

Schauerová, Alena

Svoboda učitele jako nezbytný předpoklad demokratické školy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1992, vol. 41, iss. 126, pp. [71]-78

ISBN 80-210-0824-5

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112487>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ALENA SCHAUEROVA

SVOBODA UČITELE JAKO NEZBYTNÝ PŘEDPOKLAD DEMOKRATICKÉ ŠKOLY

1

Současné úsilí o vybudování demokratické školy se nemůže obejít bez formulace demokratických principů a jejich filozofických kořenů. V tomto ohledu je otázka svobody učitele důležitým předpokladem. Práce je příspěvkem k řešení tohoto problému.

2

Nové společenské podmínky se vyznačují cílevědomým, často horečnatým úsilím o vytvoření skutečně demokratického státu. Toto úsilí se dotýká nejen politické sféry, ale všech oblastí našeho života, ať už institucionálních, nebo soukromých. Realizuje se tak snaha o začlenění do světového demokratického společenství, ale i vědomé úsilí o navázání na předválečnou demokratickou tradici našeho státu. Je tedy jen pochopitelné, že stejné úsilí provází i naši současnou školu.

Obnova školy je náročným úkolem. Série školských reforem, pseudo-reforem i rozličných novelizací v posledních čtyřiceti letech směřovaly od samého počátku zcela programově ke zničení domácí demokratické tradice školství. Dělo se tak nejen pod heslem boje o socialistickou školu, či komunistickou výchovu, ale i pod heslem demokratizace školy. V úsilí o vybudování demokratického školství jde tedy nejen o hledání nových koncepcí, o vytváření alternativních škol, obsahů i postupů, ale neméně důležité je, zbavit existující i nově vytvářený pojmový systém falešných a nepřesných obsahů. To umožní pravdivá východiska a pomůže školu budovat tak říkajíc zevnitř. Naše snahy se přitom mohou opírat, stejně jako ostatní společenské úsilí, o současné zkušenosti světového demokratického školství i o naši domácí tradici.

3

Boj o vybudování demokratické školy není něčím zcela novým. U nás se s ním setkáváme po vzniku Československé republiky a můžeme říci, že je průvodním zjevem celého meziválečného období. Stejně tak se s ním ovšem setkáváme po Francouzské revoluci i v zásadních společenských a ekonomických přeměnách USA na konci přelomu století.

Uvedené příklady si nečiní nárok být úplným výčtem, ale jsou pro nás v mnohém zajímavé i podnětné. Přes zásadní společné rysy se totiž vyznačují i některými zvláštnostmi.

Ve všech případech je obecně uznávaná a zvýrazněná potřeba i **právo každého na vzdělání**. Tento požadavek je pak různě rozvíjen a zpřesňován. Tak např. ve Francii se v prvním Condorcetově memorandu z r. 1792 setkáváme s požadavkem, aby národní školství dopřálo všem lidem, aby znali a realizovali svá práva, aby v plném rozsahu rozvíjeli své vlohy a tím měnili zákonem uznávanou politickou rovnost v rovnost skutečnou. Memorandum explicitně formulovalo vědomí, že rovné vzdělání ještě neznamená rovné, tedy stejné výsledky. Přesto však vzdělání mělo zajistit, aby **každý mohl samostatně užívat práv**, která mu poskytuje zákon „**aniž by se slepě podřizoval rozumu jiného člověka**”.

Úsilí J. Deweye o nové pojetí demokratické školy upírá pozornost k otázkám sociálním. Ve stěžejním díle *Demokracie a výchova* řeší problém sociálního a individuálního. Vykresluje rovněž demokratický ideál: „Úkolem vzdělání v demokratickém státě není toliko vychovat individuum v rozumného účastníka života sociální skupiny, která je jeho nejužším prostředím, nýbrž i to, aby vytvářelo také mezi různými skupinami přímé a ustavičné vzájemné vztahy.” A dále píše: „**Demokracie je více než forma vlády**. Je především jistým způsobem pospolitého života, vzájemného sdílení zkušeností. V prostoru je rozptýlené množství jedinců spojených jistým zájmem, takže **každý z nich musí svou činnost srovnat s činností druhých** a musí brát jejich činnost v úvahu.”

