

## ŠKOLA V PROCESĚ SPOLOČENSKÝCH PREMIEN

*Bibiána Timková*

*Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

**Anotácia:** Štúdia sa zaoberá problémami inštitúcie školy v meniacich sa spoločenských podmienkach, poukazuje na kritické výhrady voči jej funkciám, poslaniu a pretrvávajúcim negatívnym javom. V súvislosti s tým načrtáva požiadavky znalostnej spoločnosti na školu, najmä na jej poslanie, nové funkcie a činnosti, rozoberá predpoklady riešenia problémov, zdôrazňuje potrebu jej ďalšieho mnohostranného skúmania a dôslednej vedeckej analýzy ako predpokladu jej kvalitatívnej premeny.

**Kľúčové slová:** škola, školské vzdelávanie, funkcie školy, školská pedagogika, teória školy, demokratizácia vzdelávania, spoločnosť poznania

Škola ako vzdelávacia a sociálna inštitúcia predstavuje zložitý jav, meniaci sa pod vplyvom kultúrnych, sociálnych, ekonomických a politických procesov, a preto je pod ustavičným tlakom rôznych požiadaviek a kritických reakcií. V súčasnosti sú pre našu školu príznačné mnohé nové javy, spôsobené dôsledkami civilizačných a sociálnych zmien, ktoré vplývajú na vzdelávacie prostredie, podmienky i prostriedky vyučovania. Vzrastá význam vzdelanosti, ktorá predstavuje faktor kvality spoločnosti, zdroj jej perspektívy. Preto sa prehodnocujú funkcie školy, možnosti a podmienky rozvoja jestvujúceho školského systému, uskutočňuje sa proces premeny školy, ktorý často komplikujú mnohé problémy, ktoré sú dôsledkom spoločenskej transformácie. Z tohto dôvodu je nevyhnutné meniť aj prístupy k vedeckému skúmaniu školy, predovšetkým v súvislosti s okruhom otázok, ktoré svojím obsahom prekračujú rámec vied o výchove. Na uvedené i ďalšie problémy, na možnosti a predpoklady ich riešenia chceme poukázať v tejto štúdii.

### Škola ako spoločenská inštitúcia a jej problémy

Škola ako sociálna, štátom riadená inštitúcia vznikla ako dôsledok priemyselnej revolúcie a vo svojom viac ako 200 ročnom vývine priniesla do spoločenskej praxe mnoho pozitívneho, vytvorila limity individuálnych noriem správania sa, štandardizovala ciele a obsah vyučovania, vyčlenila kritériá inštitucionálnej selekcie žiakov a tým aj predpoklady pre spoločnosťou riadenú socializáciu a stala sa nástrojom reprodukcie sociálnej štruktúry (pozri tiež Havlík – Kořa, 2002)

Popri pozitívnych javoch sa však vyznačovala aj mnohými negatívnymi javmi a problémami. V dôsledku mocensko-politickej manipulácie sa škola stala nástrojom uplatňovania sociálnej moci a preto sa mnohé významné reformné hnutia pokúšali tento nedostatok školy

zmeniť. Intenzita týchto reformných snáh sa začala v prvej polovici 20. storočia stupňovať a od konca 50. rokov 20. storočia sa inštitúcia škola stala predmetom ostrej kritiky, ktorá vyvrcholila v 70. rokoch v teórii odškolenia spoločnosti (pozri I. Illich, 2001). V dôsledku toho nastali vo viacerých vyspelých krajinách štrukturálne a kvalitatívne zmeny v školských systémoch, ale vo všeobecnosti tradičný školský systém prejavil značnú odolnosť a nové impulzy priniesla až vlna reforiem orientovaných na kurikulárne programy koncom 80. rokov a v priebehu 90. rokov 20. storočia.

Vo vzťahu spoločnosti ku škole však pretrvávajú aj naďalej mnohé negatívne a kritické reakcie. Škola je naďalej považovaná za málo efektívnu, vyčíta sa jej, že v nej prevládajú čiastkové opatrenia bez systémového, koncepčného a legislatívneho rámca, že v nej prevládajú skôr konzervujúce tendencie a nie aktívne prístupy (pozri tiež E. Walterová a kol., 2004).

Sociologicky orientované prístupy ukazujú, že súčasná škola má všetky znaky formálnej sociálnej organizácie, v dôsledku čoho sa v nej prejavujú mnohé rozporuplné a konfliktné javy, ktoré negatívne ovplyvňujú pedagogickú činnosť.

Jedným z typických problémov školy ako formálnej organizácie je to, že sa musí navonok prispôbovať nevyhnutnosti byrokratickej kontroly a vo vyučovacom procese sa jej v záujme úspešnosti pedagogickej činnosti vyhýbať. Učiteľ sa preto dostáva do konfliktu s tým, že na jednej strane musí presadzovať byrokratické kontrolné mechanizmy a na druhej strane ich musí vždy znova a znova relativizovať a vytvárať tak priestor na pedagogicky zmysluplnú činnosť. Okrem toho sa v škole vyskytujú aj mnohé iné rozporné a konfliktné javy, ktoré negatívne ovplyvňujú pedagogickú činnosť. Obmedzujúco na výchovu pôsobí napríklad rozpor medzi prísnou racionálnosťou formálnej organizácie a charakterom výchovnej činnosti.

Procesy pedagogického pôsobenia sú podstatne determinované tzv. „nepedagogickými“ danosťami (známky a vysvedčenia slúžia ako kritériá výberu, prestávky určuje zvonček a nie rytmus vyučovania, techniky disciplinizácie sú poistené predpismi pod.).

Vyučovanie sprevádza tiež mnoho neurčitostí, ktoré umožňujú vznik potenciálnych stresových situácií medzi tými, ktorí chcú to, čo sa deje v škole programovať určitým racionálnym spôsobom na jednej strane a učiteľmi a žiakmi na strane druhej.

