

Scholé očima studentů pedagogiky Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Stanislav Suda

DOI: 10.32725/cetv.2023.019

Abstrakt

V současné době se začíná rozvíjet odborná diskuse na téma obsahu učiva na všech typech škol. Tento diskurz je veden snahou zefektivnit vyučovací procesy, méně však již zdůrazňuje etické aspekty vzdělávání. Cílem výzkumných šetření bylo zjistit myšlenkové zázemí termínů škola a scholé u studentů pedagogických oborů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (dále JU) a na základě anketních šetření a analýzy autorských esejů nahlédnout, jak se studenti pedagogiky orientují v původních významech slov z tohoto oboru. Následným krokem byla kategorizace výpovědí studentů dle způsobu uvažování na základě tohoto informačního vybavení. Ze vzešlých kategorií vyplývají otázky jak v rovině přípravy budoucích pedagogů, tak v rovině meta-pedagogické.

Klíčová slova: scholé, škola, dialog, eseje, etika pedagogiky, meta-pedagogika, fenomén, autorské čtení, kvalitativní výzkum, narativní výzkum

Úvod

V metodologickém aspektu tento dlouhodobý participativní výzkum vychází z předpokladů konstruktivistické teorie zformulované Františkem Jiránekem – vztahy reálně existují, jedinec je odkrývá svou činností, tato činnost se vyvíjí z materiální činnosti v činnost myšlenkovou v souvislosti s vývojem abstrakce, tj. schopnosti zaujímat ke světu stanoviska podmíněná stále více sociálně. Pro práci s jazykem to konkrétně znamená, že smysl slova nelze sdělovat tak, že se na designát ukáže. Jedinec se musí k němu dopracovat vlastní činností, spoluprací s druhými, hlavně s dospělými lidmi.¹ Tento článek je proto pojat jako narativní sonda do příběhu výzkumníka v dlouhodobém participativním výzkumu. Domnívám se, že je tak možno srozumitelněji vysvětlit užité postupy, metody, motivaci i myšlenkové pochody kvalitativního výzkumného uvažování.² Z tohoto důvodu je studie psána v ich-formě.

Motivace k výzkumným šetřením

V roce 2005 jsem nastoupil jako odborný asistent na Katedru pedagogiky a psychologie

1 František Jiránek a kol., *Otázky psychologie učení* (Praha: SPN, 1966), 28.

2 Tomáš Řiháček, Ivo Čermák, Roman Hytych a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (Brno: Masarykova univerzita, 2013), 75.

Pedagogické fakulty JU. Studium, odbornost, profilace i zájem katedry mě nasměrovaly k předmětům pedagogická komunikace, osobnostní a sociální rozvoj či tvořivá dramatika. I začal jsem přemýšlet o smyslu těchto specializací. Usoudil jsem, že základním společným jmenovatelem je jednání v pedagogické situaci, tedy konkrétní činnost. A jestliže člověk v situaci jedná, měl by mít (nebo alespoň by mohl mít) tušení, odkud kam jde, jaké je jeho osobní nastavení. Na základě toho může teprve garantovat, že jeho pedagogická činnost je opřena o jakési hlubší struktury ve smyslu hodnot či etiky, že není pouhým aplikátorem či vykonavatelem někým dodaných metod, cvičení, které ve své podstatě nějaký a někým dodaný účel plní.

Rozhodl jsem se tedy mimo samostatnou pedagogickou činnost vést jakýsi „výzkum“. Velmi mě zajímalo, jaké mají současní učitelé a vychovatelé povědomí o smyslu vzdělávání. Vzpomněl jsem si na pana profesora Palouše. V roce 1997 jsem ho zažil jako přednášejícího na konferenci *Dialogické jednání jako otevřená otázka* na Akademii múzických umění v Praze. Položil nám otázku, jestli víme, jaký je původní význam slova dia-logos. Bylo mně tehdy skoro třicet let, měl jsem za sebou vysokoškolské studium pedagogiky. I hrdě se hlásím – předpona dia jsou přeci dva. To dá rozum – na rozhovor musí být dva! A nebyl jsem zdaleka sám. Pan profesor se usmál s tím, že běžně původní smysl slov často ani nevíme, a jal se vyprávět o Sokratovském dialogu.³ S úžasem jsem si uvědomil, že původní význam slova dialog ve starořeckém filozofickém pojetí neznám a... zastyděl jsem se. Přišlo mi na mysl, jak je možné, že absolvent vysokoškolské pedagogiky nemá o základním „pedagogickém“ pojmu vůbec žádné povědomí. A jak je to s dalšími, v pedagogice hojně používanými termíny? Jak je to vůbec s pedagogikou?