Naše meziválečné školství budovalo základy demokratické školy stejně, jako se budovaly základy demokratického státu, potýkalo se i s problémem tzv. krize demokracie. V souvislosti s tím vyvstaly konkrétní problémy, které vyžadovaly řešení. Patří k nim např. otázky obsahu vzdělání, socializace vzdělání, odluky církve a státu, problém tzv. jednotné školy, vzdělávání učitelů i jejich společenského postavení, problém **nezávislosti učitelů a školy** na politických stranách a církvích. Výsledkem bohatých diskusí i teoretických prací byl jednotný, ale bohatě diferencovaný systém školy. Odborné práce se zabývaly výše uvedenými otázkami a některé z nich formulovaly přímo vztah školy a demokracie. Také T.G. Masaryk si všímal otázek demokratické školy a výchovy. Nebylo to nikterak náhodné, ale naopak tyto otázky byly logickou součástí jeho filozofického i politického úsilí. I zde zaznívala jeho **trvalá výzva k odpovědnému a svobodnému jednání**. Z našeho současného pohledu zasluhují pozornost také práce S. Hessena, ruského emigranta, který žil víc než deset let v meziválečném Československu. Práce obsa-

hují totiž i kritické pohledy na začínající komunistické školství v porevolučním SSSR. (Např. Školství v demokracii, Studie k filozofii a politice soudobého školství, 1935, Světový názor a pedagogika, 1937).

4

Výše uvedená fakta nám umožňují vyvodit některá zobecnění a východiska.

Každé úsilí o demokratickou společnost bylo současně úsilím o demokratickou školu. Požadavek vzdělání byl ve všech těchto souvislostech chápán jako samozřejmé naplnění lidských práv občana demokratického státu. Demokratické principy se promítaly nejen do vnější, ale i do vnitřní podoby školy, tedy nejen do organizační struktury, ale i do obsahu. Jan Uher přesně vyjádřil, že demokratická škola „...musí být vybudována tak, aby byla účinným **nástrojem nejen k udržování demokratických řádů, ale i k tvoření nových hodnot demokratického soužití.**“ (1938) Stejně tak zdůrazňuje, že demokratická výchova nejen **přibližuje ideál demokracie všem**, ale současně **učí demokraticky žít a jednat**. Znovu nacházíme myšlenku, že demokracie není jen forma vlády, ale životní styl, světový názor.

Všechny snahy o vybudování demokratické školy řešily tedy vždy nejen otázky koncepce školy, ale také její principy, obsah a cíl výchovy, zabývaly se otázkami žáka i učitele. Je také zřejmá snaha formulovat základní rysy demokratické školy a výchovy, k nimž patří tolerance, spolupráce i celkové povznesení úrovně vzdělání tak, aby se výchovou stávali z dětí lidé samostatně myslící a jednající, tedy svobodní a zodpovědní. V přednáškách nazvaných *Některé problémy pedagogické a didaktické Masaryk* (1899) jasně formuluje, že v tomto ohledu má významnou roli učitel. Neboť „...nevolnictví učitelovo,....“ samo sebou vede k nevolnictví dítěte.”

5

Jestliže obracíme pozornost k meziválečné pedagogické literatuře usilující o budování i uplatňování principů demokratické školy, pak proto, že může být pro nás v mnohém východiskem, ale snad i mementem, ačkoliv se nacházíme v jiné situaci a době. Také nyní jde o to formulovat základní rysy současné, tj. demokratické školy, také dnes je toto úsilí předmětem nejen odborné, tj. zejména pedagogické, ale i politické diskuse. Proto nejen úsilí o demokratickou společnost, ale i o demokratickou školu, musí být nutně spojeno s těmi atributy, bez nichž by demokracie přestala být demokracií. K takovým atributům patří nejen jmenovaná spolupráce, tolerance, diskuse, ale zejména svoboda. Podle

Masaryka, k jehož filozofii i politice se opět programově vracíme, je podstatou i cílem demokracie právě svoboda.

Ačkoliv je tento pojem již pradávno reflektován filozoficky, politicky i právně, znovu a znovu se setkáváme pouze s jeho povrchním a dokonce někdy jen proklamativním chápáním. Odstraněním totalitní moci nevzniká ještě svoboda sama o sobě. Jen se jí otevírá cesta. Demokratická ústava zaručuje občanovi základní občanská práva, tj. základní občanské svobody (svobodu osobní, která znemožňuje mocenský nátlak a svobodu majetkovou, která znemožňuje hospodářský nátlak). Tyto svobody v sobě zahrnují volnost ve smyslu pohybu i nezávislost ve smyslu jednání a vyjadřování. Schopnost svobodně jednat je však věcí každého jedince.

