

Internet sám rodí nové problémy všedního dne. Jeden titulek v *Guardianu* nedávno hlásal: „Lidé závislí na internetu vedou smutný virtuální život.“ Článek popisoval život lidí, kteří tráví každý den celé hodiny „v síti“. Vznikla dokonce i nová podpůrná skupina pro lidi trpící internetovou závislostí. Kontakt v kybernetickém prostoru nemůže nahradit interakci mezi živými lidmi a ani v budoucnu se tak zřejmě nestane.

## 15. KAPITOLA



### Vzdělání

Představte si, že jste v kůži Jean-Paula Didiona, dospívajícího chlapce z francouzského venkova asi před dvěma sty lety. Jean-Paulovi je v roce 1750 čtrnáct let. Nemí číst a psát, ale na tom není nic zvláštního; jen pár dospělých v jeho vesnici dokáže rozluštit více než jedno nebo dvě slovíčka psaného textu. V oblasti působí několik škol, na kterých vyučují mniši a jeptišky, ale ty se zcela vymykají Jean-Paulovým zkušenostem: kromě místního kněze se ani nikdy nesetkal s někým, kdo chodil do školy. Posledních osm nebo devět let trávil většinu dní tím, že pomáhal v domácnosti a při práci na poli. Čím bude starší, tím více času bude trávit prací na otcově pozemku.

Jean-Paul nejspíš nikdy neopustí oblast, kde se narodil. Je docela dobře možné, že stráví téměř celý život ve své vesnici a na okolních polích a jen občas podnikne cestu do jiné blízké vesnice nebo města. Možná bude muset čekat až do padesáti let, než zdědí otcův pozemek, o který se potom bude muset dělit se svými mladšími bratry. Jean-Paul si uvědomuje, že je „Francouz“, že jeho zemi vládne určitý panovník a že existuje širý svět mimo Francii samu. I o „Francii“ jako politickém celku však má jen mlhavé povědomí. Neexistují žádné zprávy nebo pravidelné informace o událostech, k nimž došlo někde jinde. Co ví o dalekém světě, to se dozvěděl z příběhů a vyprávění dospělých, například poutníků, kteří se občas ve vsi zastavili. Podobně jako ostatní členové své obce se dozvídá o významných událostech, například o smrti krále, se zpožděním několika dnů, týdnů nebo i měsíců.

Z moderního pohledu můžeme Jean-Paula považovat za nevzdělaného; to však neznamená, že je nevědomý. Ve svých čtrnácti letech už dobře chápe všechno, co se týká rodiny a dětí, protože se už od malička musel starat o své mladší sourozence. Rozumí půdě, pěstování plodin i úpravě a skladování potravin. Dobře se vyzná v místních zvycích a tradicích; kromě zemědělské práce je zručný i v řadě jiných činností, například ve tkaní nebo pletení košíků.

Jean-Paula jsme si vymysleli, ale právě popsaný obraz dospívání zhruba odpovídá typické zkušenosti mladého chlapce v Evropě v období raného novověku. Srovnáme si ji s dnešní situací. V průmyslových zemích umějí prakticky všichni lidé číst a psát. Všichni si uvědomujeme, že jsme občany určitého státu; známe jeho polohu na mapě světa a alespoň zčásti i jeho historii. Náš život už od dětství ovlivňují informace, které získáváme z knížek, novin, časopisů a televize. Všichni máme za sebou proces formálního vzdělávání. Tištěné slovo a elektronická komunikace se ve spojení s formálním školním vzděláváním staly neodmyslitelnou součástí našeho způsobu života.

V této kapitole se budeme zabývat tím, jak vznikla současná podoba školního vzdělávání a jaký má dopad na společnost. Zastavíme se u politických debat, které

se týkají školství, a ukážeme si některé z teoretických přístupů k otázkám vzdělávání. Nakonec se zamyslíme nad souvislostmi mezi vzděláváním a nerovností.

## HISTORICKÝ VÝVOJ GRAMOTNOSTI A ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Až do začátku průmyslové éry bylo školní vzdělávání dostupné pouze malé menšině lidí, kteří disponovali volným časem a prostředky. V mnoha společnostech představovali jedinou plně gramotnou skupinu kněží, řeholníci nebo jiní náboženská specialisté, kteří svou znalost využívali ke čtení a výkladu posvátných knih. Naprostá většina osob si v dětství osvojovala sociální návyky a pracovní dovednosti podle příkladu dospělých. Jak už bylo řečeno, děti obvykle začínaly už ve velmi útlém věku pomáhat v domácnosti, na poli a v řemesle. Čtení nebylo v jejich běžném životě ani nutné, ani užitečné.

