

## 11.1.2007 - 17.1.2007

<b>Jazykové okénko - psaní čárek.....</b>	<b>1</b>
15.1.2007 ČT 1 str. 1 07:50 Rubrika dne - Ostrava	
<b>Dvourychlostní společnost.....</b>	<b>3</b>
11.1.2007 Ekonom str. 44 Analýzy JAN KELLER LUBOR TVRDÝ	
<b>Individuum, individualismus a současná výchova a škola.....</b>	<b>4</b>
2.1.2007 Učitelství listy str. 2 Škola a společnost Lumír Ries	

### **Jazykové okénko - psaní čárek** 15.1.2007 ČT 1 str. 1 07:50 Rubrika dne - Ostrava

Pavel JANOŠEC, moderátor

-----  
Je tady zmiňovaná pravidelná jazyková rubrika. Ve studiu opět vítám paní Evu Jandovou, vedoucí Katedry českého jazyka Filozofické fakulty Ostravské univerzity. Dobré ráno, paní Evo.

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filozofická fakulta Ostravské univerzity

-----  
Dobré ráno.

Pavel JANOŠEC, moderátor

-----  
Palčivý problém čárka v souvětích. Tak zkusme obecně.

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filozofická fakulta Ostravské univerzity

-----  
Obecně čárka se píše nejenom v souvětí. Píše se i ve větě jednoduché, odděluje slova, která tvoří několikanásobný větný člen. A taky odděluje výrazy, které jsou do věty vloženy nebo které jsou před větou předsunuté nebo jsou připojeny k té větě.

Pavel JANOŠEC, moderátor

-----  
To nejpalčivější, čárka před a.

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filozofická fakulta Ostravské univerzity

-----  
Neodděluje se věta nebo v souvětí věty nebo větné členy, pokud jsou spojeny spojkou a, případně spojkami i, či, nebo, ani, pokud je mezi větami nebo výrazy slučovací význam. Takže například převaloval se v posteli a nemohl usnout, máte slučovací spojení.

Pavel JANOŠEC, moderátor

-----  
To spolu souvisí.

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filosofická fakulta Ostravské univerzity  
-----

To spolu souvisí ano. Nebo s nikým jsem nemluvila ani jsem nikomu netelefonovala, podobně.

Pavel JANOŠEC, moderátor  
-----

Takže tam čárka nebude?

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filosofická fakulta Ostravské univerzity  
-----

Nebude, nebude. Podobně mohou být spojeny i vedlejší věty v tom slučovacím významu, například, nejlepší by bylo, kdybys tu dnes zůstal déle a dodělal tu opravu. Je to jako, kdybys tu dnes zůstal déle a kdybys dodělal tu opravu. Tam je zase slučovací spojení mezi dvěma vedlejšími větami.

Pavel JANOŠEC, moderátor  
-----

Opět čárka nebude.

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filosofická fakulta Ostravské univerzity  
-----

Nebude, ne. Případně mohou být ty věty uvozeny různými prostředky, ale jsou stejného druhu. Například - řekni mi, co mám udělat a s kým mám o tom mluvit. Zase tam před tím a čárka nebude. Případně, jsou tam stejné spojky - řekla, že ji to mrzí a že se omlouvá. Zase stejné věty, stejné spojky spojené spojkou a, vedlejší věty, čárka nebude.

Pavel JANOŠEC, moderátor  
-----

Takže řekla, čárka ...

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filosofická fakulta Ostravské univerzity  
-----

Řekla, čárka, že ji to mrzí a že se omlouvá, čárka nebude. Ale, jestliže ta věta vedlejší je jenom jedna a je vložena mezi dvě věty hlavní jako například - řekla, že ji to mrzí, a usmála se.

Pavel JANOŠEC, moderátor  
-----

To vidíme teď na obrazovce.