Jeden zo základných problémov pri posudzovaní súčasnej školy spočíva v tom, že sa v chronologickom aj systematickom zmysle ukazuje ako extrémne rôznorodá. Preto predmetom kritiky nie je len vzťah medzi školou a spoločenským systémom, ale aj jednotlivé aspekty jej spoločenského poslania a pedagogického pôsobenia. To, že sa škola chápe ako miesto organizovaného vyučovania, ako sociálno-pedagogické zariadenie na kompenzáciu problémov technologicky určenej výkonnej spoločnosti, ako miesto kultúrnej tradície či integrácie do interkultúrneho kontextu, ale aj ako dodávateľ pre podnikovú alebo akademickú sféru, i ako miesto ideologickej indoktrinácie, predstavuje možnosť jej rozmanitých hodnotení a interpretácií.

Osobitná kritika je často vedená proti funkciám, ktoré škola plní. Medzi najčastejšie zdôrazňované, obhajované i spochybňované funkcie školy patrí socializačná, kvalifikačná, personalizačná, selektívna a legitimizačná funkcia školy.

Predmetom kritiky sa často stáva forma a obsah školskej socializácie. Poukazuje sa na to, že nadmernou socializáciou v škole sa jednotlivcovi upiera možnosť byť jedinečným, prejavíť vlastné schopnosti, byť kritickým voči iným i voči spoločnosti. Zvlášť ostré výčitky sú adresované škole za nedostatočný rozvoj osobnosti a nedostatočné sebaurčenia jednotlivca, za jeho nadmerné ovplyvňovanie, manipulovanie a normovanie.

Aj keď uvedené námietky možno považovať za oprávnené, napriek tomu je školská socializácia je potrebná. Bez školskej socializácie ako súčasť celkovej socializácie osobnosti by nebolo spoločnosti ako sociálneho celku ani spoločenstiev, inštitúcií, záujmových a iných zoskupení. Je však nutné poznať a dodržiavať jej hranice, nájsť mieru nielen pre socializáciu ale aj emancipáciu.

Námietky sú aj voči spôsobu, akým sa realizuje kvalifikačná funkcia školy. Poukazuje sa najmä na rozpor na medzi školou a pracovným životom, medzi tým, čo od školy očakáva a tým čo škola žiakom poskytuje. Vyčíta sa jej, že je bohatá na informácie, ale chudobná na činnosť. Preto sa požaduje, aby škola viac preferovala potreby pracovného života a aby reformy školy boli orientované na pracovný trh.

Vážne výhrady sú aj voči selektívnej funkcii školy. Poukazuje sa najmä na to, že aj keď demokratizácia školy prispela k likvidácii stavovských bariér a aplikácia zásady vzdelanie pre všetkých a uplatňovanie princípu výkonu vytvára dojem demokratického školského systému, v skutočnosti tu prebieha skrytá selekcia, ktorej výsledkom je rozvrstevovanie žiakov podľa kritérií platných v danom systéme. Tým, že jedni (úspešní) sú zaradovaní „hore“ a iní (degradovaní) „dole“ sa školská selekcia podieľa významnou mierou na vytváraní sociálnej hierarchie. Selektívna funkcia školy sa verejnosti prezentuje ako dôležitý spoločenský jav, ale v skutočnosti je to vedomý a zámerný proces, v ktorom sa premieta sociálna štruktúra spoločnosti, mechanizmy moci, politická orientácia a hospodársky život spoločnosti (Kompolt, P., 1993)

Odkedy sa škola považuje za ústrednú inštanciu prostredníctvom ktorej sa spoločnosť reprodukuje, podlieha ostrej kritike legitimačná funkcia školy. Poukazuje sa najmä na to, že škola formami svojho života napomáha utvárať žiaduci vzťah k politickému systému, čo umožňuje reprodukcii existujúcej štruktúry hodnotového systému spoločnosti a tým vedie aj k znovuoobnoveniu vládnucich vzťahov v novej generácii. Tvrdí sa, že v súčasnej etape rozvoja spoločnosti je charakteristické rozšírenie funkcii politicko-administratívneho systému a narastanie významu štátu ako inštitúcie riadenia. Tým, že štát musí zasahovať všade tam, kde už nefungujú mechanizmy trhu plní celý rad nových funkcii. Napríklad preberá zodpovednosť za kvalifikáciu pracovných síl, lebo jednotliví vlastníci kapitálu už nemôžu kryť vysoké náklady. Preto musia byť legitimizované existujúce spoločenské vzťahy, ale aj nerovnaké rozdelenie majetku a zabezpečenie uznania inštancie moci t. j. politických inštitúcií. Podľa Fenda (1980) škola skutočne reprezentuje systém rozdeľovania t. j. systém pravidiel rozmanito ohodnotených pozícií. Nerovnosť je tu začlenená vo forme ukončenia rozmanitého stupňa školy. Žiaci sa v škole učia akceptovať túto nerovnosť na základe ich hodnotenia pri skúšaní a známkovaní, pri ktorom sa dokazuje, že rozdiely sú tu podmienené rozdielmi vo výkonoch a preto sú presvedčení, že pozícia, ktorú zaujímajú, závisí od ich úsilia a nadania (H. Fend, 1980).

Jedným z pretrvávajúcich je aj problém demokratizácie školy. V kritických názoroch na demokratizáciu školy panuje všeobecná zhoda v tom, že doterajšie demokratizačné procesy nevedli k odstráneniu tradičných nerovností v prístupe k vzdelaniu, ale umožnili vznik jej nových foriem. Ako príklad narastania nerovností medzi sociálnymi skupinami sa uvádza, že lepšie situované vrstvy môžu lepšie a skôr využiť nové možnosti v oblasti vzdelávania. Okrem toho sa zdôrazňuje, že pod vplyvom demokratizácie prístupu na stredné a vysoké školy sa posilnili tendencie rozdeliť vzdelávacie dráhy na hodnotnejšie, ktoré sú rezervované pre potomkov zvýhodnených vrstiev a na menej hodnotné pre deti z ostatných rodín. Tak vzniká nerovnosť v prístupe k lepšiemu vzdelaniu, zvyšuje sa sociálna rôznorodosť v zložení skupín s vyšším vzdelaním, kým v skupinách s nižším vzdelaním sa zvyšuje homogenita. V dôsledku toho sa sociálne rozdiely medzi jednotlivými vzdelanostnými skupinami v smere