Podstatou demokratické školy je také idea svobody. Je rovněž zaručena zákony a vyhláškami právního charakteru. Týká se školy, vyučování, metod, obsahu i cílů, žáků i učitelů.

S pojmem svoboda se v historii školství setkáváme ve všech těchto vazbách. Má různou podobu a intenzitu. Někdy zdůrazňuje jen jednu oblast, jindy zahrnuje i více sfér najednou.

Pod pojmem svoboda školy, případně svoboda vyučování byl sváděn boj o vymanění školy ze závislosti na státu, případně na církvi. Tak tomu bylo např. v porevoluční Francii. Boj byl dlouhý, se střídavými výsledky, ale byl provázen vznikem soukromých škol všech stupňů včetně univerzit. O nezávislost školy na církvi usilovala i meziválečná Československá škola. Pod heslem svoboda svědomí se v Anglii v 60. letech minulého století uzákonila možnost rodičů, rozhodnout se, zda jejich děti budou navštěvovat výuku náboženství.

Stejně často se pedagogická teorie i praxe věnovala problému svobody žáka. Svobodu jako volnost dítěte zastával J.J. Rousseau i L. N. Tolstoj. Jejich názory se staly podkladem pro reformní meziválečné úsilí tzv. volné školy. Podle J. Deweye svoboda neexistuje mimo osobnost dítěte. H. Parkhurstová ve svém Daltonském plánu chápe svobodou žáka jeho možnost volit si vlastní, sobě přiměřené tempo vyučování. A uvádí: „Svoboda znamená možnost disponovat vlastním časem.“ (1923) Zvláštní pozornost zasluhuje antroposofické učení R. Steinera, jehož vyústěním je tzv. waldorfská pedagogika, která nachází dnes i u nás svoje uplatnění. Vychází z myšlenky, že svoboda dítěte je cestou k rozvíjení všech jeho individuálních schopností. Na základě svobody dítěte řešili někteří autoři (např. u nás J. Uher, v Anglii C. Norwood) také problém kázně a disciplíny.

6

V opakované potřebě řešit problém vztahu svobody a školy se ukazuje závažnost i naléhavost této otázky. Všechny výše uváděné vztahy se dotýkají i naší současnosti. Zvláštní pozornost dnes však myslím zaslu-

huje problém svobody učitele. Uvedli jsme již, že tyto otázky byly u nás řešeny v období meziválečném a že jejich význam podtrhl mimo jiné také T.G. Masaryk. Vysvětluje, že učitelstvu musí být dána možnost samostatně uvažovat, mluvit a jednat. „Učitel nesmí být v područí, pod tlakem politického a církevního absolutismu.“(1900). Šlo mu tedy o to, aby svoboda učitele byla zajištěna zvenčí, aby vznikl prostor pro svobodné jednání.

V současnosti byl základní předpoklad pro svobodné jednání učitele vytvořen zrušením vedoucí úlohy strany ve společnosti, tedy i ve škole. Podobně vyloučení politických stran ze školy vytvořilo svobodný prostor. Učitel má možnost svobodně jednat. V čem tedy spočívá problém, proč se zdá nutné jej pojmenovat?

V každé demokratické společnosti zaručuje zákon právo svobodných postojů učitelů. Nezaručuje, a ani nemůže zaručit, schopnost svobodně jednat. To je již věcí každého učitele. Východiskem pro současného učitele není však jen tato zákonná záruka, ale je třeba začít tam, kde svoji svobodu ztratil.

Totalitní systém zlikvidoval svobodu se sveřepou důkladností motivovanou strachem, že svobodně myslící a jednající jedinec by mohl být nebezpečím. Svobodně myslící a jednající učitel byl ovšem nebezpečím mnohem větším, protože jeho postoje mohly ovlivnit i postoje žáků. Známý mechanismus centralistického řízení socialistické školy, v němž strana prostřednictvím státních orgánů i přímými zásahy měla absolutní právo rozhodovat o všem, co se školy týkalo, byl namířen proti svobodnému jednání a myšlení. V tomto mechanismu byl opakovaně přemilán učitel i žák. Zabránit učiteli, aby svobodně jednal, aby se samostatně rozhodoval, bylo tedy přímo programové. Tyto zásahy šly tak daleko, že učitel často nerozhodoval ani o klasifikaci žáka a ztrácel postupně úctu ke svému povolání i sám k sobě. Proto obnova dnešní školy se netýká jen strukturálních přeměn, ale jde o to, aby škola i učitel získali ztracenou společenskou vážnost. V tomto pohledu má svoboda učitele, jeho svobodné jednání zvláštní důležitost.

