesiou je aj učiteľstvo.“[145] Ženy ju tiež vnímajú ako vhodnú na skĺbenie s rodinným životom a výchovou vlastných detí.[146] Podľa S. Karikovej môžeme hľadať zárodky motivácie žien stať sa učiteľkami už v detských hrách, v ktorých je dôležitý intímny a empatický vzťah. Na výkon učiteľskej profesie sa viažu aj rodové stereotypy a predsudky. Ak sa napríklad zamestná v materskej škole muž, vzbudzuje to v okolí rozruch a niekedy aj negatívnu odozvu. Muži majú teda objektívne sťažený prístup k učiteľskej profesii. A. Tokárová tvrdí, že sú priamo či nepriamo odrádzaní od práce so „ženskými charakteristikami“ a za svoje rozhodnutie pracovať ako učiteľ sú dokonca sankcionovaní tým, že sú označovaní za zženštilých či dokonca homosexuálnych. Odhodlanie zamestnať sa v školstve je totiž v rozpore so všeobecnou akceptovanou rodovou normou, „podľa ktorej sa má „správny muž“ dištancovať a vymedzovať od všetkého „ženského“.“[147] Ďalším dôležitým dôvodom, prečo sa v učiteľskom povolaní neuplatňuje viac mužov, je jeho nízka finančná atraktívnosť. Mnohí muži do školstva aj nastúpia, no postupom času odchádzajú a hľadajú si lepšie platenú prácu v inom hospodárskom odvetví. Príčinou sú aj psychologické charakteristiky mužov a žien, ktoré stoja za výberom povolania. R. Paulík vo svojom výskume zistil, že kým ženy uspokojujú dobré medziľudské vzťahy v pedagogickom zbore, výsledky žiakov a pozitívna atmosféra v triede, muži považujú za kľúčové dobré finančné ohodnotenie a kvalitné podmienky práce.[148] V tomto smere ich školstvo nedokáže uspokojiť.

Muži zamestnaní ako učitelia považujú svoje platy za veľmi nízke. Cítia, že ako živitelia rodín zlyhávajú, čo ich vedie k rozhodnutiu opustiť toto zamestnanie. Z nižšie uvedených výpovedí učiteľov vyplýva, že by určitú nerovnosť v odmeňovaní mužov a žien v školstve privítali.[149] Zdá sa, že vo svojej mysli zvádzajú boj medzi spravodlivosťou a krivdou. Ako sa pozeráš na tento problém? Je podľa teba potrebné zvýšiť mzdu učiteľov mužov, aby sme ich v školstve udržali?

„A to je zaujímavé, lebo väčšinou je to tak, aj keď viem, že je to nespravodlivé, že... ako živiteľ rodiny máš (doplnil kolega – poznámka autorky prieskumu)... že dajme tomu v iných povolaniach muži výrazne viacej zarábajú, ja nehovorím, že by sme mali za naše pohlavie dostávať príplatky dvetisíc korún za to, že sme muži, ale proste – väčšinou je to tak aj vo vyspelej civilizácii aj inde v Európe, že dajme tomu muži minimálne tých tridsať percent majú viacej, čo sa ženy vždy ohradzujú... Že prečo my, keď robíme možno rovnako tvrdo ako ja, tiež nehovorím, že my ako muži by sme mali viacej zarábať, ale na druhej strane – ako chce nejakým spôsobom školstvo prilákať viacej mužov do školstva, lebo je nás ako šafranu...“ (muž)

Feminizácia učiteľského povolania je najmä pedagógmi a psychológmi hodnotená ako negatívny sociálny jav. Tu je niekoľko ich argumentov:

[143] TOKÁROVÁ, Ref. 134, s. 32.
[144] Práve z tohto dôvodu niektorí sociológovia priraďujú fenomén feminizácie k vrodeným formám spoločenského statusu (porovnaj P. ONDREJKOVIČ, Ref. 89, s. 250).
[145] KARIKOVÁ, S.: Klady a zápory feminizácie školstva. In MACHÁČEK, L. (ed.): *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : FF UCM a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2006, s. 62 – 69, cit. s. 64.
[146] VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L.: Pedagogický sbor. In SMETÁČKOVÁ, I. (ed): Gender v škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele. Praha : Otevřená společnost, o. p. s, 2006, s. 21.
[147] TOKÁROVÁ, Ref. 134, s. 38.
[148] PAULÍK, R.: *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999.
[149] Autentické výpovede učiteľov sú prevzaté z publikácie FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 66.

- Absencia mužských vzorov v edukácii a socializácii dieťaťa problematizuje osvojenie si sociálnych rolí najmä u chlapcov.[150]
- Absencia mužov v učiteľskom povolaní znamená aj nedostatok autority[151] či *pevnej ruky*[152] v školskom prostredí.
- Ženy učiteľky majú väčšiu tendenciu viesť deti k takému správaniu, „ktoré sa viaže na splnenie očakávaní druhých ľudí a obmedzuje ich vlastné, slobodné rozhodnutie.“ Vyplýva to z určitých rodových rozdielov v oblasti morálky. „Kým *ženská morálka* je omnoho viac interpersonálna a pravidlá sú podriadené vzťahom, mužský koncept zdôrazňuje jasné, zodpovedné a individuálne vymedzené rozhodovanie, ktoré zdôrazňuje nezasahovanie do práv druhých ľudí.“[153]
- Ženy sa vo všeobecnosti považujú za citlivejšie a emocionálnejšie, čo na jednej strane môže byť vkladom pre vytváranie vrúcnych vzťahov so žiakmi, no na druhej strane práve u učiteliek dochádza k rýchlej emocionálnej vyčerpanosti. Táto záťaž necháva stopy na ich psychickom zdraví, čo sa následne prejavuje aj v práci s deťmi – výbušnosť, impulzivita, striedanie nálad, depresie a pod. M. Zelina zaznamenal vo svojom výskume až 32 % neurotických učiteliek na ZŠ a 68 % unavených a preťažených.[154]
- Nedostatok mužov v školstve znamená aj obmedzovanie rozvoja technických kompetencií žiakov, keďže ženy preukázateľne prejavujú slabší vzťah k technike ako muži a ani nemajú také dobre rozvinuté technické zručnosti.[155]

Tieto a mnohé iné dôvody vedú pedagógov a psychológov ku konštatovaniu, že rodovú disproporciu v podobe prevahy žien treba aspoň zmierniť. Feminizácia učiteľskej profesie nie je pozitívne hodnotená ani sociológmi. Rodová neproporcionalita a diskriminácia v školstve je nielen dôsledkom a obrazom pretrvávajúcich stereotypov v spoločnosti, ale aj chýb a nedostatkov v politike a ekonomike. A. Tokárová situáciu na Slovensku kritizuje a domnieva sa, že naša krajina nie je pripravená implementovať stratégiu politiky Európskej únie *gender mainstreaming,* ktorej cieľom je vzdelávanie a osveta zameraná na elimináciu a dekonštrukciu rodových stereotypov vo vedomí jednotlivcov, odbornej verejnosti a verejnej mienky.[156] Možno práve dôslednejšie zavedenie tejto stratégie je cestou, ako bojovať aj s feminizáciou učiteľstva. Ako sme však uviedli, problém je široký a rýchle zmeny môžeme len ťažko očakávať.

Slabý dôraz na výber kvalitných učiteľov

Hoci problém nedostatočného akcentu na výber kvalitných učiteľov vyviera z vnútra profesijnej skupiny, zaradíme ho medzi tie javy, ktoré majú skôr povahu sociálnych okolností, ktoré členovia profesijnej skupiny nemôžu priamo ovplyvniť. Výber učiteľov totiž súvisí s ich prípravou, štruktúrou a kvalitou vysokého školstva, ktoré je značne závislé od nastavenia školského systému v krajine, ekonomickej situácie a politických rozhodnutí.

Príprava na učiteľskú prácu, ako aj prijímanie nových učiteľov majú v rôznych krajinách rôznu podobu. Niekde ide viac o výber, inde skôr o nábor. Podľa organizácie McKinsey, ktorá poskytuje poradenské služby v oblasti vzdelávania spoločnostiam a vládam na celom svete, patria medzi najúspešnejšie školské systémy práve tie, ktoré dokážu prilákať

[150] KOSOVÁ, B.: Gender v slovenskej škole a medzinárodnom porovnaní. In MACHÁČEK, L. (ed.): *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : FF UCM a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2006, s. 45 – 55.
[151] VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Ref. 146, s. 24.
[152] TOKÁROVÁ, Ref. 134, s. 68.
[153] KARIKOVÁ, Ref. 145, s. 65 – 66.
[154] ZELINA, M.: Osobnosť tvorivého učiteľa na 1. stupni ZŠ. In *Problémy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica : PF UMB, 1994.
[155] KARIKOVÁ, Ref. 145, s. 67.
[156] TOKÁROVÁ, Ref. 134, s. 38 – 40.

najkvalitnejších učiteľov. Ako príklad uvádza ázijské krajiny. V Južnej Kórei sú napríklad učitelia základných škôl vyberaní z najlepších päť percent absolventov, v Singapure a Hongkongu z najlepších tridsiatich percent. „Učitelia kórejských základných škôl musia absolvovať štvorročný pregraduálny študijný program na jednej iba z dvanástich univerzít; počty prijatých zodpovedajú voľným učiteľským miestam. Naopak, učitelia stredných škôl môžu získať diplom na ktorejkoľvek z 350 vysokých škôl, takže kritériá výberu nie sú také prísne.“ Tento príklad ukazuje ako dôsledný výber ovplyvňuje status a prestíž povolania. V Kórei sa totiž profesii stredoškolského učiteľa pripisuje menšia vážnosť a naopak, byť učiteľom základnej školy je prestížnou záležitosťou. Dôraz na kvalitu a nie na kvantitu je typický aj pre Singapur, „ktorý presieva uchádzačov už pred učiteľským štúdiom jemným sitom a prijíma ich len toľko, pre koľkých má zaistené miesta. Hneďako sú vo vnútri systému, stávajú sa z nich zamestnanci ministerstva školstva a majú viac-menej zaručenú prácu.“ Podobne obmedzuje ponuku pedagogického vzdelávania, tak aby zodpovedala dopytu, aj Fínsko. Vo všetkých menovaných krajinách musia adepti učiteľstva obstáť v tvrdej konkurencii, no ich profesia je prestížna a uznávaná. Naopak, krajiny, ktoré volia opačný prístup – prijímajú množstvo študentov do učiteľských programov, nekladú dôraz na ich kvalitný výber a produkujú nadpočty absolventov, patria k tým, ktorých školské systémy sú hodnotené ako menej kvalitné. No a samozrejme, bojujú aj s problémom nízkeho statusu učiteľskej profesie. McKinsey z toho vyvodzuje jasný záver: pedagogické štúdium by nemalo byť ľahko dostupné.[157]

3.2.2. ZÍSKANÝ SPOLOČENSKÝ STATUS

Motivácia a vzťah k učiteľskému povolaniu

Pripomeňme si, že ak chceme hovoriť o získanom statuse, musíme pri opisovaní problémov učiteľskej profesie zdôrazniť mieru, v akej sa učitelia ako profesijná skupina podieľajú na formovaní svojho spoločenského postavenia a prestíže. Motivácia a vzťah k povolaniu sú síce často ovplyvnené vyššie uvedenými objektívnymi skutočnosťami, avšak v konečnom dôsledku majú povahu subjektívneho prežívania, ktoré vyúsťuje do sociálnej aktivity či pasivity jedincov aj skupín. Tá sa môže prejaviť v každej etape profesijnej dráhy učiteľa. V etape:

- voľby učiteľskej profesie – (motivácia k štúdiu učiteľstva),
- profesijného štartu (učiteľ – začiatočník),
- profesijnej adaptácie (prvé roky vo výkone učiteľského povolania),
- profesijnej stabilizácie (skúsený učiteľ, učiteľ-expert),
- profesijného vyhasínania (vyhorenie).