„hore“ zmenšili, smerom „dolu“ zväčšili. Napríklad hoci privilégia „akademikov“ neprestali existovať, stali sa menej viditeľnými. Sociálna nerovnosť neklesla, hoci sa prístup k vzdelaniu zvýšil. Potomkovia vyšších vrstiev sa vo väčšine prípadov iba presunuli do vyšších úrovní vzdelávacieho systému. Funguje to tak, že keď už určitý odbor prestáva byť rezervovaný pre privilegované vrstvy, vytvorí sa pre ne nová prestížnejšia forma štúdia. Čím prestížnejšia je škola, tým má väčšie zastúpenie potomkov vyšších vrstiev. Ich najvyššie zastúpenie býva na elitných školách. To dokazuje, že demokratizácia neodstraňuje tendenciu privilegovania, ale iba jej umožňuje získať novú zahalenejšiu podobu (J. Keller – L. Tvrдый, 2008).

Škola v modernej spoločnosti neselektuje žiakov náhodne, ale preto, že je súčasťou medzigeneračnej reprodukcie sociálnych nerovností (pozri tiež J. Prokop, 2005). Mnohé doterajšie výskumy dokazujú, že školský systém sa stal účinnou agentúrou sprostredkujúcou pozície v systéme sociálnej nerovnosti (P. Kompolt, 1993). Potvrďuje sa, že naďalej existuje súvislosť medzi sociálnym pôvodom a získaným vzdelaním, a že ak je školský systém základnou inštanciou pridelovania životných šancí, ich reálne pridelovanie je buď diskriminujúce alebo privilegujúce (H. Fend, 1980).

Analýzy od 60. rokov 20. storočia ukazujú, že napríklad vo Francúzsku mali deti z vyšších vrstiev 80 krát vyššiu pravdepodobnosť dostať sa na vysokú školu ako deti roľníkov, 40 krát väčšiu ako deti robotníkov a 2 krát väčšiu ako deti úradníkov.

Na príklade Nuffieldskej vysokej školy v Anglicku sa potvrdilo, že anglické deti z robotníckych rodín majú viac než o polovicu menšie šance študovať na vysokej škole ako deti z nižšej strednej vrstvy, ktoré majú ešte trikrát menšie možnosti študovať na vysokej škole ako deti z vyššej strednej vrstvy.

Podobný vzťah medzi vzdelaním rodičov a detí bol zistený v tej dobe aj v USA, kde iba 6 % detí robotníkov a 3 % detí roľníkov v porovnaní s 25 % detí vyššej vrstvy získalo vysokoškolský diplom, pričom väčšina potomkov robotníkov a roľníkov nikdy nedokončila strednú školu na rozdiel od 25 % potomkov strednej vrstvy (T. Katrňák, 2004).

Podľa výsledkov spomínaných výskumov študenti s najvyšším vzdelaním a najhodnotnejšími diplomami pochádzajú zo spoločensky dobre situovaných rodín (J. Keller – L. Tvrдый, 2008).

Výskumy v českej republike (Matějů, 1986) ukázali, že aj keď v tej dobe nebol v českej spoločnosti vplyv sociálneho pôvodu až taký veľký ako vo vyspelých západných krajinách, preda existoval. S premenou spoločenského systému, keď začal ekonomiku regulovať trh, v spoločnosti zavládli demokratické princípy a kritériá zásluhovosti a výkonu došlo, aj keď nie k výrazným rozdielom v dosiahnutom vzdelaní vo vzťahu s postavením rodiny. Napríklad výskumy z rokov 1992 a 1999 ukázali, že deti vysokoškolsky vzdelaných rodičov dosahovali takmer šesťkrát častejšie vysokoškolské vzdelanie ako deti otcov s výučným listom a naopak potomkovia rodín z nižších vrstiev končili v roku 1992 trikrát častejšie a v roku 1999 päťkrát častejšie iba základnú školu.

Pravdepodobnosť, že by potomok vysokoškolákov zostal pri základnom vzdelaní bola v oboch výskumoch rovnako nízka ako šanca potomkov z nižšej sociálnej vrstvy na získanie vysokoškolského diplomu.

Z toho vyplýva, že aj v modernej spoločnosti majú sociálne výhody a nevýhody kumulatívnu povahu tzn., že výhoda plodí výhodu a naopak handicap zosilňuje handicap. Preto z dobrého postavenia plynie dobré postavenie a z horšieho opäť len horšie. Zmena nastala iba vo forme, či spôsobe udržiavania a reprodukcie nerovnosti, ktorá je spätá so školou, resp. so štátom, ktorý jej udeľuje oprávnenie na uskutočňovanie tejto nerovnosti.

V súvislosti s tým sa kladú otázky čím je tento stav spôsobený, prečo je to tak, kde hľadať príčiny a pod. Odpovede však nie sú ani jednotné ani jednoznačné. Tak napríklad sociológovia sa líšia v názore či vinu za tieto nerovnosti nesie samotná škola alebo sú podmienené aj inými faktormi spoločenského prostredia.

Najčastejšie sa zdôrazňuje, že nerovnosť nevzniká ako dôsledok odlišného sociálneho prostredia, v ktorom žiaci žijú, ale je produktom vzdelávacieho systému ako takého, lebo koncipuje takú koncepciu poznania, ktorá jedných diskriminuje a druhých zvyhodňuje. Podľa predstaviteľov tzv. „novej sociológie vzdelávania“ škola predstavuje vysoko problematickú inštitúciu, lebo žiakom vnucuje dominantnú kultúru, reprodukuje pomery vládnuce v triednej spoločnosti vo všetkých jej nerovnostiach a hlavným poslaním školy nie je odovzdávanie znalostí či kompetencií, ale posilňovanie ideologickej dominancie. Svoju autonómiu využíva k tomu, aby potvrdzovala sociálnu nerovnosť, ktorá primárne vzniká nezávisle na nej a mimo nej. Škola dáva možnosť vyniknúť iba tým, čo najviac zodpovedajú kritériám dominantnej skupiny a systém formálneho vzdelávania iba legitimizuje postavenie tých, ktorí pochádzajú z dominantnej skupiny. V tomto procese je pôsobenie učiteľov hlavným nástrojom premeny existujúcich mocenských vzťahov na legitímnu autoritu (P. Bourdieu-Passeron, 1970; Ch. Baudelot – R. Establet, 1975 ai.)

