



| | |
|-------------------------|--|
| NÁZEV ŠKOLY: | GYMNÁZIUM JOSEFA JUNGMANNA LITOMĚŘICE, Svojsíkova 1, příspěvková organizace |
| ČÍSLO PROJEKTU: | CZ.1.07/1.5.00/34.1082 |
| NÁZEV MATERIÁLU: | VY_32_INOVACE_5B_09_Kritika školy I |
| TÉMA SADY: | Společenskovědní seminář |
| ROČNÍK: | 4. ročník, oktáva |
| DATUM VZNIKU: | Červenec 2013 |
| AUTOŘI: | Luboš Nergl, Andrea Skokanová |



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kritika školy I.

Anotace:

Výukový materiál je určen pro volitelný předmět společenskovední seminář ve 4. ročníku

Materiál obsahuje texty z učebnic určených převážně pro výuku na vysokých školách, jen výjimečně obsahuje jiné texty. Texty nemohou nahradit soustavný výklad dané problematiky, jejich funkce je motivační k dalšímu studiu zejména uvedených titulů. Zároveň je úloha textů inspirativní k frontálním diskusím a skupinovým debatám. Výše zmíněné inspiraci slouží otázky a úkoly.

Žáci si mohou texty vytisknout, stáhnout do mobilu či tabletu, mohou si je převést do otevřeného formátu, opatřit poznámkami, napsat odpovědi. Rovněž během vyučovací hodiny lze texty promítnout dataprojektorem na plátno.

Časová náročnost: 2 vyučovací hodiny týdně (dvouhodinový seminář).

Přístup k internetu není bezpodmínečně nutný, jen některé úkoly odkazují na elektronické zdroje.

Gustave Le Bon: Psychologie davu

Hlavním nebezpečím této výchovy, jež byla správně označena za latinskou je, že spočívá na základním psychologickém omylu, tj. na představě, že se inteligence rozvíjí učením se učebnic nazpaměť. Tím vzniká snaha naučit co nejvíce: od obecné školy až po doktorát nebo státní zkoušku, učí se mladý člověk jen nazpaměť obsah knih, aniž nějak cvičí svůj úsudek a iniciativu. Jeho vzdělání spočívá v odříkávání naučeného a v poslušnosti. „Učit se lekcím, znát z paměti gramatiku nebo učebnici, dobře opakovat a napodobit, to je," jak píše bývalý ministr vyučování Jules Simon, „podivné vychování, kde každá práce je opřena o víru v učitelovu neomylnost a končí tím, že nás oslabuje a činí bezmocnými.“

Kdyby tato výchova byla jenom neužitečná, mohli bychom pouze litovat nešťastné děti, kterým se v obecné škole, místo tolika nutných věcí, vykládá raději genealogie synů Chlotharových, války Neustrie a Austrasie nebo zoologická třídění. Tato výchova však představuje mnohem vážnější nebezpečí, neboť vštěpuje tomu, kdo ji přijal, prudkou nechuť k poměrům, z nichž se zrodil, a neodolatelnou touhu z nich uniknout. Dělník nechce už zůstat dělníkem, sedlák sedlákem a i ten poslední měšťan vidí pro svého syna jedinou možnou kariéru ve státních úřadech. Škola, místo aby připravovala pro život, připravuje jenom pro veřejnou službu, kde k dosažení úspěchu není třeba projevit ani záblesk vlastní iniciativy. Vytváří nám dnes v nižších sociálních vrstvách armádu proletářů, nespokojených se svým osudem a vždy připravených ke vzpouře, a ve vyšších vrstvách naši frivolní a zároveň skeptickou a lehkověrnou buržoazii s její přímo pověřenou důvěrou v prozřetelnost státu, který však přesto ustavičně kritizuje, obviňuje vždy vládu ze svých vlastních chyb, ač je sama neschopna bez zakročení autority cokoli podniknout.