Pre skúmanie vplyvu motivácie učiteľov na ich spoločenské postavenie a prestíž je dôležité vedieť, v akej miere sa k týmto etapám pridružujú sprievodné procesy, a to najmä *profesijná kontinuita,* ktorej dôsledkom je pretrvávanie vo svojom povolaní, a *profesijná migrácia*, ktorá vyúsťuje do fluktuácie učiteľov, do opustenia svojej profesie prechodom k inému povolaniu.

Voľba učiteľskej profesie

Záujem o štúdium učiteľstva je trvale vysoký. Každý rok sa na fakulty pripravujúce učiteľov hlási dvakrát až trikrát väčší počet uchádzačov, ako je možné prijať. Napriek tomu študenti učiteľstva tvoria veľkú časť vysokoškolákov. Len na slovenských pedagogických

[157] Jak být nejlepší. Co zlepšuje kvalitu vzdělávání – McKinsey učí školy. Zdroj *The Economist Newspaper Limited, London 2007.* In Respekt, č. 43, 22. – 28, október 2007, s. 28 – 30.

fakultách študovalo v akademickom roku 2008/09 18 695 študentov, čo je 10 % z celkovej vysokoškolskej populácie.[158] Toto číslo je orientačné a je vysoko pravdepodobné, že by stúplo, ak by sme pripočítali aj študentov ostatných fakúlt, ktoré majú učiteľské študijné programy (napr. fakulty prírodných či humanitných vied). Tieto fakty nasvedčujú, že učiteľská profesia sa teší popularite a je vnímaná ako atraktívna. Platnosť tohto tvrdenia však oslabuje niekoľko skutočností, ktoré znižujú status aj prestíž učiteľskej profesie:

1. Mnohých študentov vedú na učiteľské fakulty iné motívy, ako je vzťah k učiteľskému povolaniu a túžba vykonávať ho.
2. U mnohých študentov klesá záujem o výkon učiteľskej profesie už v priebehu štúdia.
3. Len malé percento absolventov učiteľských fakúlt je ochotných skutočne nastúpiť na učiteľské miesta.

1. Skúmanie otázky skutočného záujmu o učiteľské povolanie pri *výbere vysokej školy* priviedlo české a slovenské výskumné tímy k podobným výsledkom. Vyjadrené slovami R. Havlíka, vzrastajúci záujem o učiteľstvo, vyjadrený v počte záujemcov o toto štúdium, je do veľkej miery optický klam. V skutočnosti majú učiteľské študijné programy povesť tých „ľahších“, a preto sú pre mnohých výzvou na bezbolestné absolvovanie vysokej školy a získanie titulu či poistkou pre prípad, že by neboli prijatí na inú vysokú školu. Potvrdzujú to výsledky výskumu R. Havlíka, ako aj každoročná realita na pedagogických fakultách, ktoré privítajú na prijímacích skúškach len časť prihlásených uchádzačov a pri zápise len časť prijatých študentov. Príčin, prečo u študentov dochádza k zmene rozhodnutia, je isteže viac, no zásadnou sa javí nedostatočná motivácia pre výkon učiteľskej profesie či slabý vzťah k nej. Pozrime sa, či to tak naozaj je a aké rôzne motívy vedú mládež k tomu, aby si vybrali štúdium učiteľstva.
   - R. Havlík realizoval v roku 1994 výskum, v ktorom skúmal motiváciu k učiteľskému povolaniu u uchádzačov a študentov dvoch českých pedagogických fakúlt. Zistil, že priemerne 63 % uchádzačov priviedol na prijímacie pohovory záujem o pedagogickú prácu. Najviac sa na tomto výsledku podpísali záujemcovia o štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, ktorí vo všeobecnosti prejavovali vyššiu motiváciu pre učiteľskú prácu. V celom súbore sa však nachádzalo 18 % opýtaných, u ktorých tento motív nezohrával žiadny alebo takmer žiadny význam. V skupine uchádzačov o študijný program občianska výchova a dejepis sa dokonca takto vyjadrilo viac než 27 %. Určitým ukazovateľom skutočného záujmu o štúdium učiteľstva je aj to, či si študenti podali prihlášku len na pedagogickú fakultu alebo aj inde. Autor opäť zistil, že pre 79 % záujemcov o učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ ide o prioritnú voľbu, avšak v prípade ostatných aprobácií je tento pomer obrátený.[159]
   - Ak sa pozrieme na novšie výskumné výsledky, zistíme, že situácia sa veľmi nezmenila a slovenská realita je porovnateľná s českou. Prieskum L. Vicenovej, ktorý bol realizovaný na PdF TU v Trnave v roku 2007 ukazuje, že k štúdiu učiteľstva viedli vysokoškolákov rôzne motívy. Takmer 17 % opýtaných priviedla na fakultu skutočnosť, že sa nedostali na inú vysokú školu, viac než 19 % pripisuje svoju aktuálnu voľbu rozhodovaniu sa na poslednú chvíľu a ďalších 11 % sa nevedelo rozhodnúť vôbec, a tak skončili v štúdiu učiteľstva. Motív „ľahkého“ štúdia uviedlo 11 % opýtaných. Z uvedeného vyplýva, že takmer 58 % študentov posledných ročníkov učiteľstva priviedol k rozhodnutiu študovať iný motív ako skutočný vzťah

[158] Údaje sú spracované autorkou na základe *Štatistickej ročenky 2009*. Bratislava : Štatistický úrad SR a VEDA, 2009, s. 154 – 159.
[159] HAVLÍK, R.: Motivace k učitelskému povolání. In *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 2, s. 154 – 163.

a záujem o učiteľskú profesiu.[160] K podobnému poznaniu došla vo svojom bádaní aj V. Kudriová. Analýzou rozhovorov so študentmi zistila, že výber profesie učiteľa „je v súčasnej dobe skôr otázkou získavania vzdelania.“[161]

Prečo podľa teba navštevujú študenti pedagogické fakulty, keď v skutočnosti nechcú vykonávať prácu učiteľa? Môže podľa teba tento jav znižovať dôležitosť a atraktivitu učiteľskej profesie?

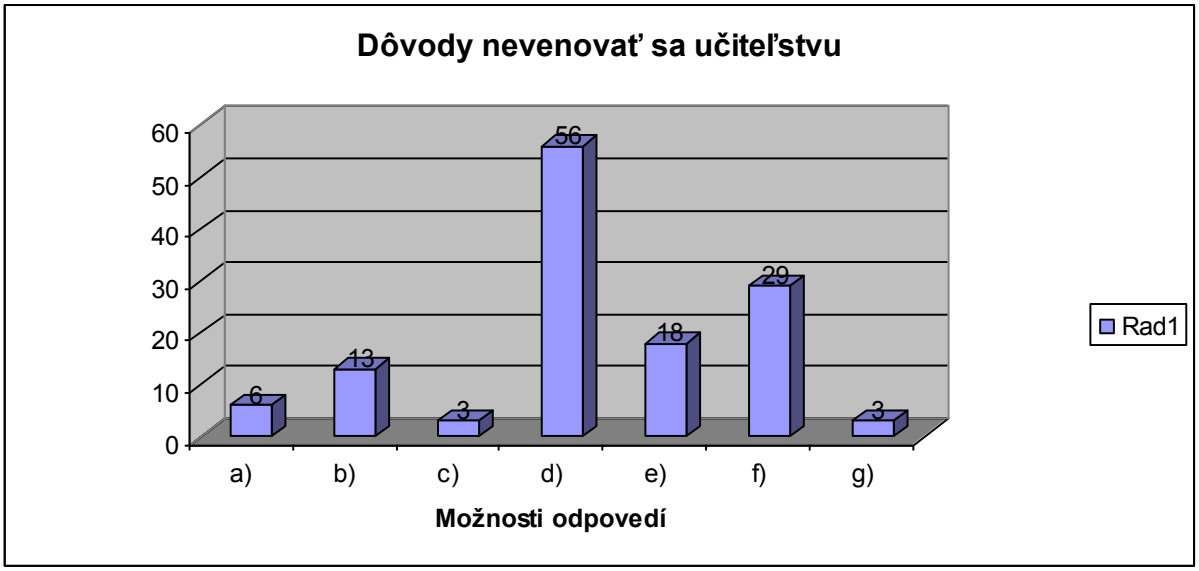
„Minulý rok bolo u mňa asi štrnásť študentov na praxi, z nich dvaja chceli byť učitelia. Zo štrnástich dvaja, jeden k siedmim. Niektorí majú úplne konkrétnu predstavu. Povedali: ja budem colník, ja policajt, obchodný zástupca, ja pôjdem k otcovi do firmy.“ (muž)[162]

2. Ďalším negatívnym zistením je, že u mnohých študentov *klesá záujem o výkon učiteľskej profesie* už v priebehu štúdia. Nejde však o nový jav. V roku 1994 realizovala E. Schnitzerová výskum, ktorý ju priviedol k poznaniu, že postoje študentov tretieho a posledného ročníka k učiteľskému povolaniu sú štatisticky významne nižšie ako u prvákov. Prekvapila ju skutočnosť, že tento trend bol zaznamenaný aj v skupine študentov, ktorí si učiteľskú fakultu zvolili ako primárne profesijné zameranie.[163] Aj L. Vicenová zistila, že motívy sa počas štúdia menia. V jej vzorke respondentov sa nachádzalo 16 % študentov, ktorí radikálne zmenili svoj postoj k učiteľskej práci a nechcú sa jej po skončení školy venovať. Za najčastejšie dôvody svojho nového postoja uvádzali negatívne skúsenosti z pedagogickej praxe, uvedomenie si nízkej prestíže učiteľského povolania, ale tiež pocit odbornej nepripravenosti, ktorá súvisela s nízkou odbornou úrovňou výučby na danej fakulte.
3. Spoločenskému statusu a prestíži učiteľskej profesie neprospieva ani fakt, že len malé percento absolventov učiteľských fakúlt skutočne začne túto prácu vykonávať. *Neochota nastúpiť na učiteľské miesta* určite súvisí aj s nízkym platovým ohodnotením, o ktorom sme písali na inom mieste. Ako tvrdí J. Koťa, „bolo by nerealistické povedať, že nízke nástupné platy nemajú odrážajúci sa účinok pre mladých ľudí, ktorí túžia po stabilizácii ekonomického zázemia a založení rodiny.“ Svedčia o tom aj výpovede študentov výskumu D. Holoušovej a M. Krobotovej, z ktorých vyplynulo, že od učiteľstva ich odrádzajú najmä platové podmienky, pre ktoré je životná úroveň učiteľov nízka a spôsobuje ich nízke sebavedomie.[164] S odvolaním sa na viaceré české výskumy J. Koťa konštatuje, že už v treťom ročníku väčšina študentov dospieva k rozhodnutiu, že po ukončení štúdia nenastúpi do výkonu tejto profesie. Príčiny vidí v spôsobe výučby a realizácie praxe na fakultách, „ktorá umožní študentom nahliadnuť do pomerov v školstve, vedie k strate prvotného entuziazmu a ilúzií, nemá posilňujúce, ale naopak, domotivujúce účinky.“[165] L. Vicenová odhalila aj ďalšie dôvody, ako sú stresujúce pracovné prostredie či časová náročnosť na prípravu na pracovný výkon (graf 6).[166]

[160] VICENOVÁ, Ref. 100, s. 416 – 418.
[161] KUDRIOVÁ, Ref. 117, s. 358.
[162] Autentická výpoveď učiteľov je prevzatá z publikácie FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 46.
[163] SCHNITZEROVÁ, E.: Postoje študentov učiteľských fakúlt k budúcemu povolaniu. In *Pedagogická revue*, roč. 46, 1994, č. 7 – 8, s. 337 – 349.
[164] HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M.: Vztah studentů k učitelskému povolání a možnosti jeho dalšího formování. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 443 – 353.
[164] KUDRIOVÁ, Ref. 117, s. 358
[165] KOŤA, Ref. 1, s. 160.
[166] VICENOVÁ, Ref. 100, s. 428.