Podľa iného prístupu škola nemá vinu ani na vytváraní sociálnych nerovností ani na odlišnom vnímaní hodnoty vzdelania v rôznych vrstvách, ba nedokáže tieto nerovnosti ani vyrovnávať, ani znižovať.

Pod zorným uhlom rozmanitej kritiky nevyznieva obraz súčasnej školy veľmi priaznivo. Treba však zdôrazniť, že aj keď sa vyznačuje určitými negatívnymi charakteristikami (môže byť nástrojom ideologickej indoktrinácie, môže produkovať spoločenskú nerovnosť a pod.) má aj svoje špecifické pozitíva. Bez školy by sa sociálne rozdiely ešte viac prehĺbili (napríklad vyššie spoločenské vrstvy by si skôr zabezpečili vzdelanie než nižšie, chudobnejšie vrstvy). Okrem toho je nepravdepodobné, že po odstránení jestvujúcich inštitúcií bude možné navrhnúť lepšie usporiadanie než to, ktoré vzniklo historickým vývinom.

V našich podmienkach predstavuje závažný problém aj to, že sa náš školský systém nachádza v podmienkach transformácie spoločnosti, zmeny politického a ekonomického systému. V dôsledku toho vznikajú mnohé javy, ktoré komplikujú reálne fungovanie škôl najmä problémy decentralizácie verejnej správy, účelovo formulované smernice a direktívy, spôsob využívania financií a pod. Preto sa zmeny školy uskutočňujú v meniacich sa kultúrnych, sociálnych, ekonomických a politických procesoch. V ich dôsledku pôsobia na školu mnohostranné, často rozporné tlaky a požiadavky, avšak bez žiaducej podpory.

Okrem toho treba brať do úvahy, že naša súčasná škola pôsobí v podmienkach rozpadu hodnôt a pôsobenia mravnej devalvácie v spoločnosti. Preto musí čeliť novým rizikám a zásahom do svojho fungovania, stretáva sa s mnohými javmi nezájmu rodiny o dieťa v dôsledku jej problémov (sociálna neistota, zmeny v hierarchii hodnôt) čím sa oslabuje kultúrna funkcia školy.

Tým, že škola vstupuje do siete vzťahov s ďalšími inštitúciami, ktoré rozširujú škálu vzdelávacích programov vo vzťahu k žiakom (umelecké a iné školy, jazykové záujmové spoločenstvá, knižnice, múzeá a galérie, združenia, nadácie) sťažuje sa funkcia školy ako koordinátorky učenia sa žiakov.

V dôsledku zmien modelu rodiny a vztahu nárokov transformujúcej sa spoločnosti na rodičov sa rozširuje rozsah socializačnej funkcie školy, ktorá popri sekundárnej socializačnej funkcii priberá aj niektoré oblasti primárnej starostlivosti (stravovacie návyky, pravidlá slušného správania, výchova k zdravému spôsobu života, sexuálna výchova, starostlivosť o zdravie a osobnú bezpečnosť a i.)

Okrem toho musí reagovať na vzrast škodlivých vplyvov na deti, na vzostup prenikania násillia a nebezpečných návykov (drogy, alkoholizmus, fajčenie) čím škole pribúda sociálno-preventívna funkcia a funkcia ochranná. Preto musí vstupovať do interakcií s inštitúciami represívneho poslania (polícia, súdy) čo rozširuje pôsobnosť školy na dlhší časový úsek než zaberá vyučovací proces (pozri tiež E. Walterová – Starý, 2006).

## Vízie školy v spoločnosti poznania

Prvé úvahy o spoločnosti poznania začali vznikáť v súvislosti s významným rastom vzdelanosti a pribúdaním pracovných miest vyžadujúcich vyššiu úroveň vzdelanosti a kvalifikácie pracovníkov.

Na základe analýz ekonomického rozmachu v druhej polovici 20. storočia sa spoločnosť poznania považuje za kvalitatívne novú spoločnosť, vyznačujúcu sa novou kvalitou vedomostnej úrovne a kvalitatívne vyšším stupňom vedomostnej výbavy pracovnej sily, než bola v predchádzajúcej etape rozvoja spoločnosti.

Úvahy o spoločnosti poznania vyvolali mnoho očakávaní. Tak napríklad ekonómovia si od vyššej vzdelanosti sľubujú vyššiu konkurencieschopnosť krajiny, politológovia v nej vidia nevyhnutný predpoklad pre rozvoj demokracie a občianskej spoločnosti, kým sociológovia ju považujú za nástroj na riešenie sociálnych problémov.

V našich podmienkach je ideál spoločnosti poznania často spájaný s kritikou jestvujúcich pomerov vo vzdelávacom systéme i s očakávaniami súvisiacimi s dosahovaním úrovne rozvoja európskych krajín, aj keď je všeobecne známe, že väčšina z nich dosahuje vysokú úroveň produktivity práce bez ohľadu na mieru vzdelanosti, niektoré dokonca s podpriemerným podielom vysokoškôľákov (Grécko, Rakúsko, Luxembursko a Taliansko) a na druhej strane niektoré nové krajiny EÚ vykazujú podpriemernú mieru produktivity, aj keď majú vysoký podiel vysokoškôľsky vzdelaných ľudí (Lotyšsko, Estónsko a i.).

Existujú však aj určité pozitívne očakávania najmä vo vzťahu k rastu ekonomickej pružnosti, ale aj vo vzťahu k riešeniu pretrvávajúcich sociálnych problémov (J. Keller – L. Tvrđý, 2008).

