

## ZÁKLADNÉ TENDENCIE VÝVOJA TEÓRIE ŠKOLY V 20. STOROČÍ

*Bibiána Timková*

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

---

Pedagogika sa v celej svojej histórii intenzívne zaoberá otázkami školskej edukácie, ale systematické štúdium školy ako inštitúcie sa v pedagogickom výskume značne oneskorilo.

Riešenie otázok vzťahu medzi inštitúciou škola a spoločenským systémom v jeho historickom kontexte a premenách sa do centra pozornosti pedagogickej vedy dostáva až v 20. storočí. Nové problémy si vynútili prekročiť tradičný didaktický a kurikulárny rámec skúmania školy a uplatniť prístup umožňujúci skúmať a interpretovať spoločenský implikačný vzťah školy, t. j. skúmať školu ako spoločenskú inštitúciu. O to sa pokúša od polovice dvadsiatych rokov 20. storočia formujúca sa „disciplína“ teória školy, ktorá svojím zameraním prispieva k rozvoju poznatkov o škole, jej fungovaní, štruktúrach, funkciách. V popredí jej záujmu je urobiť školu predmetom teórie.

V našej pedagogickej literatúre sa doteraz stretávame s problematikou teórie školy len zriedkavo, na rozdiel od zahraničia, kde „výskum školy patrí k intenzívne sledovaným fenoménom nielen vied o výchove, ale aj sociológii, politológii atď.“ (P. Kompolt, 1997, s. 5)

Na najvýznamnejšie otázky teórie školy, jej predmetu, prístupov, záverov i spôsobov prekonávania ťažkostí súvisiacich s jej konštituovaním a rozvojom sa pokúsime ukázať v tejto štúdií.

## 1. VZNIK A ROZVOJ TEÓRIE ŠKOLY

Od konca 18. storočia, keď sa škola stáva záležitosťou štátu, stále dôraznejšie sa pripomína jej verejný charakter a spoločenský význam, zvyrazňuje sa chápanie školy ako druhu zvláštneho spoločenstva, ako inštitúcie. Od konca 19. storočia sa zdôrazňuje aj socializačná funkcia školy. Do popredia vystupuje nevyhnutnosť prístupovať ku škole ako k spoločensko-historicky podmienenému systému socializácie a skúmať ju ako spoločenskú inštitúciu, s dôrazom na **vzťah školy a spoločnosti z hľadiska jeho významu pre procesy výchovy a vyučovania**.

S riešením tohto problému sú spojené mnohé pedagogické otázky a prístupy, ktoré nemožno označiť ako jednoznačne didaktické alebo kurikulárne, čo si vyžaduje prekročiť tradičný didaktický a kurikulárny rámec a uplatniť odlišné prístupy.

Tak dochádza v pedagogike k novej teoretickej orientácii a začínajú sa objavovať úvahy a práce, ktoré chápu a vysvetľujú školu z hľadiska jej spoločensko-historickej determinácie a socializačnej funkcie. Výsledky tohto skúmania sa označujú ako teória školy.

Aj keď rôzne teoretické práce o škole vznikali už skôr, škola ako inštitúcia a jej spoločenské väzby sa až v tomto období stali predmetom systematického štúdia.

Systematickému výskumu školy ako inštitúcie sa intenzívna pozornosť venovala najmä v krajinách so stabilizovanou štruktúrou štátu. Ako príklad možno uviesť Nemecko, kde vzniklo veľa teoretických prác, úvah, koncepcií i diskusií pod súhrnným názvom „teória školy“.

Počiatky týchto výskumov nachádzame koncom 19. storočia v prácach W. Diltheya o vzťahu školy a štátu. Pojem teória školy bol však prvýkrát použitý až v roku 1925 v článku G. Reichweina s názvom O základných smeroch teórie školy a za prvú knižnú publikáciu o tejto téme sa považuje Teória školy od P. Hördta z roku 1933. Začiatok dejín teórie školy v úzkom zmysle sa väčšinou určuje prácou J. Gebhardta O zmysle školy (1923), v ktorej sa autor pokúša rozpracovať vlastné úlohy školy v nadčasovom zmysle, a tak ukázať podstatu školy ako pedagogickej svojbytnosti, ktorú treba hájiť proti neprimeraným spoločenským požiadavkám (pozri K. J. Tillmann, 1985).

Počiatkové úvahy a prístupy ku skúmaniu školy ako inštitúcie majú prevažne duchovedno-pedagogický charakter a ich dominujúca pozícia prevládala najmä v rokoch 1925 – 1933. Preto sa teória školy považuje za jej dieťa (K. J. Tillmann, 1985). Medzi hlavných predstaviteľov duchovednej pedagogickej teórie patria: W. Dilthey, H. Nohl, E. Spranger a E. Weniger.

Duchovedná pedagogika spájala rozvoj školy v historickej súvislosti s ekonomicko-sociálnym, politickým a kultúrnym rozvojom spoločnosti a za jeho rozhodujúce činitele považovala rastúcu deľbu práce, proces spoločenského rozvoja, rozvoj moderného štátu a vymanenie sa školstva z úplnej závislosti od záujmov cirkvi, spoločenských skupín, vrstiev a tried.

Za dominujúci nositeľ školstva považovala štát, ktorý je podľa nej garantom

„relatívnej autonómie“ pedagogickej teórie a praxe. Jej úvahy o školskej politike a školskom práve a rozpracovanie vzťahu vonkajšej (organizačnej) a vnútornej (didakticko-metodickej) reformy školy sú stále považované za podnetné (pozri W. Klafki , 1985).

Po roku 1945 a po vzniku NSR pedagogická diskusia nadviazala na duchovnú tradíciu a pokračovala ďalej. Duchovná pedagogika sa vrátila k svojej pôvodnej úlohe a zaujala pozíciu, ktorá sa v mnohých aspektoch ukázala ako afirmatívna a antireformná. Jej dominujúci vplyv postupne upadá a začína sa nová etapa v rozvoji teórie školy.

