

Význam školy jako instituce

School as an Institution

Stanislav Štech

Abstract: The awareness of effects/function of school as an institution have decreased since the 1990s. The constitutive anthropological impact of the school institution has been eroded by enthusiastic acceptance of "alternatives" resulting in diversity of the structure, forms, methods and curricula of the system of education. The paper supports the idea that the issue of diversity as the main value of educational change after 1989 prepared the ground for the neoliberal ideology of efficiency and accountability in order to become hegemony in the "traditional" school criticism. This ideology contributed to reduction of the "institutional (anthropological) programme" of school into organizational details thus transforming the school from an institution to an agency of educational services. Therefore, the author reminds us of main functions the institutions, namely school institution, play in grounding and forming an individual as a subject and in creating the social bond. To conclude, he puts forward the hypothesis that actually the crisis of school as an institution consists of the crisis of legitimacy of culture based on the logic of gift exchange, as described by Marcel Mauss (1923/1968).

Keywords: school, institution ("institutional programme"), organization, subjectiveness, Durkheim, culture of the gift

1 Úvod

V posledních desetiletích je škola neustále kritizována a požadavek na její reformu se již stal banálním. V postkomunistických zemích, jako bylo Československo, se nejprve prosadila všemi akceptovaná de-ideologizace, posléze došlo k již méně sdílené restrukturační architekturu celého systému (víceletá gymnázia jsou jejím emblematickým symbolem) a nakonec proběhla tzv. reforma kurikula. Zdálo se, že pokaždé šlo o opravu či optimalizaci systému a jeho mechanismů, o lepší organizaci a vstřícnost vůči poptávce a potřebám dětí a jejich rodičů.

V polovině 90. let ovšem v debatě o podobě nového školského zákona poprvé otevřeně zazněla úvaha o zdánlivě právně formálním detailu. Týkala se formulace „povinná školní docházka“. Kritici tradiční podoby školy argumentovali tím, že povinné by mělo být pouze vzdělávání a že ze zákona je nutno vymazat „školní docházku“ jako jediný způsob dosahování základního vzdělání. Předmětem zpochybnění se tak u nás poprvé stala sama škola jako instituce a školní docházka jako uznávaný modus socializace v naší kultuře.¹ Poselství, které se tím do veřejného prostoru vyslalo, zní: vzdělání se dá dosahovat stejně kvalitně (možná lépe) i jinými formami, mimo instituci školy; všechny formy jsou si rovné. Šlo o nevýznamnou epizodu v turbulentní době hledání nových cest nebo jde o symptom trvalejší tendence ustupujícího významu školy jako instituce?

1 V této souvislosti nelze nezpomenout na anti-institucionální hnutí z konce 60. let, které na poli školního vzdělávání reprezentuje llichova práce *Deschooling Society* (1971/2001). Tehdejší hnutí bylo ovšem nesené kritikou školy jako instituce reprodukcující nespravedlivé sociální nerovnosti a nabídkou dalších „demokratičtějších“ zdrojů vzdělání.

Nejprve se budu věnovat jakýmsi prodromálním příznakům této tendence, tedy tomu, co vedlo k vnímání školy jako nevyhovující, špatně adaptované formy socializace. Zaměřím se především na „nevinné“ příznaky, jako je diverzifikace v oblasti strukturální, organizační a pedagogické.

Dále se pokusím doložit, že téma diverzifikace připravilo půdu pro to, aby se hegemonem kritiky školy stala neoliberalní ideologie efektivnosti a akontability. Ta se od konce minulého století postarala o redukci institucionálního programu školy na detaily organizační formy a postupně proměňuje školu z instituce na agenturu vzdělávacích služeb.

Proto je vhodné zamyslet se nad tím, jakou funkci v životě společnosti má instituce, speciálně instituce školy, a jaká je její role při utváření subjektivity jedince i při udržování společenského pouta. Na závěr předložím hypotézu, že krize školy jako instituce je krizí legitimacy kultury založené na logice daru, jak ji popisuje Marcel Mauss (1923/1968).

2 Diverzifikace jako projev eroze monopolu školní formy vzdělávání

Od počátku 90. let minulého století se stala změna školy základním imperativem. Byl to imperativ reflektovaný jen povrchně, pokud vůbec. Předpokládalo se jaksi „samo sebou“, že po změně politického režimu *musí* následovat viditelné změny i ve školním vzdělávání. O odideologizování vzdělávacích programů po pádu vlády jedné strany nikdo nepochyboval. O dalších změnách, které se prosazovaly často velmi rychle a bez jakékoli empirické analýzy, již nelze říci totéž. Z dnešního odstupu můžeme tyto změny, které někteří nazývají reformou, resp. zařazují je do jedné z fází postkomunistické vzdělávací transformace (Kotásek, 2005a, 2005b; Birzea, 2008; Greger, 2011), kategorizovat následovně.