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filosofická fakulta Ostravské univerzity  
-----

Takže je tam, řekla je hlavní věta a usmála se je druhá hlavní věta a mezi nimi je věta vedlejší, tak ta musí být oddělena čárkami z obou stran, to znamená, že před tím a čárka zase bude.

Pavel JANOŠEC, moderátor  
-----

Řekla a usmála se, a když tam vložíme ano, no, teď už je to, vypadá to jednoduše, ale když dojde na konkrétní výrazy. Jak je to třeba s čárkou před než.

Eva JANDOVÁ, vedoucí Katedry českého jazyka, Filosofická fakulta Ostravské univerzity  
-----

Před než nebo jako nebo jak, když jsou to výrazy vlastně pro srovnání, tak píšeme čárku, jestliže to srovnání je vyjádřeno větou. Takže je lepší, než jsem si myslel, čárka bude. Je lepší než já v jeho letech, tam není vyjádřeno srovnání větou, tam čárka nebude. Nebo - spal, jako by ho do vody hodil. Zase srovnání vyjádřeno větou, čárka bude. Spal jako zabitý, čárka nebude.

Pavel JANOŠEC, moderátor  
-----

Tak, ale to už je na mě hodně složité, to se chci na to podrobněji samozřejmě podívat. Paní Evo, já moc děkuji za tyto informace. Určitě se za čtrnáct dní zase uvidíme. Přeji vám hezké ráno.

---

## Dvourychlostní společnost

11.1.2007 Ekonom str. 44 Analýzy

JAN KELLER LUBOR TVRDÝ

Práce a vzdělání (10) Pokud se prosadí nový trend, rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými mohou procházet i napříč vzdělanými vrstvami.

Projekt společnosti vzdělání v poválečné západní Evropě a Spojených státech byl nesen představou prosperujících středních vrstev. Další zpřístupnění vzdělanosti mělo posílit vzestupnou sociální mobilitu. Ale i kdyby se společnost dále nehomogenizovala, nýbrž naopak rozestupovala na úspěšné a neúspěšné, tedy na jakýsi A-tým a B-tým, mělo být vzdělání, zejména to vysokoškolské, spolehlivou zárukou, že jeho držitel neklesne do B-týmu.

V zemích jako je Francie, kde počet vysokoškoláků vzrostl nejvýrazněji, se však stále častěji hovoří o novém trendu. Prohlubující se rozdíly mezi úspěšnými a neúspěšnými nemusejí vést podél hranice vzdělanosti, ale mohou procházet i napříč vzdělanými vrstvami. Můžeme v této souvislosti hovořit o dvourychlostní vzdělanostní společnosti.

Jak by mohla taková společnost vypadat? Absolventi škol by se v ní stále více rozestupovali do dvou skupin. Na jedné straně by to byla poměrně úzká vrstva řídicích pracovníků a špičkových specialistů, kteří by tvořili součást příjmové elity. Na straně druhé pak velké skupiny absolventů škol s běžnými diplomy, kteří by měli stále větší potíže udržet se ve středních vrstvách.

Tyto trendy by mohly být dále posíleny restrukturalizací vzdělanostních systémů. V takové zemi by vznikal omezený počet špičkových vysokých škol, do nichž by byli soustředěni přední odborníci a které by byly nadstandardně vybaveny. Vzdělávaly by výhradně v oborech, jež slibují atraktivní a perspektivní zaměstnání. Zbytek škol by poskytoval spíše jen jakýsi vzdělanostní secondhand, a to poměrně lacino a pro velké masy zájemců. Studium na nich by bylo stále více omezováno jen na bakalářský stupeň, získané diplomy by toho absolventům příliš negarantovaly.

Studenti obou typů škol by byli vybízeni k maximální flexibilitě, ta by však pro oba týmy znamenala něco jiného. Členům A-týmu by přinášela znásobení už tak dobrých šancí a zvyšovala by jejich odstup oproti ostatním. Pro členy B-týmu by znamenala, že mají brát i takovou práci, ke které nepotřebují vzdělání, jehož se jim dostalo. Stávali by se z nich relativně vzdělaní sezónní dělníci, žijící v podmínkách, které již dnes znají takzvaní prekérní intelektuálové nejen ve Francii.

