

Veselá, Zdena

[Christie, Nils. Wenn es die Schule nicht gäbe: Ketzerisches zur Schulreform]

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. G, Řada sociálněvědná.
1975, vol. 24, iss. G19, pp. 140-141

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/111669>

Access Date: 16. 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.

Nils Christie: *Wenn es die Schule nicht gäbe. Ketzerisches zur Schulreform.* München, Paul List Verlag, 1974, 157 str.

Pro pedagoga je bezesporu zajímavé dostat do rukou knihu západního autora, který se zabývá pedagogickou problematikou, neboť má tak možnost kriticky zkoumat zkušenosti buržoazní společnosti v oblasti školství a srovnávat je s tím, kam dospělo naše úsilí o vybudování nové školy, ale má také možnost znovu promýšlet problémy, které musíme rozpracovávat na základě svých vlastních principů. Takovou příležitost nabízí kniha norského sociologa Nilse Christie. Autor si v ní nestanovuje za cíl pojednat o učitelích a žácích jako dvou základních činitelích vyučovacího procesu, ale chce, a také pojednává o sociálním životě a o sociální funkci školy. Toto zdůraznění společenské povahy výchovy, zdůraznění společenských podmínek a jejich důsledků ve výchově je podle našeho názoru nejcennější stránkou uvedené publikace.

Celá problematika je předkládána na 157 stránkách a je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola – Škola ve společnosti – dokumentuje na třech literárních studiích spojitost školy se sociálním životem. Nejdříve autor uvádí příklad školy ve francouzské vesnici. Škola zde vznikla proto, že obyvatelé její potřebu pocítili v souvislosti s hospodářským rozvojem. Proto také vzkvétala, a proto také byl vidět všude její vliv. Byla zcela funkční složkou společnosti. Pocit nesourodosti je uváděn druhým příkladem. Jedná se o školu v USA pro indiánské děti. I když jde o moderní školu, která má k dispozici sbor kvalifikovaných učitelů, nedosahuje se v ní valných výsledků. Tato skutečnost se stala předmětem zájmu skupiny badatelů, kteří došli k závěru, že příčinou neúspěchu je uplatňování tzv. vakuové teorie, která vychází z předpokladu, že žák je zcela „dutý a prázdný“ a že učitel ho musí naplnit vědění. Tímto postojem k žákovi se však škola stává školou degradující a postupně pro indiánské děti zcela irelevantní. Tyto děti vědí, že se musí vrátit pracovat na písčitou, neúrodnou půdu a že nemohou opustit rezervaci. Proto jsou pro ně vzdělání i škola bezcenné. Také třetí studie, která nás zavádí do školy v severní Anglii, poukazuje na to, že škola je jenom součástí vnějšího systému a že je mu zcela podřízena.

Na uvedené tři studie navazuje organicky druhá kapitola, která si všímá některých skupin mládeže ve společnosti a snaží se určit její zvláštní rysy. Nils Christie dochází k závěru, že pro tuto mládež je charakteristickým rysem neproduktivnost, orientace na konzum a určitý stupeň nezodpovědnosti. Autor velmi ostře v této souvislosti kritizuje současnou norskou společnost, pro kterou by bylo nejlepší, kdyby se člověk narodil již jako dospělý, neboť jinak se stává pro společnost břemenem a cítí se zbytečným. Z tohoto hlediska jako produkt technokracie hodnotí také dvě skupiny mladých (teenagery a politické extrémisty), kteří tuto skutečnost pocítují, a proto kladou důraz v třídně rozdělené společnosti na rovnost a stejnou hodnotu lidí a snad se svérázným způsobem najít rovnováhu mezi bídou a blahobytem a mezi prací do krve a nepotřebností.

Po těchto dvou kapitolách, které jsou zaměřeny na společenské podmínky výchovy, začíná autor pozorovat školu jako organismus, který žije svým vlastním životem. Proto třetí kapitola (Kdyby se škola zavřela) uvažuje o hlavní funkci školy a o její úloze. Domnívá se, že škola má dávat dětem možnost dostatečného vyžití (proto byla v Norsku v roce 1969 prodloužena povinná školní docházka ze 7 na 9 let) a má zvýšit úroveň jejich základního vzdělání. Tyto dva úkoly vyplývají ze společenské praxe, neboť věková skupina 14–15letých těžko může najít uspokojivou práci v konkurenci se staršími. Je tedy hlavní funkce školy spjata se zjevnými utilitaristickými společenskými cíli.

Ve čtvrté kapitole se autor zabývá pravomocí ve škole. Vychází z nového zákona o národní škole, všímá si historie učebních plánů a osnov, kritizuje tu skutečnost, že neexistuje žádný rozbor toho, co budou děti ve společnosti potřebovat a že stanovení požadavků je proto neadekvátní, připomíná, že nejsou důležité samotné informace (vědomosti), ale je důležitá schopnost s nimi pracovat, formulovat problémy, získávat přehled, dále kritizuje přílišnou odbornost národní školy, volá prakticky po stanovení základního učiva, aby se tak zabránilo ztrátě podstatných odborných hodnot, posuzuje náplň a kompetenci rodičovské rady, uvádí, co by měla dělat ve škole žakovská rada (vytvářet pracovní možnosti pro žakovské kolektivy, vytvářet kluby, studijní skupiny, zájmové kroužky na škole atd.) a volá po omezení přílišné pravomoci nadřízených školských institucí, orgánů a ředitelů škol. Právě tato kapitola se nejvíce nabízí ke srovnání se školou u nás. Lze bez nadsázky říci, že naše škola

vychází z tohoto srovnání jako vítěz, neboť tyto požadavky jsou již realizovány a vytvářejí dynamický systém, který přináší pozitivní výsledky.