Dalším důvodem, proč po dlouhá staletí umělo jen málo lidí číst a psát, byla pracnost a nákladnost pořizování rukopisů. Tato situace se začala měnit po zavedení knihtisku (vynalezen v Číně; v Evropě poprvé použit Johannem Gutenbergem v roce 1454). Texty a dokumenty se staly daleko dostupnějšími: knihy, pamflety, ale i celá řada běžných materiálů potřebných ve stále náročnější administrativě. Tiskem začaly vycházet například zákony; ve státní správě, podnikání a dalších organizacích se postupně prosazovalo vedení písemné dokumentace, vydávání zpráv nebo ročenek a registrace běžných údajů. Rostoucí využívání písemných materiálů v mnoha různých sférách života vedlo ke zvýšení všeobecné gramotnosti (schopnosti číst a psát na základní úrovni).

Postupně se začalo objevovat školní vzdělávání ve své moderní podobě, tj. vyučování žáků v prostorách vyhrazených pro tento účel. Ještě před 150 lety (a mnohde ještě déle) však byly děti bohatých lidí svěřovány soukromým učitelům, zatímco většina populace evropských zemí a Spojených států neměla až do počátku 19. století, kdy začaly vznikat systémy obecných škol, vůbec žádné formální vzdělání.

Poptávku po vzdělávání dále zvyšoval proces industrializace a růst měst. Rostoucí mobilita a rozmanitost povolání neumožňovala, aby se děti učily pracovním dovednostem od svých rodičů. Získávání vědomostí se stále více opírá o obecný základ (předměty jako matematika, přírodní vědy, dějepis, literatura apod.) spíše než o praktické předávání konkrétních dovedností. V moderní společnosti se lidé neobejdou bez schopnosti číst, psát a počítat; potřebují také určité znalosti o fyzickém, sociálním a ekonomickém prostředí, v němž se nacházejí, a v neposlední řadě musejí získat schopnost se učit, aby mohli zvládat nové formy informace (často velmi technického rázu).

## ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

I mezi vyspělými zeměmi nacházíme velké rozdíly, a to jak co do délky školní docházky, tak co do způsobu organizace.

Některé systémy mají vysoce centralizovanou povahu. V mnoha evropských zemích (například ve Francii) existují celostátní osnovy, jimiž se učitelé a žáci musejí řídit, a všeobecně závazné průběžné a závěrečné zkoušky. Naproti tomu například ve Spojených státech je systém daleko roztržštěnější. Asi 40 procent rozpočtu škol hradí jednotlivé státy, dalšími 40 procenty přispívá federální vláda a zbytek pochází z místních daní. Školy jsou proto řízeny místními výbory, jejichž členové jsou voleni a mají pravomoc jmenovat učitele, vybírat (či zakazovat) učebnice a jiné studijní materiály. Tato praxe má své výhody i nevýhody. Jednoznačnou výhodou je skutečnost, že školy nejsou odtrženy od potřeb a zájmů komunity, které slouží. Na druhé straně však tento systém umožňuje existenci propastných rozdílů ve velikosti tříd, vybavení učeben a účasti kvalitních učitelů, protože finanční možnosti škol značně závisejí na výši příjmů v dané obci.

Všechny státy USA poskytují základní vzdělávání zdarma už od 50. let 19. století; povinnou se však školní docházka stala až později. V období kolem roku 1900 sehrálo masové základní školství obrovskou roli v „amerikanizaci“ nesčetných přistěhovalců, jimž kromě angličtiny vštěpovalo i americký ideál rovnosti příležitostí. Představa, že všichni lidé se rodí sobě rovni, měla na časném rozvoji masového veřejného školství ve Spojených státech velký podíl. Ve společnosti, v níž nikdy nevládl aristokratický ideál – názor, že někteří lidé se rodí s většími právy než druzí – bylo totiž vzdělání považováno za otevřenou cestu k sociálnímu vzestupu. Školy v USA své žáky víceméně otevřeně učily (a dodnes učí) i dalším typicky americkým názorům a hodnotovým měřítkům.