Snahy rozdělit vzdělání na školy se špičkovou výkonností a na jakýsi vzdělanostní secondhand by byly zdůvodňovány nutností udržet konkurenceschopnost země v situaci, kdy se nedostává prostředků pro veřejný sektor obecně a pro školství zvláště. Zatímco špičkové školy by garantovaly konkurenceschopnost, úkolem škol druhé kategorie by bylo podělit co nejvíce zájemců příslušným věděním co nejlaciněji. Jedním z důsledků tohoto trendu by mohl být nárůst podílu »chudých vysokoškoláků« mezi »pracujícími chudými«.

Podobné vize mohou být přehnané. Empiricky se však můžeme pokusit určit, které skupiny by se snad mohly stát základem či jádrem obou vzdělanostních týmů.

Lze přitom použít jednak kritérií objektivních, která se vztahují na sociální situaci vysokoškoláků různých oborů, jednak kritérií subjektivních, která referují o tom, jak sami vysokoškoláci svou situaci vnímají. V prvním případě bychom mohli použít například ukazatele typu výše příjmu, rizika nezaměstnanosti a stupně autonomie v práci. Subjektivní vnímání vlastního postavení lze vyjádřit například pomocí kritérií spokojenosti v práci, pocitem jistoty pracovního místa a míněním o perspektivnosti vlastního oboru.

Jak je patrné z grafu 2, počet absolventů různých oborů roste u nás velmi nerovnoměrně. Jedna ze základních otázek konstrukce vzdělanostního A-týmu a B-týmu by tedy pochopitelně zněla: pokud lze skutečně očekávat, že vysokoškoláci se budou výrazněji rozestupovat podle míry své úspěšnosti, bude hranice mezi nimi probíhat podle vystudovaných oborů, anebo bude vedena napříč těmito obory? Lze si představit také kombinaci obou vysvětlení.

Samotné vyčíslení toho, kolik vysokoškoláků je u nás na cestě do A-týmu a kolik jich směřuje do B-týmu, by nebylo nijak samoučelné. Dodalo by cenné informace k věcné diskusi o povaze společnosti vzdělání.

Obecná shoda v tom, že je lepší být mladý, zdravý a vzdělaný než být starý, nemocný a bez vzdělání, by nám totiž neměla bránit v jemnějších úvahách o tom, jakou investici pro koho vlastně vzdělání představuje.

Profil vzdělanostního A-týmu a vzdělanostního B-týmu nás rovněž může mnohem lépe orientovat v úvahách, nakolik je hranice mezi více a méně úspěšnými vytvářena kvalitou různých vysokých škol, nakolik je dána povahou samotných studovaných oborů, v jaké míře souvisí s osobními předpoklady studentů různých oborů a jak závisí na momentálních výkyvech nabídky na trhu práce.

Samotným studentům by pak mohlo naznačení obrysů obou vzdělanostních týmů pomoci lépe se zorientovat v existující nabídce oborů a učinit si také přesnější představu o tom, do čeho jdou a co je očekává, pokud se nezbaví určitých iluzí, jež tak často doprovázejí rozhodování o volbě povolání.

Společnost vzdělání by totiž měla být především společností schopnou sebereflexe. A iluze nebývají pro takovou sebereflexi tím nejlepším východiskem.

Článek byl zpracován v rámci výzkumného projektu Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti, který je podporován Grantovou agenturou ČR. Další informace na <http://knowledge.vsb.cz>.