Protože autor chce školu zlepšit, zabývá se v posledních dvou kapitolách jakými perspektivami norské školy. Shrme-li jeho názory, které jsou značně roztržité, zjistíme, že mu jde o školu, která by měla mít více pravomoci, mohla sama experimentovat (proto by měla být ekonomicky nezávislá a měla by sama rozhodovat o finančních záležitostech a investicích) a nebyla donucovacím prostředkem pro žáky. Propaguje školu, která by dovedla žáky vlastní zkušeností k vědomostem, ke spolupráci a spoluzodpovědnosti. Obě závěrečné kapitoly prozrazují, že autorova představa nové školy je budována na Deweyově pragmatičtější pedagogické koncepci, která je charakteristická pro americké školství. Ta se má tedy stát v podstatě vzorem nového života v norské škole.

I když publikace přichází s řadou otázek, podnětů a postřehů, které jsou netradičně formulovány, vyznívá v jednoznačný závěr, že naše škola tuto etapu již absolvovala a že se ocitla na kvalitativně vyšší úrovni.

Zdena Veselá

Marcin Czerwiński: *Życie po miejsku* (Život po městský). Państwowy instytut wydawniczy, Warszawa 1974.

V pozoruhodné polské knižnici „Biblioteka myśli współczesnej“ vydal Marcin Czerwiński, zabývající se už řadu let vztahy urbanizace a kultury, své nové dílo o aktuálních polských problémech v této oblasti. Kdo by zde hledal nějaký souvislý výklad o kulturních důsledcích urbanizace, byl by pravděpodobně zklamán; daleko spíše je nová Czerwińského kniha esejistickým zamyšlením nad věcmi už autorem v předešlých studiích řečenými, zamyšlením, které přináší jak pokusy o jistou syntézu, tak nové postřehy ze současného vývoje. Není to čtení pro člověka zcela neinformovaného; právem však po něm sáhne ten, kdo se podobnou tematikou alespoň z části zabývá a cítí potřebu určité konfrontace či nových podnětů.

Ceský čtenář si zejména nad prvním oddílem knihy, nazvaným „Výchozí fakta“, uvědomí, že přes zásadní shodu přístupu k urbanizačním problémům v našich zemích, danou stejnými ideovými východisky, přece jen v Polsku v tomto směru existuje dosti odlišná konkrétní situace. Polská urbanizace je především dynamičtější; před válkou zde byla ve městech jen něco méně než třetina obyvatel, dnes v nich bydlí už něco víc než polovina a podle odhadů se do konce století předválečný poměr obyvatelstva ve městech a na venkově více než obrátí. A neběží zde jen o důsledky poválečného socialistického zprůměšňování; zvláštní aspekty sem přináší polské osidlování západních oblastí či nové zalidňování mnohých měst, opuštěných či zničených během války — jako např. Varšavy nebo Białystoku.

V dalším oddíle knihy („Prostorové středisko a fondy kultury“) se Czerwiński zamýšlí nad urbanizačními vlivy na kulturu v užším slova smyslu. Urbanizace přináší novým obyvatelům měst kromě jiného „kulturní avans“ ve smyslu snadnějšího přístupu ke kulturním hodnotám; možnost snadnějšího přístupu však samozřejmě automaticky neznamená jeho realizaci. „Podíl obyvatel, kteří jsou jakž takž vtáhnuti do městského čtenářsko-divadelního života, odhadují optimisté na 40 % z dospělých obyvatel měst, skeptici naopak tvrdí, že dosahuje nejvýše 30 %“ (str. 35). Autor dále upozorňuje, že efektivita města jako kulturního střediska není dána pouze jeho velikostí a počtem kulturních zařízení: „O charakteru účasti na kultuře rozhoduje nejen počet „informačních vstupů“, nýbrž také schopnost a vlastní sklon lidí těchto vstupů využívat“ (str. 45). Takovéto lokální kulturní aktivity připrkládá Czerwiński značný význam, byť urbanizační procesy jsou s ní v jistém rozporu už tím, že kulturu rychle homogenizují a nutně centralizují kulturní mnohost.

Třetí oddíl knihy věnoval autor urbanizačním proměnám širších sociálních kontaktů. Hovoří tu o ambivalentních důsledcích anonymity měst; na jedné straně vedou k většímu toleranci a pružnosti než na venkově, na druhé straně však prohlubují hranice mezi „veřejným“ a „soukromým“. Pozoruhodné jsou Czerwińského postřehy o profesionálních kariérách v obou prostředích. Město bylo z tohoto hlediska vždy otevřenější, naopak v tradičním venkovském světě byl pojem kariéry nerelevantní, protože tím, co tvořilo základ rolnické existence, bylo dědictví po rodičích. Celospolečenská mobilita však i v polských podmínkách relativně nízké kolektivizace ze-