Výzkumné šetření

Pro první výzkumné šetření jsem proto zvolil slovo škola a původní řecké slovo scholé. Zorganizoval jsem při výuce anketu s otázkou, kdo tento pojem a jeho význam zná. Následně jsem studenty požádal o seminární práci se zadáním:

1. Vyhledat ve třech různých odborných zdrojích definici slova škola a uvést zdroje.
2. Vyhledat ve třech různých odborných zdrojích definici řeckého slova scholé, tzn. zjistit původní význam a uvést zdroje.
3. Napsat esej na základě srovnání významu slov.

Dotaz i zadání jsem v následujících letech neustále opakoval u studentů prvního ročníku bakalářského kombinovaného studia učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě JU. Měl jsem za to, že je to skupina poměrně vypovídající o současné pedagogice. Povětšinou to byly absolventky středních pedagogických škol s několikaletou praxí. Během deseti let od roku 2005 do roku 2014 tuto anketu a následný esej odevzdalo 603 studentek a studentů. V dalších třech letech (2015–2017) jsem se obrátil na 94 studentů prvního ročníku bakalářského oboru sociální pedagogika téže fakulty. Mezi lety 2019–2022 jsem šetření zopakoval se 102 studenty magisterského programu pedagogiky volného času při Teologické fakultě JU. V roce 2022 jsem anketu uspořádal také pro 52 studentů Univerzity třetího věku (U3V) JU se zájmem o výchovu deprivovaných dětí. Za celou dobu šetření nebyla zaznamenána jediná správná odpověď. Výsledkem ankety je tedy zjištění, že z 851 oslovených studentů pedagogických oborů či spřízněných zájemců o pedagogiku (U3V) není nikdo, kdo by se orientoval v původním významu slova škola. Vzhledem k tomu, že věk respondentů byl od 19 do 85 let a šetření probíhá kontinuálně od roku 2005, domnívám se, že

3 Radim Palouš, 'K základům sokratovského dialogu', in *Dialogické jednání jako otevřená otázka*, ed. Eva Vyskočilová (Praha: Akademie múzických umění, 1997), 4–7.

jde o poměrně relevantní a vypovídající údaje.

Poté, co jsem nasbíral data v prvních deseti letech, jsem se rozhodl o výsledky podělit na pedagogických konferencích. Postupně jsem data zveřejňoval na konferencích České asociace pedagogického výzkumu (Plzeň 2015, České Budějovice 2016), dále na konferencích České pedagogické společnosti (České Budějovice 2015, Ostrava 2016, Zlín 2019) i na plenární přednášce Konference kvalitativního výzkumu QAK (České Budějovice 2023). Nejzajímavějším momentem všech šesti přednášek byl úvod, kdy jsem pro kolegy z akademické sféry uspořádal anketu se stejným zadáním jako pro studenty, tedy na původní význam řeckého slova scholé. Správně odpověděli tři seniorní docenti. Pro ostatní vysokoškolské pedagogy, v součtu jich bylo na dvě stě, byl význam slova stejným překvapením jako pro studenty. Pro mě osobně se jednalo o velmi uklidňující zjištění, protože jsem na tom byl jako absolvent vysokoškolského studia pedagogiky úplně stejně. Po čtvrtstoletí pak docházím ohledně scholé k podobným zjištěním jako Radim Palouš ohledně dialogu.⁴

Citace slova „škola“

Druhým krokem v zadání bylo vyhledání tří různých odborných zdrojů s definicí slova „škola“ a citováním tohoto zdroje. Toto šetření již neabsolvovali studenti U3V, protože jsem s nimi nebyl v semestrálním kontaktu s možností závěrečných kolokvií. Zpočátku šetření v roce 2005 studenti ještě poměrně často chodili do knihoven, v současné době pochází většina zdrojů (i odkazů na tištěné publikace) z internetového prostředí. Nejhojněji citované definice a zdroje na tomto místě uvádím. Lze usoudit, že jsou v současnosti reprezentativní studijní literaturou studentů pedagogických oborů.

„Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí a funkce školy se mění se změnami společenských potřeb. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský. Postupně ztratila monopol na vzdělání, stále více se otevírá životní realitě a sbližuje se s ~ neformálním vzděláváním a ~ informálním vzděláváním.“⁵

„Toto tradiční výchovně-vzdělávací zařízení – byla a nadále zůstává základní institucí, která má napomoci mnohostrannému rozvoji tvůrčí osobnosti. Její tisíciletá historie je obrazem neustálých proměn ve spojitosti s charakterem společnosti i s rozvojem její ideové orientace, její vědy, techniky a umění i celého životního způsobu a je příznačná jak extenzifikačními, tak intenzifikačními tendencemi.“⁶

„Škola (Schule) – Instituce ve veřejném (státním) nebo soukromém vlastnictví, v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim mají umožňovat samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání. Školy to poskytují zpravidla v určitém vymezeném čase, nacházejí se nezávisle na střídání žáků a učitelů na stejném místě a orientují se na příslušné formy výchovy a vzdělávání. Usilují o uskutečňování vymezených cílů vzdělávání a výchovy.“⁷

„Spol. instituce, sloužící k uskutečňování systematického a plánovitého vzdělávání a výchovy mládeže i dospělých. Organizace škol, cíle, obsah a metody jejich práce se mění s vývojem spol.“

4 Palouš, 'K základům sokratovského dialogu', 4.

5 Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš, *Pedagogický slovník* (Praha: Portál, 1995), 221.

6 Vladimír Jůva, *Úvod do pedagogiky* (Brno: Paido, 1995), 95.

7 Jan Průcha, *Moderní pedagogika* (Praha: Portál, 2009), 481.

*v třídní spol. má š. třídní charakter. Jednotná škola v social. spol. překonává sociálně diskriminační charakter vzdělání, a to nejen formálně a organizačně, nýbrž především tím, že na základě hlubokého demokratického social. zřízení zásadně odstraňuje různé typy všeobecně vzdělávacích škol v době povinné školní docházky. Svým obsahem a strukturou zajišťuje všem žákům plynulý přechod od nižších stupňů k vyšším. Úkolem social. š. je připravovat všestranně a harmonicky rozvinuté občany, budovatele kom. spol.*⁸

Samozřejmě zaujme citace z roku 1982 svým důrazem na jednotnou školu a výhody společenského zřízení, tehdy socialistického. I ostatní citace sice pocházejí z osmdesátých a devadesátých let minulého století, ale stále jsou nejfrekventovanější. V pohledu na cíle, účel a organizaci škol se definice de facto neliší. Další výzkumnou, v tomto ohledu zřejmě meta-pedagogickou úvahou by tedy byla otázka, proč tomu tak je. A jaké sdělení to podává o současné pedagogické vědě a její reflexi očima studentů pedagogiky?

Citace slova „scholé“

Co se týče dohledávání citací slova scholé, uvádím opět nejčastěji citované definice a zdroje. „Scholé – rozjímání nad světem (Aristoteles), vyšší činnosti volného času pro dosahování duševního blaha.“⁹

Velmi často je pojem scholé označován jako „odpočinek, oddech, volná chvíle, přednáška, rozhovor“.¹⁰

Další slovník říká, že „škola pochází ze středověkého scola, z latinského schola a z řeckého schole, znamenající poklid, prázdno (jehož se využívalo k návštěvě filozofických škol)“.¹¹

Nebo, že „řec. scholé, lat. schola, které původně znamenalo prázdno, volný čas, případně ke studiu. Později se přeneslo na studijní instituce, školy v dnešním smyslu, které jsou scholé v tom smyslu, že se tu nejedná o obživu ani službu“.¹²