E. Frýdková a R. Pospíšil dopĺňajú zoznam o ďalšie zaujímavé motívy – v prípade ich skupiny respondentov zohrávali rolu aj zlé spomienky študentov na školu či faktor učiteľských kolektívov, ktoré tvoria väčšinou starší ľudia.[167]

Graf 6



Legenda: a) nikdy som nemal/a záujem o učiteľstvo; b) myslím si, že sa nehodím na túto profesiu; c) nemám vzťah k deťom; d) pre neadekvátne finančné ohodnotenie, e) pre časovú náročnosť na prípravu do práce, f) pre stresujúce prostredie; g) iné.

Už počas pedagogickej praxe sa mnohí študenti zdôveria svojim cvičným učiteľom, že s učiteľskou prácou po ukončení vysokej školy nepočítajú. Ako vidíš svoju budúcnosť ty? Aké motívy ťa priviedli na pedagogickú fakultu?

„Teraz máme v bežnej praxi, že z pedagogickej fakulty študenti prídu k nám na prax, prax prebieha v podstate aj celkom úspešne, a keď sa pýtam, koľkí z nich chcú ísť učiť, tak povedia: No za takýchto okolností v žiadnom prípade!“ (žena)[168]

„Sociologické výskumy trhu práce v období transformácie dlhodobo potvrdzujú, že ľudia s vysokoškolským vzdelaním a zvlášť s učiteľskou kvalifikáciou nachádzajú stále množstvo lepšie platených pracovných príležitostí mimo rezortu školstva.“[169] Preto niet divu, že veľká časť študentov učiteľstva vidí svoje uplatnenie v iných sférach spoločenského života. Ukazuje sa, že medziľudská dimenzia je vo výbere pracovného uplatnenia stále rozhodujúca, keďže ich predstavy o zamestnaní smerujú k oblasti marketingu a manažmentu, kultúry a umenia či žurnalistiky a médií. Časť študentov vidí svoju perspektívu v práci v zahraničí.[170] U žien sa objavujú aj plány zotrvať v pedagogickej práci, hoci na pozícii vychovávateliek či poradkýň, lákavá je tiež sociálna práca. Muži, naopak, vo svojej perspektívnej orientácii častejšie preferujú nepedagogické profesie, čo naznačuje pretrvávajúci trend feminizácie v školstve.[171]

[167] FRÝDKOVÁ, E., POSPÍŠIL, R.: Pohľad českých a slovenských študentov pedagogických fakúlt na učiteľské povolanie. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 384 – 395.
[168] Autentická výpoveď učiteľky je prevzatá z publikácie FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 46.
[169] KOŤA, Ref. 1, s. 160.
[170] Podľa prieskumu VICENOVÁ, Ref. 100, s. 432 – 433.
[171] Podľa výskumných zistení R. Havlíka In PRŮCHA, Ref. 5, s. 201.

Profesijný štart a profesijná adaptácia

Aj v ďalších fázach profesijnej dráhy učiteľa hrá motivácia a vzťah k povolaniu významnú rolu. Ak je nízka, vedie k skorému odchodu z profesie, čím sa zvyšuje profesijná migrácia, ktorá statusu a prestíži učiteľskej profesie škodí. Začínajúci učitelia vstupujú do zamestnania s rôznymi očakávaniami a motívmi. Aj tí, ktorí boli odhodlaní venovať sa učiteľskej práci, prichádzajú na pracoviská s predstavami, ktoré nie sú mnohokrát naplnené. Kontakt s každodennou školskou realitou a neľahkou prácou mnohých preverí natoľko, že sa nakoniec rozhodnú toto povolanie opustiť. Pre ďalších je sklamaním finančné ohodnotenie. Hoci boli oboznámení s platovými podmienkami, nemali skúsenosť s reálnymi nákladmi na život pri úplnom osamostatnení sa a založení si rodiny. Finančná núdza je najčastejšie uvádzaný dôvod rozviazania pracovného pomeru. J. Koťa sa však zamýšľa nad tým, či nejde len o „zastierajúcu argumentáciu". Svoju úvahu komentuje takto: „Poukazovanie na slabé finančné ohodnotenie môže byť súčasne náhradou za priznanie vlastnej ľudskej nezrelosti, ktorá je vystavená priamej konfrontácii s každodennou výchovnú realitou. Ľudia neradi verejne priznávajú vlastné zlyhanie, neschopnosť zvládnuť zložité nároky, porazenie vlastných ilúzií a následnú rezignáciu. Sociológovia poukazujú na fakt, že ak niekto dlhú dobu argumentuje iba platom a hovorí o hlavnom probléme v *reči peňazí*, môže ísť veľmi často o jedincov, ktorým sa zrútil hodnotový svet."[172]

Či už je to tak alebo nie, pravdou zostáva, že v učiteľských zboroch zaznamenávame nedostatočnú obnovu, v dôsledku čoho dochádza k ďalšiemu javu, ktorý negatívne vplýva na status a prestíž učiteľskej profesie, a tým je ***starnutie učiteľskej populácie.*** „Podľa údajov z roku 2000 je učiteľov nad 40 rokov 55,9 %, nad 50 rokov 23,2 % a v dôchodkovom veku 8,7 %."[173] Tento problém nemá len naša krajina. Čelí mu celá Európa, v ktorej je „viac ako polovica učiteľov staršia ako 40 rokov a viac ako pätina je staršia ako 50 rokov."[174] V Taliansku a v Nemecku je takmer polovica učiteľov na stredných školách vo veku nad 50 rokov, vo Švédsku, na Islande, v Holandsku, Nórsku a Fínsku je vo veku nad 50 rokov stále viac ako tretina učiteľov. Veda, technológia a počítačové technológie, matematiky a cudzie jazyky predstavujú oblasti, v ktorých je problém získavania profesionálov najakútnejší.[175] Európa hľadá riešenia a deklaruje, že „je dôležité zabezpečiť, aby sa učiteľské zamestnanie považovalo za atraktívne pre najlepších kandidátov." Komisia EÚ s názvom *Zlepšenie kvality vzdelávania učiteľov* vyjadruje presvedčenie, že „pri učiteľoch, ktorí dostávajú vyšší plat v porovnaní s ostatnými povolaniami je menšia pravdepodobnosť, že svoje povolanie zanechajú."[176] Európske nadnárodné orgány formulujú odporúčania, no riešenia musia hľadať vlády jednotlivých krajín. Snahu motivovať mladých učiteľov sme zaznamenali u nás úpravou zákona o verejnej službe (č. 313/2001), ktorý vstúpil do platnosti v roku 2002. Táto zmena priniesla istú finančnú motiváciu pre začínajúcich učiteľov, no zároveň aj vlnu nespokojnosti u časti skúsených učiteľov, ktorí toto opatrenie vnímali ako krivdu.

Aj samotné učiteľské kolektívy pociťujú nedostatok mladých učiteľov. Hoci majú pochopenie pre ich odchod zo školstva, neskrývajú ľútosť:

„My sme mali takého kolegu: krásny, sympatický, šikovný, všetci sme ho ľúbili. Po pol roku odišiel, lebo mu

[172] KOŤA, Ref. 1, s. 160.
[173] KOSOVÁ, Ref. 28, s. 26; tiež ROSA, Ref. 45, s. 5.
[174] KOSOVÁ, Ref. 28, s. 26; tiež ROSA, Ref. 45, s. 5.
[175] *Education at a Glance. OECD Indicators.* OECD, 2003.
[176] *Návrh správy o zlepšovaní kvality vzdelávania učiteľov (2008/2068 (INI)).* Európsky parlament. Výbor pre kultúru a vzdelávanie, 2008, s. 9.

ponúkli miesto s dvojnásobným platom. A učil rád, odchádzal ťažko.“ (žena)

„Rovnako aj mladé ženy odchádzajú. Mnohé povedia, že po materskej dovolenke sa už určite nevrátia. Začnú s tým, pozrú si to – a odídu.“ (žena)[177]

Profesijná stabilizácia

Profesijná stabilizácia predstavuje tú etapu profesijnej dráhy, keď učiteľ plne realizuje svoju profesiu ako skúsený expert. Vo všeobecnosti sa v profesiách práve v tomto období pracovnej kariéry očakáva od profesionálov, že budú navonok prezentovať svoju expertnosť, publikovať, tvoriť nové produkty, šíriť nadobudnuté poznanie a posilňovať tak svoj odbor, a tým aj status a prestíž svojej profesie. To sa však v učiteľstve nedeje. Príčinu môžeme hľadať v samotných učiteľoch, ktorí prepadli stereotypu a pasivite, ako aj v neuspokojivých podmienkach.