Školsko-teoretické myslenie v 60. v 70. rokoch dosiahlo výrazný rozmach. Popri úzko pedagogických prístupoch interpretujúcich školu iba z aspektu jej didaktických činností bez zohľadnenia mnohých mimovýučbových javov a skrytých sociálnych procesov sa začínajú uplatňovať širšie prístupy, vychádzajúce zo sociológie, sociálnej psychológie, z histórie a pod. (W. Böhm,1994). To podmienilo vznik a rozvoj mnohých nových konceptov teórie školy.

Pod vplyvom štrukturálneho funkcionalizmu, ktorý dominoval v sociológii najmä v 40. a 50. rokoch 20. storočia, v 60. rokoch v USA vznikla teória školy, ktorá sa pokúša vysvetliť školu z hľadiska jej funkcií v spoločnosti, t. j. ako prostredníctvom kultúrnej transmisie a socializácie škola prispieva k zachovaniu štruktúry spoločnosti. Táto teória je známa ako štrukturálno-funkcionálna teória školy. Jej významným predstaviteľom je T. Parsons, ktorý skúmal prínos školy ako „inštitúcie socializácie“ k zachovaniu sociálnej štruktúry a hodnotovej orientácie americkej spoločnosti. Parsons vychádza z názoru, že na zabezpečenie existencie spoločnosti a jej ďalšieho rozvoja musí dospievajúca generácia zvnútorniť úlohy (roly) dospelých, to znamená, že okrem špecifických znalostí a schopností, ktoré vyžaduje príslušné povolanie alebo verejná činnosť, si musí osvojiť základnú hodnotovú orientáciu a systém noriem danej spoločnosti. Aby mohol objasniť, ako k tomu prispieva škola, porovnáva štruktúru školskej triedy so štruktúrou rodiny a ukazuje, ako v škole postupne ustupuje emocionálna väzba na rodinu, ako sa preberá univerzálna výkonnostná orientácia a ako sa diferencuje postavenie žiakov v triede podľa dosiahnutých výkonov (T. Parsons, 1968).

Školu preto možno považovať za prvú inštitúciu socializácie v skúsenosti dieťaťa, ktorá inštitucionalizuje diferenciáciu statusu získaného na základe rozmanitého plnenia úloh stanovených učiteľom. Tým, že deti prejdú radom socializačných inštitúcií (rodina, základná škola, stredná škola ...) , zvnútornia (prijmú) základnú hodnotovú orientáciu pracovných rolí dospelých. Význam školy Parsons vidí v tom, že plní funkciu socializácie a selekcie.

Na Parsonsa nadväzuje a jeho myšlienky ďalej rozvíja R. Dreeben. Dokazuje, že situácie v povolani a vo verejnej činnosti vyžadujú, aby sa v nich ľudia riadili a konali podľa špecifických noriem, ktoré sa podľa neho nedajú naučiť v rodine, ale iba tým, že žiaci získajú rad skúseností v škole, ktorá vytvára paradigmatické situácie umožňujúce tieto štruktúry naučiť. Snahou R. Dreebena bolo ukázať, ako prispievajú normatívne výsledky americkej školy k získavaniu schopností, ktoré vy-

žaduje industriálny systém povolání, demokratický systém a integrácia rodiny do verejnej sféry života v zamestnaní a politike (R. Dreeben, 1980).

Sociologický štruktúralno-funkcionálny prístup vo svojej teórii školy uplatňuje aj Helmut Fend, ktorý považuje školy za nástroje riešenia problémov vysoko organizovanej spoločnosti. Škola (školský systém) podľa neho prispieva k riešeniu problémov predovšetkým tým, že umožňuje reprodukciu kultúrneho systému, ktorý je nevyhnutným predpokladom uchovania a ďalšieho rozvoja spoločnosti.

Fend definuje školské systémy ako „inštitúcie spoločensky kontrolovanej a usporiadanej socializácie“, pričom zdôrazňuje dvojitú funkciu procesu tejto socializácie a to:

- reprodukciu spoločnosti,
- rozvoj osobnosti.

Reprodukcia spoločnosti vyžaduje nielen prispôsobenie sa a opakovanie, ale aj aktívne osvojenie si kultúry subjektmi, na čo školské systémy vytvárajú predpoklady. Preto ich možno označiť ako inštanície, v ktorých prebieha systematická re-subjektívacia kultúrnych objektívacií (pozri H. Fend, 1980).

Okrem spoločenských funkcií (kvalifikácie, selekcie, legitimizácie) vysvetľuje aj formy a mechanizmy kontroly týchto funkcií. Aj keď jeho výklad nadväzuje na Parsonsa a Drebeena, oveľa jasnejšie rozpracováva nebezpečenstvo ideologizácie princípov výkonu, relevanciu sociálneho princípu a princípu humanity.

Podľa súčasného stavu diskusie o interdisciplinárnej teórii školy Fendovu prácu Teória školy (1980) možno považovať za najviac rozpracovanú a i napriek jej interdisciplinárnemu charakteru si zasluhuje, aby bola nazývaná pedagogickou teóriou školy (K. Fingerle, 1985).

Sociologické hľadiská prevládajú aj v koncepcii teórie školy vychádzajúcej zo sociológie organizácie, ktorá študuje školu ako formálnu sociálnu organizáciu s jej typickými znakmi, účinkami a obmedzeniami pre procesy vyučovania a učenia sa.

Sociologická analýza školy ako inštitúcie dokazuje, že škola má všetky znaky formálnej sociálnej organizácie. Má špecifické ciele, je racionálne utváraná, má presne definované podmienky členstva, vyznačuje sa diferenciaciou rolí, deľbou práce, rozdelením právomocí, je čiastočne otvorená okoliu a mení sa. Okrem toho boli zistené mnohé rozporné a konfliktotvorné javy, ktoré škole sťažujú vlastnú pedagogickú činnosť. Napríklad rozpor medzi prísnou racionálnosťou formálnej organizácie (povinná školská dochádzka, nutnosť podriaďovať sa, obmedzovanie osobnej slobody) a charakterom výchovnej činnosti v škole pôsobí obmedzujúco na výchovu.

