

Škola, učitel a žák

Škola je zrcadlem státu

Poznámky k politotropní psychologii školy

Jiří V. Musil, Marcela Musilová

Rodina–škola–stát

Sled uvedených pojmů sociologické provenience lze označit za sekvenci, tzn. výčet významově souvisejících částí tvořících uzavřený celek. Ve výčtu absentuje pojem národ. Jeho chybění má svůj důvod, který si ozřejmíme. Významově vztahová analýza pojmové konfigurace přináší názor o vztahových vazbách v sémantickém prostoru. Sémaziologický rozbor čtyř termínů poskytuje kromě škály s extrémy „rodina–stát“ ještě dvě odlišitelné pojmové grupy sociálního rozměru, tzn. „rodina–národ“ a „škola–stát“, a nadto, přiřazením příslušnosti pojmu národ vzniká nová kategorie zdánlivě nesoudržných uskupení: „rodina–škola“, „národ–stát“. Lexikálně definiční konsensus napovídá, že lze uvažovat o striktní implikaci. Omezíme se proto na některé popisy, ev. významové důrazy (Osgood, 1952).

Rodina

Rodina se stala předmětem odborného zájmu jako svébytná sociální instituce teprve v 1. pol. 19. století díky Fréderikovi P. G. Le Playovi. Zprvu byla pokládána za zmenšený model společnosti. Později byl sociology a sociálními psychology rodině přikládán stále větší význam, což vedlo až k dnešnímu uznání, že jde o nejvýznamnější malou sociální skupinu. Rodina je označována jako: primární skupina (Cooley, 1902), základní sociální článek, jednotka ekonomické struktury společnosti, formující sociální prostředí, referenční skupina, nejdůležitější zdroj a prostředí socializace individua, nenahraditelné privátní a intimní rezidenční prostředí (domov, domácnost). (Musil, 1996, s. 56 a násl.) Rodina vzniká jako důsledek neformálního vztahu vytvářejícího matrimonium jako dyádu teprve druhotně legalizovanou a tak

formalizovanou. V dějinném ohledu je rodina východiskem a společným jmenovatelem posloupnosti vývoje etnicity. V tomto vývoji přetrvává jako základní nepostradatelná forma, byť v kontextu přechodných forem vyšších: rodina–rod–roj–kmen–etnos–národnost–národ.

Rodina je tedy neformálního původu, ustavená zevnitř na základě emocionální limerence zakladatelů, aby mohla být zvenčí potvrzena a potvrzována zprvu jako dyadické matrimonium, což jsou akty druhotné a formální, nicméně nezbytné pro zdárnou součinnost, a to v první řadě součinnost výchovnou (Musil a Musilová, 1994, s. 103–107). Rodina i škola jsou základními prostředními, v nichž probíhá dialektický proces socializačně individuální, tedy také enkulturace, personalizace a humanizace jedince. Během tohoto procesu, který provází psychosociální maturaci, si dítě, mladistvý a nakonec mladý dospělý osvojují postoje, víry, normy, ideály vlastní society, internalizují hodnoty, nabývají vědomosti, získávají a rozvíjejí dovednosti a návyky, budují základy vlastní životní filozofie a autentické identity.

V přirozeném řádu světa se nám tyto úkoly prvotních společenských prostředí jeví jako posvátné poslání. Co do významu jsou srovnatelné s očekáváním dítěte, které by mělo v láskyplné a radostné atmosféře předcházet početí, provázet nitroděložní vývoj, porod a celý další život jedince. Všechny klíčové životní události, ale i události běžné by měly být provázeny otevřeností, pozitivním myšlením, láskou a úctou. Jak říká Jiřina Prekopová: „Děti jsou hosté, kteří hledají cestu“ (Prekopová a Schweizerová, 1993). Rodina a škola jim tuto cestu, tj. metodu optimálního prožití vlastní existence, má pomáhat najít a přitom se k nim chovat vybraně, zdvořile a laskavě podobně jako vycházíme vstříc nejvzácnějším hostům.