Foto popis| I z vysoké školy může zamířit cesta dolů

O autorovi| JAN KELLER LUBOR TVRDÝ, Ostravská univerzita Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava

---

## **Individuum, individualismus a současná výchova a škola**

**2.1.2007 Učitelé listy str. 2 Škola a společnost**

*Lumír Ries*

Chceme se na tomto místě zamyslet nad některými aspekty situace člověka naší civilizace a kultury s ohledem na výchovu a školu. Stěží lze pochybovat o tom, že stav společnosti je více než složitý. (Jenže můžeme se zároveň ptát, kdy složitý nebyl.) Jak se v oné složitosti má člověk, škola, výchova (a jestliže výchova, tedy i rodina) orientovat, má-li být výchova lidská, humánní? A chce společnost, má společnost vůli, aby taková byla?

### Individualistická společnost

Ve filosoficko-sociologické reflexi současnosti nalézáme charakteristiku naší doby jako doby individualistické společnosti; mluví se o tzv. druhé vlně individualismu nebo také o druhé individualistické revoluci. Lidské individuum se emancipuje k vypjaté sebestřednosti, což ve shodě s převažující hodnotovou orientací současné západní civilizace a kultury znamená sdílení idolu materiálního bohatství, primitivních i rafinovaných podob požitkářství, hédonismu, kultu síly a krásy těla, sexuálních aktů jako vrcholné tělesné rozkoše; rozsáhle jsou zveřejňovány nejintimnější situace, zvláště s ohledem na ženu. (Uvádí se, že výborně prospívají desítky "ženských" časopisů, úspěšných ve srovnání i s takovým "mužským" časopisem, jakým je Playboy.

V malé České republice lidé utratí ročně za tyto časopisy a - když byl vzpomenut kult těla - za nákladné kosmetické plastické operace miliardy korun. Ve stejné době konstatuje křesťanský myslitel uvažující o fenoménu chudoby, že kdyby se pouze prostředky vynakládané v západní společnosti na "léčení" nadváhy, otylosti přejídajících se lidí, na různá kosmetická ošetření včetně drahých operativních úprav těla atd. věnovaly na výživu v třetím světě, odstranilo by se hladovění milionů v této části naší planety.)

Uvedený obecně sociologický pohled na pronikavou individualizaci současné společnosti nutno - s ohledem na výchovu, o kterou nám v tomto uvažování jde - doplnit zřetelem psychologickým. V konstituci člověka, jak známo, se střetává potřeba sebeurčení, sebeemancipace, osobní autonomie, vlastní identity s potřebou sociálního zařazení, sociální identity, s potřebou někam společensky patřit. Je tu stálý vnitřní spor, stále vyvažování mezi personalizací na straně jedné a socializací a enkulturací na straně druhé. Tento vnitřní proces se týká právě tak jedince vyhraněně altruistického jako jedince vypjatě sebestředného, egoistického. Filosoficky hluboce a s básnickou silou to vyjadřuje jako střídání dne a noci Rabíndranáth Thákur: "Ve dne jsme potěšeni vynakládáním síly na poli světa, v noci ... máme radost z toho, že se odevzdáváme veškerenstvu. Ve dne uspokojujeme sobeckým úsilím svou panovačnost, v noci ... získáváme lásku a mír. Ve dne získáváme tuto zemi zalitou jasem ... , v noci ... vynoří se před naším zrakem svět nesčíslných hvězd." "I v denní době přece září na nebi hvězdy, ale my je nevidíme." "... jednou se ženeme za sebou samými, podruhé se vracíme ke všem..."

### Hodnotová orientace jedinců

Je ovšem rozdíl, jak se ona protikladná vnitřní dvojakost projevuje u osob s různou hodnotovou orientací. Jestliže v současné společnosti silně převládá zaměřenost na vnější věci (jejich vlastnění,