Nejrychlejší byly změny *strukturální a organizační*. Byly relativně snadné, protože šlo o nápodobu vzdělávacích institucí z doby před rokem 1948 nebo o velmi selektivní přebírání zahraničních zkušeností. Tak byla zavedena ve vyspělých zemích již dávno překonaná víceletá gymnázia. O „koncepčnosti“ této strukturální změny výmluvně vypovídá skutečnost, že několik let v ČR koexistovala gymnázia 8, 7, 6, 5 i 4letá. Pokud jde o organizační úpravy systému vyučování na jednotlivých školách, stačí připomenout rychlý rozmach všemožných, většinou bez kritické reflexe podmínek jejich vzniku importovaných „alternativ“. Kondenzovaně lze tyto alternativy charakterizovat jako směřování k ludickému odškolnění (škola hrou) nebo k variaci na formy vyučování (odmítání frontální hromadné výuky i jejich časových rámců). Vyučovací aktivity a procesy učení žáků jsou vsazovány do prostorového a časového uspořádání, které je téměř v dokonalém protikladu k tradiční představě o podmínkách vyučování/ učení. Vyvrcholením těchto změn je pak prosazování domácího vzdělávání. Jeho stoupenci nebojují proti koncepci kurikula, ani proti validaci výsledků domácího vzdělávání ve školách. Odmítají s maximální důsledností školní formu jeho průběhu.

Ruku v ruce se změnami organizačními jdou pak změny *pedagogické* v užším slova smyslu. Symbolem změn pedagogických postupů se stalo projektové vyučování a slovní hodnocení. První překračuje hranice vyučovacích předmětů a tradiční časové členění vyučovacích hodin. Propojuje školní a mimoškolní práci.

Hodnocení pomocí klasifikace zase charakterizuje školu svou univerzální srovnávací stupnicí, jejíž stupně kondenzují žákův výkon a plní také funkci třídění a selekce. Naproti tomu má slovní hodnocení individualizovat, zachycovat kontext výkonů žáka, jejich vývoj a poskytovat žákovi a rodičům informace, aby se mohl co nejlépe rozvíjet. Odpovídá tak spíše kultuře mimoškolní (rodinné, zájmové, terapeutické apod.), resp. rozvolňuje hranice mezi logikou hodnocení tradičně fungující ve škole a mimo školu.

Po roce 2000 se pak u nás začíná objevovat i pojem „kompetence“ jako cílová kvalita vyučování (a v posledních letech i pojem „výstup z učení“). Naprosto mlhavý pojem kompetence pochází, jak ukazují F. Ropé a L. Tanguy

(1994), ze sféry odborného (profesního) vzdělávání. Laval (2004) připomíná, že jako taková se kompetence vřazuje do světa nástrojů evaluace, kontroly, dohledu a postupného hledání maximální racionality. Tento svět je ovšem více světem zaměstnavatelů, kteří určují a přizpůsobují soubor vyžadovaných postupů a dovedností uskutečnit konkrétní operace podle kritérií rentability. Kompetence je tedy ve svém konečném určení to, čím je jedinec užitečný v systému organizace výroby/produkce. Důležitější než efekt větší mlhavosti představy o cílech vzdělávání je však symbolická a strategická funkce zavedení tohoto pojmu. Ten je základem nových mocenských vztahů mezi sociálními skupinami, protože se jím zavádí asymetrie ve prospěch zaměstnavatelů, podnikatelů, ekonomické praxe na úkor školy, učitelů i studentů, všeobecné kultury. V posledních zhruba deseti letech však „kompetence“ mají modelovat veškeré vzdělávání, včetně předškolního a základního. Toto rozšíření domény jeho validity bylo důsledkem požadavku přizpůsobit školu životu a zvýšit atraktivitu školního vzdělávání rozšířením nabídky jeho cílů.

V pojmu kompetence se však zastírá skutečnost, že jde o velmi nejasné propojení teoretických poznatků s praxí. Jeho empirická validita ukazuje, že označuje mimořádnou schopnost zkušených praktiků vyřešit nenadále, originální, málo se vyskytující problémy (Crahay, 2010). Zdá se, že zavádění kompetence jako cílového prvku školního kurikula znamená vpád školní kultury „cizího“ elementu a svým způsobem jisté odškolnění cílů vzdělávání.

Pokud jde o *profesionalitu učitelů*, je na místě připomenout zejména opakované pokusy zkrátit univerzitní přípravu učitelů (srv. návrhy na její maximálně bakalářskou úroveň objevující se po r. 2000) a nabídnout variabilní cesty k učitelství. Návrhy kombinovat vysokoškolské vzdělání velmi různého zaměření s pedagogicko-psychologickými kurzy nás provázejí posledních dvacet let. Jedním z jejich východisek je představa, že není nutné příliš rigidně státem garantovat předepsaný kvalifikační profil.² Ruku v ruce s tím jde podceňování teorie a důraz kladený na učení se praxí. V konečném důsledku se prosazuje představa o klíčové roli osobnosti učitele (o jeho charismatu) a o potřebě pružně reagovat na momentální „potřeby“ na trhu práce (nedostatek kvalifikovaných učitelů) a diverzifikovat cestu k učitelství absolvováním různých výcviků a „alternativních“ kurzů.

Uvedené proměny, jejichž společným jmenovatelem je - většinou bez důkladnější analýzy - diverzifikace nabídky, indikují dvě věci.

Dozvídáme se z nich, že nejdůležitější je přizpůsobit vzdělávání dítěti, tj. individualizovat ho podle potřeb, zájmů, nadání, podmínek každého. Logickým důsledkem akceptace takového cíle vzdělávání ideálně je nekonečně široká diverzifikace cílů, obsahu a forem vzdělávání. Přijetí diverzifikace probíhalo relativně bez protestů, protože v podstatě navazovalo na fantasmata předchozí éry. I v 80. letech byl oficiálními dokumenty i učitelé neustále zdůrazňován „*individuální přístup*“. Ten byl doveden téměř ke karikatuře v doporučeních pedagogicko-psychologického poradenství, kdy již tehdy skoro každý posudek obsahoval uvedenou magickou formuli. Po r. 1989 se mohli aktéři vzdělávacího systému domnívat, že nové politické poměry individualizaci vzdělávání konečně umožní.