Ve Velké Británii existuje od roku 1964 jednotný systém základního a středního vzdělávání, který zavedla tehdejší labouristická vláda s úmyslem odstranit nerovnost mezi různými typy škol. Kritické jednotného systému však tvrdí, že selhal, protože sráží studenty k průměrnosti, nedává jim šanci vyniknout a odrazuje je od specializace.

Britskou zvláštností jsou soukromé školy, známé pod poněkud matoucím názvem „public schools“. Zatímco všechny státní školy musejí dodržovat závazné osnovy a jejich žáci podstupují stejné zkoušky ve věku sedmi, jedenácti, čtrnácti a šestnácti let, placené soukromé školy se jimi řídit nemusí. Celkový počet těchto placených škol v Anglii je asi 2300 a navštěvuje je asi 7 procent žáků. Užší skupina těch nejprestižnějších, jako například Eton a Rugby, zahrnuje pouze 233 škol, ale jejich absolventi zaujímají dominantní postavení ve vyšších sférách britské společnosti. Průzkum z roku 1991 ukazuje, že 84 % soudců, 70 % ředitelů bank a 49 % vyšších státních úředníků chodilo do škol tohoto typu.

Když se v roce 1990 ucházel o předsednictví Konzervativní strany John Major, hlásil se k úmyslu vytvořit „beztrždní společnost“. On sám byl na první pohled zářným příkladem překonávání společenských hranic, neboť ukončil školní docház-

Státy s nejdelším průměrným trváním školní docházky, 1992

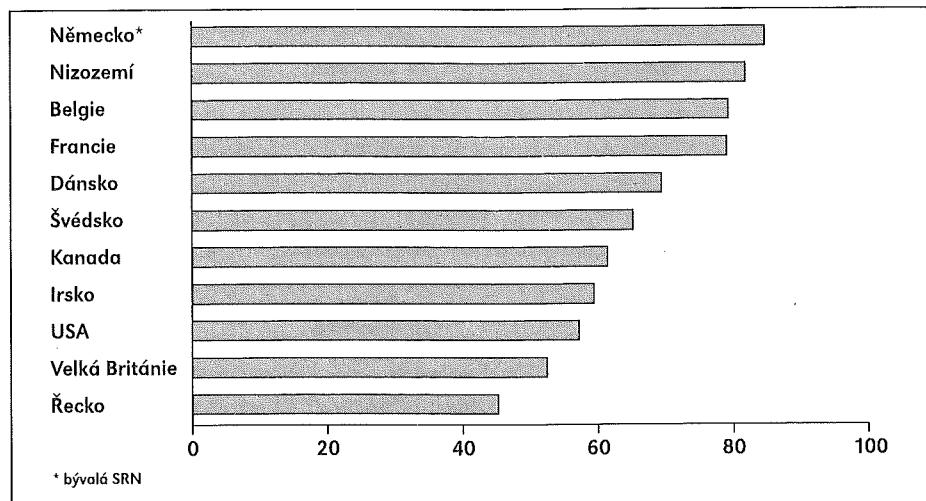
1 USA	12,4	15 Japonsko	10,8
2 Kanada	12,2	16 Nový Zéland	10,7
3 Norsko	12,1	17 Lucembursko	10,5
4 Austrálie	12,0	18 Izrael	10,2
Francie	12,0	19 Maďarsko	9,8
6 Velká Británie	11,7	20 Barbados	9,4
7 Německo	11,6	21 Jižní Korea	9,3
Švýcarsko	11,6	22 Argentina	9,2
9 Rakousko	11,4	bývalé Československo	9,2
Švédsko	11,4	Island	9,2
Belgie	11,4	25 Estonsko	9,0
12 Nizozemí	11,1	Litva	9,0
13 Dánsko	11,0	Lotyšsko	9,0
14 Finsko	10,9	Rusko	9,0

Zdroj: *The Economist, Pocket World in Figures, Profile Books Ltd., 1196*

ku už v šestnácti letech. Složení jeho kabinetu však ukazovalo, že tento ideál je daleko: 19 ze 22 jeho členů (mezi nimiž nebyla ani jediná žena) absolvovalo některou ze soukromých škol a své děti nechal ve státní střední škole studovat jen jediný z nich. Labouristé Tonyho Blaira si uvědomují, že větší rozmanitost školského systému je žádoucí. Jak ji však skloubit s úsilím o překonávání nerovnosti ve vzdělání? Soukromé školy a ty, jež jsou financovány z grantů, sice na jedné straně přispívají k rozmanitosti, ale na druhé straně poskytují své služby především dětem ze zámožnějších rodin, takže přispívají k udržování dosavadní nerovnosti.