Milan Machovec: Filozofie tváří v tvář zániku

Škola jako dílna odlidštění

V širším dějinném smyslu zajisté nikoliv hlavní vinu, ale v osobním životě statisíců lidí současnosti nejvýraznější podíl na tom, že se od mládí dostali do tohoto patologického stavu, má ve všech „vyspělých“ zemích ona instituce, kterou zakladatel novodobé pedagogiky Komenský chtěl pojmenovat jako „dílnu lidskosti“ - škola. Zdrucující většinu lidí vede především moderní škola k tomu, že se odnaučí myslet, odnaučí hledat hodnoty života, odnaučí mravní odpovědnosti, i pokud se to v mnoha z nich v dětství začalo úspěšně probouzet. Vede k tomu samozřejmě ne z nějaké zlé vůle učitelů resp. organizátorů moderního školství, ale již oněmi základy výuka systému práce, který je zdrucující většinou speciálních vědců považován za naprosto nutný, a to v té míře nutnosti a jakési samozřejmosti, že o tom ani vůbec diskutováno být nemůže, nýbrž je to považováno při jakékoli z přečetných reforem školství a priori za absolutně nutný předpoklad. „Obecné vzdělanostní základy“ jsou i dále poskytovány tak, že se vedle sebe postaví deset či patnáct specializací - ale ti specialisté, kteří to tvoří, jsou dnes docela jiní, docela jiné je to, jak oni vidí svět a svou roli v něm. Ještě v 18. století, když se spolu v tehdy zakládaných učených společnostech scházeli specialisté různých oborů, aby střídavě naslouchali jeden

přednáškám druhého, tehdy jeden druhému také ještě rozuměli, mohli tedy i svou vlastní činnost snadno a téměř automaticky přiřazovat k žádoucímu harmonickému celku vzdělání. To se během 19. a 20. století naprosto změnilo: vznik mnoha dalších speciálně-vědních oborů a prudký rozvoj všech specializací způsobil, že dnes i badatel (neřku-li průměrný středoškolský učitel) mívá jen neúplný obraz dokonce i o vlastním oboru, o „rozumění“ oborům jiným nemůže být ani řeči. Jen hrstka výjimečných jedinců si vůbec ještě klade otázku po místu a poslání své specializace v ideální harmonii celku vzdělanosti. Střední školství je ryze formálně tvořeno i nadále prostým kladením „hlavních oborů“ vedle sebe: ale ti, kdo k tomu dnes tvoří osnovy, učebnice a náplň, se daleko více podobají soukromým podnikatelům, vrhajícím se na trh a reklamně doporučujícím své vlastní výrobky proti všem ostatním, než hledačům harmonického lidství a výchovy k němu směřující. Školství i osvěta dnes poskytují přibližně stokrát víc informací než ještě před stoletím - mj. už proto nenaučí přemýšlet o žádné z nich.

Ivan Illich: Odškolnění společnosti

Většinu toho, co víme, jsme se naučili mimo školu. Žáci se většinu věcí naučí bez svých učitelů a často dokonce jim navzdory. Nejtragičtější je, že většina lidí dostane od školy důležitou lekci, i když ji nikdy nenavštěvovali.

Žít se člověk učí také mimo školu. Bez přispění učitelů se učíme mluvit, myslet, milovat, hrát si, cítit, nadávat, politizovat a pracovat. Výjimku netvoří ani děti, které jsou pod ochranou učitelů a vychovatelů dnem i nocí. Ať jsou to sirotci, duševně zaostalí nebo děti učitelů, naučí se většinu z toho, co umějí, mimo nalinkovaný „vzdělávací proces“. Učitelé svými pokusy podporovat učení chudých dosáhli jen chabých výsledků. Chudým rodičům, kteří by chtěli posílat své děti do školy, jde spíše než o to, co se tam naučí, o vysvědčení a peníze, které pak sami vydělají. A bohatší rodiče svěrují své děti do péče učitele, aby se nenaučily to, co se chudí učí na ulici. Pedagogický výzkum poskytuje stále více důkazů pro to, že se děti to, o čem učitelé tvrdí, že je učí, z velké části naučí z kreslených seriálů, náhodným pozorováním a především od sebe navzájem. Pokud se ve školách vůbec něco naučí, pak od svých vrstevníků a učitelé jsou v tom spíše na překážku.

Žáci nikdy nepřipisovali učitelům zásluhu o velkou část svého vědění. Ať chytří či hloupí, stejně se spoléhali na učení nazpaměť, čtení a vlastní důvtip a tak skládali zkoušky, k nimž byli poháněni bičem nebo cukrem vytoužené kariéry.

Dospělí mají tendenci svou školní docházku romantizovat. Při zpětném pohledu připisují své vědění učiteli a obdivují jeho trpělivost. Titíž dospělí by si přitom dělali starosti o duševní zdraví dítěte, které by jim doma vyprávělo, co se naučilo od toho kterého učitele.

Školy zkrátka vytvářejí pracovní místa pro učitele bez ohledu na to, zda se od nich žáci něco naučí či nikoliv.