Lze tuto svobodu nařídit? Jistěže ne. Nejde totiž jen o proklamace, ostatně těch bylo právě v minulém čtyřicetiletí víc než dost, ale o podstatu tohoto filozofického jevu.

Jak přijali učitelé polistopadovou svobodu? Po krátkém ustrnutí, následovala nebývalá aktivita. Na nejrůznějších shromážděních se učitelé dožadovali práva ovlivňovat nadále školu. Dožadovali se strukturálních a organizačních změn, zvláště osamostatnění nižšího stupně základní školy, podřízení středních odborných učilišť ministerstvu školství. Některé požadavky se týkaly obsahu učiva i učebnic, jiné si všímaly různé postižených nebo retardovaných dětí, opakovaně zazníval požadavek nižšího počtu žáků ve třídách, zejména v mateřských školách. Výčet není úplný, neboť to není předmětem tohoto příspěvku, ale širě témat svědčí na jedné straně o hluboké krizi našeho školství, na druhé straně svědčí o tom, že učitelům není osud našeho školství lhostejný. Pozitivem této hyperaktivity bylo nejen pojmenování problémů, ale i pozdvižení

učitelského sebevědomí. Problém svobody učitele tím ovšem vyřešen nebyl, jak konečně ukázalo následující období, v němž se střídá bezradnost s aktivitou, pasivita s kritikou, trpělivost s nechutí. Tyto postoje nejsou však pouze doménou školy a učitelů, jak je ze společenského dění dostatečně zřejmé, ale jsou spíše obecným jevem posttotalitního období.

Svoboda není jen radostné vydechnutí. Ono šťastné porevoluční vydechnutí, euforie i následná hyperaktivita v mnohém připomínající štěstí dítěte, před nímž se otevřel volný prostor tolik lákavý rázem ho celý obsáhnout. Křikem i běháním. V obou případech hlubší smysl uniká. Chceme-li poznat, co tedy znamená svoboda učitele, pak je třeba definovat, jaké atributy obsahuje svoboda jako filozofický jev. To je snad nejlépe možné na konkrétním svobodném jednání, zvláště však na tom, které v sobě skrývá potenciální nebezpečí, nepohodlí, ba i strádání. Tak např. rozhodnutí J. Patočky nebo V. Havla bojovat s totalitní mocí ve prospěch lidských práv bylo svobodným v pravém smyslu slova. Obsahovalo vědomí odpovědnosti vůči obecně lidskému, nadosobnímu. Vlastní potenciální nebezpečí, spojené s tímto svobodným rozhodnutím, plně reflektovali, ale bylo podružné vzhledem k cíli a záměru, k němuž směřovali. Hluboký mravní obsah tohoto rozhodnutí nejlépe dokazuje známá Patočková věta, že existují věci, pro které stojí za to trpět. V. Havel nazývá svobodné rozhodnutí životem v pravdě. Píše: „Život v pravdě, jako vzpoura člověka proti jeho vnucenému postavení je naopak pokusem znovu se chopit své vlastní odpovědnosti, je to tedy akt zřetelně mravní.“

Svobodné jednání v sobě zahrnuje akt vůle i vědomí odpovědnosti za své činy, vztahuje se k obecnému, nikoliv především k vlastnímu prospěchu a má tedy hluboké mravní kořeny. Je naší cestou k hodnotám, ale je současně projevem osobnosti. Svoboda je těsně spjata s osobností, protože osobnost roste nebo upadá ve svých činech.

Jednání svobodné osobnosti v sobě obsahuje ještě jeden výrazný zřetel. Takové jednání není nahodilým, nevypočitatelným. Naopak vždy sleduje dosavadní linii činů takového jedince. Vraťme se opět k osobnosti J. Patočky. Jeho svobodné rozhodnutí být signatářem Charty 77 bylo vyústěním jeho celoživotní filozofie. Chápal člověka vždy jako svobodnou bytost. V Kaciřských eseích o filozofii dějin píše: „Právě historie, tato doména pohyblivého společenského bytí člověka, půda tradic, v nichž se navazuje na výkony kladné i záporné, popíráním i pokračováním, může ukázat společenské bytí člověka jako zásadně svobodné...“ (1990). Jeho rozhodnutí jednat ve prospěch lepší společnosti, ve prospěch smysluplného světa bylo jen praktickým uskutečňováním vlastní filozofie. „Člověk stojí před nesmírným úkolem: nereklamovat smysl pro sebe, nezvedat nárok na smysluplnost univerza ve svůj prospěch, nýbrž naopak sebe pochopit jako bytost ze smyslu pro smysl existující, žijící proto, aby vznikl smysluplný svět...“ (Tři studie o Masarykovi. 1991).