## Mezinárodní srovnání vysokých škol

Rovněž v organizaci vysokého školství – tj. dalšího vzdělávání po ukončení povinné školní docházky, převážně na univerzitách nebo vyšších odborných školách – lze mezi vyspělými státy najít značné rozdíly. V některých zemích jsou veřejnými institucemi, financovanými přímo ze státního rozpočtu. Například Francie organizuje své vysoké školství na celonárodní úrovni a řídí je centrálně téměř ve stejné míře jako školy základní a střední. Výuka v kterémkoli oboru musí být schválena akreditační komisí, kterou zřizuje ministerstvo pro vysoké školy. Studenti mohou získat dva druhy diplomů – jeden uděluje daná univerzita, druhý stát. Diplomy druhého typu jsou všeobecně považovány za prestižnější a cennější než ty, které udělují vysoké školy samy, protože se předpokládá, že zaručují jednotný standard. Určitá místa ve státní správě jsou vyhrazena pouze pro držitele státních diplomů, jimž dává přednost i většina zaměstnavatelů v soukromém sektoru. Prakticky všichni učitelé na základních a středních školách i na univerzitách jsou ve Francii státními zaměstnanci. Platy učitelů jsou určovány centrálně, podobně jako základní náplň výuky v rámci jednotlivých oborů.



Procento studujících mezi 18letými (včetně studujících při zaměstnání), mezinárodní srovnání, 1992

Zdroj: OECD, převzato ze *Social Trends*, 1996, str. 75.

Podobný systém jako ve Francii existuje ve většině evropských zemí. Zcela opačný příklad představují USA, které se od ostatních vyspělých států liší významným zastoupením soukromého sektoru (plných 54 procent všech vysokých škol). Lze mezi ně počítat i některé z nejprestižnějších univerzit, například Harvard, Yale či Princeton. Dělicí čára mezi soukromými a státními vysokými školami však v Americe není tak zřetelná jako v jiných zemích, protože studenti na soukromých univerzitách mohou žádat o státní granty a půjčky. Navíc tyto školy dostávají od státu značné prostředky na výzkum. Na druhé straně bývají státní univerzity často spolufinancovány z nadací a dostávají dary od různých podnikatelů. Mohou také získat výzkumné granty od soukromých průmyslových podniků.

Britský systém je méně centralizovaný než francouzský, ale jednodušší než americký. Vysoké školy jsou financovány ze státního rozpočtu a platy profesorů se řídí celostátními tabulkami. Mezi jednotlivými institucemi a jejich výukovými programy však existují značné rozdíly. Před druhou světovou válkou měla Velká Británie 21 univerzit, které byly podle dnešních měřítek většinou velmi malé; do roku 1970 se však rozrostly do čtyřnásobné velikosti. Dnes mají všechny britské vysoké školy „standardní parametry“, takže se diplom z Leicesteru nebo Leedsu alespoň teoreticky vyrovná diplomu z Cambridge, Oxfordu nebo Londýna. Není však žádným tajemstvím, že Oxford a Cambridge své studenty velmi pečlivě vybírají (asi polovina jich přichází ze soukromých středních škol) a jejich absolventi mají větší šanci získat dobře placené zaměstnání než ti, kdo přišli z jiných univerzit. Přes poválečnou expanzi zůstává procento vysokoškoláků v britské populaci nižší než ve srovnatelných západních zemích. V roce 1970 nastupovalo na univerzity jen 17 % osm-

náctiletých. Do poloviny 90. let sice Británie zaznamenala vzestup na 25 %, ale na tom se částečně podílela skutečnost, že polytechniky (vysoké školy technického typu) byly přejmenovány na univerzity.

## ŽENY A DÍVKY VE VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

S výjimkou tělesné výchovy a sportů už současné školství ve vyspělých zemích systematicky nerozlišuje mezi chlapci a dívkami. Ve Velké Británii si dívky po řadu let vedly v průměru lépe než chlapci, a to od první třídy až asi do poloviny střední školy, kdy se poměr mezi nimi začal obracet; u závěrečných zkoušek na střední škole a pak na univerzitě už dominovali mladí muži. Poslední dobou se však převaha dívek přenáší i do vyšších věkových skupin. V roce 1995 se na prvních pěti místech mezi středními školami umístily čistě dívčí školy, které obsadily 14 z prvních dvaceti míst na žebříčku.