Pedagogické pôsobenie podstatne určujú externé „nepedagogické“ danosti – napr. známky a vysvedčenia neboli zavedené z pedagogických dôvodov, ale preto, aby škola mohla slúžiť ako kritérium výberu (selekcie); prestávky neurčuje rytmus vyučovania ale zvonček; techniky udržiavania disciplíny sú poistené predpismi (facka je zakázaná, dočasné vylúčenie z vyučovania nie).

Vyučovanie sprevádza tiež mnoho neurčitostí, ktoré umožňujú vznik potenciálnych stresových situácií medzi tými, ktorí chcú to, čo sa deje v škole progra-

movať určitým racionálnym spôsobom na jednej strane a učiteľmi a žiakmi na druhej strane.

To, že sa škola musí navonok prispôbovať nevyhnutnosti byrokratickej kontroly a v procese vyučovania sa jej vyhýbať v záujme pedagogickej činnosti, je ďalším z rozporov. Preto v záujme zamedzenia vzniku chaosu a ľubovôle musí škola zvládnuť principiálny konflikt: na jednej strane musí presadzovať byrokratické kontrolné mechanizmy, ale na druhej strane ich musí vždy znovu a znovu relativizovať, aby sa vytvoril priestor na pedagogicky zmyslupnú činnosť. Z toho vyplýva, že škola nefunguje ako príjemca príkazov zvonku, ale ako výchovná a vzdelávacia inštitúcia, ktorá má vlastnú profesionálnu logiku. Preto pohľad na školu nemôže byť z hľadiska sociológie dogmatický (H. Gudjons, 1994).

Význam sociologicky orientovaných teórií spočíva predovšetkým v tom, že vďaka nim sa dostali do centra pozornosti niektoré funkcie a štruktúry, ktorým sa dovtedy v pedagogických diskusiách nevenovala pozornosť. Tak bolo prekonané zúžené nazeranie pedagogických teórií školy a štrukturálno-funkcionalistický prístup tu poslúžil ako kľúč k integrácii prístupov rôznych vied.

Jednostranný sociologicky orientovaný prístup je však považovaný za nevhodný. „Teória školy sa nemôže zastaviť len pri sociologickom určení funkcií, ale musí preniknúť k jadrú pedagogickej činnosti, k procesu výchovy a vyučovania“ (K.J. Tillmann, 1987, s. 9). To však neznamená, že treba odmietnuť podiel iných vied v tejto oblasti. Naopak, teória školy by mala školu a výučbu interpretovať ako spoločensky podmienenú oblasť zameranú na plnenie verejných pedagogických úloh. Špecifickou úlohou teórie školy je analýza inštitucionálnych podmienok pedagogických činností (H. J. Apel, 1995).

V súvislosti so študentským hnutím v 70. rokoch 20. storočia vznikli príspevky k teórii školy, ktoré sa opierali o marxistické analýzy spoločnosti, označované tiež ako „učenie pre triednu spoločnosť“. Škola tu bola chápaná ako subsystém kapitalistickej spoločnosti a výchovno-vzdelávací proces sa opisoval ako produkcia tovaru pod názvom „výrobná sila“.

Argumentácia v týchto teóriách školy vychádzala z analýz vzdelávania, podľa ktorých školská kvalifikácia neslúži všestrannému rozvoju síl človeka, ale je zameraná na použiteľnosť. Kritika bola zameraná na dokazovanie, že škola má rovnako ako spoločnosť triedny charakter, že nie je ničím iným než odrazom výrobných vzťahov a že vládnuce sily v spoločnosti sa udržujú pri moci transferom ideológie do školského vyučovania nepriamym a skrytým vytváraním ideologických kompetencií u žiakov.

Z dnešného pohľadu sú tieto práce odmietané a kritizované ako priveľmi ekonomizujúce a priveľmi mechanistické (H. Gudjons, 1994).

Škola ako inštitúcia zaujala aj pozornosť psychoanalýzy, čo nám potvrdzujú mnohé publikácie a štúdie o psychoanalytickom posudzovaní rozmanitých otázok školy a jej pôsobenia na žiakov a učiteľov.

Za prvú významnejšiu publikáciu venovanú otázkam školy z aspektu psycho-

analýzy možno považovať prácu Siegfrida Bernfelda Syzifos alebo hranice výchovy (1925), v ktorej so štíplavou iróniou útočil na vtedajšiu školu a pedagogiku z pozície psychoanalýzy a marxizmu, preto bola jeho kniha považovaná za klasiku teórie školy. Predmetom intenzívnej diskusie a ďalšieho rozpracovávania však bola až koncom 60. rokov 20. storočia.

Na Bernfeldovu prácu nadviazal v roku 1964 Fürstenau, ktorý znovu podrobil školu ako inštitúciu systematickému psychoanalytickému skúmaniu a pokúsil sa interpretovať školské vyučovanie pomocou takých kategórií ako „rituály“, „pudové obranné mechanizmy“, „odvedenie agresie“. Poukázal na skutočnosť, že v škole sa u žiakov prejavuje nevedomé pôsobenie obranných mechanizmov, nevedomých pudov a afektov, ktoré narážajú na školou prezentované normy, hodnoty a spôsoby správania, čo vedie k vzniku konfliktov a nežiaduceho reagovania.

Východiská, ktoré načrtnol Fürstenau, rozpracoval F. Welendorf (1973), ktorý ukázal, ako sú v ritualizovanom školskom pôsobení odmietané prejavy pudov a afektov u žiakov a učiteľov a ako sa tieto pudy aj napriek tomu opäť nevedome prejavujú.