Objevuje se také odkaz na citaci výše zmíněného Radima Palouše: „Výraz škola je odvozen od řeckého slova SCHOLĚ, jehož doslovný překlad je ‚prázdeň‘. Nás tato etymologie zaráží: vždyť prázdeň čili prázdniny je doba, kdy škola není! Původní řecký význam poukazuje k zcela jiné funkci školy, než jak jí rozumíme a než jak škola funguje v současné realitě. SCHOLĚ-prázdeň je prostorem, kde člověk není zaneprázdněn denním shonem a ruchem četných životních obstarávek (ascholia), kdy každodenní starosti i radosti, zaměstnání i zábavy poodstupují a kdy se rozprostře mezera, která má jakýsi ‚magický‘ účín: nepřítomnost zaneprázdnění otevírá náhle pohled na to, co není všednodenní, co je krom-obyčejné, mimo-řádné.“¹³

O smyslu eseje

Po vyhledání citací a nalezení významu slov škola a scholé měli studenti napsat zmíněný esej. Předpokládal jsem, že nečekané zjištění – význam chápání „školy“ a „scholé“ je přece opačný – přiměje studenty k nějakému zásadnímu pozastavení, že dojde k zamyšlení, ke kritické analýze. S plynutím času, za průběžného dotazování a v následných seminářích, které se vlastně stávaly

8 Miroslav Štěpánek, *Ilustrovaný encyklopedický slovník* (Praha, Academia, 1982), 496.

9 ‘Scholé, SCS.ABZ.CZ: slovník cizích slov – online hledání, aktualizováno dne 30. června 2023, <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>.

10 Jan Rejzek, *Český etymologický slovník* (Voznice: Leda, 2001), 752.

11 Josef Holub, Stanislav Lyer, *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím* (Praha: SPN, 1992), 483.

12 Gérard Durozoi, André Roussel, *Filosofický slovník* (Praha: EWA, 1994), 295.

13 Radim Palouš, *Světověk a Časování* (Praha: Vyšehrad, 2000), 73.

dalším šetřením, jsem si všiml, že dochází k určitému nedorozumění. Nedorozumění ohledně porozumění vlastnímu vyjádření, nedorozumění ohledně smyslu eseje. Mám na mysli onu nedůvěru k možnosti psát ve škole skutečně otevřeně bez obavy ze sankcionování za názor, postoj. Esej by měl být jakýsi pokus, vážení slov, rozjímání nad fakty, zvažování. Jenže ve škole se stává jedním ze slohových útvarů, které je potřeba v rámci češtiny probrat. A rovněž je potřeba jej nějak ohodnotit. Copak je ve škole čas na nějaké rozjímání, zvažování, pokoušení se o vyjádření? Vždyť máme tolik látky k probrání. Je potřeba každý slohový útvar procvičit, oznámkovat a jít dál. Učiva je spousta. Ostatně na internetu najdete přehrášelské návody, jak technicky esej napsat. Je to vlastně forma, které dodáte obsah. Tedy – úvod, stať a závěr. Více je o této problematice popsáno jinde.¹⁴ Esej si dokonce můžete na internetu i objednat a koupit. Objednat a koupit si vlastní autorský pokus o vyjádření a rozjímání nad tím, co mě skutečně zajímá. Pěkné, že...?

Většina studentů jsou dámy, a to ve velmi produktivním věku. Mají rodinu, řeší problémy s vlastními dětmi, často s bydlením, hypotékou, manželským soužitím, stárnoucími rodiči, ale zejména až na výjimky chodí do zaměstnání. Většina studentek (mužů je na těchto oborech skutečně minimum) kombinovaného studia učitelství pro MŠ (potažmo sociální pedagogiky) vykonává svoji práci v pomáhající profesi. To je práce náročná na čas a pozornost. K tomu přibývá školení, úřadování, vykazování činnosti. Vysokoškolské vzdělání buď přímo požaduje zaměstnavatel, nebo o něj usilují studentky samy z obavy o pozici v zaměstnání. Musí si vydobýt prostor, čas a pozornost na učení, na seminární práce, na dojíždění do školy, to vše často na úkor dětí, manžela, rodiny. Potřebují efektivně a produktivně dosáhnout cíle – dostat diplom.