Frommův modus mít), projevuje se potřeba sociálního zařazení jako povrchní konformismus: tak třeba u mládeže nejde jen o styl oblékání, účesů atd. (běžná masová móda je ze své podstaty konformní), ale např. o rozšířené kouření velmi mladých dívek na veřejných místech (nedovyvinuté pubescentky jdou po ulici a kouří); u movitých vrstev společnosti je patrná uniformní přizpůsobivost v celkovém životním stylu atd. Konformismus je natolik silný, že třeba zatlačí jakýkoliv ohled na životní prostředí. (Např. lidé byznysu, ať už hospodářského, politického, sportovního nebo zábavného znehodnocují svými "rezidencemi" rozsáhlé plochy zemědělské půdy. – Tisíce automobilů stojí v prodejních místech tzv. ojetin, neboť je zavedený zvyk kupovat si stále nové modely. – Příklad respektované povinnosti jedné společenské vrstvy v jedné západní zemi: alespoň každé tři roky nový automobil a děti posílat do soukromé školy.)

Naproti tomu osoby s vyhraněnou orientací na duchovní hodnoty povrchní konformismus mívají. Jejich individuální sebeurčení je vázáno na vyšší (duchovní) hodnoty, na hodnoty bytí, jak jim rozumí Abraham Maslow, a jimi je určováno i jejich sociální sebezřazení. Je tedy u různých jedinců značně rozdílné. Neznamená to však, že musejí být solitéry, lidská potřeba někam patřit se pouze realizuje jinak než konformně. I když jde v současném světě (máme-li na mysli západní civilizaci) o menšinu, chtěli bychom příslušníky této kulturní menšiny, tyto lidství neodcizené osoby (nežijící v dehumanizované, tzv. druhé skutečnosti E. Voegelina) pokládat za "normální", neboť autenticky lidské. Přitom osamělost některých výjimečných jedinců je pouze zdánlivá. Kupříkladu Otokar Březina byl svým běžným sociálním okolím považován za samotáře. Avšak čtenář jeho svrchované poezie a filosofických esejů ví, že tento samotář byl hluboce zakořeněn ve velkých vybraných societách, že netrpěl existenciální osamoceností, jak ji zná skeptická, pesimistická reflexe (filosofická nebo umělecká) moderní a postmoderní doby. "Pro výkřik srdce osamělého, / když zajásá v úzkosti svojí jako pták zabloudilý, / jenž našel bratrské množství zpívající, / sladko je žít!" – "A ruce naše, zapjaté v magický řetězec rukou nesčíslných, / chvějí se proudem bratrské síly..." – "... tisíce srdcí pělo v srdci tvém."

Člověk v člověku se hlásí velmi rozmanitým tíhnutím ke sdružování, mezilidské solidaritě. Jakkoliv byl a je tento pól lidské identity potlačován odcizujícími tlaky industriální a postindustriální společnosti, sociálním "provozem" městské civilizace, jsou stále živoucí přesahy, překračování zvěcněného vztahu Já – Ono vztahem Já – Ty. Osamocení v davu je překonáváno všemi podobami lásky, které člověk ve svých dějinách poznal; je nadále vybaven k tomu, aby je žil.

Avšak ideální náhled na možnosti a nutnost podporovat a posilovat vnitřní tendence k lidskému sdružování nemá zastřít skutečnost, že etnické, nacionální, náboženské a jiné sociální pospolitosti jsou stále náchylné k ideologické manipulaci orientované na nevraživost, konfrontace, násilné činy, ozbrojené konflikty. Vůči tomuto nehumánnímu fenoménu pospolitého vědomí lidských skupin je dosavadní škola a výchova nejen bezmocná, ale je často spoluúčastná na těchto zdaleka ne anachronických ideologiích. (Taky proto ony zprávy o dětech v roli ozbrojených bojovníků, a to nejnověji i v Evropě.) Rozumějme této nepříznivé realitě jako výzvě pro školu a výchovu do budoucna: pomáhat lidem osvobodovat se od různých skupinových nevraživostí. Sama škola by však měla pro tento úkol doznat změnu, získat závažnější postavení ve společnosti než dosud, aby mohla významně rozšířit své sociálně-kulturní funkce.