Zvláštna pozornosť sa v psychoanalytických štúdiách školy venuje najmä princípu výkonu. Poukazuje sa, že je spojený s rivalitou a konkurenciou (ktoré sú pudovo podmienené), a preto vytvára netolerantnosť, závisť, nenávisť ako nevedomé reakcie. Aby tento deštruktívny pohyb školu nerozbil, sú v škole vehementne zdôrazňované a presadzované presne opačné hodnoty: tolerancia, láska k blížnemu, súcit a podobne, ktoré sa prejavujú ako naučené (vytvorené) reakcie, ako nevedomé psychické mechanizmy obrany nežiaducich impulzov (M. Muck, 1980).

Štúdiom konkrétnej úrovne vzťahov v škole sa zaoberal H. Brück (1988), ktorý dokázal, že potlačené detstvo v učiteľovi rozhodujúco ovplyvňuje jeho vzťahy k deťom (čo je vo mne nevedomé a tabuizované, často pripisujem iným). K psychoanalýze školy prispel aj T. Ziehe (1975), ktorý sledoval narcistické vzťahy v škole, ale aj ďalší významní predstavitelia psychoanalytickej pedagogiky, ktorí venovali pozornosť škole bez toho, aby sa jednoznačne dalo hovoriť o psychoanalytickej teórii školy. Ich význam spočíva v tom, že prispievajú k lepšiemu pochopeniu toho, ako inštitúcia školy pôsobí na žiakov a učiteľov.

Od polovice 70 rokov narastá odpor proti dominancii makrosociologických východísk teórie školy a do popredia sa dostávajú výskumné projekty uprednostňujúce **mikrosociologický pohľad na školu**. Ako príklad môžeme uviesť výskum školy založený na teórii **symbolického interakcionizmu**, ktorý sa na základe analýzy mikroúrovne školskej interakcie usiluje ukázať, podľa akej „logiky“ sa v rámci inštitúcie školy správajú jej aktéri, ako pritom vyvíjajú, chápu, bránia a zrádzajú svoju identitu a súčasne to, aké narušenia funkcionálnych zámerov pritom vznikajú.

Predchádzajúca analýza jednotlivých konceptov teórie školy nám dokazuje, že žiadna z nich školu vyčerpávajúco neobjasňuje. Pohľad na rozmanité prístupy však

môže pomôcť presnejšie rozlíšiť, ktoré otázky, konflikty a problémy v konkrétnej dobe vystupovali do popredia a ako sa k nim pristupovalo.

Okrem toho nám poskytuje určité východisko k chápaniu a posudzovaniu významu, predmetu a súčasných problémov spojených s doterajším procesom konštituovania teórie školy.

## 2. ZÁKLADNÉ PROBLÉMY KONŠTITUOVANIA A ROZVOJA TEÓRIE ŠKOLY

Prístupy k skúmaniu školy ako inštitúcie majú výrazne pluralistický charakter. Rozmanitosť teoretických prístupov prináša rozmanitosť chápania teórie školy, a teda aj rozmanitosť jej posudzovania, hodnotenia a prijímania.

Integrácia množstva jednotlivých zistení a opisov inštitúcie školy pri uplatňovaní rôznych teoretických prístupov je často veľmi náročná. Preto aj v súčasnosti pretrvávajú mnohé problémy súvisiace nielen s vymedzením a zdôvodnením predmetu teórie školy, ale aj s ponímaním jej významu, jej miesta v systéme vied o výchove, s vymedzením poľa jej pôsobnosti, jej vzťahu k iným (príbuzným) vedám a pod.

Kritické diskusie o uvedených problémoch sa vedú už v 70. rokoch 20. storočia, kedy sa kladú najmä otázky o oprávnenosti teórie školy, o jej zmysle a potrebe. Vyčítala sa jej, že nepredložila žiadne systémy teoretických výpovedí ale iba „pseudoteoretické učenia“ alebo „ideologické chvály blahoslavených“, že pojem teória školy je len výrazom nenaplnených predstáv, a preto ho treba vyškrtnúť z katalógu základných pedagogických pojmov (pozri W. Kramp, 1970). O niekoľko rokov neskoršie dospel k podobnému záveru aj Bijan Adl-Amini (1976), ktorý tvrdil, že žiadna oblasť predmetu teórie školy neexistuje, a teda je bez obsahu. Dúfal, že jeho kniha diskusiu o teórii školy ukončí. Tieto predpoklady sa však nenaplnili a školsko-teoretické myslenie sa ďalej intenzívne rozvíjalo. Teória školy, prehlásená v 70. rokoch za mŕtvu, zaznamenala v 80. rokoch oživenie a intenzívne metateoretické úvahy o predmete a mieste teórie školy dospeli k relatívne zhodnému výsledku, že hlavný problém teórie školy predstavuje **vzťah medzi inštitúciou školy a celospoločenským systémom**, pričom tento vzťah musí byť chápaný v jeho historickom vývine (K. J. Tillmann, 1985). Zdôrazňuje sa, že ku škole treba pristupovať ako k spoločensko-historicky podmienenému systému edukácie, analyzovať jej štruktúru, funkcie a dôsledky jej otvoreného a skrytého pôsobenia. Získané poznatky musia byť usporiadané tak, aby umožnili tvoriť opodstatnené a zdôvodnené rozhodnutia o jej inováciách.

Za významný a podnetný prínos k precizovaniu predmetu teórie školy na základe vzťahu medzi školou a spoločnosťou možno považovať koncepciu H. Fenda (1980), najmä zdôvodnenie, že hlavnou úlohou teórie školy je skúmať školu ako inštitúciu spoločensky organizovanej a kontrolovanej socializácie. Preto by sa teória školy mala zaoberať otázkou, aké spoločenské problémy sa riešia prostredníctvom inštitúcie škola, resp. aké funkcie plní a ako musí byť konštruovaná, aby mohla svoje funkcie plniť.

Okrem toho by teória školy mala systematicky analyzovať vzťah medzi organizovanými procesmi výchovy a neorganizovanými procesmi učenia sa, t. j. medzi intencionálnou a funkcionálnou výchovou.