Nu, a do toho přijde ono nejasné zadání – esej. Tedy to, co právě naopak potřebuje jedině – dostatek času, prostoru a pozornosti. V esejích a následných seminářích se ukazuje, že studenti citace vlastně nečtou. Nasbírají je, přelítanou očima a formálně přeríkají ve smyslu – no jo, vědci nám nějak složitě vysvětlují, o čem škola je. To, co my přeci tak nějak víme. K onomu nedostatku času na vlastní přemýšlení a vyjádření se přidává snaha splnit úkol tak, jak se to od nich vždy žádalo. Potřebují udělat zápočet, aby mohly dál plnit další zadání, další úkoly, další zápočty.

Pro mě samotného to v rámci šetření během výuky a kolokvií znamenalo opakovaně upozorňovat studenty na to, že za esej nebudou hodnoceni, že zápočet (či zkoušku) dostanou v rámci kolokvia za vyhledání citací a odevzdání jakéhokoli tvaru. Dokonce i v případě, že nebudou schopni napsat cokoli skutečně autorského, nebudou sankcionováni. Na základě těchto úvah jsem přistoupil k dalšímu anketnímu šetření – zda je během školní docházky někdo vyzval k tomu, aby napsali tvar, úvahu, rozjímání na téma, které si sami vyberou. Jestli byli někdy v situaci, že by ve škole vedli diskuse o svých textech, názorech či postojích bez určitého nebezpečí z ohodnocení a oznámkování. Z anketních odpovědí vyplynulo, že se nikdo takový nenašel. Je však třeba dodat, že na těchto pedagogických oborech studují většinou absolventi středních odborných škol, absolventi gymnázií jsou výjimkou. Nicméně ani mezi nimi nebyla žádná kladná odpověď.

Kategorizace výpovědí

Cílem této fenomenologické analýzy textů bylo pochopení toho, jaký vztah k novým zjištěním student zaujme a následně jak s nimi pracuje v esejí dále směrem ke kritické analýze termínů a významu pro širší sociální kontext z hlediska hodnotového či etického. Seminární práce bylo potřeba pozorně přečíst a eventuálně se v rámci kolokvia doptávat na nejasnosti. Co se z tohoto pohledu ukázalo?

14 Stanislav Suda, 'Autorské čtení jako fenomén osobnostní výchovy', *Caritas et veritas* 10, č. 2 (2020): 147–158.

Jedná se o jakýsi rozvinutý vějíř různých vyjádření, vypovídajících o postojích pisatelů. Možná je to jakási polopřímka. Na jedné straně je poměrně rigidní sdělení, že pojmy spolu vůbec nesouvisí, souvislost mezi nimi není a nějaké dlouhé bádání moc smyslu nedává. Na opačné straně vějíře či v nekonečnu možností polopřímky je autorovo otevření se k diskusi na základě nečekaného podnětu, a to různými formami úvah, reflektování vzpomínek, dialogu s vnitřním já. Mezi těmito určitými typickými postoji se autoři seminárních prací svými vyjádřeními pohybují. Dle podobného postojového vyznění se eseje dají zařadit zhruba do pěti kategorií.