#### Respektování individua

Respektování individua, úcta ke každé lidské bytosti v její jedinečnosti, neopakovatelnosti samozřejmě není objev hédonisticky, narcisticky orientované společnosti posledního půlstoletí, ale je vlastní většině antropologických duchovních učeních, většině náboženství a ve výchově a pedagogice všem významným reformním snahám minulým i současným. Tady všude je úcta k lidskému individuu spojována s vysokým humánním étosem, s morálkou, v níž individuální emancipace, personalizace, osobní identita neprotiřečí mezilidské solidaritě, altruismu, lásce.

Naproti tomu se setkáváme s názorem, že na extrémní individualismus, na sebestředný, egoistický narcismus je vázána vlastní etika, která přináší pro fungování mezilidských vztahů účinné morální regulativy, motivované individuálními zájmy. V sociologii konfliktu se popisuje princip antagonistické kooperace, založený na tom, že egoistický jedinec jedná s druhými dobře, slušně nikoliv z vnitřní potřeby mezilidské solidarity, nýbrž že se tím zvětšují možnosti dosáhnout osobní účelový prospěch. Čili: slušnost se vyplatí.

Položme si otázku, zdali může a má být výchova ve škole založena na takto fungující etice a morálce. A také se můžeme ptát takto: jestliže je ve škole zanedbáván mravní, osobnostní, duchovní rozvoj, jestliže kognitivní, rozumová, intelektová, pamětní výkonnost, podle níž je žák/student hodnocen, kategorizován, nepodporuje škola, sám školní život ve větší nebo menší míře onu etiku a morálku vycházející z egoismu? A konečně se tažme, nakolik, v jaké míře právě taková a tomu podobná morálka panuje v dnešní rodině, v rodinné výchově.

Setkáváme-li se v poslední době v pedagogice často s postulátem kooperačního učení, je možné si představit učení spoluprací založené na zmíněném principu antagonistické kooperace? “Jsem egoista a jednám, jak se žádá, neboť očekávám, že mi to přinese osobní užitek.”

V souvislosti s charakteristikou současné doby jako doby individualismu, individualistického myšlení se v pedagogice objevují názory, že výchova zdůrazňující stále větší vstřícnost vůči dítěti, žákovi, že stále větší přizpůsobování edukace zájmům žáků, že toto jakoby nadbíhání je vlastně důsledek panujícího individualismu, že tím škola a výchova ve skutečnosti trpí. A proto nechybí volání po konzervatismu, tj. po upevnění nebo obnovení konceptu tradiční školy, po posílení zřetele k utužené disciplíně, po výchově jako utváření subjektu prostřednictvím moci. Na to se váže požadavek posílení státní reglementace školy a výchovy, jejího obsahu i režimu řízení atd. Takové řešení krize školy a výchovy, jak se pokusím ukázat dále, je cestou málo schůdnou. Neboť právě tradiční škola se svým zkonstatěným režimem si neví rady s nastalou společenskou individualizací a s ní související neúctou žáků a rodičů, s neposlušností žáků atd. Ve školách se dějí věci kuriózní. (Například v jedné vesnické škole pod Beskydami, v místě, kde si postavilo domy několik zbohatlíků, žák 7. třídy z jedné takové rodiny při konfliktu s učitelkou prohlásil, že má svého právního zástupce...)

Autorita školy a učitele

Ke státnímu řízení, reglementování školy státem lze říci tolik: Skutečně humánní bude škola tenkrát, bude-li učitelské konání tvořivým konáním, edukační tvorbou. Tvorba a státní dozor se spolu těžko snášejí. Učitel jako úředník není tvůrce, je vykonavatel státního režimu. Učitelé jako tvořiví vychovatelé by měli být spravováni vlastními samosprávnými orgány, vedeni a kontrolováni svými asociacemi a komorami, reprezentovanými svobodně zvolenými vysokými odbornými autoritami. To si už více než před osmdesáti léty uvědomoval Rudolf Steiner. A waldorfské školy ve své čisté podobě celá tato desetiletí dokazují, že se dobře obejdou bez státního řízení. Profesionální samosprávná hierarchie se osvědčuje ve prospěch učitelů, žáků, rodičů i společnosti. Ščetininova škola v Rusku to dokáže rovněž.