Podľa Fenda by sa nemalo podceňovať ani pôsobenie takých javov, ako je vplyv učiteľa, spolužiakov atď., preto treba skúmať aj to, aké neplánované procesy v škole prebiehajú a aké sú ich vedľajšie účinky, aká je dynamika „formálneho“ a „skrytého“ kurikula. Za nevyhnutné považuje aj analyzovanie podmienok vzniku škôl, ktoré by sa malo vzťahovať na reálny spoločenský vývoj, t. j. na hospodárske zmeny, zmeny štruktúry obyvateľstva, explóziu poznatkov atď. Teória školy by tiež mala analyzovať pôsobenie organizovanej socializácie na životnú dráhu jednotlivca, na utváranie kultúrneho správania atď.

D. Benner (1978) k tomu poznamenáva, že vzťah škola - spoločnosť a s tým spojené vecné a systémové tlaky školy ako čiastkového spoločenského systému sa má skúmať z hľadiska jeho významu pre procesy výchovy a vzdelávania.

Podľa názoru H. J. Apela (1995) teória školy by mala školu a výučbu interpretovať ako spoločensky podmienený priestor pre konanie zamerané na plnenie pedagogických a spoločenských úloh. Jej špecifickou úlohou by mala byť analýza inštitucionálnych podmienok pedagogickej činnosti.

Stanovenie predmetu teórie školy podnietilo rozsiahle aktivity v skúmaní, rozvíjaní a spresňovaní teoretických otázok a východísk vedúcich k určovaniu a posilneniu jej miesta v rámci systému vied o výchove.

Teória školy sa začala považovať za súčasť školskej pedagogiky, za jej čiastkovú disciplínu, ktorá zvlášť vypovedá a spracováva **otázky vzťahu školy a spoločnosti** (D. Benner, 1978), poskytuje „viac alebo menej rozsiahle **výpovede o charakteristických znakoch inštitúcie škola**, resp. školského systému ako spoločensko-kultúrneho zariadenia na regulované a nepretržité vyučovanie a učenie sa (W. Klafki, 1985, s. 348). Zdôrazňuje sa tiež, že ak sa didaktika chápe ako výskum a tvorba teórií vo vzťahu k vyučovaniu a učeniu sa, tak potom teóriu školy možno definovať ako presahujúcu **disciplínu**, ktorá sa vzťahuje predovšetkým na **všeobecné úlohy, príp. funkcie školy** a na jej **vonkajšie a vnútorné inštitucionálne vzťahy** (tamtiež).

V súvislosti s tým sa špecifikuje vzťah teórie školy predovšetkým k školskej pedagogike, ktorá by mala podrobiť školu ako inštitúciu pedagogickej kritike a premenám. Ako ukázal D. Benner (1978), školská pedagogika musí reflektovať nielen didaktické a kurikulárne požiadavky na organizačné formy školy, ale aj inštitucionálny vecný a systémový tlak školy ako čiastkového spoločenského systému na proces výchovy a vzdelávania. To znamená, že popri tradičnej didaktickej a kurikulárnej rovine skúmania školy pribúda školskej pedagogike tretia rovina, a to rovina teórie školy a pedagogickej kritiky školy ako inštitúcie. Tým školská pedagogika v úzkom zmysle prestáva existovať a jej predmet začína zahŕňať nie dva, ale tri problémové okruhy, a to:

- didaktiku ako teóriu analýzy a plánovania výučby,
- teóriu kurikula ako inštanciu pre kritiku, vývoj a overovanie vyučovacích obsahov,



- teóriu školy, ktorá začína tam, kde didaktické a kurikulárne zameranie školskej pedagogiky naráža na hranice svojich možností (D. Benner, 1978).

Všetky tieto problémové okruhy sa rozmanitým spôsobom vzťahujú na školu a školskú výučbu, pričom ich objasňujú z rozmanitých stránok. Preto sú považované za vzájomne sa dopĺňajúce čiastkové teórie, ktoré vo svojom súhrne pokrývajú pole pôsobnosti školskej pedagogiky. Problémový okruh teórie školy sa však od predchádzajúcich dvoch líši tým, že danú oblasť rozširuje o otázku vzťahu školy a spoločnosti. Zároveň sa zdôrazňuje, že teória školy nesmie zostať stáť pri sociologickom určení funkcií, ale musí preniknúť k jadrú pedagogickej činnosti, aby tu odhalila **pôsobenie spoločenského implikačného vzťahu**. To znamená, že by sa mala o. i. zaoberať aj takými otázkami, ako je vzťah medzi požiadavkami na výkon a ukončenie školy, ktoré stanovil štát, a procesmi školskej socializácie, vplyv nezamestnanosti na študijnú motiváciu žiakov záverečných ročníkov stredných škôl, dopad štátnej finančnej politiky na vyučovanie a výchovu v školách, diskusia o odškolnení a odštátnení školy, zákonom stanovené práva spolurozhodovania žiakov, učiteľov a rodičov o škole a ich význam pre pedagogickú činnosť atď.

Z uvedených faktov je nepochybné, že existuje mnoho pedagogicky dôležitých otázok, ktoré nemožno v užšom zmysle označiť ani ako didaktické, ani ako kurikulárne problémy, ale jednoznačne ich môžeme považovať za otázky teórie školy. Doterajšie analýzy a poznatky nám potvrdzujú nielen nevyhnutnosť rozpracovávať uvedené problémy z hľadiska teórie školy, ale ukazujú aj východiská a možnosti ďalšieho rozpracovania a precizovania predmetu teórie školy a stanovenia perspektívy jej ďalšieho rozvoja, spejúceho k jej etablovaní sa ako samostatnej vednej disciplíny.

### 3. VÝZNAM TEÓRIE ŠKOLY

Posudzovať význam teórie školy môžeme z mnohých hľadísk a v rôznych súvislostiach. Môžeme charakterizovať jej prínos pre **rozvoj** teoretického pedagogického myslenia, pre spresnenie chápania školy ako inštitúcie, jej interpretácie, hodnotenia a predpokladov rozvoja a pod., ale aj z hľadiska podmienok a predpokladov školskej praxe.