1. Pokud bych chtěl interpretovat určitou rigidnější skupinu podobných úvah, je pro ně typické vyjádření ve smyslu – dřív to bylo tak, teď je to tak. Pojmy spolu de facto nesouvisí. Nemůžeme srovnávat dobu starověkého Řecka a dneška. Dnes jsou na lidi kladeny úplně jiné nároky. V podtextu zní přesvědčení – to by to dopadlo! Tyto postoje byly zaznamenány u 277 studentů (cca 35 %).
2. Velmi zajímavá a rozporuplná reakce se ukazuje u dalších, myšlenkově spřízněných výpovědí, úvah. Na jedné straně z esejů vyplývá, že se autorů zkušenost ze školy dotýká negativně. Nový pohled na pojem „škola“ narušuje vžitou představu o škole. Na druhou stranu na to však nejsou schopni reagovat jako na impuls alternativního pohledu a raději se vrací k bezpečnému myšlenkovému schématu. Docházejí opět k podobnému konzervativnímu hodnocení vyznění, v podtextu výpovědi je přesvědčení – že takhle vlastně nemá cenu přemýšlet. Takto se k problematice stavělo 242 studentů (cca 30 %).
3. U některých studentů je výpověď velmi osobní. Problémy vidí buď v rodinném zázemí, častěji však v nepřijetí atmosféře na základní a zejména na střední škole. Objevuje se otázka, zda na starověkém vzdělávání nebyly skutečné klady. Nicméně raději takovým úvahám nakonec nedávají důraz. Převládá jakési „racionální“ uvažování o změně doby. V podtextu se objevuje skrytý povzdech – jak by bylo prima zařadit prvky scholé do vzdělávání, ale doba je doba. Tato kategorii bylo nejbliž 155 studentů (cca 20 %).
4. Určitá skupina studentů oceňuje, že se vůbec dostali k úvaze o původním významu slova škola. V textech jsou zdůrazněny záporné zkušenosti se svojí školní docházkou, často i svých dětí. Vyjadřují obavu, zda vůbec mohou v rámci VŠ studia psát svobodně o tom, co si myslí – z obavy, aby nebyli špatně hodnoceni. Zkušenost ze školní docházky velí vyjít vstříc učiteli a jeho očekávanému názoru a postoji. Takto se vyjadřovalo 78 studentů (cca 10 %).
5. V této skupině se objevila obava z negativního hodnocení za vyjádřený názor. Začal jsem se o toto téma zajímat a po zapsání známek jsem kladl další dotazy. Uskutečnil jsem de facto další anketu. Ukázalo se, že na základě zkušenosti ze způsobu hodnocení v rámci školní docházky tuto obavu vyjadřuje naprostá většina studentů.
6. Přece jen se však najde několik studentů, kteří odevzdají eseje zkoumající, přemítající, dialogické. Objevují se témata, která se zážitkem objevu nového významu slova souvisí a rozvíjejí myšlenkový proces. Někteří hledají historické prameny – povinná školní docházka, motivace k ní, důsledky. Samotná forma sdělení je různorodá – úvahy, reflektování vzpomínek, dialog s vnitřním já, příp. se objevují otázky po smyslu sdělení různých autorů. Jsou to studenti otevření k diskusi. Bohužel je jich skutečně v každé skupině jen několik. Byl to zhruba každý dvacátý student (47 studentů, cca 5 %).

Výzkumná zjištění

Jaká jsou tedy výzkumná zjištění tohoto osmnáctiletého zkoumání se studenty (zejména) peda-

gogických oborů?

Kvalitativní část:

Nestriktně kategorizované skupiny esejů dokumentují určité stupně odvahy, otevřenosti a schopnosti pisatelů ke kritickému zhodnocení nových informací, na jejichž základě může dojít ke změně konstruování myšlenkových schémat.

V kvantitativní části šetření se objevují tato data:

1. Z 851 oslovených studentů nikdo neznal význam slova scholé.
2. Z 200 vysokoškolských pedagogů znali správnou odpověď 3 účastníci ankety.
3. U většiny studentů byla vyjádřena obava, že budou v hodnocení postiženi za svůj vlastní názor.
4. Z ankety, následných diskusí i přímých dotazů se nikdo nepřihlásil k tomu, že by byl ve škole veden k otevřenému a svobodnému vyjádření formou esejů na volné téma.
5. Asi 5 % studentů je schopno opustit na základě nových a nečekaných informací myšlenková schémata, strach z ohodnocení a kriticky přemýšlet o nových zjištěních.

Diskuse

Co nám tato data či zjištění přinášejí na rovině metodologické a obsahové?

Domnívám se, že v rovině metodologické je to funkční užití experimentálního, narativního a autobiografického přístupu k jednotlivým výzkumným otázkám i ke zvolení jednotlivých metod. Je to zároveň ověřování a verifikování Jiránkových předpokladů, že vztahy (potažmo fenomény) můžeme objevovat pouze konkrétní činností a její reflexí. V tomto případě každá reflexe získaných dat otevírá další výzkumné otázky vedoucí k širšímu pochopení problematiky.