Ostatně významní reformátoři školy byli spíše kritiky i heretiky než osobnostmi konformovanými na panující moc. A do role kritika by se měl dostávat i vysoce vzdělaný, svobodný, tvůrčí učitel (ne pouze metodik vyučování, ale filosof sebeutváření člověka, filosof péče o duši) v situacích, kdy státní moc si nezaslouží, aby byla autoritou ve výchově. To se netýká jen totalitních států. Nezřídká morálně selhávají i státy demokratické, jejich politické reprezentace (viz korupci rozšířenou v postkomunistických demokraciích a nejen tam).

Otázka moci ve výchově není bezvýznamná. Úvaha Michela Foucaulta o úloze moci na utváření subjektu je zajímavá a oprávněná. Avšak zvláště při aplikaci ve výchově, školní i rodinné je žádoucí ji artikulovat fenoménem autority. Moc nechť se prosazuje přijímanou, respektovanou autoritou. Kromě toho moc, zprostředkovanou autoritou, můžeme ve výchově chápat šíře, to znamená ne pouze jako moc-autoritu živého učitele, ale též jako autoritu, tedy “moc” různých duchovních zjevů jako “učitelů” – uměleckých, vědeckých, etických, náboženských osobností, spoluutvářejících aktuálně subjekty žáků, studentů, a to často intenzivněji než jiné podoby aktuálně působící moci.

Krise výchovy, v tom má pravdu Hannah Arendtová, je mimo jiné krizí autority. Tradiční škola a učitel v ní trpí poklesem autority. Zdá se však pochybené, když respektování zájmu dítěte, žáka, studenta v edukaci je spojováno se ztrátou autority školy a učitele. Když Arendtová kritizovala chyby v liberalizaci americké školy, oprávněně zjišťovala, že autorita dospělého chrání dítě před možnou zvlášť špatně pochopené samosprávy dětí. Avšak např. ve Freinetově reformní škole se uplatňuje velká míra samosprávných činností, které se však odvíjejí pod svrchovanou autoritou učitele.

Je samozřejmě důležité, abychom rozlišovali mezi autoritou a autoritářstvím. Odmítali školu a výchovu autoritářskou (což je jeden z častých atributů právě tradiční školy). Soudím, že škola a výchova nemůže být bez autority, bez autorit, neboť to je její podstatný znak, metaforicky můžeme říci míza, bez níž usychá. Nejde však o vnější autoritu, založenou na moci instituce, na hrozbě sankcí, na pocitu ohrožení, ale o autoritu plynoucí z osobnostního charismatu, vzdělanosti, činné lásky.

Alternativy ve vzdělávání

Již zmíněný postulát konzervatismu míří také proti alternativnosti edukace. Vykládat alternativy ve výchově jako produkt oné extrémní individualizace je chybné i historicky. První silnou vlnu reformních škol musíme hledat před 100 a více léty, nikoliv v posledních 30–50 letech. A obávat se, že pluralita edukačních cest vnáší do kultury roztržitost, brání žádoucí kohezi, soudržnosti kultury, vzdělanosti, je zcela liché. Připomenu alespoň existující sociologická šetření o velmi úspěšné integraci absolventů waldorfských škol v Německu do kulturního, ekonomického profesního života. Vyspekulovanou tezi o tříštění kultury zcela vyvracejí. Taková škola jako výše jmenovaná škola Ščetininova, Steinerovy školy nebo např. vynikající japonská škola Kunijoši Obary jsou školami s vysokou autoritou učitelů, vybavující žáky pro intelektové, umělecké i rukodělné činnosti, rozvíjející vysoké morální a duchovní vlastnosti. Tyto školy se nemusejí obávat, že by jimi byla narušována kulturní kontinuita daného

národního společenství. Naopak jejich absolventi jsou připraveni k tomu, aby ochraňovali, posilovali pozitivní kulturní tradice.