Pod heslom vzdelanosti sa často skrýva predstava, že škola by mala zabezpečiť podľa možnosti každému zodpovedajúci sociálny rozvoj tak, aby sa nikto v porovnaní s iným necítil diskriminovaný, pričom by mala poskytnúť zvláštne možnosti pre osobnostný rozvoj tým, ktorí sa vyznačujú zvláštnymi dispozíciami. Okrem toho by škola mala byť spoľahlivým prostriedkom investície pre každého študujúceho.

Často sa však neprihliada na to, či kultúrne, sociálne a ekonomické priority vzájomne súvisia a či je škola vôbec schopná všetky tieto požiadavky naraz realizovať. Integrovať študentov do spoločnej kultúry a každému z nich umožniť byť samým sebou a pritom utvárať adaptabilné vstupy pre potreby pracovného trhu prekračuje rámec možností školy.

Všeobecne sa traduje téza, že rozmanité problémy spoločnosti sa vyriešia ak sa väčšiemu počtu ľudí uvoľní cesta k čo najvyššiemu vzdelaniu. Proklamujú to nielen politici, ale aj novinári a mnohí odborníci. Za pozornosť stojí fakt, že s podobnými tvrdeniami sa stretávame aj v krajinách, ktoré v porovnaní s nami otvorili brány škôl už dávnejšie. Vďaka tomu vieme, že ani zdvojnásobenie podielu vysokoškôľákov v populácii problémy konkurencieschopnosti a nezamestnanosti nevyrieši. Skúsenosti ukazujú, že medzi krajinami s podpriemernou mierou nezamestnanosti sa nachádza rovnaký počet krajín s nízkym podielom vysokoškôľákov v populácii ako krajín s ich nadpriemerným podielom.

Medzi spomínanými krajinami sa nachádzajú výrazné rozdiely v miere ekonomickej výkonnosti a rozsahu sociálnych problémov. Doterajšie poznatky dokazujú, že mieru ekonomickej výkonnosti ani úroveň riešenia sociálnych problémov podiel vysokoškolákov jednoznačne nepotvrďuje (pozri J. Keller – L. Tvrďý, 2008).

Aj napriek tomu má škola v spoločnosti poznania svoje neoceniteľné miesto. Okrem toho, že predstavuje jeden zo základných pilierov inštitucionálnej spoločnosti, je aj špecifickou formou kultúry, v ktorej sa utvárajú predpoklady pre perspektívne začleňovanie detí do spoločenských štruktúr. Preto sa do popredia dostáva úsilie o zabezpečenie vyučovania v škole, ktorou prechádza väčšina populácie v detstve a v období dospievania, ktorá vytvára predpoklady pre celoživotné vzdelávanie a poskytuje orientáciu v premenlivom životnom prostredí. Základnou paradigmou je tu celoživotné vzdelávanie, ktorého podoby sa integrujú, prekrývajú a dopĺňajú (UNESCO, 2005).

Školské vzdelanie má v spoločnosti poznania otvárať cestu do života jednotlivca i spoločnosti. Tým, že sa tu učenie chápe ako permanentné organizovanie a rekonštruovanie skúseností dochádza k redefinovaniu úlohy školy. Poznanie tu produkuje a využíva nielen vedecký systém, ale aj iné systémy spoločnosti, t. j. inštitúcie s inými dominantnými funkciami, ako sú firmy, riadiace a servisné inštitúcie, občianske a záujmové organizácie a pod.

Od úrovne vzdelávacích a vyučovacích procesov závisí rozvoj celej spoločnosti. Preto sa menia vzdelávacie ciele aj ich definovanie a v súvislosti s tým sa mení aj ponímanie pilierov učenia sa medzi ktoré patrí: učiť sa poznávať, učiť sa konať, učiť sa žiť spoločne a učiť sa byť (existovať) (Walterová – Starý, 2006).

Vo väčšine demokratických krajín preto dochádza k rozvoju systémových, mobilných a univerzálne použiteľných kompetencií, t. j. súboru vedomostí, spôsobilostí a postojov. V spojitosti s tým dochádza k zvyšovaniu významu mnohých nových funkcií školy.

Medzi novými javmi školy sa nachádza tiež deklarácia spravodlivosti, ktorá vystupuje ako významná priorita, ktorá má byť zárukou zachovania súdržnosti. V súvislosti s tým narastá význam sociálno-integračnej funkcie a nutnosť jej posilnenia (E. Walterová – K. Starý, 2006).

Výsledky poznania, znalosti a vedomostí sa tak stávajú jedným z najdôležitejších druhov ľudského kapitálu a od jeho využitia závisí úspech ktoréhokoľvek spoločenstva. Preto požiadavka včasnej a celoplošnej školskej rozšírenosti a disponibilnosti poznania, predovšetkým vedeckého a technického, je v súčasnosti vysoko aktuálna.

Do popredia tak vystupuje aj problematika prístupnosti tohto poznania pre každého príslušníka spoločnosti v takej miere, aby boli výsledky jeho využitia prospešné pre spoločnosť, pokrok a všestranný rozvoj. Základným faktorom i prostriedkom tohto rozvoja je školstvo a osвета (Š. Švec, 2007).

Z uvedeného vyplýva, že pre školy z toho plynú nové závery vo vzťahu k ich poslaniu, činnosti i organizačnej štruktúre. Preto nové požiadavky a úlohy stoja aj pred pedagogickou vedou ako celku, ale predovšetkým pred školskou pedagogikou, pre ktorú je relevantný vzťah medzi tzv. učiacou sa societou a spoločnosťou poznania.

Hoci sa poňatie spoločnosti poznania bezprostredne dotýka pedagogiky, doteraz je ňou málo rozpracované. Koncept spoločnosti, ktorá sa učí a zaplavuje globálnymi informáciami sa zakladá na poznatkoch vedy a techniky, buduje sa na expertných systémoch. Nejde tu len o ekonomický a politický jav, ale aj nový pedagogický úkaz odlehu a prílevu mozgov – odborníkov (Š. Švec, 2007).