Dálnice vděčí za svou existenci převrácení potřeby mobility v poptávku po osobním vozidle. Školy podobně zneužívají přirozený sklon rozvíjet se a učit se a vytvářejí poptávku po vyučování. Poptávka po prefabrikované dospělosti je mnohem

hrubějším popřením vlastní iniciativy než poptávka po vyrobeném zboží. Školy leží ve spektru institucí napravo od dálnic a automobilů, patří na nejzazší okraj pravé strany spektra, obsazený institucemi, jež zcela zbavují svobody. Dokonce i výrobci válečných „inventur mrtvol“ zabíjejí jen lidská těla. Školy tím, že nutí lidi vzdát se odpovědnosti za vlastní rozvoj, dohánějí mnohé k jakési duševní sebevraždě.

Radomír Havlík, Jaroslav Koťa: Sociologie výchovy a školy

Teorie skrytého kurikula vychází z faktu, že žáci se ve škole neučí zdaleka jenom vyžadovaným vědomostem, dovednostem a návykům, ale jsou nuceni se vypořádat s tím, jak zvládat nejrůznější nepříjemné situace, omezení či zákazy. Co se žáci učí tím, že jsou čas od času nuceni smířit se s nespravedlivým hodnocením ze strany učitelů či spolužáků? Na co si žáci navykají, když musejí spolknout své výhrady nebo kritiku nedostatků či nespravedlností? Co se naučí tím, že se stylizují do role třídních mudrců, šašků či potrhých bláznů?

Není-li žák dobře připraven na ústní či písemné zkoušení probírané látky, neznamená to ještě, že dosáhne slabé výsledky „pokud ví, jak na to“. O uplatnění některých strategií obcházení nároků školy učitelé vědí, ovšem jsou ochotni je tolerovat, pokud jejich užití není nápadné a očividně nepřekračuje povolené meze schvalovaného chování (mohou např. tušit, že část žáků opsala domácí úkoly od spolužáků, čímž sice nesplnila požadavek pravidelné domácí přípravy, ale je alespoň konformní tím, že formálně vyhověla požadavku respektovat příkazy učitele).

Žáci si „skryté kurikulum“ neosvojí pouze v průběhu vlastního vyučování, ale také tím, že tráví ve škole mnohé další chvíle (čekání, pohyb po chodbách školy, ve školní jídelně, tělocvičně, na pozemku apod.).

Skryté kurikulum a jeho vztah k reálnému životu

Do skrytého kurikula patří i vyrovnávání se s klimatem školy, které nemusí být zdaleka vždy klidné, vlídné či přátelské. Ve školním prostředí se dítě učí nejen akutnímu zdolávání překážek, ale i způsobům, jak „přežít“ nesrozumitelný výklad učitele, nečekané přestávky v činnosti, nezáživné partie látky, unavující tempo výuky apod. Okolnosti je také učí vyrovnávat se s klasifikací a dosáhnout co nejpříznivější hodnocení, zvláště tehdy, je-li vystaveno sociálnímu tlaku vyžadujícímu co nejlepší známky. Výsledkem může být i to, že žák místo aby se učil látce, učí se „odpovídat podle očekávání učitele“, „zaškrťávat písmenka testu“, a to bez ohledu na skutečné zvládnutí a pochopení.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. Debatujte, zda Le Bonovy výtky v prvním odstavci jsou aktuální na naší škole. V kterých předmětech a proč tomu tak je?
2. Potvrdily se později v historii Le Bonova tvrzení z druhého odstavce?
3. Vytvořte seznam výtek, které vyjmenovává Milan Machovec, když kritizuje současnou školu jako „dílnu odlidštění“. Zformulujte argumenty podporující Machovcovy výtky.

4. Illich v prvním textu píše o převrácení hodnot při vzdělávání chudých. Vysvětlete to.
5. Nepřehání Ivan Illich, když v posledním textu píše o přinucení k duševní sebevraždě? Hledejte argumenty pro a proti.
6. Co je skryté kurikulum? Které jeho aspekty obsahují texty od Havlíka a Koti?
7. Jak rozumíte rozdílů ve významech pojmů učení a vyučování?

Zdroje:

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002., ISBN 80-7178-635-7, str. 114 - 115

ILLICH, I. *Odškolení společnosti*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, ISBN 80-85850-96-6, str. 34 – 35, 56

LE BON, G. *Psychologie davu*. 1. vyd. Praha: Kra, 1994, ISBN 80-90152-78-3, str. 26

MACHOVEC, M. *Filozofie tváří v tvář zániku*. 2. vyd. Praha: Akropolis, 2006, ISBN 86-86903-16-8, str. 53