Druhým poselstvím diverzifikace je skutečnost, že jako *figura* vystoupily do popředí metody vyučování („myšlení, ne drill“; projekty, ne cvičení) a leckdy organizační marginality uspořádání prostoru a času (na koberci v kruhu, ne frontálně). Klasická 45minutová hodina s frontální výukou v lavicích začala zavánět zastaralostí a její kritika se nesla v duchu hesla „život se neřídí zvoněním“. Proměny školy k lepšímu byly nastoleny jako záležitost instrumentální a technická – šlo o kdykoli zaměnitelné nebo zrušitelné prvky. Jako *pozadí* začala figurovat antropologická funkce školy jako instituce, procesy geneze sociálního pouta zajišťované právě školním

2 Ten ovšem tvoří podstatu tzv. aprobace neboli státního souhlasu, že příslušný kvalifikační profil ověřený „státní zkouškou“ je v souladu s tím, co společnost vyžaduje jako vstupní profesní předpoklady učitele.

vzdělávání a instituuování sebe jako subjektu.³

Uvedený vývoj se mohl jevit jako navazování na étos reformní pedagogiky první poloviny 20. století proto, že v jejich základech leží funkcionalistická teorie. Obrat k dítěti ve škole velí uspokojit potřeby žáků, které jsou z principu rozmanité. V další části se pokusím ukázat, že tato původně spíše levicová agenda byla snadno následně (v zahraničí již v 90. letech) kolonizována chladně ekonomistním, kalkulačním modelem neoliberální školy.

3 Neoliberální uchopení témat reformní pedagogiky: od školy jako supermarketu ke škole jako podniku

Jednou z pozoruhodně paradoxních charakteristik 90. let je návrat tradičních témat reformní pedagogiky nesoucích původně levicový emancipační étos. Nástup neoliberálního kapitalismu i do sektoru vzdělávání způsobil, že se školská decize v mezinárodním měřítku zmocnila drtivě většiny témat reformní „nové pedagogiky“ (nové výchovy) a uzpůsobila si je do někdy rozporné, často zmatené směsice. Metaforicky můžeme hovořit o *škole jako supermarketu s konstruktivistickými koutky* (udělej si sám) vystřídáním *školou jako efektivním podnikem*.

Emancipační pedagogická hnutí jako Freinetova moderní škola, Nová výchova, aktivní škola Ferriera, Progressive Education v USA ad., odmítají orientaci vzdělávání na poznatky a díla vyšší kultury jako hotové a proto pro děti z nižších vrstev nesrozumitelné či nedostupné statky. Důvodem jejich kritiky školy tedy je, že tato orientace je podle nich nedemokratická, diskriminující dělnickou a sociokulturně znevýhodněnou mládež. Cílem reformní pedagogiky meziválečného období ovšem bezprostředně nebylo, aby „dětí z lidu“ našly díky škole lepší zaměstnání a zvýšily svou konkurenceschopnost na trhu práce. Bylo jím naplnění aspirace a práva všech na uvedení do symbolických forem, do světa závazně sociálně konstruovaných poznatků a na zpřístupnění velkých děl lidstva.

Naproti tomu neoliberální reformy posledních dvaceti let kritizují školní vzdělávání především za to, že tradiční orientace na poznatky je „neužitečná“ a škola neefektivní. Neoliberální škola chce, aby děti byly vybaveny využitelnými kompetencemi odpovídajícími jejich úrovni kognitivního vývoje, jejich specifickým potřebám, zájmům a profesním plánům umožňujícím se začlenit a pružně pohybovat na trhu práce.

Obě tendence se tak lehce shodnou na nutnosti zavádět do školy projekty místo přísně strukturovaných poznávacích operací a činností a transversální témata místo oborově vymezeného učiva. Chtějí ze školy udělat samoobsluhu, v níž učitel jako diskretní (příliš se nevměšující) prodavač či průvodce nabízí na míru šitou nabídku zboží (podnětů) žákovi, který formuluje svou osobní poptávku. Učitel-průvodce nabízí příležitosti k individuální konstrukci velmi širokých dovedností (kompetence), pro které už nemůže být vodítkem formální poznání vtělené do učiva, ale poptávka z vnějšího tržního prostředí. Proto nabývají na nebyvalém významu představy a požadavky podnikatelských svazů na profil absolventů. Pestrost nabídky je vítána, je-li dána poptávkou zvnějšku a akcentuje-li vazbu na vnější svět (*real-world problems*, jak říkají dokumenty PISA).

Tento zvláštní návrat funkcionalistické pedagogiky potřeb a zájmů dítěte, jeho vzdělávání s ohledem na prostředí, pro které je určeno, vlastně kombinuje několik „fantasmat“.⁴ Jednak individualistické fantasma

3 Subjekt etymologicky odkazuje k *sub-jicere* (podrobit se), tedy ke skutečnosti, že jedinec se emancipuje, stává se subjektem jediné díky podrobení se neosobním pravidlům, zákonům a omezením jak v oblasti poznávání, tak chování. Teprve zvládnuté „podrobení“ umožňuje autentické (protože poučené) osobní vyjádření potřeb. V procesu této subjektivace podstupuje jedinec samozřejmě mnohá rizika a ohrožení – a proto nejlépe probíhá v bezpečném prostředí, které je k tomu určeno, tedy v instituci školy.