V rovině obsahové je to svědectví o individuálním prožívání studentů a jejich schopnosti tvořivě reagovat na nová zjištění. Dále je to zjištění, že běžní pedagogičtí pracovníci a zájemci o studium pedagogiky (maturita a vyšší vzdělání) se s pojmovým aparátem původního významu školy a jejího smyslu při dosavadním studiu nesetkali, stejně jako se s ním nesetkala naprostá většina akademických pracovníků pedagogických oborů. Dále se ve zjištěních objevuje obava studentů, že budou postiženi za vyjádření názoru či postoje. V souvislosti s tím se ukazuje, že na se na středních školách zřejmě nepěstuje kultura svobodného vyjadřování, otevřeného dialogu či společné diskuse. Tato data a zjištění nastolují další otázky, na které je potřeba se ptát v širším kontextu.

Studenti a učitelé pedagogických oborů tedy nemají informace a povědomí o vzdělanostní tradici antického Řecka či křesťanské Evropy, s těmito otázkami se nesetkávají, nediskutují o nich, nepřikládají jim důležitost. Volný čas, svobodná diskuse, vedení dialogu se těžko vejde do instituce, *v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim mají umožňovat samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání. Školy to poskytují zpravidla v určitém vymezeném čase, nacházejí se nezávisle na střídání žáků a učitelů na stejném místě a orientují se na příslušné formy výchovy a vzdělávání. Usilují o uskutečňování vymezených cílů vzdělávání a výchovy.*¹⁵ Jestliže však neznáme kořeny vlastní kultury a způsobu vzdělávání, co to pak vypovídá o současném způsobu vzdělávání? Jaké cíle výchovy a vzdělávání uskutečňujeme? Odkud a kam tedy směřuje naše vzdělávací soustava a co je etickým důsledkem? Z anketního zjištění vyplývá, že studenti ve své většině mají strach a obavu ze sankce za vyjádření názoru. To souvisí s dalším zjištěním, tzn. s přístupem pedagogů a vzájemným vztahem učitele a žáka, studenta. Studenti nemají pocit, že by byli ve škole vedeni k otevřenému a svobodnému vyjádření formou esejů na volné téma. Spíše jsou systémem vedeni k tomu, aby se vyučované

15 Průcha, *Moderní pedagogika*, 481.

vědomosti naučili, nerozporovali je, neargumentovali a nedělali si zbytečné problémy s následným hodnocením.

Nicméně v pátém bodě výzkumných zjištění se ukazuje, že existují studenti, kteří jsou schopni na základě nových nečekaných informací kriticky přemýšlet, hledají smysl sdělení různých autorů či tematických souvislostí (např. povinná školní docházka, motivace k ní, důsledky) a rozvíjejí myšlenkový proces. Jsou to studenti otevření k dialogu a poznání.

Otázkou k diskusi je, zda tato zjištění nejsou obrazem něčeho sociálně pochybného. Například – co míníme pedagogickou přípravou? Jak chápeme pedagogické vzdělání a způsob přípravy vysokoškolských pedagogických pracovníků? Jak se díváme na profil absolventa pedagogiky? Jak si vůbec představujeme školu, učitele a jak chápeme skutečné vzdělání? Jak hluboký rozpor je v pedagogice mezi obecnými deklaracemi a individuálně prožívaným a reflektovaným zážitkem skutečného vzdělání a poznání? Odkud a kam jako společnost kráčíme? Neměli bychom této meta-pedagogické rovině věnovat mnohem více pozornosti?

Závěr

Velký dík náleží studentům, kteří se tohoto šetření zúčastňují. Jejich výpovědi pomáhají zachytit stav, kdy praktikismus školské politiky a běžného provozu škol de facto obrátil původní význam často používaného termínu.

Tato studie nemá za cíl podrobně zkoumat rozsáhlou problematiku vztahu školy, volného času, smyslu vzdělávání. Je spíše jakousi sondou do způsobu uvažování současných studentů pedagogických oborů. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí může poukázat na nenahlížený rozpor mezi současným sociálně determinujícím přístupem pedagogické vědy a školské praxe a původním posláním výchovy a vzdělávání. Na tomto základě se pokouší klást základní otázky v rovině meta-pedagogické a etické.

Kontakt:

doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta, Katedra pedagogiky

Kněžská 8, 370 01 České Budějovice

suda@tf.jcu.cz