Škola

Škola je po rodině druhou nejvýznamnější institucí posledních dvou století. Ve středoevropském kulturním prostoru zaznamenáváme razantní nástup této instituce na pozici církevní už na konci 18. století. Církev byla do té doby vždy společensky významnější institucí, byla svébytnější (protože ekonomicky zajištěná), ve vztahu ke státu měla rovnocennou, někdy i dominantní pozici. Škola do té doby byla závislým zařízením církevním. Přechod subordinace školy od církve ke státu byl vleklý, církev si nadále osobovala právo supervize. Masaryk komentoval daný jev takto: „... *vyučování náboženství není náboženskou výchovou*. Boj o školu je těžký problém naší přechodní doby.“ (Čapek, 1990)

Škola a rodina jsou tedy prvotní sociální instituce různého původu, a proto i různých charakteristik. Jsou nezastupitelné v moderním společenském systému. Jsou to nenahraditelná „zárodečná“ kultivační a formativní

prostředí vzájemně se doplňující a vzájemně závislá, kadluby sociální maturovanosti, identity a zralého formátu osobnosti lidského jedince a spolu s tím jakéhokoliv pozitivního nadstavbového sociálního systému. Zatímco rodina v pokrokovém světě přestala být v převažující míře eklesiastikem a politikem, tedy výhradní záležitostí církevního a státního vlivu a usiluje o status sebeorganizujícího systému autopoietického (čemuž ovšem nepřejí totalitární režimy), škola zůstala – až na výjimky – ve značné závislosti na státu. A to v téměř nezměněné míře od 19. století do počátku 90. let 20. století.

Stát

Stát je protipólem, základní podmínkou a determinantou především v ohledu ekonomickém a mocensko-politickém. V úzkém vymezení znamenaly školské reformy vždy pokrok oproti dřívějšímu stavu. Tereziánská reforma Felbigerova (1774) například zavedla povinnou školní docházku, nově strukturovala školský systém a uplatnila Hähnovu metodu ve výuce. Přínosem byly nepochybně také koncepce Gratiana Marxe a bifurkační koncepce Franze Exnera a Hermanna Bonitze (1849), školská reforma v r. 1869, která zavedla osmiletou školní docházku a novela školského zákona z r. 1883, o které se prof. G. A. Lindner vyjádřil jako o zločinu. Šrouby byrokratismu a dobového konzervatismu ve školství byly pevně utaženy. Pokračovala germanizace plynoucí z nerovnoprávného postavení národů v Rakousku. Státní školskou správou a k tomu ještě stále správou církevní bylo přesně stanovováno a kontrolováno, čemu, v jakém rozsahu a rozvrhu učitel smí a čemu nesmí vyučovat. Postup a způsob vyučování byl předepsán, učivo muselo být předem písemně zpracováno a rozvrženo do jednotlivých hodin, naučeno nazpaměť a během výuky přesně opakováno. O půl století později byly u nás nacistickým a komunistickým totalitním režimem zavedeny srovnatelné drilovací metody „černé pedagogiky“ – podle Alice Millerové – na celých dalších padesát let. Dnes bychom takový přístup nazvali promýváním mozků nebo indoktrinací (Keane, 1988). Cílem takového snažení byla, je a bude ovladatelná a docilná „persona indocta“ snadno manipulovatelná v atmosféře groupthinku (Musil a Musilová, 1995, s. 65–71).