Rozvoj školsko-teoretického myslenia podmienili rozsiahle vedecké aktivity, ktoré priniesli mnohé výskumné výsledky, vedecké úvahy a rozmanité koncepty teórie školy, ale aj kritické diskusie o škole, jej ponímaní, význame a pod. V súvislosti s tým nastáva preorientácia historicko-pedagogického výskumu, prostredníctvom ktorej sa nová sociálno-vedná perspektíva presadila ako základ výskumu školy. Tak rozvoj školsko-teoretického myslenia prispel k tomu, že sa školsko-pedagogické bádanie a uvažovanie postavilo na pevné základy, ale zároveň spôsobilo, že z centra pozornosti sa často vytláčalo pedagogické hľadisko a jeho miesto zaujímali prístupy príbuzných vied, najmä sociológie.

Významným prínosom tohto trendu však bolo to, že sa sformulovali širšie teoretické perspektívy. Tým, že sa začala študovať „kultúrno-sociologická štruktúra“

školsťva, otvoril sa školskej pedagogike nový obzor, a tak sa okrem pedagogickej práce v škole a pedagogických vzťahov škola začína skúmať vo svojich vonkajších vzťahoch, t. j. v súvislosti s celkom kultúry (K.-J. Tillmann, 1995).

Na základe toho sa ku škole pristupuje ako k spoločensko-historicky podmienenému systému socializácie a teória školy sa považuje za súčasť školskej pedagogiky, ktorá na rozdiel od jej ostatných problémových rovín vypovedá o vzťahu školy a spoločnosti (D. Benner, 1978).

Chápanie školy ako inštitúcie rozširuje pedagogický pohľad, odhaľuje aspekty, ktoré neboli predtým pri skúmaní školy akceptované. Bez teórie školy by to nebolo možné.

Škola ako inštitúcia je neoddeliteľná od politických zámerov a funkcií, od vlády a sociálnej disciplinizácie existujúcich mocenských vzťahov. Ako súčasť väčšieho celku plní voči ostatným systémom (politickému, ekonomickému a i.) funkciu služby. Škola ako historicky podmienený systém musí byť vždy znovu prispôbovaná spoločenskému vývoju, lebo v opačnom prípade by nastala jej stagnácia, najmä z hľadiska vyučovacích obsahov, ktoré sú z času na čas revidované (H.-J. Apel, 1995).

V súvislosti s tým treba zdôrazniť, že školu možno chápať nielen ako miesto organizovanej výučby, ale aj ako spojovací článok medzi rodinou a povoláním, ako sociálno-pedagogické zariadenie na kompenzáciu technicky orientovanej spoločnosti, ako distribútora pre podnikových alebo akademických odberateľov aj ako miesto ideologickej indoktrinácie (K. Fees, 2001).

Táto extrémna rôznorodosť školy sťažuje jej teoretické vymedzenie, ale zároveň zdôrazňuje nutnosť jej komplexného skúmania vo vzťahu k funkciám, ktoré z toho vyplývajú.

Preto ak chceme pochopiť zložitosť charakteru školy ako spoločenskej inštitúcie a vyčleniť určité funkcie tohto systému, musíme prekročiť svoju čisto pedagogickú pozíciu a zaoberať sa teóriou školy. Len tak možno pochopiť, čím je naše pedagogické úsilie determinované (H. Gudjons, 1994).

Význam teórie školy z uvedeného hľadiska spočíva v tom, že nám predstavuje určité východisko z tejto rozmanitosti tým, že poskytuje koncízny pohľad, to znamená vysvetlenie z jedného zorného uhla. Preto ju možno považovať za pokračovanie riešenia pedagogicko-didaktických problémov z hľadiska primeranej organizácie. V tom spočíva jej špecifická hodnota.

Vo vzťahu k školskej praxi význam teórie školy spočíva v tom, že predstavuje nástroj, ktorý umožní učiteľom, aby inštitúciu, v ktorej pracujú lepšie pochopili z rozmanitých stránok. Dôležité je, aby učelia, žiaci aj ich rodičia vedeli, že škola obsahuje nielen pedagogické, ale aj politické, sociologické, psychologické a iné súvislosti.

Okrem toho treba zdôrazniť, že teória školy poskytuje učiteľom informácie o podmienkach ich činnosti a zároveň im umožňuje výsledky dosiahnuté v tejto činnosti zhodnotiť, porovnať a prostredníctvom výskumu školy pozorovať a analyzovať za predpokladu spolupráce teoretikov a praktikov.

Pri posudzovaní významu teórie školy pre prax sa rozlišuje medzi možnými

adresátmi poskytovania odporúčaní pre praktickú činnosť. Na jednej strane sú to učiteľky a učelia a na druhej strane odborníci, ktorí školu kontrolujú a hodnotia, ale aj tvorcovia školskej politiky, ktorí vytvárajú a regulujú rámcové podmienky činnosti škôl, pre ktorých sú obsahy teórie školy predmetom činnosti. Preto okrem kritických analýz potrebujú aj legitimačné odporúčania.

Aj keď vytvárať teórie pre určitých adresátov alebo na použitie v určitej oblasti nie je možné (teória nie je recept), treba, aby sa presne analyzovali a diferencovali podmienky činnosti na špecifických stupňoch (riaditelia škôl napr. potrebujú hlbši pohľad na svoju inštitúciu a školsko-teoretické otázky im môžu pomôcť pochopiť niektoré súvislosti a uplatniť nové postupy), aby sa vymedzil priestor ich činnosti, ale poukázalo sa aj na obmedzenia, ktoré tu existujú.