4 Fantasma označuje zjevení, příznak, zrakovou halucinaci; v psychoanalýze pak odkazuje k určité mentální fixaci nebo iracionální víře, která může v některých případech vést až ke krajnostem v chování.

spontaneity, tvořivosti, podnikavosti a jedinečnosti dítěte; tyto hodnoty se stávají nejen východiskem vzdělávání⁵, ale i jeho cílem. Dalším aktivovaným fantasmatem je utilitarismus redukující kulturu jen na soubor nástrojů a odpovědi na praktické otázky. A konečně třetím je představa o „přirozené“ a proto nutné výraznější sociální struktura díky vzdělávání vyúsťující v jakýsi sociální diferencialisumus. Ten fetišizuje jedinečné potřeby a vkus některých a následně *de facto* legitimizuje segregaci mladých lidí.

Tento model školního vzdělávání, který se posléze rozšířil i do Evropy, se začal prosazovat v 80. letech v USA. Již v polovině uvedené dekády byl označen metaforou *školy jako supermarketu*. Místo vzdělávacích kritérií se školy začaly řídit poptávkou žáků a jejich rodičů: každý si musí najít své téma, aktivitu, předmět. Rozmanitost nabídky a možnost volby se staly základním dogmatem.⁶ Výsledkem ovšem bylo opakované konstatování, že model supermarketu je zoufale neefektivní (Powell, Farra & Cohen, 1985; Apple, 2001). Především se ukázalo, že sociokulturně dobře vybavení žáci studují delší dobu a akademicky náročné obory, a ti, kteří nemají nástroje na analýzu „nabídky“ a na anticipaci důsledků svých voleb, jdou po nejsnadnější nebo nejlíbivější (nejzábavnější) variantě vzdělávání. Jiným důsledkem je to, co Laval (2004) označuje jako „teatralizace pedagogiky“. Nejde jen o výrazný nástup dramatické pedagogiky; pojem označuje i jiné podoby orientace školy na líbivou spektakulárnost a na vnější organizační úpravy vyučování. Výsledkem podle Applea je, že sice scholarizujeme, ale nevzděláváme (2001).

Nevalné výsledky školy jako supermarketu vedly k výrazné tematizaci efektivnosti školního vzdělávání. Konstatování špatných vzdělávacích výsledků ovšem samo o sobě nevedlo ke koncipování *školy jako podniku*. Uvedený vývoj měl daleko silnější důvody.⁷ Utilitarismus se nicméně stal dominantní logikou neoliberální školy. Odmitá jakoukoli formu kultury, která není vedena kritérii výkonu, účinnosti a viditelného, dohlédnutelného užítku. Neoliberální politika proto stále, někdy až ke karikatuře, zesiluje vazbu „škola-zaměstnání“ (využívá přitom instrumentálního vztahu k poznání nižších sociálních vrstev), motivuje je tím a nabízí jim použitelné „kompetence“. Do pozadí je zatlačena idea, že poznání je symbolickým světem relativně odděleným od sociálních a výrobních praktik – a že tato separace je jednou z rozhodujících podmínek porozumění praktickému světu a jeho transformace. Hlásat „autoritu poznání“ jako takového (společnost vědění) a současně zavádět profesní, praktické reference do rané fáze vzdělávání (ZŠ) představuje nejhlubší kontradikci neoliberální školy.

Prosazení představy o nedostatečné efektivnosti vzdělávání, resp. o nutnosti prokázat nezodpovědné nakládání s veřejnými prostředky, vyvolalo potřebu přesných dat. Proto je značné úsilí dnešní školské politiky věnováno měřením, výstupům z učení, přidané hodnotě učení, testovým žebříčkům, statistikám počtu absolventů přijatých do škol vyššího stupně či počtu nezaměstnaných absolventů. Taková reorientace školního vzdělávání pochopitelně vyžaduje manažerské vedení škol (new public management – NPM). Reforma školy směrem k podnikovému modelu je tedy navenek především organizační a technickou záležitostí. Ve skutečnosti však je *ohrožena škola jako kulturní instituce*. Neoliberální ideologie ve vzdělávání ovšem ke svému prosazení potřebuje právě to, co způsobuje – negaci *dimenze instituce*.

5 S individuální rozmanitostí jako východiskem se dá a musí ve vzdělávání pracovat především při volbě a adaptaci metod výuky; jako cíl, k němuž má základní vzdělávání relativně přímo směřovat je však nepoužitelná, protože působí proti základní funkci školy – funkci přizpůsobení kulturním referenčním modelům a také tvorby kulturně příslušného modu subjektivitu a společenského pouta.

6 Propagace (self-promotion) vlastní školy, jejích aktivit a charakteristik v podobě letádků, dnů otevřených dveří, účasti na veletrzích vzdělávání, prodeje výrobků žáků apod. se stala samozřejmým atributem školy v éře školy jako supermarketu.

7 Jinde jsem se snažil ukázat význam snahy zhodnotit kumulaci privátního kapitálu v sektorech tradičně vyhrazených veřejným službám po deregulaci pohybu kapitálu koncem 70. let (srv. Štech, 2010).