V súvislosti s novými ekonomickými podmienkami sa mení aj vzťah školy a pracovného trhu. Kým v polovici 20. storočia sa od rozvoja poznania očakávalo, že bude nástrojom

sociálneho vzostupu nižších vrstiev na úroveň stredných t.j. na úroveň triedy zamestnancov veľkých organizácií, teraz má vzdelanie poslúžiť ako vynovená stratégia úniku pred hroziacim prepadosm, čím sa stáva akousi individuálnou poistkou.

Vychádza sa tu z toho, že každý sa stane podnikateľom so svojim vzdelaním, ktoré mu umožní podnikateľský vzostup v stále sa meniacich podmienkach a výhladoch na zamestnanie a príjem.

V novom prostredí ekonomiky má byť spoločnosť zložená z mnohých nezávislých jednotlivcov samostatne podnikajúcich a využívajúcich pritom svoj vzdelanostný kapitál, ktorý môže sústavne zhodnocovať. Tak sa má každý zmeniť na ekonomickú jednotku a čo najvyššie sa na pracovnom trhu predávať v súlade so zákonom ponuky a dopytu (Bruckner, 2001).

Tým, že sa bývalí zamestnanci zmenia na drobných podnikateľov budú odolnejší voči nezamestnanosti a tým, že si budú hradieť náklady na rekvalifikáciu do určitej miery odbremenia štát v oblasti financovania.

Nová vízia vzdelania vychádzajúca z týchto predpokladov preferuje praktické spôsobilosti, ktoré sa pružne menia podľa požiadaviek pracovného trhu, pričom sa má jeho výkonom plynule podriaďovať. V opačnom prípade je jednotlivec postihnutý sociálnym zostupom a škola je obvinená z odtrhnutia od praxe (J. Keller – L. Tvrдый, 2008)

Stále viac sa začína od vzdelania vyžadovať bezprostredne praktický prínos a jeho zmysel spočíva v tom, že umožňuje jednotlivcom flexibilne sa prispôbovať neočakávaným zmenám a novým požiadavkám práce. Vzdelanie sa tak postupne mení z cieľa na prostriedok. Od vlastníkov diplomu sa vyžaduje mobilizácia nových poznatkov podľa momentálnych požiadaviek a do popredia sa dostáva zhodnocovanie kompetencií a tým aj požiadavka na zisťovanie schopností sľubujúcich ekonomický úspech. Preto sa prejavujú snahy odvrátiť školský systém od sprostredkovávania vzdelania, čo je považované za prejav snahy ekonomického systému kolonizovať reálny život (Habermas, 1995).

Liberalizácia školského systému predstavuje možnosť prenikania na špecifický druh trhu a marketizáciu vzdelania a tým aj záruku, že získané vzdelanie bude na pracovnom trhu úspešné, lebo školy budú viac odpovedať na potreby zamestnávateľov s ohľadom na profil pracovnej sily. Úspešnosť na pracovnom trhu povedie k rozvoju „biznisu“ pre školy, ale na druhej strane aj „biznisu“ v školách.

Spomínané javy vyvolávajú mnohé nové konflikty. Tak napríklad vzniká konflikt medzi ideálom vzdelávania ako nástroja kultivácie človeka a inštrumentálnym ponímaním vzdelania ako zdroja obživy, ktoré je redukovateľné na otázku rentability. Tak sa dostávajú do rozporu nároky ekonomiky s požiadavkami vyplývajúcimi z kultúry.

Trh so vzdelávaním vytvára konflikt medzi ekonomickým a politickým prístupom. Pre trh je hlavnou otázkou ako premeniť vzdelanie na tovar, ktorý prináša zisk, kým štát má záujem o zabezpečenie uspokojovania potrieb reprodukcie budúcich robotníkov a ich rodín, teda nielen špecifických záujmov súkromného sektoru, ktorý chce z poskytovaného vzdelania profitovať.

Na platforme týchto konfliktov tak dochádza k premene školy z inštitúcie, zabezpečujúcej sociálny vzostup veľkým skupinám ľudí, na inštitúciu, ktorá by mala šťastnejších jednotlivcov ochrániť pred sociálnym poklesom. Škola sa tak stáva zariadením chrániacim tých, ktorým sa podarí vzdelanie získať (podrobnejšie pozri J. Keller – L. Tvrдый, 2008).

## Predpoklady a podmienky riešenia problémov školy

Jedným zo základných predpokladov riešenia problémov inštitúcie školy je jej ďalšie systematické skúmanie z rozličných aspektov umožňujúce jej rozmanité poznanie. Školu možno poznávať nielen ako miesto organizovaného učenia sa, ale aj ako sprostredkujúci článok medzi rodinou, povoláním a spoločenským prostredím, ako sociálno-pedagogické zariadenie na kompenzáciu problémov technologicky limitovanej výkonovej spoločnosti, či ako politickú inštitúciu uvedenia do verejného diania, ale aj ako miesto kultúrnej tradície a pod. Rozmanitosť možných náhľadov a interpretácií sa tak javí takmer neobmedzená (Fees, 2001). Preto aj jej pôsobenie a funkcie sú rozmanité a teoreticko-metodologicky rozmanito definovateľné.

Tradične skúmala školu a procesy v nej prebiehajúce pedagogika, ale v súčasnosti už nemôže vyčerpávajúco podchytiť všetky rozmery jej činnosti. Preto je nutné obohatiť pedagogiku o výskumné metódy a pojmový aparát iných vied.

Vzhľadom na to, že inštitúcie sú predmetom skúmania sociológie malo by byť aj skúmanie školy jej predmetom. Škola však nemá len spoločenský zmysel, ale zahŕňa vždy aj pedagogický zmysel, ktorý sociologicky nemôže byť dostatočne postihnuteľný. Preto ju nemožno redukovať len na jej viditeľné prejavy fungovania, ani na pozorovateľné interakčné pole a vôbec sa nedá opísať len jedným teoreticko-metodologickým prístupom (K. Fees, 2001).