T. G. Masaryk v r. 1898 litoval, že u nás není zjevného ani skrytého konsensu, tj. neformální politické zralosti umožňující vzájemné porozumění a obdobné chápání dění, které by zvýšilo obranyschopnost proti indoktrinaci: „... takový tacitus consensus“, říká Masaryk (1898) a pokračuje: „Kde v národě není takového consensu, tam je zle. Každý národ, církev, stát, společnost, spolek je ztracen, nemá-li členy, kteří si bez umlouvání rozumějí. To u nás chybí. Není u nás politické diskuse jako u národů jiných a zejména

velkých; např. u Němců můžeme vidět ten veliký consensus v cílech, ve směrech, který se pak objevuje na rozmanitých stranách, to dává německému národu takovou sílu, a je nebezpečí pro národy, kde toho není.“

Prof. Drtina při velké schůzi moravského učitelstva (600 účastníků), konané v Olomouci 4. května 1902, v roce založení České státní reálky, ve svém proslovu postrádal školství, které je svobodné, samostatné, odstátněné a od-církevněné, utvářené v duchu národním a řízeném odbornou školskou samosprávou. Tato samospráva by byla zaměřena na otázky výchovy a vyučování, zatímco administrativní správa by byla ponechána politickým úřadům. Bylo usilováno o novou školní reformu s programem znárodnění školy, odstranění moci klerikální a zvýšení učitelských platů. „Úsporné období“ z počátku 20. století přineslo učitelstvu výrazné snížení životní úrovně a nemohlo být překonáno vzhledem ke stále se zhoršující předválečné hospodářské situaci v mocnářství. Hmotnou tíseň českého učitelstva tehdy nezměnily ani plány o vyrovnání učitelských platů z výnosu „pivní dávký“, plánované v druhé polovině r. 1913 a pro rok 1914. Rovněž volání po modernizaci a amerikanizaci českých škol – aby byly praktičtější, veselejší a svobodnější – se ukázalo jako nepřiléhavé vzhledem k tíži doby. Válka udělala takovým přáním a představám konec. (Srv. Naše doba, 1913, s. 619, 863, 920)

Po válce převzal nový stát rakouskou koncepci; úpravy vtělené do tzv. Malého školského zákona v r. 1922 přinesly změny ve smyslu národním a demokratizačním. Československé školství se stalo pojmem. Smutné období druhé republiky a Protektorátu bylo nakrátko vystřídáno poválečným obnovným kvasem. Projevil se i ve školství snahami o koncepční změny. Plán „diferencované jednotné školy“ mezi nimi dominoval. Politický zlom v únoru 1948 nastolil koncepci jednotné školy především zákonem č. 95/1948 Sb. a zákonem 31/1953 Sb. Následovaly novely v letech 1960, 1966, 1976, 1980 a 1984. Jůva a Jůva (1995, s. 50) tuto smutnou epochu školství u nás komentují s postesknutím, že školské zákony a reformy „prakticky nikdy nebyly plně realizovány a nepřinesly očekávané výsledky. Dogmaticky pojatá mónistická výchova v duchu marxismu-leninismu nemohla vytvořit podmínky pro skutečný dialog, který je podstatou demokraticky orientované výchovy. Vedla k pasivitě a průměrnosti i k nižší odborné úrovni našeho školství.“

Málo našich vzdělanců, pedagogických osobností s náležitým vhladem a schopností anticipovat další vývoj, dokázalo odporovat nesmyslnému projektu jednotné školy. Uvedeme alespoň dva, jejichž hlas zůstal nevslyšen: prof. J. L. Fischera a prof. V. Příhodu. Mnozí zmlkli, mnozí emigrovali, než aby bojovali s větrnými mlýny neprozíravosti a groupthinku nových mocipánů (Musil, 1996, s. 65–71).

Srovnáme-li vývoj před devadesáti lety s dnešním, uvědomíme si překážky, které vyvstaly tehdy na cestě do Ameriky a které se objevují dnes na