V roku 1990 realizoval P. Ondrejkovič sondu, v ktorej zisťoval, aké opatrenia podľa názorov učiteľov by mohli prispieť k zvýšeniu príťažlivosti učiteľského povolania. Z ponúknutých jedenástich možností sa z hľadiska významnosti na štvrtom mieste umiestnilo opatrenie *podieľanie sa na vedeckovýskumnej práci v študovanom odbore*. Ako opisuje zistený stav samotný autor, „mnohí učitelia by radi zúročili svoje dlhoročné skúsenosti a svoju invenciu pri tvorbe učebníc, učebných osnov a učebných plánov.“ Propagácia práce učiteľov sa umiestnila na ôsmom mieste.[178] Zdá sa, že učitelia pred dvadsiatimi rokmi sami cítili, že ich expertnosť je málo navonok prezentovaná, čím ich profesia stráca na prestíži. Hoci nemáme spoľahlivé informácie o tom, v akej miere majú rovnaké pocity aj súčasní učitelia, môžeme predpokladať, že existuje istá skupina, ktorá by sa rada verejne angažovala a prezentovala svoju odbornosť. Odborníci ale upozorňujú, že „učitelia nemajú v súčasnosti adekvátny priestor na prezentovanie vynikajúcich výsledkov a verejné vystupovanie vynikajúcich reprezentantov profesie.“[179] J. Vašutová spomína na niekdajšie Pedagogické dni J. A. Komenského, ktoré zažili pamätníci Československa. Práve to bola akcia, kde učitelia mohli ukázať svoje odborné poznanie. Išlo o celoštátne stretnutie, na ktorom prebiehali tzv. pedagogické čítania, ktoré prostredníctvom medializácie vstupovali do povedomia verejnosti. Žiaľ, dnes sa z médií málokedy dozvedáme niečo o odbornej práci učiteľov, a tak sa verejnosť viac dozvedá o ich prešľapoch, pochybeniach a nekvalifikovaných skutkoch. Možností prezentovať učiteľskú expertnosť je teda málo. Otázkou ale zostáva, či by iniciatíva zmeny nemala vychádzať zvnútra profesijnej skupiny ako určitý znak profesijného statusu a sebavedomia. V tomto období učitelia prejavujú svoje odborné poznanie najmä v pedagogickom čítaní, v publikovaní v časopisoch, v lektorovaní vo vzdelávaní učiteľov a pod.

Profesijné vyhasínanie

V prípade poslednej etapy profesijnej dráhy učiteľa môžeme hovoriť skôr o sociálnej pasivite ako aktivite, ktorá sa podieľa na znižovaní statusu a prestíže učiteľského povolania. Pasivita a strata motivácie je výsledkom celkovej vyčerpanosti. Tento stav psychológovia označujú pojmom syndróm vyhorenia (*burnout effect*) a vzhľadom na jeho spoločenské dôsledky sa dostáva aj do centra záujmu sociológie výchovy. Okrem psychosomatických

[177] Autentické výpovede učiteľov sú prevzaté z publikácie FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 46.
[178] ONDREJKOVIČ, P.: Postavenie učiteľa v spoločnosti. Výsledky sondy. In *Pedagogická revue*, roč. 42, 1990, č. 3, s. 254 – 267, cit. s. 260.
[179] VAŠUTOVÁ, Ref. 13, s. 14.

ťažkostí má vyhorenie mnoho dôsledkov, ktoré priamo či nepriamo ovplyvňujú profesijný výkon učiteľa. J. Čáp uvádza napríklad:[180]

- utlmenie predchádzajúcej aktivity, iniciatívy a kreativity,
- depresívna a občas podráždená nálada, pocity otrávenosti, nudy, absurdity, rezignácia,
- zmeny v postoji k činnosti, ktorej sa človek plne venuje – od pôvodného nadšenia prechod k ľahostajnosti a až odporu,
- eventuálne aj zmena k ľuďom, komunikácia sa pre človeka stáva nepríjemnou a vytráca sa snaha pomáhať iným,
- značne znížené sebahodnotenie.

Podľa J. Křivohlavého je školstvo druhou oblasťou (po zdravotníctve), kde sa syndróm vyhorenia vyskytuje v mimoriadne vysokej miere. Týka sa učiteľov aj učiteliek všetkých stupňov, aj keď sa zdá, že na základných a stredných školách ich je podstatne viac.[181] Staršie aj novšie výskumy poukazujú na skutočnosť, že v školstve je 15 – 20 % vyhorených učiteľov. Niektoré výsledky hovoria o výskyte tohto javu až u tretiny učiteľov.[182] Počet vyhorených učiteľov pritom z roka na rok stúpa a syndróm vyhorenia sa začína prejavovať stále u mladších učiteľov. Niektoré zdroje uvádzajú, že k nemu dochádza už okolo siedmeho roku pedagogickej praxe. Vzhľadom na vyššie uvedenú vekovú štruktúru učiteľov je teda vysoko pravdepodobné, že veľká časť z nich nedokáže uspokojiť požiadavky všetkých skupín klientov – žiakov, rodičov a spoločnosti. Vzrastajúca nespokojnosť formuje postoje verejnosti, vystavuje učiteľskú prácu kritike a vedie k pochybnostiam o význame a dôležitosti učiteľskej profesie.

Nedostatok kvalifikovaných učiteľov

Nič nemôže viac oslabiť status profesie a ohroziť jej prestíž ako vysoká miera nekvalifikovanosti. Učiteľská profesia, žiaľ, tomuto problému čelí, a to nielen na Slovensku. „Nedostatok kvalifikovaných učiteľov sa prejavuje takmer všade, dokonca aj v USA, s výnimkou Nemecka, Holandska a flámskej časti Belgicka.[183] Na margo českej reality J. Koťa v roku 2002 konštatoval, že približne 70 000 detí je denne vystavených pôsobeniu osôb bez potrebnej kvalifikácie. Situáciu pripísal aj príliš veľkej benevolencii na strane verejnosti s vtipným dodatkom, že „... farmári by nezverili svoju kravu alebo prasa veterinárovi bez vysokoškolského diplomu, zatiaľ čo učiteľ bez kvalifikácie, ktorému zveria svoje dieťa, je považovaný za bežný a normálny jav“[184] Aká je situácia na Slovensku?

Porovnanie výsledkov prieskumov kvalifikovanosti počas posledných dvadsiatich rokov prináša zistenie, že stav v našom školstve je neuspokojivý. Sonda, ktorú realizoval P. Ondrejkovič v roku 1990, zachytila značnú časť respondentov, ktorí napriek tomu, že vykonávali učiteľskú prácu nemali vysokoškolské vzdelanie. Išlo približne o 21 % opýtaných, pričom v triedach základných škôl bolo približne 24 % učiteľov len so stredoškolským vzdelaním. Podľa zistení Ústavu a informácií prognóz školstva SR pracovalo v roku 2001 v slovenskom školstve 12,6 % nekvalifikovaných učiteľov, pričom na prvom stupni základných škôl sa preukázala vyššia nekvalifikovanosť ako na druhom stupni. Situácia v jednotlivých regiónoch Slovenska bola rôzna. Azda najhorší stav bol na východe krajiny, kde jednotlivé okresné úrady hlásili problémy najmä na vidieku (Košice IV – 14 %; Košice okolie – 21 %). Nelichotivá je skutočnosť, že v ďalšom meraní v roku 2005 bol zaznamenaný

[180] ČÁP, J.: Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení. In ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001, s. 247 – 302, cit. s. 272.
[181] KŘIVOHLAVÝ, J.: *Jak neztratit nadšení.* Praha : Grada Publishing, 1998, s. 21, 25.
[182] Porovnaj ZELINOVÁ, M.: Učiteľ a burnout efekt. In *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 2, s. 164 – 169.
[183] KOSOVÁ, Ref. 28, s. 26.
[184] KOŤA, Ref. 1, s. 159.

ešte vyšší výskyt nekvalifikovanosti, a to v hodnote 14,4 %.[185] Na základnej škole pritom nespĺňalo kritérium kvalifikovanosti 14,3 % učiteľov, na gymnáziách 9,5 % a na stredných odborných školách a učilištiach okolo 17 %. Na vysokej miere nekvalifikovanosti sa podpisuje najmä deficit učiteľov cudzích jazykov, ktorí sa často uplatnia v lepšie platených zamestnaniach.

Boj o kvalifikovaných učiteľov zvádzajú najmä zamestnávatelia na východnom Slovensku. Svedectvom sú výpovede predstaviteľov okresných úradov mesta Košice.

„Najviac učiteľov postrádame pri výučbe cudzích jazykov. Keďže ich nie je dostatok, musíme zamestnávať aj takých, ktorí pedagogické vzdelanie nemajú. Veď ak by sa prišli kvalifikovaní ľudia prihlásiť a spĺňali potrebnú aprobáciu, nevidím problém. Život nás proste do toho tlačí. Ak chceme na základných školách vyučovať, musíme umiestňovať na školy aj nekvalifikované sily. Koľko ich v okrese máme, vám, žiaľ, povedať neviem.“

„Samozrejme, že by sme radi mali plne kvalifikovaných ľudí, to je však asi utópia. Ten, kto vyštuduje jazyk a ovláda ho naozaj dobre, sa nezamestná v školstve. Aj keď pedagogické fakulty doslova absolventov chŕlia, pre platy sa títo ľudia do škôl nehrnú.“

„Ide o obrovský problém, učitelia nemajú záujem prísť na vidiecke školy. Zháňali sme ich, ponúkali byty, inzerovali v novinách. Aj napriek týmto nadštandardným podmienkam veľmi neuspievame. Aj keď môžem povedať, že začiatkom školského roka sme dotiahli na základné školy 26 kvalifikovaných pracovníkov. Navštívili sme preto Pedagogickú fakultu v Nitre, kde sme ich doslova verbovali. Tento problém spočíva hlavne v oblasti národnostného školstva, pretože na východ prichádza málo absolventov.“[186]

Vysoký počet nekvalifikovaných učiteľov bol podporovaný aj viacerými legislatívnymi úpravami. V roku 2005 komentovala B. Kosová situáciu slovami: „Na Slovensku sa tento problém rieši unikátnym spôsobom, keď MŠ SR upravilo vyhlášku, aby učiteľ mohol nekvalifikovane učiť 50 % svojho úväzku, čo potom nahráva úvahám, že potom ani nepotrebuje riadne vysokoškolské vzdelanie, čo ešte viac ohrozuje kvalifikovanosť učiteľov.“[187] Hoci z úrovne ministerstva prišla požiadavka doplniť si vo vymedzenom čase vzdelanie pod hrozbou zníženia platov či prepustenia, nekvalifikovanosť zostala naďalej tolerovaná. Sporné je aj to, či sa plná profesijná kvalifikácia dá „doplniť“ dvojročným absolvovaním tzv. pedagogického minima. V súčasnosti zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch jasne definuje, aké kvalifikačné predpoklady má učiteľ spĺňať, v praxi však nekvalifikovaní učitelia naďalej zostávajú a ich finančné ohodnotenie je len o jednu platovú triedu horšie ako hodnotenie začínajúceho kvalifikovaného učiteľa. Faktom teda zostáva, že tento fenomén je v školstve udomácnený a tolerovaný viac ako v ktorejkoľvek inej profesii. V tom spočíva sociálna aktivita (či skôr pasivita) tejto profesijnej skupiny, pre ktorú sa zhoršuje status aj prestíž učiteľského povolania.

Aký je tvoj postoj k nekvalifikovanosti v školstve? Zveril/a by si svoje dieťa do výchovy nekvalifikovaného učiteľa? V ktorých ďalších profesiách je podľa teba zvýšená tolerancia k nekvalifikovanosti?

[185] V čase tvorby učebných textov neboli ešte zverejnené výsledky posledného prieskumu z roku 2009.
[186] Nekvalifikovaní pedagógovia učia takmer na každej základnej škole. *Korzár SME*, 6. 2. 2002. [online] [cit. 10-09-09]. Dostupné na www: <http://korzar.sme.sk/c/4668662/nekvalifikovani-pedagogovia-ucia-takmer-na-kazdej-zakladnej-skole.html>
[187] KOSOVÁ, Ref. 28, s. 26.