Za celkem málo opodstatněné lze považovat rozpaky nad alternativou u nás poměrně novou, kterou je domácí vzdělávání. Vzniklo v moderní době účelově jako vzdělávací služba v místech málo dostupných pro docházku do školy, má však své oprávnění jako volba rodičů, kteří nemají důvěru k veřejné škole, a to buď ke škole v místě svého bydliště, nebo ke škole v daném státě vůbec. Pokládáme domácí vzdělávání se všemi jeho pro a proti za jednu z vymožeností svobody ve vzdělávání, plurality vzdělávacích cest. Má v různých kulturách minulosti svou tradici, bylo jím vzděláváno a dobře vzděláno nemálo vynikajících osobností světové kultury. Z doby novější by se chtělo vzpomenout výše citovaného Rabíndranátha Thákura, jemuž se jako dítěti znelíbila veřejná škola a rodina mu umožnila vzdělávat se doma. Jak je známo, neznemožnila tato vzdělávací alternativa Thákurovi stát se básníkem a filosofem světového věhlasu. Nejen že neohrozil kontinuitu a kohezi své národní kultury, ale stal se významným aktérem komunikace mezi kulturami Západu a Východu. Jak nemusí státní škola vyhovovat budoucímu géniovi, lze dokumentovat na životním osudu Alberta Einsteina, který se sice neuchýlil k domácímu vzdělávání, ale již v obecné škole měl snášet své označení jako mentálně opožděné dítě a v německé škole své doby nemohl a nechtěl ukončit maturitou střední školu.

Na co se má orientovat škola?

Zajisté nelze zpochybňovat triviální tezi, že výchova a škola je součástí společenského života, že je jednou z významných oblastí společenské praxe. Z této skutečnosti však nelze dovozovat, že je škola na sociální realitě závislá v tom smyslu, že ji "odrážejí". A už vůbec je zpochybnitelné tvrzení, že výchova a škola není, nemůže být nástrojem změn charakteru sociálního života. To zní jako rezonance pokleslého marxismu.

Když reality show okupuje hlavní večerní program dvou komerčních kanálů české televize a tento druh zábavy ovládne zájem značné části veřejnosti, mládeže i starší generace diváků, nemůže to přece znamenat, že se na takovou pokleslou hodnotovou orientaci bude škola konformovat. Takové pojetí masové kultury, které není cizí některým postmodernistům, by neměla škola akceptovat. Právě jako nemůže akceptovat relativizaci etiky podle hesla tzv. divoké postmoderny "všechno je dovoleno".

Ať se výchova orientuje na vysoké lidské, humánní hodnoty kvalitní menšiny. Sociologie totiž zjišťuje – necht' to živí náš optimismus – že už 2-3% silné, iniciativní populace může významně ovlivňovat vědomí většiny.

Všichni velcí reformátoři školy usilovali o to, aby se výchovou ve škole přetvářel, tj. aby v ní sebe přetvářel člověk. A kdo jiný než měnící se lidé mohou měnit lidský svět? (Nebo snad přece ekonomická základna? Nebo nekončící hospodářský růst? Nebo trh? ) Mějme naději, že ani postmoderní situace a individualistická společnost nediskvalifikuje Komenského, Pestalozziho, Tolstého a další velké reformátory školy jako snílky a utopisty.

Mám-li si na závěr dovolit okrášlit své uvažování parafrází textu starozákonního proroka, tedy říkám: Úmysly školy a výchovy nemohou být úmysly bloudící společnosti, cesty bloudící společnosti nemohou být cestami školy a výchovy. Jako jsou nebesa vyšší než země, tak převyšují cesty školy a výchovy cesty bloudící společnosti a úmysly školy a výchovy úmysly této společnosti.

O autorovij | Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

---