cestě do Evropy. Pokud tak učiníme poctivě, zjistíme, že kromě těch vnějších (které jsou zpravidla viditelnější) zde byla a je řada překážek vnitřních. Těch, které vnášely rozvrat mezi jednotlivé články logického celku formálně tvořícího zázemí jedincovy výchovy. V podmínkách rozštěpu mezi zdravým rozumem, zkušeností a přesvědčením rodičů na jedné straně a poslušným přijetím zásad kolektivistické výchovy na straně druhé. Další dlouhé období dolehlo na naše rodiny a školy, nebylo možné vytvářet Masarykem před sto lety připomínaný tacitus consensus, představa národa nenacházela ve státě náležitou projekční plochu. Rozvoj národní sebeidentity byl znemožňován a deformován. Živořila v podzemí diaspoře intelektuálních snů bez naděje na důstojnou realizaci. Ztratili jsme identitu, kterou si vydobyli naši předci – paradoxem přitom je, že se tak stalo v čistě národním státě (po odsunu Němců). Národní identita našich předků, nepostrádající mj. ani hrdost, byla bohužel natolik mladá, že ji nebylo možné v rodinách naroubovat dalším generacím.

Národ

Národ jsme zpočátku zamlčeli právě z tohoto důvodu. Současný nový internacionalismus národnímu citění opět nesvědčí. Navzdory smutné skutečnosti věříme v samoobrodnou, autopoietickou sílu rodiny, školy a národa, v sílu, která jedině může náš stát morálně sanovat a způsobí, že pohled do zrcadla bude opět radostný. K tomu si dovolíme připojit Masarykem oblíbený výrok Karla Havlíčka Borovského, který před devadesáti sedmi lety v Olomouci citoval prof. dr. František Drtina: „Kdo jen poněkud zná historii a běh tohoto světa, ten jistě ví, že žádná politická strana, žádný národ nemůže jinak ke konečnému vítězství přijíti, nežli skrze svou vlastní sílu vnitřní, skrze tu váhu, které si dříve sám dobyl. Vnitřní pak síla národa záleží v jeho vzdělanosti, mohoucnosti, přičinlivosti, mravnosti a zachovalosti“ (Klíma, 1921, s. 50).

Literatura

- ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1990. 592 s. ISBN 80-202-0170-X
- HÄHN, J. F. *Asführliche Abhandlung der Literalmethode*. Berlin, 1777.
- JÚVA, V., JÚVA, V., JR. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno, 1995.
- KEANE, J. (ed.) *Civil Society and the State. New European Perspectives*. 1. vyd. London–New York: Verso, 1988. 426 s. ISBN 0-86091-203-5, ISBN 0-86091-921-8 (pbk.)
- MASARYK, T. G. *Jak pracovat? Přednášky z roku 1898*. 2. vyd. Praha: Čin. 77 s.
- MUSIL, J. V. *Úvod do sociální psychologie*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 1996. 104 s. ISBN 80-7067-647-7
- MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. Psychologické aspekty formace rodiny v Orlu. In *Evropské hodnoty demokracie a výchovy po zkušenostech s komunistickou totalitou*. Sborník referátů ze stejnomenné konference. Praha: Česká křesťanská akademie v nakl. EVA, 1994, s. 103–107.

- MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. Odkaz totality: indoktrinovaná osobnost. In *Evropské hodnoty demokracie a výchovy po zkušenostech s totalitním režimem*. Sborník referátů ze stejnojmenné konference. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta a Evropské hnutí v České republice Praha, 1995, s. 65–71. ISBN 80-7204-060-X
- OSGOOD, C. E. The Nature and Measurement of Meaning. *Psychological Bulletin*, 1952, roč. 49, č. 3, s. 197–237.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEITZEROVÁ, CH. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. 2. vyd. Praha: Portál, 1993, 152 s. ISBN 80-85282-77-1
- Revue Naše doba*, 1913, roč. XX, s. 619, 863, 920.
- Sborník k 60. narozeninám univ. prof. F. Drtiny*. Uspořádal Jiří V. Klíma. Praha: Nakladatelství J. Otto spol. s r. o., 1921. 226 s.

MUSIL, J. V., MUSILOVÁ, M. Škola je zrcadlem státu. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 27–32. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Doc. PhDr. Jiří V. Musil, CSc., CMTF a FF UP, PaedDr. Marcela Musilová, Pedagogická fakulta UP, Olomouc