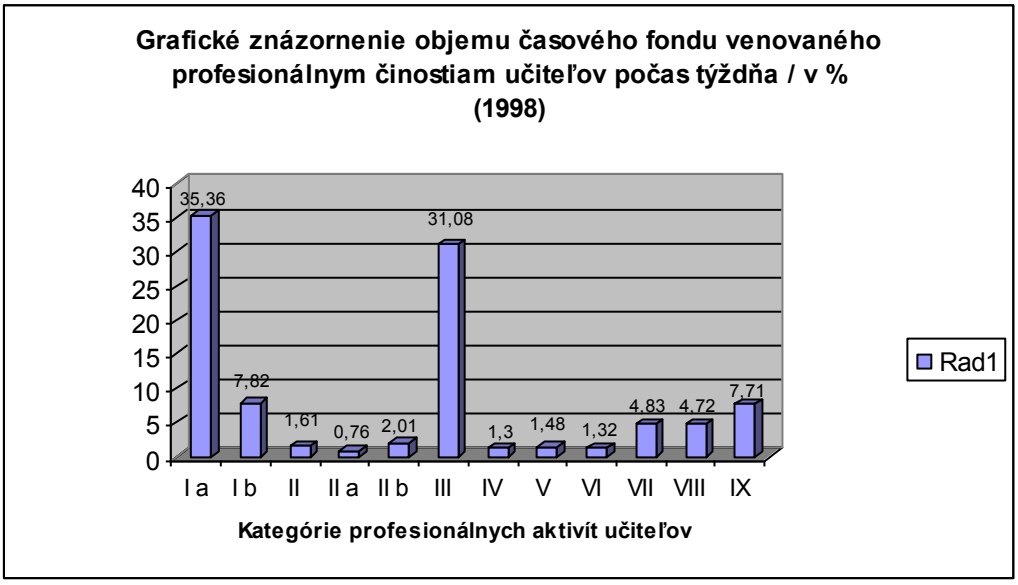
Mýtus o voľnom čase učiteľov

Rétorika mnohých ľudí odhaľuje predsudky o učiteľskej práci. Týkajú sa údajného prebytku voľného času. Verejnosť vyčíta učiteľom ich krátku pracovnú dobu, prázdniny, školské výlety a pod. A práve vďaka týmto skresľujúcim predstavám sa nestavia na obhajobu práv a požiadaviek učiteľov. Naopak, tvorí v období ich boja opozíciu. Mýtus o voľnom čase nijako statusu tejto profesie neprospieva.

Predstavy verejnosti o pracovnej náplni učiteľa sú v ostrom rozpore s náročnosťou jeho každodennej práce. Čas, ktorý učitelia venujú činnostiam, prekračuje podľa niektorých výskumov dokonca povinnú pracovnú týždennú dobu. Kolektív českých autorov[188] zistil, že učiteľ sa venuje svojej práce priemerne 47,64 hodín týždenne. Nejde však len o priamu vyučovaciu činnosť, hoci tá tvorí najväčšiu časť časového fondu (35 %). Verejnosť si často neuvedomuje, že k pracovným aktivitám učiteľa patrí aj príprava na vyučovanie, ktorú viacerí učitelia vykonávajú doma. Podľa výskumu ide o takmer rovnaký časový objem ako priame vyučovanie (pozri graf 7).[189]

Zaujímavosťou je, že výčitky najčastejšie smerujú k učiteľom primárneho stupňa školy. Zrejme preto, že ich priama vyučovacia činnosť sa končí skôr – štvrtou či piatou vyučovacou hodinou. Skutočnosť je však iná. Sledovanie práce učiteľov vo viacerých krajinách prinieslo zistenia, že učitelia primárneho stupňa venujú svojej pedagogickej práci ročne viac hodín ako ich kolegovia na vyššom stupni školy (graf 8).

Graf 7:

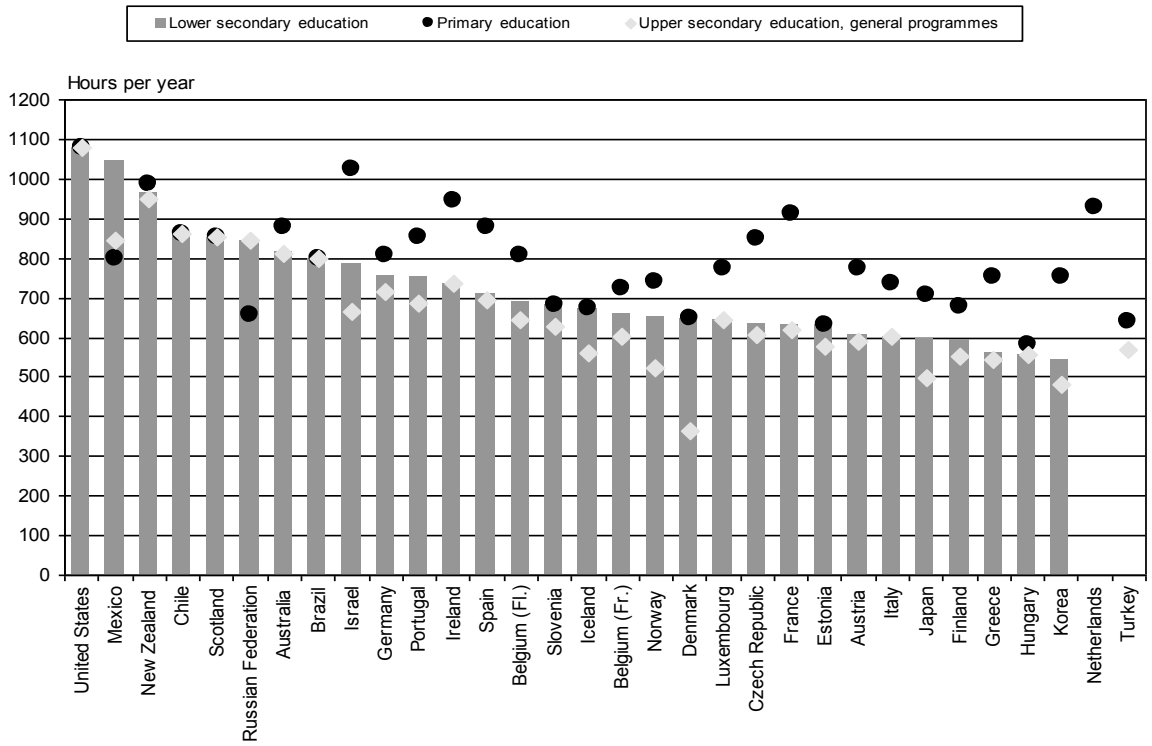


Legenda: I a: vyučovanie; I b: ďalšia služba v škole, pohotovosť, dozor; II a: doučovanie, nápravné cvičenia; II b: záujmové krúžky; III: príprava na vyučovanie, oprava žiackych prác, zhotovovanie a údržba pomôcok; IV: účasť na správe a samospráve školy, pedagogické porady zvolané vedením školy, pedagogické porady konzultácie s inými učiteľmi, vychovávateľmi, poradcami a atď.; V: spolupráca s rodičmi; VI: verejná činnosť učiteľa (osvetová, sociálna, ekologická a iná); VII: štúdium, sebavzdelávanie; VIII: učiteľská agenda, administratíva a iné činnosti; IX: cesta do školy a zo školy.

[188] Najnovšie výsledky prinesie výskum, ktorý realizuje tím pracovníkov Katedry elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici pod vedením prof. B. Kasáčovej v rámci projektu APVV Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí. Bližšie: KASÁČOVÁ, B.: Zámer projektu APVV-0026-07 Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie“ a „učiteľ primárnej edukácie“ v dynamickom poňatí. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.): *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 21 – 39; tiež BABIAKOVÁ, S., TABAČÁKOVÁ, P.: Teoretické výchovdiská profesiografie a tvorba výskumného nástroja. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.): *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 179 – 202.

[189] KURELOVÁ, M.: *Učitelská profesie v teorii a v praxi. Aplikace profesiografické metody při výzkumu pedagogické činnosti. Spisy Ostravské univerzity.* Ostrava : PF OU, 1998, s. 86 – 87.

Graf 8: Počet hodín za rok, ktoré venujú učitelia výučbe podľa úrovne vzdelávania (2007)[190]



Legenda: Lower secondary education: Nižšie sekundárne vzdelávanie (u nás 2. stupeň ZŠ), Primary education: primárne vzdelávanie (u nás 1. stupeň ZŠ), Upper secondary education, general programmes: vyššie sekundárne vzdelávanie, všeobecné programy (u nás gymnázium).

Kým skresľujúci pohľad zvonka vyčíta učiteľom veľa oddychu, samotní učitelia sa sťažujú, že musia vykonávať aj činnosti, ktoré presahujú rámec pedagogickej práce. Zamestnávajú ich najmä administratívne činnosti ako vypisovanie rôznych hodnotení, výkazov a dotazníkov. „Administrovanie vyvoláva odpor vo všetkých prostrediach, učiteľky a učitelia sú presvedčení, že u nich prekročilo únosné hranice. Stretávajú sa s ním nielen na začiatku školského roka, ale prakticky po celý čas školskej výučby.“[191] Rozhovory s učiteľmi odhalili aj ďalšie vedľajšie aktivity, ktoré možno nazvať aj vynútenými. Za nepríjemné považujú hlavne vyberanie sponzorského a vymáhanie služieb alebo financií od rodičov. Rámec aktivít uzatvárajú bezplatné doučovania žiakov.

Postoj k vedľajším aktivitám vyjadrujú výroky učiteľov:

„Keby učiteľ bol učiteľom, ale tuná skutočne mám pocit, že z roka na rok pribúda viac iných povinností, ktoré sú zaťažujúce a oberajú učiteľa o čas, ktorý môže venovať viac tej priamej práci s deťmi. Je to množstvo papierov, množstvo štatistík a mnoho iných vecí, kde učiteľ popri učiteľovaní v popoludňajšom čase robí ešte niečo iné.“ (žena)

„Ale niekedy mne sa nepáči, keď sme tlačení do toho, aby sme chodili a drankali od rodičov... Lebo ja nie som ten typ, čo bude chodiť ako žobrák! Neštudoval som preto, aby som fakt ako žobrák nastrkoval ruky, že dajte mi.

[190] *Education at a Glance 2009*: OECD Indicators – OECD, 2009.
[191] FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 54.