4 Místo školy agentura vzdělávacích služeb: když organizace „převálcuje“ instituci

Imperativu produktivity se v oblasti školního vzdělávání začalo dařit od chvíle, kdy se podařilo změnit vnímání školy na *organizaci produkující užitečné služby*. Kvalita školy se pak musí zjišťovat různými technikami „skládání účtů“ (akontabilita). Laval (2004) poznamenává, že zjišťování její kvality pak probíhá analogicky jako zjišťování kvality hotelových služeb: klienti prostě na hodnotící škále zatrhnou, co si myslí o kvalitě obsluhy, jídla a úklidu. A z agregace jednotlivých hodnocení vznikne obraz kvality hotelu.

Kritérium efektivnosti totiž ignoruje specifčnost školy, která není ani podnikem, ale ani veřejnou službou, jako jsou např. pošty nebo železnice. Uvedená logika všechny činnosti podrobené vykazování na bázi změřených vstupů, výstupů, efektů, přidané hodnoty atd. „glajchšaltuje“ a ruší rozdíly mezi nimi.

Neoliberalní škola prostřednictvím NPM sleduje především kritéria technická a ekonomická. Nehodnotí výsledky podle nějakého ideálu emancipace a kultivace jedinců, ale podle výkonnosti. Znamená to, že hodnotí především schopnost žáků dosáhnout stanovených cílů, jejich dovednosti při realizaci projektů a řešení úkolů (problémových a spíše praktických) – velmi podobně jako manažer hodnotí pracovníka při výrobě produktu. Normy, pravidla, hodnoty jsou definovány svou „operativností“, tedy tím, co umožňují vykonat, vyřešit. Proto je důležité kvalitně organizovat podmínky výcviku jedinců. Organizace prostě co nejefektivněji vyrábí služby, které jsou změřitelné a doložitelné užitečné pro společnost.

Takové myšlení ale prozrazuje totální nepochopení toho, co je to *instituce*. Škola od doby svého vzniku v průběhu 16. století a zejména od doby svého rozmachu koncem 19. století funguje v modu, který stojí na budování *konformity s referenčním kulturním modelem*. Osvojení Pythagorovy věty, pochopení vtupu Shakespearových sonetů nebo akceptace hodnoty sociální spravedlivosti není možné posuzovat v modu efektivnosti. Ne proto, že by učitelé byli autoritářští příznivci drilu, akademičtí pedagogové zastaralí snílci a všichni dohromady neúčinní. Ale proto, že měřit „přidanou hodnotu“ něčeho, co je principálně věcí souladu s modelem nebo odkazu k zakladatelské hodnotě, na níž instituce vznikla nebo s níž je společenským konsenzem spojena, prostě není možné (Laval, 2004). Výsledkem působení školy jako instituce totiž jsou v podstatné míře „nakonec“ přednosti a slabiny osoby žáka čili *spíše jeho ontologické kvality než operacionální kompetence*. A škola je garantem těchto kvalit, protože svým titulem (vysvědčením) zaručuje jedincem vykonanou poznávací práci, nabyté vědomosti a získané mentální a osobnostní dispozice, na něž se může společenství spolehnout.

Odkazové normy a hodnoty pro činnosti ve škole jako instituci tedy tendují k tomu, aby byly aktéry vzdělávání považovány za něco vytesaného do kamene, zvěčnělé a posvátné (jakkoli neustále musí vzdorovat pokusům ikonoklastů o své „znesvěcení“). Takové lpění na dimenzi instituce pochopitelně neoliberalní školu dráždí. Proto podniká řadu organizačních i ideových kroků, aby se prosadila logika ekonomické efektivnosti a akontability namísto logiky kultivace a emancipace. Proto navozuje představu, že vše se dá vyřešit re-organizačními zásahy nebo manažerským opatřením a nic moc se nestane. Naopak, dojde k modernizaci, tj. k aktualizaci, zpružnění a přizpůsobení školy životu a potřebám žáků. Společenský smysl školy v předávání kultury mizí a zůstává hodnota produktu školní organizace, jemuž dává smysl trh, tedy proměnlivá směna za kdykoli zrušitelných kontraktů.

Zavedení tržní logiky, tedy logiky konkurence vede ke změnám chování všech aktérů vzdělávání i ke změně cílových hodnot. Liberální vzdělávací politika, která začíná jako *laissez-faire*, vyvolává stále více konflikty mezi kolektivními hodnotami a soukromým zájmem. Boj všech proti všem ve školním světě de facto rozděluje žáky, učitele, školy (ale i rodiny) na vítěze a poražené. Každý je tak touto logikou vyzván, aby prosazoval svůj osobní

zájem před zájmem obecným.⁸ Ovlivňuje to ale nutně povahu pedagogického procesu: mít co nejlepší výsledky v testování nebo procento úspěšnosti v přijetí žáků na vyšší stupeň školy vyžaduje odlišný typ pedagogiky než cíl předat širší, hlubší nebo rozmanitější kulturu, která není nutně okamžitě užitečná pro testy. „*Tržní hodnoty představují nové skryté kurikulum, jemuž jsou žáci vystaveni*“, říká Ball a van Zantenová (1998, s. 69). Hlavně však diskreditují každý diskurs o ne-zištné hodnotě kultury, o ctnostech a lidské důstojnosti, o rovnosti všech před kulturním dědictvím atd.

Otázka, která je tvářív v tvář změnám navozujícím pocit ztráty (nebo transformace?) smyslu školy aktuální, zní: jak může škola fungovat v situaci obecnější krize a destrukce společenského pouta redukovaného na egoistický výkonnostní kalkul? A lze vůbec mluvit o škole v plném slova smyslu, ztratí-li význam její institucionální dimenze?