Jedině ve snaze pochopit podstatu svobody, nalézt v ní vlastní východiska je cesta k učitelově svobodě. Pro existenci svobody nestačí jen zákonem zaručený prostor. Protože svobodné jednání na něm není

závislé. Vlastní rozhodnutí poznat podstatu svobody je vlastně prvním krokem na cestě ke svobodě. Jestliže jsme řekli, že součástí svobody je zodpovědné jednání ve prospěch obecného, pak pro učitele to znamená myslet na žáka, na to, co mu prospívá. Chápeme – li výchovu v širokém slova smyslu jako vedení, pak zodpovědnost ze strany toho, který vede, je v ní přímo obsažena. Svobodné jednání, které v sobě zahrnuje nezbytnost zodpovědnosti, je současně předpokladem i možností pro tvůrčí rozhodování, ať se bude týkat vyučovacích metod, postupů, obsahu učiva, či kterékoliv jiné stránky vyučovacího procesu. Učitelova zodpovědná tvůrčí práce je mravním jednáním, protože směřuje k obecně prospěšnému. Takže úsilí o svobodu učitele je současně úsilím o jeho mravní kredit i o vytváření učitelské osobnosti. Svobodný učitel je předpokladem všech přeměn při budování demokratické školy. Svobodné jednání učitelů je cestou ke zvýšení jejich společenské prestiže. Toto úsilí je tedy nejen aktuální a žádoucí, ale je i naplňováním humanitních ideálů. Neboť „opravdovými lidmi jsme jen potud, pokud jsme svobodní“ (Rudolf Steiner: *Filosofie svobody*, Praha 1991).

ZÁVĚR

Každé úsilí o vytvoření demokratické společnosti bylo vždy spojeno i s úsilím o demokratickou školu. Naše současnost není v tomto ohledu výjimkou. Východiskem je snaha o formulaci demokratických principů, mezi nimiž má nepochybně významné místo svoboda učitele.

Badatelská pozornost je zaměřena dvojím směrem: jednak se obrací k naší, zejména meziválečné demokratické tradici školy, na druhé straně čerpá ze současných zkušeností západního světa. Historie ukazuje, že šlo o zákonná opatření, tedy svobodu „zvenčí“ zajišťující učitelův jeho nezávislost na církvi a politických stranách. V duchu Masarykově svoboda jednání zahrnuje nezbytně zodpovědnost vůči sobě i obecně lidskému. Takové jednání má mravní rozměr. Proto i učitelovo svobodné jednání je i mravním činem a úsilí o učitelovu svobodu je cestou k vytváření jeho osobnosti i posílení mravního kreditu.

LITERATURA

- Havel, V.: *O lidskou identitu*. Praha 1990.
Hessen, S.: *Filosofické základy pedagogiky*. Praha 1936.
Hessen, S.: *Školství v demokracii*. Praha 1935.
Chalupa, V.: *Základy politologie*. Brno 1990.
Chlup, O. Kubálek, J., Uher, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha 1939.
Patočka, J.: *Kacířské eseje o filozofii dějin*. Praha 1990.
Patočka, J.: *Tři studie o Masarykovi*. Praha 1991.
Steiner, R.: *Filosofie svobody*, Praha 1991.
Univerzita Karlova T. G. Masarykovi. *Projevy a přednášky*. Praha 1935.

THE FREEDOM OF THE TEACHER AS A PREREQUISIT OF A DEMOCRATIC SCHOOL

Every striving for the creation of a democratic society has been always connected with striving for the democratic school. Our contemporary situation is not an exception in this respect. The only way out is the effort for the formulation of the democratic principles, among them the outstanding place occupies the freedom for the teacher.

The scientific activities in this field are focussed on two directions: first addresses the period between wars of our own democratic school tradition, second takes from the contemporary experience of the western world. The historical experience reveals, that the freedom of the teacher was always conditioned by appropriate law, securing the independence on the church and political parties. In the Masaryk's spirit of freedom, freedom embraces responsibility towards ourselves and generally human. Such a behavior possesses a human dimension.