Prečo? O to sa má postarať štát alebo mesto, lepšie povedané, lebo my sme vlastne pod mestom.“ (muž)

„Vy by ste išli učiť, keby ste museli triedu vymaľovať? V ktorej triede budete, že ja budem prehovárať, rodiča, prosím vás, poďte mi vymaľovať triedu! Aby sme sa mohli učiť!“ (muž)[192]

Po týchto informáciách sa natíska otázka, prečo hovoriť o tomto probléme v súvislosti so získaným statusom učiteľskej profesie. Veď je zjavné, že učitelia sú bezmocní voči predsudkom a skresleným predstavám zvonka. Do akej miery môžu situáciu ovplyvniť? Existuje spôsob ako presvedčiť verejnosť, že voľného času je málo? Špecifikom našej krajiny (hoci aj niektorých ďalších) je, že učiteľ môže opustiť pracovisko po ukončení priamej výučby. Hoci si prácu nesie domov, rodičia vnímajú situáciu inak. Nemajú totiž v prípade potreby šancu zachytiť ho v neskorších popoludňajších hodinách a často ho vidia v tomto čase na verejných miestach. Argument, že je zaneprázdnený, preto nie sú ochotní prijať. Týmto problémom sa čiastočne vyhli krajiny, ktoré trvajú na väčšej pracovnej disciplíne. V Anglicku napríklad zotrvávajú všetci učitelia bez ohľadu na rozvrh vyučovania v práci do štvrtej hodiny popoludní. Čas po ukončení výučby trávia prípravou na ďalší deň a konzultáciami so žiakmi a ich rodičmi. Tieto opatrenia prijali aj viaceré základné školy na Slovensku, ktoré si uvedomili, že mýtus o voľnom čase učiteľov môžu poraziť len zlepšením pracovnej morálky učiteľov a otvorením svojich brán rodičovskej verejnosti aj v neskorších popoludňajších hodinách. Nie vždy však došlo aj k úpravám pracovných podmienok. Nerušená príprava na vyučovanie v kabinete je pre anglického učiteľa jednoduchšia ako príprava v zborovni, v ktorej sa snaží na vyučovanie pripraviť ďalších desať až dvadsať učiteľov.

Korupcia v školstve

Významným faktorom ohrozovania spoločenského statusu a prestíže učiteľskej profesie je korupcia. Ak sme pri niektorých problémoch učiteľstva zvažovali mieru vlastného pričinenia na formovaní verejnej mienky, v tomto prípade môžeme konštatovať, že ide o jav, ktorý vychádza z priamej sociálnej aktivity tejto profesijnej skupiny.

Význam slova korupcia je v slovníkoch preložený ako úplatkárstvo, predajnosť či podplácanie. Ako však píše V. Rosa, jej formy a prejavy sú veľmi rôznorodé: vyžadovanie, resp. prijímanie hodnotných vecných darov či peňažných odmien, protekcionárstvo, zvýhodňovanie známych či príbuzných, tzv. rodinkárstvo, zneužívanie postavenia a právomocí a mnoho ďalších.[193] Tieto prejavy korupcie sú verejnosti známe. Celkovo je naša krajina zaradená podľa Indexu vnímania korupcie vo verejnom sektore (*Corruption Perceptions Index – CPI*) na 56. miesto zo 180 sledovaných krajín, no a čo je dôležité, korupciu pociťujú ľudia z roka na rok viac.[194]

Žiaľ, korupcia v školstve patrí k výrazne pozorovateľným javom. Svedčia o tom výsledky skúmania korupčného správania, ktoré zverejnila mimovládna organizácia TIS (Transparency International Slovensko) v roku 2004. Podľa jej zistení sa pri posudzovaní korupčných skutkov umiestnilo školstvo z celkovo 13 hodnotených oblastí na šiestom mieste (tabuľka 3). Skutočnosť, že táto situácia nijako nepomáha učiteľskej profesii zlepšiť si postavenie v spoločnosti, potvrdzuje vysoká miera vnímania korupcie v školstve na strane verejnosti. Žiaľ, ide o stúpajúci trend. Kým v roku 1997 pociťovalo korupčné správanie v tomto rezorte 28,59 % obyvateľov, v roku 2001 až 34,41 %.[195] Podľa hodnotiacej správy

[192] Autentické výpovede učiteľov sú prevzaté z publikácie FILADELFIOVÁ, Ref. 63, s. 55 – 56.
[193] ROSA, V.: Stav korupcie v slovenskom školstve. In *Technológia vzdelávania/Slovenský učiteľ*, roč. 8, 2000, č. 4, s. 2 – 6.
[194] *Pod lupou. Transparency International Slovensko*, 10 – 12/2009, s. 9 – 10.
[195] MIKLOŠ, I.: Správa o boji proti korupcii na Slovensku. In NAGYOVÁ, I., ŽITŇANSKÝ, E. (eds.): *Korupcia na Slovensku a jej spracovanie v médiách*. Bratislava : Róbert Vico.

TIS z roku 2004 vníma tento negatívny jav ako veľmi rozšírený 35 % opýtaných, 20 % si myslí, že je málo rozšírený. 30 % respondentov uviedlo odpoveď, že korupcia v školstve existuje, ale jej rozsah nevie posúdiť.

Tabuľka 3: Korupčné správanie vo verejnom sektore[196]

Umiestnenie	Oblasť
1. miesto	Zdravotníctvo
2. miesto	Súdy a prokuratúra
3. miesto	Ministerstvá
4. miesto	Polícia
5. miesto	Colné úrady
6. miesto	**Školstvo**
7. miesto	Súkromné firmy, podniky
8. miesto	Daňové úrady
9. miesto	Okresné a krajské úrady
10. miesto	Miestna samospráva
11. miesto	Živnostenské úrady
12. miesto	Banky, poisťovne
13. miesto	Úrady práce

Prejavy korupcie sú pozorovateľné na všetkých stupňoch školy. V. Rosa v správe o stave korupcie v slovenskom školstve ich opisuje takto:

a. *Predškolské zariadenia*. Ku korupčnému správaniu už na úrovni predškolského vzdelávania dochádza najmä pre zvýšený počet evidovaných žiadostí o zaradenie dieťaťa do materskej školy a pre klesajúci počet týchto inštitúcií. „Nevyváženosť ponuky a dopytu vedie skoro prirodzene k hľadaniu ciest na nelegálne ovplyvňovanie, umožňuje protekcionárstvo, zneužívanie postavenia, vymáhanie „pozornosti“ a pod.“ Ďalší podstatný korupčný trend je registrovaný na úrovní zriaďovateľov, ktorí rozhodujú o zrušení prevádzky MŠ alebo jej vyradení zo siete. Starosta obce alebo primátor mesta „si je vedomý spoločensko-politického vplyvu takéhoto rozhodnutia, a preto je najmä v záujme udržania svojej popularity prístupný na rôzne kompromisy.“

b. *Základné školy.* Korupcia sa, žiaľ, nevyhla ani oblasti povinnej školskej dochádzky. Kolíznym momentom je podľa autora už zápis budúceho žiaka do prvého ročníka. Autonómnu voľbu rodičov komplikuje konkurenčný boj, ktorý súvisí s demografickým poklesom žiackej populácie. Nedostatok prvákov znamená existenčné ohrozenie školy a učiteľov a v takej situácii je skoro každý spôsob, ako naplniť triedy, dobrý. „Teda aj spôsob nadradzujúci záujem školy nad záujem žiaka či jeho rodiny. Častá forma korupcie v podobe skrytej selekcie pri prijímaní žiakov je zjavná v súkromných základných školách. Tam rozhodujúcu úlohu často nehrajú schopnosti detí, ale predmetom zisťovania sa stáva sociálny status alebo spoločenské postavenie rodiny žiaka. Takáto forma prijímacieho konania signalizuje bočné nepedagogické záujmy ako solventnosť, využitie možných konexií, vyhýbanie sa možným výchovným problémom a pod.

Ďalší priestor na korupčné správanie vzniká pri prechode z prvého na druhý stupeň povinného vzdelávania. Otvoril sa najmä vznikom osemročných gymnázií, ktoré sa stali prestížnou záležitosťou a výzvou pre mnohých rodičov. V. Rosa vidí problém v spôsoboch vstupu do týchto škôl. „Po celom Slovensku sa rozširujú oficiálne, ale

[196] Zdroj: TIS. Korupcia a protikorupčná politika na Slovensku 2004. Hodnotiaca správa In ŘÁDEK, M. a kol.: *Vysoké školstvo na Slovensku. Realita – problém – možné riešenia.* Bratislava : European Public Policy Partnership.

najmä neoficiálne (a často nelegálne) formy doučovania, prípravy na úspešné absolvovanie prijímacích skúšok, ovplyvňovania rozhodnutí o počte otváraných tried či prijímaných žiakov, kritérií na prijímacie skúšky atď. Toto všetko sa deje s otvorenou či trpenou podporou štátnej správy v školstve bez centrálnej regulácie na jednej strane a s neobmedzenou aktivitou rodičov, snažiacich sa realizovať skôr vlastné vzdelávacie ašpirácie než objektívne možnosti či potreby detí na druhej strane. Situácia pre vznik a podporu korupcie ako vyšitá!" Podobné, ba dokonca výraznejšie formy korupcie sa vyskytujú aj v čase ukončovania deviateho ročníka ZŠ a prechodu na stredné školy.

c. *Stredné školy.* Na tomto stupni vzdelávania sa podľa autora môžeme s korupciou najčastejšie stretnúť v dvoch prípadoch*:* pri vstupe na strednú školu a pri ukončovaní štúdia na nej. Prvý prípad súvisí s prístupom k prijímaniu študentov, ako bolo opísané vyššie. Keďže o prijatí rozhoduje výlučne riaditeľ, býva táto moc často zneužitá. Umiestnenie protežovaného jedinca sa dá zvládnuť uplatnením rôznych premyslených stratégií, napr. prijatím v rámci prestupu. „Stačí postupovať takto: žiak sa prihlási na štúdium na strednej škole v mieste A, kde sú prijímacie požiadavky veľmi mierne alebo nulové (prakticky nie výber, ale nábor). Vzápätí po prijatí prestúpi na (spravidla) iný typ strednej školy v mieste B, podľa možností zameraním bližším k vysnívanej strednej škole, pričom sa už kritériá prijatia vzájomne neporovnávajú." Druhý prípad korupčného správania sa týka pokračovania na vzdelávacej ceste na vysokú školu. Keďže rozhodujúcim kritériom prijímania na vysoké školy sú stále priemery dosiahnutých známok na strednej škole, vytvára sa priestor pre „mimoriadny silný a permanentný tlak rodičov na učiteľov profilových predmetov najmä v období klasifikácie."

d. *Vysoké školy.* Korupčné správanie na tomto stupni vzdelávania sa pripisuje najmä praktikám, ako je poskytovanie vypracovaných, ale aj nevypracovaných testov na prijímacie konanie, či osobná príprava vyvolených jedincov na zvládnutie požiadaviek prijatia.

Hoci sa o miere uvedených problémov dá diskutovať a netýkajú sa všetkých škôl (a už vôbec nie všetkých učiteľov), faktom zostáva, že akékoľvek korupčné praktiky a škandály poškodzujú dobré meno učiteľskej profesie a v negatívnom smere vplývajú aj na jej spoločenský status.