Proces premeny školy je determinovaný širokým okruhom otázok, ktoré presahujú rámec vied o výchove, ktoré vyžadujú interdisciplinárny prístup, aplikáciu všeobecných teórií a metodológií, ale aj špeciálnych metód niektorých sociálnovedných disciplín. Do popredia naliehavo vystupuje potreba širšie a komplexnejšie sa zaoberať problematikou školy na úrovni makrosystému (skúmanie školy ako zložky vzdelávacieho systému) aj na úrovni mikrosystému (skúmanie školy ako autonómnej inštitúcie) a hľadať závery všeobecne a teoreticky relevantné. Okrem toho je žiaduce skúmať aj reálne problémy a hľadať ich alternatívne riešenia, pričom prioritu vyžaduje poznávanie sociálnych javov, ktoré predstavujú integrálne súčasti ľudských činností, ale aj orientáciu na procesy dynamických zmien skúmaných javov (pozri tiež E. Walterová a kol., 2004).

Význam jednotlivých sociálnovedných disciplín v interdisciplinárnom prístupe je rozdielny. V súčasnosti prispieva ku skúmaniu školy sociológia, ktorá sa orientuje na štruktúru a fungovanie školy ako sociálnej inštitúcie.

Komplexnejší pohľad na ponímanie vzdelanosti z hľadiska kultúrneho rozvoja ľudstva ponúka kultúrna antropológia, ale škola do jej predmetu skúmania nepatrí.

Mnohé dôležité východiská ku skúmaniu školy poskytuje filozofia výchovy, najmä k hodnotovému a etickému základu vzdelanosti. Prínosom sú aj ekonomické teórie, ktoré poskytujú nielen všeobecné pohľady na efektívnosť školy, ale aj užitočné podnety pre skúmanie a fungovanie vnútornej organizácie školy. Určitú inšpiráciu nájdeme aj sociálnych teóriách zameraných na dôsledky civilizačných zmien. Významné pohľady na problémy súčasnej školy poskytujú nové aplikované a hraničné disciplíny, teórie a výskumné projekty, ktoré sa orientujú na špecifické aspekty vzdelávania z pohľadu svojho predmetu skúmania.

V súčasnosti sa presadzuje trend skúmania školy, ktorý má transdisciplinárny charakter, ale doména výskumu školy a vzdelávania zostáva naďalej v humanitných vedách. Dominantné postavenie v interdisciplinárnom skúmaní školy patrí pedagogike, ktorá ponúka celý rad teórií i spôsobov ich aplikácie. Široká škála interpretácií skúmaných javov však sťažuje sledovanie hlavnej problematiky. Preto aj keď pedagogika disponuje významnými teoretickými závermi, jej základné teórie a kategórie pokrývajú potreby komplexného skúmania

len čiastočne a škola ako celok, jej fungovanie v sieti vzťahov a sociálnych procesov nie je ústredným predmetom jej záujmu. Reálna situácia preto výrazne aktualizuje potrebu posilnenia integrujúcej úlohy pedagogiky v interdisciplinárnych výskumoch a jej obohatenie o výskumné metódy a pojmový aparát vedných disciplín zaoberajúcich a problematikou školy z hľadiska vlastných predmetov výskumu. Predovšetkým je žiaduce syntetizovať čiastkové teórie a výskumné poznatky, ktoré vyplývajú z kontextu spoločenskej transformácie a jej dôsledkov na fungovanie školy. Základný problém spočíva v tom, že doteraz neexistuje systematická a komplexná teória školy ako vzdelávacej inštitúcie (J. Průcha, 1997). H. J. Apel (2005) v súvislosti s načrtnutou problematikou poznamenáva, že uznanie možnosti rozmanitých prístupov je prospešné, lebo uplatnenie rôznych uhlov pohľadu a rozmanitých legitímnych prístupov ku skúmaniu školy môže byť užitočné, najmä ak je založené na viacerých perspektívach, ak sú zachytené a rozpracované poznatky rôznych vied, ktoré prijali túto záležitosť za svoj predmet a ak výskumník pristupuje kriticky, opatrne, ba aj eklekticky a pokúsi sa závery formulovať z interdisciplinárnych perspektív.

Je nepochybné, že sociologický prístup v skúmaní školy rozširuje pedagogický pohľad, odhaľuje aspekty, ktoré neboli predtým akceptované. Mnohé výskumné výsledky ukazujú, že škola ako inštitúcia je neoddeliteľná od politických zámerov a cieľov vlád, a že voči politickému, ekonomickému, kultúrnemu i sociálnemu systému plní funkciu služby. Preto sa musí stále prispôsobovať spoločenskému vývinu.

Z toho vyplýva, že ku škole je nevyhnutné pristupovať 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. Zvlášť dôležité je skúmanie a vysvetľovanie účelu školy, jej vnútorných zákonitostí, spôsobov práce a aktuálnych vzťahov k čiastkovým spoločenským oblastiam ako je rodina, pracovný trh, normatívne inštanície (cirkev, politické strany, odbory), ale aj vzťah nespočetných jednotlivých faktorov, a to z jedného zorného uhla a s konkrétnym cieľom (Fees, 2001).

S uvedenou problematikou sú úzko spojené mnohé pedagogické otázky a procesy, ktoré nemožno označiť ako jednoznačne didaktické ani ako kurikulárne a preto je nutné prekročiť tradičný pedagogický rámec a uplatniť v pedagogike novú teoretickú orientáciu, ktorá umožňuje chápať a vysvetľovať školu z hľadiska jej spoločensko-historickej determinácie a socializačnej funkcie. To nastoľuje potrebu komplexnejšieho prístupu skúmania funkcií, ktoré škola plní a preto je nutné prekročiť úzko pedagogickú pozíciu a skúmať pedagogicko-didaktické a kurikulárne problémy z hľadiska primeranej organizácie tzn. zaoberať sa teóriou školy, ktorá predstavuje určité východisko z tejto rozmanitosti tým, že poskytuje koncízny pohľad na problémy školy.