5 Co je to instituce a v čem je škola institucí?

Určité praktiky a postupy lidí ve společnosti se stávají institucí tehdy, když reprezentují nějakou hodnotu nadřazenou jedincům a její respektování umožňuje směny mezi nimi. Podle durkheimovské sociologické tradice se institucí rozumí všechny sociální formy, které předcházejí jedince a vzdorují mu jako jízdni řád. Krystalizují totiž objektivitu společnosti ve formě nároků, předpisů, pravidel, omezení apod. Institucemi jsou škola nebo nemocnice, náboženství, struktury přibuzenství, ale také stravovací návyky a tělesné techniky (kodifikované v pravidlech etikety) apod. Klíčovým v tomto vymezení instituce je omezující charakter pro příslušné formy chování, kterému je nutné se podrobit (viz výše poznámku č. 3).

Politická filozofie zase institucí rozumí soubor legitimních mechanismů konstrukce moci a rozhodování; jde o soubor symbolických politicko-mocenských postupů, jejichž funkce spočívá v tom, že transformují konflikty ve vyjednávání, reprezentují partikulární zájmy a současně je převádějí do reprezentace obecného zájmu. Překonávají tak fragmentaci společnosti institucionalizací sociálních konfliktů.

Některé přístupy zase téměř směřují instituci a organizaci, protože pro ně instituce označuje nanejvýš symbolickou dimenzi organizací. Nicméně, společnou charakteristikou různých vymezení instituce je určité *religio* (pouto, propojení). Instituce jsou pak ty organizace a mechanismy regulace vztahů lidí, které jsou schopny instituuovat jedince a produkovat sociálně determinovaný typ subjektivitu a subjektu; je to typ symbolické gramatiky utvářející subjekt (Dubet, 2002). Instituci podle Dubeta definují (1) určité „posvátné“ principy, (2) pracovní profesní činnost, kterou lze charakterizovat jako „poslání“, nikoli jen jako činnost pro obživu, (3) sanktuarizace organizace (některá pravidla uspořádání prostoru, času a pohybu vybraných osob v něm jsou pevně daná a „neporušitelná“ a (4) fakt, že podrobení se racionální disciplíně v instituci umožňuje svobodu subjektu.

Dubet zmiňuje weberovskou otázku: jaký je duch kapitalismu, když už protestantismus není jeho etikou? A analogicky k ní se ptá: jaký je duch školy, když jeho etikou už není instituce (s výše zmíněnými definičními znaky), ale jen soubor efektivních postupů k dosahování výkonnostních cílů?

Hledám-li názorné příklady, co je škola ve své institucionální dimenzi, napadají mě tři příklady z filmu *Obecná škola*. První z nich lze označit jako *platnost neosobních pravidel*, jejichž trvání se jejich porušením paradoxně posiluje.

Tento institucionální moment zachycuje scéna s rákoskou. Nový učitel Igor Hnízdo nastoupil do obecné školy po neurotické učitelce, která se zhroutil (kontrastní figura osoby nezvládající garantovat autoritu instituce – jejím

⁸ I školy se musejí prodávat stejně jako jedinci. Hraje se totiž hra, v níž je nutné nabrat ty nejlepší; proto je třeba fungovat jako firma. Nejde jen o výše uváženou sebepropagaci. Dalším důsledkem je potřeba srovnávat, vytvářet žebříčky, stanovovat jednoduché indikátory výkonnosti apod.

typickým postupem je naléhavé, tiché vyprošování pozornosti žáků založené na soucitu, lítosti a dalších afektivních hnutích). Igor Hnízdo – emblém školy jako instituce – se v situaci, kdy žáci vyrušují a nedávají pozor na jeho výklad, zachová zdánlivě paradoxně. Nekřičí, neprojevuje své pocity a afekty. Vyrušující chlapce si zavolá, vysvětlí věcně pravidlo a několika údery rákoskou na dlaň vykoná trest. To hlavní však teprve následuje. Jeho výrok: „a nyní si podáme ruce na znamení, že přátelství mezi námi tímto neutrpělo“, vyvolává ozvěnou slavnou pasáž z trestech v Durkheimově práci *Éducation morale* (2006). Na trestech je totiž důležité to, že jsou připomínkou, že porušením pravidla nezaniká jeho platnost; ona se trestem vlastně ještě upevňuje. Každý se s nimi jako s neměnným principem musí vyrovnat a tím si nastavit mantinely možného, nad kterými (nad společenskou podstatou a původem pravidla) může v budoucnu přemýšlet a třeba je zpochybňovat.

Druhý příklad z uvedeného filmu ilustruje „posvátný“ princip scholarizace - povinnost budovat pouto mezi členy jednoho kulturního společenství čili kohezi. A dokonce i na úkor úplné historické přesnosti předávaného poznání.

Hnízdo vypráví v relativně obecné poloze o statečném protinacistickém boji partyzánů, v jejichž řadách údajně působil. Mezi žáky je také jeden Cikán a spolužáci mu dávají najevo, že příslušníků jeho etnika se tento hrdinský příběh netýká – „Cikáni partyzáni nebyli“. Na plačícího cikánského žáka okamžitě reaguje Hnízdo konkrétní historikou o zjevně smyšleném cikánském partyzánském hrdinovi (ten má dokonce v jeho vyprávění i jméno), který s nasazením vlastního života zachránil ostatní. Co na tom, že to neodpovídá realitě; v dané chvíli v Hnízdovi automaticky převážilo „poslání“ naplnit institucionální misi školy, kterou je vytvoření a posílení prvků, které nás spojují.