Učiteľská profesia je zasadená do širších spoločenských podmienok. Je preto prirodzené, že paralelne so spoločenským vývojom dochádza aj k dynamickým zmenám v jej vnútri. O prognózach ďalšieho osudu školy sme písali v kapitole 1.3., kde sme priblížili čitateľovi šesť rôznych scenárov, ktoré naznačujú, ako bude v budúcnosti vyzerať vzdelávanie a v čom bude spočívať úloha učiteľa. Nikto dnes nedokáže s istotou povedať, či sa jeho postavenie v spoločnosti posilní, alebo naopak, oslabí. Verme však, že sa nenaplní najhorší z načrtnutých scenárov, ktorý prognózuje nepotrebnosť učiteľa a učiteľská profesia zostane naďalej nezastupiteľnou, aj navzdory rozmachu informačných technológií. Faktom však zostáva, že spoločenský status a prestíž tohto povolania v budúcnosti do veľkej miery závisí od toho, či dokáže čeliť novým podmienkam a otvorí sa nevyhnutným zmenám.

Ako dôstojnejšie ukončiť rozpravu o učiteľovi, ak nie výpoveďou jedného z najvýznamnejších predstaviteľov postmoderny, profesora bolonskej univerzity Umberta Eca, ktorá dokonale uzatvára úvahy o tom, či má ešte učiteľ v dnešnej dobe význam a v čom by mala spočívať jeho kľúčová rola? Je to výzva k zamysleniu

sa nad tým, aké schopnosti, vlastnosti a zručnosti by mal mať učiteľ súčasnosti a budúcnosti. Prečítaj si tento zaujímavý text a porozmýšľaj, akými zásadnými zmenami by mala prejsť učiteľská profesia. Čo chýba dnešným učiteľom? Čo by si na nich zmenil/a a čo by si im poradil/a?

Umberto Eco začína svoje rozprávanie odvolaním sa na článok, v ktorom sa písalo o študentovi, ktorý chcel vyprovokovať svojho profesora otázkou: ***„Prepáčte, čo tu hľadáte, keď máme internet?“*** Toto sú jeho postrehy a reakcie na študentovu provokáciu:

„Študent vyslovil polovičnú pravdu, ktorú si nakoniec šepkajú profesori už dvadsať rokov, teda, že kedysi musela škola študentov nielen formovať, ale predovšetkým informovať.

Dnešné deti absorbujú väčšinu vedomostí prostredníctvom médií. Môj otec v detstve netušil, že Hirošima je v Japonsku a o Indii vedel iba to, čo napísal Emilio Salgari V Čiernom korzárovi. Ja som už od vojny vnímal tieto veci z rádia a z novín, ale moje deti už bežne videli v televízii nórske fjordy aj opeľujúce včely. A dnešné deti vedia už všetko o ozóne, koalách a Iraku, počuli o kmeňových bunkách, o ktorých v mojich časoch nevedela nič ani profesorka prírodných vied. Takže, čo tu vlastne hľadajú učitelia?

Ako hovorím, ten študent vyslovil len polovičatú pravdu, pretože učiteľ musí okrem informovania aj formovať. Trieda sa nestane dobrou tým, že sa v nej na žiakov chrlí množstvo údajov, ale tým, že sa v nej vedie neustály dialóg o tom, čo sa deti učia v škole a čo k nim prichádza zvonka. Iste, o tom, čo sa deje v Iraku nám podrobne referuje televízia, ale prečo sa to stále znova – už od mezopotámskej kultúry – deje práve v Iraku a nie napríklad v Grónsku, to môže vysvetliť len škola. Masmédiá prinášajú obrovské množstvo informácií, niekedy aj cenných, ale škola by mala vedieť diskutovať o spôsobe, akým sa vysielajú, zhodnotiť tón a silu argumentov, ktoré sa tlačia na obrazovku a do článkov v novinách.

Zmienený študent nepovedal profesorovi, že ho už nepotrebuje, pretože rádio a televízia mu dnes sprostredkuje, kde je Timbuktu a ako sa tvaruje kov za studena. Nenaznačil mu, že jeho rolu prevzala takpovediac voľná diskusia, ktorá náhodne a neusporiadane prebieha každý deň v rôznych médiách. Študent mal na mysli to, že dnes existuje internet, Veľká matka všetkých encyklopédií, v ktorej nájde tak Sýriu, ako odlievanie kovov za studena, tridsaťročnú vojnu a nekonečnú diskusiu o najvyššom možnom deliteľnom čísle. Študent povedal, že informácie z internetu sú omnoho širšie a často hlbšie než tie, ktoré ovláda profesor, ale zabudol na jednu vec: že internet mu povie „takmer všetko“ až na to, ako má tieto informácie hľadať, filtrovať, selektovať, prijímať a odmietať.

Zhromažďovať nové informácie môže každý, stačí mať dobrú pamäť. Ale rozhodnúť, ktoré z nich stoja za zapamätanie a ktoré nie, to už je jemné umenie. A v tom spočíva rozdiel medzi človekom, ktorý študoval v bežnom školskom systéme (hoci bol slabším žiakom) a samoukom (hoci geniálnym).

Je určite dramatickým problémom, že možno ani profesor nevie študentov naučiť umeniu selekcie vo všetkých oblastiach poznania. Ale on predovšetkým vie, že by vedieť mal; a môže poslúžiť ako príklad človeka, ktorý sa snaží dávať jednotlivé poznatky do systematických vzťahov. Len škola môže dať týmto vzťahom zmysel – a ak toho nie je schopná, bude sa to musieť naučiť. V opačnom prípade tri kľúčové slová: internet, angličtina, heslo – zostanú len híkaním somára, ktorý sa nikdy nedostane do neba.“[197]

?

1. Čo je obsahom pojmov spoločenský status a spoločenská prestíž? Aký je medzi nimi vzťah?
2. Existuje v prípade učiteľskej profesie nesúlad medzi subjektívnou sebareflexiou zvnútra skupiny a objektívnou reflexiou jej statusovej pozície?
3. Čo hovoria o spoločenskom statuse učiteľskej profesie výskumy? Prinášajú jednotné zistenia?
4. Ktoré momenty a udalosti bývalého socialistického Československa zanechali stopy na spoločenskom statuse učiteľov?

[197] ECO, U.: K čemu slouží profesor. Jemnému umění, co hledat a co si pamatovat, může naučit jen škola. In *Respekt*, č. 19, 7. – 13. máj 2007.

5. V čom spočíva základný rozdiel medzi pripísaným a získaným spoločenským statusom?
6. Ktoré problémy učiteľstva majú skôr povahu sociálnych okolností, ktoré nedokážu učitelia ovplyvniť a formujú tak pripísaný status učiteľskej profesie?
7. Akými sociálnymi aktivitami sa, naopak, učitelia podpisujú na svojom spoločenskom statuse? V ktorých prípadoch príslušníci učiteľskej profesie najviac ovplyvňujú svoje spoločenské postavenie?

ODPORÚČANÁ LITERATÚRA

KASÁČOVÁ, B. 2004a. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC v Prešove, 2004.

KOSOVÁ, B. 2005a. Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. 1. diel. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 24 – 30.

KOŤA, J. 2002. Profese učitele. In HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 151 – 166.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002.

VAŠUTOVÁ, J. 2009. Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 9 – 17.

WALTEROVÁ, E. 2002. Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 220 – 239.

POUŽITÁ LITERATÚRA

BABIAKOVÁ, S. 2008. *Kontinuálne profesijné vzdelávanie učiteľov.* Banská Bystrica : PF UMB, 2008.

BABIAKOVÁ, S., TABAČÁKOVÁ, P. 2009. Teoretické východiská profesiografie a tvorba výskumného nástroja. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.): *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 179 – 202.

BÚGELOVÁ, T., BAŇASOVÁ, J. 2003. Status a prestíž učiteľského povolania. *In Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času*. Prešov : Filozofická fakulta PU, 2003, s. 207 – 212.

CACH, J. 1968. Vývojové tendence a problémy učitelského vzdělání v posledním padesátiletí. In *Pedagogika*, roč. 18, 1968, č. 6, s. 777 – 805.

ČÁP, J. 2001. Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení. In ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001, s. 247 – 302.

ČERNOTOVÁ, M., VINCEJOVÁ, E. 2009. Hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľov študentmi a absolventmi fakulty. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 440 – 448.

DANEK, J. 2009. Miesto, úlohy a význam učiteľa v súčasnej spoločnosti. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 17 – 25.

DELORS, J. (ed.). 1997. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století*.“ Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

DOUŠKOVÁ, A. 2000. Techniky sebavyjadrenia a sebarozvíjania. In *Škola v kontexte celoživotného učenia*. Prešov : MPC, 2000, s. 68 – 74.

Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy, Bratislava : SPN, 1978.

ECO, U. 2007. K čemu slouží profesor. Jemnému umění, co hledat a co si pamatovat, může naučit jen škola. In *Respekt*, č. 19, 7. – 13. máj 2007.

GAARDER, J. 1993. *Sofiin svet. Román o dejinách filozofie*. Bratislava : SOFA, 1993.

GAJDOŠOVÁ, L. 2002. Vplyv rodiny na spoluprácu so školou. In *Škola – edukácia – príprava učiteľa. Zborník k 10. výročiu založenia Univerzity Mateja Bela.* Banská Bystrica : PF UMB, 2002.

GALGÓCZI, B., GLASSNER, V. 2008. *Comparative Study of Teachers' Pay in Europe*. Brussels : ETUI-REHS Research Department, 2008.

HAVLÍK, R. 1996. Názory studentů pedagogické fakulty na jejich přípravu. Informace z výzkumu. In: *Pedagogická evaluace v podmínkach současné české školy. ČAPV*. Olomouc : PedF UP, 1996.

HAVLÍK, R. 1997. Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň : ZČ Univerzita, 1997.

HAVLÍK, R. 1998. Profesionalizace učitelského povolání. Empirická studie. In KOŤA, J.: *Cesty k profesionalizaci učitele*. Praha : MŠMT, 1998.

HAVLÍK, R. 1999. Profesní „kariéra" a další vzdělávání v názorech a poostojích učitelů. In *Pedagogika*, roč. 49, 1999, č. 2, s. 147 – 155.

HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávaní učitelů. In *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 2, s. 105 – 109.

Charta učiteľa. Prešov : MPC, 2002.

Jak být nejlepší. Co zlepšuje kvalitu vzdělávání – McKinsey učí školy. In *Respekt*, č. 43, 22. – 28, október 2007, s. 28 – 30.

KARIKOVÁ, S. 2006. Klady a zápory feminizácie školstva. In MACHÁČEK, L. (ed.): *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : FF UCM a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2006, s. 62 – 69.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ – profesia a príprava. So zameraním na učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.

KASÁČOVÁ, B. 2004a. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC v Prešove, 2004.

KASÁČOVÁ, B. 2004b. Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis,* U 9, 2004, s. 87 – 99.

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 14.

KASÁČOVÁ, B. 2009. Zámer projektu APVV-0026-07 Profesia „učiteľ preprimárnej edukácie" a „učiteľ primárnej edukácie" v dynamickom poňatí. In KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. (eds.): *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009, s. 21 – 39.

KAŠČÁK, O. 2003. Pod diktátom rôznorodosti: učiteľ vo svetle postmoderných teórií. In *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, s. 242 – 258.

Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme. [online] [cit. 10-08-31]. Dostupné na www: <http://www.zsnovsab.edu.sk/dokumenty/koncepcia.pdf>

KOSOVÁ, B., PUPALA, B., PORTIK, M. 2004. Status, identita a profesijná spôsobilosť učiteľov. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 13, 2004, č. 5, s. 9 – 11.