Za významný prínos teórie školy pre školskú prax možno považovať vymedzenie vzťahu medzi didaktikou, teóriou kurikula a teóriou školy, ktorý je definovaný ako implikačný vzťah vzťahujúci sa na školu ako inštitúciu. To znamená, že didaktika je odkázaná na teóriu kurikula a, naopak, teória kurikula získava relevanciu až prostredníctvom didaktickej analýzy a plánovania výučby v školskej realite. Rovnako aj teória školy získava svoju pedagogickú relevantnosť prostredníctvom didaktiky a teórie kurikula. V tom spočíva ich pedagogická kvalita.

Od tejto školsko-teoretickej súvislosti didaktika aj teória kurikula doteraz abstrahovali, preto sa v súčasnosti javí ako nevyhnutné rozpracovanie a overenie rozličných didaktických modelov a teórie kurikula z hľadiska teórie školy.

Jedným z kladov teórie školy je aj to, že školu a výučbu objasňuje z rozmanitých stránok a že sa vzťahuje na všeobecné úlohy a funkcie školy, na jej vonkajšie a vnútorné inštitucionálne vzťahy, čím školská pedagogika nadobúda širšie pole pôsobnosti.

Okrem toho možno oceniť aj to, že teória školy popri deskripcii a analýze pedagogických javov vo väčšej miere uplatňuje empiricko-analytické objasňovanie súvislosti školskej socializácie, jej podmienok, foriem, funkcií, problémov a vplyvov, ale aj jej dôsledkov.

Za najväčší prínos teórie školy však možno považovať odhalenie protikladnosti inštitucionalizácie vyučovania mládeže a podrobné objasnenie socializačnej funkcie školy. Protikladnosť inštitucionalizácie vyučovania detí a mládeže spočíva v tom, že na jednej strane predstavuje výrazný pokrok tým, že zabezpečuje právo na vzdelanie pre každého, ale na druhej strane umožňuje presadenie moci požiadaviek jej zriaďovateľa, ako je povinná školská dochádzka, nutnosť podriadenia sa, obmedzovanie osobnej slobody a pod. To znamená, že inštitúcie uspokojujú základné sociálne potreby, ale zároveň vyžadujú podriadeniu sa princípom, na ktorých sú vybudované (H. Gudjons, 1994).

Škola od svojho vzniku plnila a plní rad funkcií, ktoré sú podmienené rozmanitými spoločenskými činiteľmi. V závislosti od historického kontextu v rôznych etapách prevládali rôzne činitele a dominovali určité funkcie školy.

V období moderného školstva riadeného štátom pribúdali i mnohé nepedagogické funkcie školy, ktoré až do 60. rokov 20. storočia zostávali mimo pedagogických analýz. Ich skúmanie a opis podnietila kríza školy a s ňou spojené kritické dis-

kusie, ktoré zdôraznili, že dnešné školy nepôsobia vo vákuu, ale v špecifických sociálnych a ekonomických podmienkach. Problémy školy preto nemožno riešiť len v rámci školy, ale vo vzťahu k celej spoločnosti. Do centra záujmu sa tak dostáva otázka, v čom spočíva spoločenská funkcia školy. Na základe mnohých analýz bola stanovená ako najdôležitejšia socializačná funkcia školy (T. Parsons, 1977).

V súčasnosti sa škola považuje za centrálny nástroj socializácie, ktorá predstavuje proces, v ktorom sa jedinec stáva schopným sociálne žiť v danej spoločnosti, získava základnú orientáciu pre svoje správanie sa v sociálnych štruktúrach, čo mu umožňuje sociálne spolužitie s ostatnými jedincami, vstupovanie do špecifických pozícií a rolí, čím preberá kultúrne a hodnotové orientácie, učí sa sociálno-interakčným procesom (B. Geist, 1992, Brinnek, 1993).

Školská socializácia predstavuje prijatie detí a mládeže do spoločnosti, ktorá túto školu zriadila (T. Ballauf, 1982). Tým, že jedinec prijíma normy, obohacuje ich, rozvíja a odovzdáva ich ako dedičstvo nasledujúcej generácii, uskutočňuje sa reprodukcia spoločenských vzťahov – reprodukuje sa spoločnosť. Reprodukcia spoločnosti sa nemôže obmedziť len na prenos myšlienok, ale vyžaduje resubjektívizáciu kultúrnych objektívizácií, bez ktorej by kultúrne spôsobilosti zostali mŕtve (H. Fend, 1980).

Aj keď existuje mnoho námietok a kritik, často aj oprávnených, školská socializácia je nevyhnutná. Treba však poznať a rešpektovať jej hranice, nájsť mieru tak pre socializáciu, ako aj emancipáciu a zabezpečiť žiaducu proporcionalitu.

Uvedené úvahy a závery sú pre nás významné najmä z hľadiska rozvoja nášho školského systému. Tým, že sa zdôrazňuje a interpretuje rámec spoločenských podmienok školy, ktoré ohraničujú jej reformný potenciál, sa umožňuje formulácia odpovede na otázku, aká by naša škola mala byť a aká v súčasnosti je.

Prezentované poznatky tiež umožňujú, aby si riadiace zložky školy, školský administratívny aparát, učitelia aj žiaci presnejšie určili svoje postavenie, možnosti a spôsoby reagovania vo vzťahu ku škole a jej premenám. Pohľad na rozmanité prístupy a závery nám môže pomôcť zorientovať sa v jestvujúcich problémoch a ťažkostiach, zaujať k nim žiaduce stanovisko a umožniť nám primerané reagovanie v praxi.

Z toho vyplýva, že teória školy umožňuje nielen pochopiť „nepedagogické“ pôsobenie školy, ale dáva nám aj odpoveď na otázku, „aká škola je“. V tom spočíva jej najdôležitejší prínos.

## ZÁVER

Prezentovaný vývoj teórie školy poukazuje na zložitosť i rozporuplnosť javov, ktoré tento vývoj sprevádzali. Aj napriek mnohým odsúdeniam na zánik teória školy naďalej pretrváva a rozvíja sa. To je dostatočný dôvod na to, aby sme ju prijali, a v našich, často nepriaznivých podmienkach svojimi možnosťami prispievali k jej ďalšiemu rozvoju a urýchleniu jej etablovania ako samostatnej vednej disciplíny.