A konečně třetí příklad charakterizuje princip instituce jako opory pro budování identity.

Je jím scéna dojemného vyprávění o upálení Mistra Jana Husa podbarveného tklivým tónem houslí doprovázejících zpěv písně o Husově konci. Záběr na plačící třídu při učitelově popisu jeho statečného postoje na hořící hranici v Kostnici diváka zaskočí. Tohle přece do školy vůbec nepatří. Hnízdo zjevně manipuluje city a dostává se do emotivní polohy – a to by mohlo být v rozporu s výše zmíněným principem neosobnosti. Neosobnost se však týká pravidel chování a norem poznávací práce. Práce na regulaci utváření určitého typu subjektivity, na „instituuování jedince“ (Dubet) afektivní působení nejen povoluje, ale někdy přímo vyžaduje⁹.

Je však možné, že se dnes institucionální program školy oproti době Durkheimově (a u nás bychom mohli hovořit třeba o době Kádnerově) nebo i době těsně po 2. světové válce výrazně proměňuje. A je třeba hledat její nový étos jako instituce. Nebo se snad můžeme smířit s tím, že bude nahrazen racionálními kompetencemi a „odkouzleným“ světem bez ideálů a velkých příběhů? Na závěr se proto chci zamyslet nad tím, co tvoří legitimitu školní kultury. A co ukazuje, že krize školy není jen krizí cílů, metod a organizačních postupů, ale je krizí legitimacy určitého typu kultury v celé společnosti.

6 Krize školy je krizí legitimacy kultury daru

Inspirací pro závěrečnou úvahu nám může být analýza etnologa, sociologa a antropologa Marcela Mause, konkrétně jeho esej o daru (Mauss, 1923/1968). Mauss v ní nehovoří o škole; jeho analýza logiky daru a protidaru však vybízí k úvaze nad institucionalizovaným vzděláváním, nad smyslem školy jako instituce.

Mauss si při studiu tzv. primitivních společenství všiml, že existují dva režimy ekonomiky – zbožně-tržní a

9 V tomto kontextu je možné vzpomenout Durkheimovy autobiografické popisy při vysvětlování, v čem je „emblém“ intenzivněji působícím symbolem. Vzpomíná na pohnutí související s pohledem na francouzskou vlajku vztýčovanou o státním svátku a přirovnává to v komentáři práce *Les formes élémentaires de la vie religieuse* k elementárním formám prožívání onoho re-ligia, toho, co nás spojuje a co instituce totemu nebo národní vlajky materializuje.

ekonomika založená na daru. Přitom každá z nich funguje podle zcela odlišné logiky s odlišnými společenskými i psychologickými dopady. Společenství může být buď zcela založeno na logice daru (jako v jeho době u některých kmenů v Polynésii) nebo oba typy ekonomiky v jednotlivých sektorech života kombinuje.

Mauss klade tyto výchozí otázky: „Proč jsou směny založené na daru důležité? A proč vůbec dar, který je tržně nevhodným chováním, existuje? Nebo – jaká síla v darovaném předmětu nutí obdarovaného splatit ho?“ A jeho odpověď zní: dar je „totální společenský fakt“, který nezahrnuje jen materiální (nebo materializovatelný) předmět, ale i čest dárce a obdarovaného, jejich status a identitu. Jednání v logice daru má „magický“ charakter, protože překonává rozlišení mezi materiálním a spirituálním. Darující nikdy nedává jen nějaký předmět, ale taky část sebe, protože předávaný předmět je nezuřitelně svázán s dárce („předměty nejsou nikdy kompletně oddělitelné od osob, které je směňují“ (1968, s. 31)).

Díky tomuto spojení mezi dárce a darem vytváří tedy akt darování sociální pouto s povinností obdarovaného dar opětovat. Neopětovat ho znamená ztrátu cti a statusu, nebo i horší věci – vyobcování, marginalizaci osoby v rámci společenství. Mauss v rámci směny založené na daru rozlišuje tři *povinnosti*: *dávat* (nezbytný první krok, aby se vůbec vytvořily a udržovaly sociální vztahy); *přijímat* (protože odmítnout dar znamená zavrhnout, odmítnout sociální pouto darem instituuované) a *opětovat dar* (aby se demonstrovala štědrost, čest a bohatství, ale také, a možná hlavně, aby se sociální pouto potvrdilo a „završilo“).

Gregory (1982, 1997) užívá v souvislosti s Maussovou koncepcí daru pro naši úvahu klíčový pojem nezcizitelnost či *neodcizitelnost* („inalienability“). Upozorňuje, že v tržní ekonomice existuje ostrá separace směňovaných předmětů od osob, které je vlastní. Tato separace je kodifikovaná v pojmu soukromého vlastnictví. Předměty jsou určeny k prodeji, což znamená, že vlastnická práva se plně přesouvají na nového vlastníka. Předmět se tak „odcizil“ původnímu vlastníkovi.