KOSOVÁ, B. 2005a. Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania.* 1. diel. Banská Bystrica : PF UMB, 2005, s. 24 – 30.

KOSOVÁ, B. 2005b. Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In JANDOVÁ, R.: Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budejovice : Jihočeská univerzita, 2005, s. 102 – 106.

KOSOVÁ, B. 2006. Gender v slovenskej škole a medzinárodnom porovnaní. In MACHÁČEK, L. (ed.): *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : FF UCM a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2006, s. 45 – 55.

KOŤA, J. 1998. Profesionalizace učitelského povolání. In HAVLÍK, R., KOŤA, J., ŠTECH, S.: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha : PF UK, 1998, s. 6 – 42.

KOŤA, J. 2002. Profese učitele. In HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002, s. 151 – 166.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak neztratit nadšení.* Praha : Grada Publishing, 1998.

KUDRIOVÁ, V. 2009. Učiteľské povolanie – vzťah študentov k nemu v súčasnom období. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 353 – 365.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava : PF OU, 2003.

MIKLOŠ, I. Správa o boji proti korupcii na Slovensku. In NAGYOVÁ, I., ŽITŇANSKÝ, E. (eds.): *Korupcia na Slovensku a jej spracovanie v médiách*. Bratislava : Róbert Vico.

MIKLOVIČOVÁ, J. 1990. Prečo učiteľské povolanie stratilo spoločenskú prestíž? In *Pedagogická revue*, roč. 42, 1990, č. 3, s. 268 – 272.

ONDREJKOVIČ, O. 1990. K postaveniu učiteľov v spoločnosti. In *Pedagogická revue*, roč. 42, 1990, č. 3, s. 249 – 254.

ONDREJKOVIČ, P. 1990. Postavenie učiteľa v spoločnosti. Výsledky sondy. In *Pedagogická revue*, roč. 42, 1990, č. 3, s. 254 – 267.

PAULÍK, R. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999.

Petícia učiteľov za prepracovanie systému kariérneho rastu. [online] [cit. 10-08-31]. Dostupné na www: <http://blog.sme.sk/diskusie/1663182/1/Peticia-ucitelov-za-prepracovanie-systemu-karierneho-rastu.html#ixzz0yHYrnt00>

Petícia učiteľov za prepracovanie systému kariérneho rastu. [online] [cit. 10-08-31]. Dostupné na www: <http://ivodudas.blog.sme.sk/c/225514/Peticia-ucitelov-za-prepracovanie-systemu-karierneho-rastu.html#ixzz0yHcoxzAl>

Pod lupou. Transparency International Slovensko, 10-12/2009, s. 9 – 10.

POL, M. 2000. Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost. In *Studia paedagogica*, roč. 1998 – 99, U 3 – 4. Brno : FF MU, 2000, s. 59 – 80.

PORUBSKÝ, Š. 2010. Problém profesijných kompetencií učiteľa primárneho stupňa školy vo vzťahu k jeho znalostiam obsahu učiva. In BURKOVIČOVÁ, R.*: Aktuální otázky preprimárního a primárního vzdělávání*. Ostrava : PF OU, 2010, s. 416 – 423.

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky (od 16. 10. 2002 do 04. 07. 2006). [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www-8.vlada.gov.sk/index.php?ID=918#vychova-vzdelavanie>

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky. August 2006. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.vlada.gov.sk/data/files/1900.pdf>

Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky na obdobie rokov 2010 – 2014. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.government.gov.sk/22241/programove-vyhlasenie-vlady-sr-na-obdobie-rokov-2010-2014.php>

Rámcový návrh kariérneho systému profesionálneho rozvoja učiteľov na Slovensku. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p4-2004.pdf>

Návrh správy o zlepšovaní kvality vzdelávania učiteľov (2008/2068(INI)). Európsky parlament. Výbor pre kultúru a vzdelávanie. 2008.

Nekvalifikovaní pedagógovia učia takmer na každej základnej škole. *Korzár SME*, 6. 2. 2002. [online] [cit. 10-09-09]. Dostupné na www: < http://korzar.sme.sk/c/4668662/nekvalifikovani-pedagogovia-ucia-takmer-na-kazdej-zakladnej-skole.html >

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha : Portál, 2002.

Rámcový návrh kariérneho systému profesionálneho rozvoja učiteľov na Slovensku (výťah). [online] [cit. 10-08-29]. Dostupné na www: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p4-2004.pdf>

ROSA, V. 2000. Stav korupcie v slovenskom školstve. In *Technológia vzdelávania/Slovenský učiteľ*, roč. 8, 2000, č. 4, s. 2 – 6.

ROSA, V. 2003. *Učiteľ a jeho profesia – problémy a perspektívy*. [online] [cit. 10-08-29]. Dostupné na www: <http://www.cpvp.sk/dokumenty/ucitel2003.doc>

ŘÁDEK, M. a kol.: *Vysoké školstvo na Slovensku. Realita – problém – možné riešenia.* Bratislava : European Public Policy Partnership.

SIBYLA, P. 2010. *Kto získa na kariérnom raste. Sľuby ministerstva o príplatkoch pre vzdelávajúcich sa učiteľov ostávajú na papieri*. 3. 2. 2010. [online] [cit. 10-08-31]. Dostupné na www: <www.etrend.sk/trend-archiv/rok-2010/cislo-5/kto-ziska-na-kariernom-raste.html>

SLOVSTAV. ŠÚ SR. [online] [cit. 10-09-03] Dostupné na www: <http://www.statistics.sk/pls/elisw/MetaInfo.explorer?cmd=go&s=1002&sso=2&so=7>

Štatistické ročenky 2009. Bratislava : Štatistický úrad SR a VEDA, 2009.

Štatistické ročenky. Ústav informácií a prognóz školstva. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---suhrnne-tabulky>

ŠTECH, S. 1998. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In HAVLÍK, R., KOŤA, J., ŠTECH, S.: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PF UK, 1998, s. 42 – 59.

TARTWIJK, J., BROK, P., VELDMAN, I., WUBBELS, T. 2009. Teachers' Practical Kowledge about Classroom Management in Multicultural Classrooms. In *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies,* 2009, Vol. 25, No 3, s. 453 – 460.

TAUBMAN, P. M. 2007. The Beautiful Soul of Teaching. The Contribution of Psychoanalytic Thought to Critical Self Refllection and Reflective Practice. In GORDON, M., O´BRIEN, T. V. (eds.): *Bridging Theory and Practice in Teacher Education.* Rotterdam : Sense Publishers, 2007, pp. 1 – 16.

TOKÁROVÁ, A. 2006. Feminizácia v školstve na Slovensku a jej sociálno-pedagogické súvislosti. In MACHÁČEK, L. (ed.): *Gender – rodovosť v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava : FF UCM a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2006, s. 30 – 42.

Učiteľom dodá vážnosť zákon. *Internetový denník SME.sk*. 15. 4. 2008. [online] [cit. 10-08-29]. Dostupné na www: <http://www.sme.sk/c/3828193/ucitelom-doda-vaznost-zakon.html#ixzz0y05NvcA5>

Učiteľov je veľa, riaditelia ich budú prepúšťať. *Denník SME* z 28. 4. 2004. [online] [cit. 10-09-03]. Dostupné na www: <http://www.sme.sk/c/1476279/ucitelov-je-vela-riaditelia-ich-budu-prepustat.html#ixzz0yS7P6Y6W>

VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.

VAŠUTOVÁ, J. 2009. Učitelství v dilematech a paradoxech vzdělávací politiky, teorie a praxe. In *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava : FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009, s. 9 – 17.

VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. 2006. Pedagogický sbor. In SMETÁČKOVÁ, I. (ed): *Gender v škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele.* Praha : Otevřená společnost, o. p. s, 2006, s. 20 – 25.

Velký sociologický slovník. Praha : Karolinum, 1996.

WALTEROVÁ, E. 2001. *Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrny systém. Praha : Univerzita Karlova, 2001, s. 9 – 18.

WALTEROVÁ, E. 2002. Učitelé: proměny profese a rekonstrukce jejich vzdělávání. In *Pedagogická revue*, roč. 54, 2002, č. 3, s. 220 – 239.

Zákon z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Zbierka zákonov č. 317/2009.

ZELINA, M. 1994. Osobnosť tvorivého učiteľa na 1. stupni ZŠ. In *Problémy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica : PF UMB, 1994.

ZELINOVÁ, M. 1998. Učiteľ a burnout efekt. In *Pedagogika*, roč. 48, 1998, č. 2, s. 164 – 169.

Práve si dočítal/a učebnicu pod názvom Škola a spoločnosť. Na predtlačené riadky napíš desať myšlienok, poznatkov, postrehov, ktoré ti najviac utkveli v pamäti, najviac ťa zaujali či prekvapili.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

NAMIESTO SLOVA NA ZÁVER

Uzavreli sme spoločne cestu za objavovaním zaujímavých tém a problémov, ktoré spadajú do predmetu sociológie výchovy. Tým sa tvoja cesta za spoznávaním tejto inšpiratívnej vednej disciplíny končí. Verím však, že zatvorením poslednej strany publikácie sa tvoj záujem o poznávanie neskončí. Spoločnosť bude naďalej podliehať zmenám, pod vplyvom ktorých sa bude meniť aj pohľad na výchovu a vzdelávanie. Naďalej si preto zachovaj povahu vnímavého učiteľa, ktorý nielenže dokáže problémy pomenovať, ale aj prispieť k ich riešeniu. V tejto chvíli sa však nezabudni oceniť za úsilie, ktoré si investoval/a do štúdia týchto textov.

Názov	Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy.
Autor	PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
Vedecký redaktor	prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.
Recenzenti	Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., Dr. h. c. Doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.
Grafický návrh obálky	Mgr. Lenka Kasáčová, PhD.
Jazyková úprava	Mgr. Anna Gálisová, PhD.
Vydavateľ	Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Vydanie	prvé
Počet strán	170
Náklad	200 ks
Tlač	BRATIA SABOVCI, s. r. o, Zvolen

ISBN 978-80-557-0184-4

kultúrny kapitál
medzinárodné vplyvy
kultúrne faktory
sociálna spravodlivosť
kultúrna reprodukcia
sociálna mobilita
multikultúrna škola
vnútroškolská socializácia
kríza identity
demografické faktory
škola
koncepty spravodlivosti
funkcie školy
financovanie vzdelávania
kompenzačná edukácia
kríza školy
triedna analýza
sociálne faktory
sociálna stratifikácia
semiprofesia
sociálna mobilita
triedny habitus
sociálna identita
rovnosť šancí vo vzdelávaní
marginalizácia
sociálna inštitúcia
inkluzívne vzdelávanie
vzdelanostná spoločnosť
školské vzdelávanie
transmisívne vzdelávanie
habituácia
autonómia jedinca
sociálna nerovnosť
emancipácia indivídua
sociálna rozmanitosť
selektívnosť vzdelávacieho systému
neo-profesionalizmus
meritokracia
fetišizovanie známok
multikultúrna výchova
postmoderný učiteľ
učiteľská profesia
multikulturalita
prestíž učiteľskej profesie
spoločenský status učiteľa

9 788055 701844 >