Nezastupiteľné miesto v tomto procese prislúcha školskej pedagogike, ktorá môže prispieť k odstráneniu izolovaného chápania vyučovania a napomôcť jeho zaradeniu do širšieho vzťahového rámca teórie školy, umožňujúceho skúmanie inštitucionalizovaných predpokladov a sociálnych podmienok procesu edukácie v organizovaných formách školského vyučovania.

Školská pedagogika sa koncentruje na celú oblasť školy (podmienky, procesy a prejavy) a snaží sa podrobiť školu ako inštitúciu pedagogickej kritike a premenám. Preto vyučovanie a ďalšie aktivity v škole skúma na základe inštitucionalizovaných predpokladov a sociálnych podmienok, pričom zdôrazňuje nutnosť interpretovať školu z aspektu všetkých zúčastnených (učiteľov, žiakov, rodičov, školskej administratívy a pod.) aj s ich protirečivosťou a kontraproduktívnosťou (P. Kompolt, 1997).

Zásadný význam školskej pedagogiky spočíva nielen v tom, že sa svojou orientáciou koncentruje na celú oblasť školy, na jej podmienky a prejavy ale aj v tom, že je otvorená

novým poznatkom a interpretáciám, že sa snaží rozpracovávať integračnú problematiku – teóriu školy.

Vo vzťahu k školskej praxi spočíva význam teórie školy v tom, že predstavuje nástroj, ktorý umožňuje učiteľom lepšie a z rozmanitých stránok pochopiť inštitúciu v ktorej pracujú, uviesť si, že škola obsahuje nielen pedagogické ale aj politické, sociologické, psychologické a iné súvislosti a na základe toho si presnejšie vymedziť svoje postavenie, možnosti a spôsoby reagovania vo vzťahu ku škole a jej premenám.

Doterajšie poznatky dokazujú nielen nutnosť pokračovať v procese ďalšieho teoretického úsilia, ale poskytujú aj mnoho námetov, odporúčaní a návodov ako v tomto úsilí postupovať. Bolo by veľkou chybou, keby sme to nevyužili.

## Použitá literatúra

- 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.
- BAUDELLOT, Ch. – ESTEBLET, R.: *L'école primaire divisée*. Paris : Maspero, 1975.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C.: *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit, 1970.
- BRUCKNER, P.: *Misère de la prospérité*. Paris : Grasset, 2002.
- 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.
- FEND, H.: *Theorie der Schule*. München-Wien-Baltimore : Urban und Schwarzenberg, 1980.
- FEND, H.: *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- FEES, K.: Konstituenten einer Theorie der Schule. In: *Pädagogischen Rundschau*, 2001, č. 6, s. 665-667.
- GREGER, D.: Spravedlivosť českého vzdelávacieho systému v medzinárodnom srovnání. In *Orbis Scholae I*. Praha : PdF UK – Centrum základného výzkumu školního vzdělávání, 2006, č.1, s. 46-59.
- GUDJONS, H.: *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn : Klinkardt, 1994. 235s.
- HABERMAS, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1995.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002.
- HUSĚN, T.: *Problémy školstva*. Bratislava, 1988.
- KATRŇÁK, T.: *Odsouzení k manuální práci*. Praha : SLON, 2004.
- KELLER, J. – TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : SLON, 2008.
- KOMPOLT, P.: Selektivní a diferenční procesy v škole. In: *Pedagogické spektrum*, roč. 2, november 1993, s. 8-18.
- KOMPOLT, P.: K vymedzení školské pedagogiky. In: *Školská pedagogika I*. Bratislava : UK, 1997, s. 5-12.
- MATĚJŮ, P.: Demokratické vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilních dat. In: *Sociologický časopis*, 1986, č. 2, s. 131-152.
- MERTON, R. K.: Efekt sv. Matouše ve vědě. In: *Sociologický časopis*, 1970, č.2, s.121-131.
- MUCK, M.: *Psychoanalyse und Schule. Grundlagen, Situationen, Lösungen*. Stuttgart : Klett, 1980.

- OBLINGER, H.: *Theorie der Schule. Umrisse, Belege, Folgen*. Donauwörth : Verlag L. Auer, 1976.
- OLECHOWSKI, R.: *Theorie der Schule. Vorlesungen im WS 1991/1992*.
- 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.
- PETRUSEK, M.: *Společnosti pozdní doby*. Praha : SLON, 2006.
- PROKOP, J.: *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 2005.
- SAUER, K.: *Einführung in die Theorie der Schule*. Darmstadt, 1981.
- STEIDORF, Gerhard.: *Einführung in die Schulpädagogik. 3. Aufl.* Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhardt, 1976
- ŠVEC, Š.: Potenciál edukologického poznania v k znalostnej spoločnosti. In *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inováčných zmien v slovenskom školstve*. Bratislava : STU, 2007, s.5-52.
- ŠVEC, Š.: Konštituovanie poznatkov v učiacej sa organizácii zvanej škola. In *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inováčných zmien v slovenskom školstve II*. Bratislava : STU, 2008, s. 5- 20.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): *Schultheorien*. 1. Aufl. Hamburg : Bergman und Helbig Verlag, 1987.
- TILLMANN, K.-J.: Die Theorie der Schule und ihr Gegenstand. In *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1985, č. 7-8, s. 346-347.
- TIMKOVÁ, B.: Teória školy. In: *Školská pedagogika I*. Bratislava : UK, 1997, s. 36-74.
- UNESCO. *Toward Knowledge Societies*. World Report. Paris : UNESCO Publishing, 2005.
- WALTEROVÁ, E. – STARÝ, K.: Potenciál zmeny v realite školy: Strategie prípadové studie. In *Orbis Scholae I*. Praha : PdF UK – Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, 2006, č. 1, s. 77-97.
- WELENDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim und Basel : Beltz, 1973.

## SUMMARY

The study implies the basic problems of the existent school, reveals the critical reservations of school functions, its mission and ongoing negative representations. In this context the study outlines the demands of knowledge society regarding the school, its mission, new functions and activities, analyzes the problem solving conditions, emphasizes the need of its further multidimensional systematic examination and consistent scientific analysis as a prerequisite of its qualitative transformation.