Naproti tomu v ekonomice založené na daru nelze dárce darované předměty odcizit; jsou spíše půjčené než prodané. A právě skutečnost, že darovaný předmět je trvale součástí identity dárce, způsobuje, že dar nutí obdarovaného k reciprocitě.¹⁰ Neodcizitelnost daru od osoby darujícího vede k povinnosti protidaru, takže dar vytváří v obdarovaném pocit dluhu, který musí být „splacen“. Vzniká tedy očekávání protidaru, které překlenuje vztah darujícího a obdarovaného v čase (mezi darem a protidarem musí být vždy určitý časový odstup) – a vyvíjí se tak sociální vztah, který trvá v čase a prostoru až do příští směny. Tak se udržují vztahy interdependence. Mauss dokonce tvrdí, že „nezištný“ dar, který nevyvolá protidar, není darem, protože nevytváří sociální pouto. Konkretizuje tak durkheimovskou úvahu, že podstatu společenské soudržnosti tvoří solidarita; podle Mausse solidarita zakládající sociální pouto a kohezi společenství je vytvářena právě směňami založenými na logice daru.

V pozorováních etnografů šlo o reciprocitu v synchronních interpersonálních interakcích; nehovoří o mezigeneračních (diachronních) darových směňách. Vzdělávání je krystalickým příkladem logiky daru a protidaru mezi generacemi. Jeho předmětem jsou poznatky, normy i hodnoty. Je to logika, která zakládá školu jako instituci a dává jí její antropologickou funkci a základ. Mladá generace (obdarování) totiž nevrací dar hned, v relativně krátkém časovém odstupu a ve stejné podobě; ale až s velkým odstupem, třeba v jiné faktické podobě, jiným recipientům. Tak se vzděláváním zakládá povinnost přijmout dar, opětovat ho a udržovat společenská pouta s těmi, kteří nás obdarovali i s těmi, které my teprve obdarujeme.

10 Je třeba pro úplnost připomenout, že předpoklad reciprocit jako nutná součást „nezištného“ daru, stejně jako fakt, že každý takový dar zakládá vzájemnou závislost jedinců a sociální pouto, byly některými autory kritizovány. Např. kolemdoucí evidentně nezištně obdarovává žebráka na ulici – je to dar, když nevzniká reciprocita, ani její očekávání a ani se nevytváří pouto mezi oběma? Uvedená kritika ovšem poněkud trpí snahou definovat dar „univerzálně“ a abstrahuje od předpokladu sociální struktury. V naší (i původní Maussově) úvaze jde o směny v rámci trvalejších konfigurací a sociálních struktur.

Vzdělávání je tak bezpochyby totálním společenským faktem a transmise poznatků je jeho hlavní osou. V takových interakcích se díky *nezcizitelnosti* předávaného, díky tomu, že poznatky a hodnoty se nemohou separovat a stát se zcela vlastnictvím jednotlivých osob, zakládá opora pro vazby s druhými, pro kontinuitu společnosti i pro osobní existenci.

Škola doby modernity byla snad až příliš nesená kulturním nacionalismem, ale byla ne-zíštná. Neoliberalní škola je nahlodávána egoistickým utilitarismem a stále potlačuje logiku daru a proti-daru, protože funguje podle jiného modelu mezilidské směny. Vzdělávání tak hrozí být jen pokračováním globální ekonomické války, v níž společnost tvoří jednotliví, na svůj účet bojující vojáci (Laval, 2004).

Je v zájmu společnosti, aby ze vzdělávání jako daru nebyl vyškrtnut žádný jeho člen. To se dá jen těžko zajistit ve vzdělávání jako produkci zboží nebo služeb. Zdá se, že je nezbytné pokusit se o re-fundaci instituce školy, jejímž institucionálním programem by měla být obnova logiky daru.

Literatura

- Apple, M. W. (2001). *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York: Routledge.
- Ball, S.J., & van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et sociétés*, 1, 47-71.
- Birzea, C. (1994). *Educational Policies of Countries in Transition*. Strassbourg : Council of Europe Press.
- Birzea, C. (2008). Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe. *Orbis scholae*, 2 (2), 105-113.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Durkheim, É. (2006). *L'éducation morale*. Paris: Éd. Fabert.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorii změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis Scholae*, 5 (1), 9-22.
- Gregory, C. (1982). *Gifts and Commodities*. London: Academic Press.
- Gregory, C. (1997). *Savage Money: The Anthropology and Politics of Commodity Exchange*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Hart, K. (2007). Marcel Mauss: In Pursuit of the Whole. A Review Essay. *Comparative Studies in Society and History*, 49 (2), 1-13.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39. Dostupné na: http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf
- Illich, I. (2001). *Odškolení společnosti*. Praha: Slon.
- Kotásek, J. (2005a). Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – i. Část. *Technologia vzdelavania*, 3, 7-11.
- Kotásek, J. (2005b). Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – pokračovanie. *Technologia vzdelavania*, 3, 7-11.
- Laval, Ch. (2004). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Mauss, M. (1968). *Essai sur le don. Forme et raisons de l'échange dans les sociétés archaïques*. Původně v *l'Année Sociologique, seconde série, 1923-1924*. Paris: PUF.
- Powell, A.; Farra, E., & Cohen, D.K. (1985). *The Shopping Mall High School. Winners and Losers in the Educational Marketplace*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Štech, S. (2010). Co zakrývá údajná reforma vysokých škol. In J.Keller, T. Stöckelová, & S. Štech, a kol. (Ed.) *Proč nezavádět školné* (pp.18-25). Hradec Králové: Vzdělání není zboží!

Autor:

Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
Česká republika

e-mail: Stanislav.Stech@pdf.cuni.cz