V dlhodobých pedagogických diskusiách, v publikovaných úvahách a koncepcích je mnoho argumentov, ktoré podporujú proces ďalšieho teoretického úsilia i mnoho náznakov a odporúčaní, ako v tomto úsilí postupovať.

## Literatúra

- ADL-AMINI, B.: *Schultheorie - Geschichte, Gegenstand und Grenzen*. Weinheim : Basel, 1976.
- APEL, H. J.: *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*. Donauwörth : Verlag L. Auer, 1995.
- BALLAUF, Th.: *Funktionen der Schule: Historisch-systematische Analysen zur Scholarisation*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag, 1982.487s.
- BENNER, D.: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München : List Verlag, 1978.
- BERNFELD, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main, 1967. (1. Aufl. 1925)
- BÖHM, W.: *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart : Kröner, 1994.
- BRINKMANN, G. - FRIEDRICH, L. - HEILAND, H. - KLASSEN, T. F. - LINGEL-BACH, K. Ch. (Hrsg.): *Theorie der Schule. Schulmodelle I.: Reformpädagogik*. Königstein : Athenäum, 1980. 154s.
- BRINKMANN, G. - FRIEDRICH, L. - HEILAND, H. - KLASSEN, T. F. - LINGEL-BACH, K. Ch. (Hrsg.): *Theorie der Schule. Schulmodelle II.: Gesamtschulen und Alternativschulen*. Königstein : Athenäum, 1980.154s.
- BRÜCK, H.: *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbeck : Rowohlt, 1978.
- DAUBER, H.: Radikale Schulkritik – als Schultheorie? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č. 11, s. 532-536.
- DIEDERICH, J. - TENORTH, H.-E.: *Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung*. Berlin : Cornelson Scriptor, 1997.256s.
- DREEBEN, R.: *Was wir in der Schule lernen*. Frankfurt, 1980. (angl. vyd. 1968)
- EINSIEDLER, W.: *Schulpädagogischer Grundkurs*. 3. Aufl. Donauwörth : Auer, 1978. 149s.
- FEND, H.: *Theorie der Schule*. München-Wien-Baltimore : Urban und Schwarzenberg, 1980.
- FEES, K.: Konstituenten einer Theorie der Schule. In: *Pädagogischen Rundschau*, 2001, č. 6, s. 665-667.
- FINGERLE, K.: *Funktionen und Probleme der Schule*. München, Kösel, 1973. 199s.
- FINGERLE, K.: Von Parsons bis Fend. Strukturell-funktionale Schultheorien. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č. 9, s. 416-421.
- FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Fürstenau, P. u. a.: *Zur Theorie der Schule*. Weinheim, 1969, s. 9-25. (1.Aufl.1964)
- GEBHARD, J.: *Der Sinn der Schule*. Göttingen, 1923.
- GEISSLER, E. E.: *Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik*. 1. Aufl. Stuttgart, Klett, 1984. 344s.
- GUDJONS, H.: *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn : Klinkardt 1994. 235s.

- HÖRDT, P.: *Theorie der Schule*. Frankfurt am Main, 1933.
- HUSĚN, T.: *Problémy školstva*. Bratislava: 1988.
- KASČÁK, O.: *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava : Typi Universatis Tyrnaviensis, Veda, 2006.
- KLAFKI, W.: Von Dilthey bis Weniger. Schultheoretische Ansätze in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č. 7-8, s. 348-354.
- KOMPOLT, P.: K vymedzeniu školskej pedagogiky. In: *Školská pedagogika I*. Bratislava : UK, 1997, s. 5-12.
- KRAMP, W.: *Studien zur Theorie der Schule*. München, 1973.
- MUCK, M.: *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart : Klett, 1980.
- MUCK, M und G.: Die Institution Schule – psychoanalytisch betrachtet. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č. 12, s. 578-584.
- OBLINGER, H.: *Theorie der Schule. Umriss, Belege, Folgen*. Donauwörth : Verlag L. Auer, 1976.
- PARSONS, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Parsons, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main : 1968, s. 161-193. (angl. vyd. 1959)
- PROKOP, J.: *Škola jako sociální útvar*. Praha : PdF UK, 1996.
- PRŮCHA, J.: Škola: instituce pro řízenou edukaci. In: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- REICHWEIN, G.: Grundlinien einer Theorie der Schule. In: *Pädagogisches Zentralblatt*. 5. Jg., 1925, H 7/8, s. 313-327.
- SAUER, K.: *Einführung in die Theorie der Schule*. Darmstadt, 1981.
- SINGULE, F.: *Vývojové trendy čs. školského systému*. Praha: ÚŠI, 1984.
- STEIDORF, Gerhard: *Einführung in die Schulpädagogik. 3. Aufl.* Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhardt, 1976
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Schultheorien*. 1. Aufl. Hamburg : Bergman und Helbig Verlag, 1987.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: Die Theorie der Schule und ihr Gegenstand. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č. 7 - 8, s. 346-347.
- WELENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim und Basel: Beltz, 1973.
- ZIEHE, T.: *Pubertät und Narzissmus*. Frankfurt am Main, 1975.

## Resumé

### Basic tendencies of school theory development in the 20<sup>th</sup> century

*Bibiána Timková*

*Department of Pedagogical Science Faculty of Arts and Humanities  
of Comenius University in Bratislava*

The study focuses on the most important issue of constitution, development and contribution to the school-theoretical thinking in the historical context. It shows the complexity and contradiction of the phenomenon, which accompanies the school theory development and its contribution in the course of the school study as a socio-historically determined system. It analyses particular approaches, trends and concepts of the school theory and it defines its core and its position in the pedagogy system. It assesses the importance of the school theory for the pedagogical thinking and school praxis from many points of view and in different contexts.

---

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/3645/06 Výzvy znalostnej a učiacej sa školy pre edukologickú koncepciu a implementáciu zmien v slovenskej škole