Podobné výsledky přicházejí i ze Spojených států, kde se chlapci dvakrát častěji než dívky ocitají ve zvláštních školách pro neprospívající žáky a dvakrát častěji se jim také stává, že vůbec nedokončí středoškolské vzdělání. Mladé Američanky se hlásí na univerzity častěji než jejich mužské protějšky; ještě větší nepoměr je pak mezi ženami a muži, kteří vysokou školu zdárně absolvují. Početní převahu si ženy získávají i na poli postgraduálního vzdělávání (*The Economist*, 8. července 1995).

Není vylouženo, že tyto změny jsou výrazem širších změn ve vzájemném postavení mužů a žen ve společnosti. Nadvláda mužů byla v mnoha oblastech ohrožena a mnozí autoři dnes hovoří o „proměně mužské role“. Nezaměstnanost postihuje více mužů než žen a někdejší mužská role živitele rodiny je dnes do určité míry zpochybněna. Je možné, že chlapci jsou dnes méně jistí tím, čeho chtějí v životě dosáhnout, než tomu bylo v minulosti.

Suzanne Lieová a Virginia O'Learyová ve své knize *Dobývání tvrze* (*Storming the Tower*, 1990) srovnávají statistiky o zastoupení žen na vysokých školách v různých zemích světa (Velké Británii, Spojených státech, Německu, Norsku, Indii, Izraeli aj.). Ve všech těchto zemích procento studentek po celé poválečné období stoupla, takže nejen v USA, ale i v Izraeli a Norsku již představují asi polovinu studujících. Jejich zastoupení mezi vysokoškolskými pedagogy však už bylo podstatně menší. Navíc byly převážně soustředěny na nižších stupních hierarchie (lektorky, odborné asistentky); mezi profesory měli dosud muži drtivou převahu. Například ve Velké Británii je v současné době mezi vysokoškolskými profesory jen asi 120 žen, což představuje pouhých čtyři procenta.

Srovnávací výzkum na britských a amerických vysokých školách prokázal, že v obou zemích učí ženy v průměru více hodin než jejich mužští kolegové, a to více na bakalářské než na magisterské nebo postgraduální úrovni. Větší pedagogické úvazky ovšem znamenají méně času na výzkum a publikační činnost, které jsou považovány za zásadní kritéria pro další postup.

## TEORIE VZDĚLÁVÁNÍ

## Bernsteinovy jazykové kódy

Moderní vzdělávání a jeho vliv na sociální nerovnost lze hodnotit z několika různých teoretických perspektiv. Jedna z nich klade důraz na schopnost verbální komunikace. Její zastánce Basil Bernstein tvrdí, že si děti z různých sociálních poměrů vytvářejí už od útlého věku odlišné kódy nebo formy řeči, které mají zásadní vliv na jejich pozdější úspěch ve škole (Bernstein, 1975). Nejde mu přitom ani tak o rozdíly ve slovní zásobě nebo vyjadřovacích schopnostech, ale o systematické rozdíly ve způsobu komunikace, jimiž se jednotlivé sociální skupiny vyznačují.

U dětí z nižších vrstev se podle Bernsteina uplatňují takzvané **omezené kódy**. To znamená, že jejich komunikace spočívá na nevyslovených předpokladech, jejichž znalost je považována za samozřejmou. Tento typ komunikace se úzce pojí s konkrétním kulturním prostředím rodiny, čtvrti nebo obce, kde jsou hodnoty a normy považovány za samozřejmé a není nutno je verbalizovat. Rodiče vychovávají své děti formou přímých odměn a trestů za správné či nesprávné jednání. Tyto omezené kódy jsou daleko vhodnější ke sdělování praktických zkušeností než k probírání abstraktních pojmů, procesů nebo vztahů. Jsou proto charakteristické právě pro děti vyrůstající v rodinách s nižšími příjmy a pro vrstevníky, s nimiž se stýkají. Jejich komunikace se sice orientuje na skupinové normy, ale málokdo dokáže přesně vysvětlit, proč se jejich chování právě těmito normami řídí.

Naproti tomu děti ze středostavovských rodin s vyšším formálním vzděláním si osvojují **rozvinuté kódy**, které jim umožňují *individualizovat* smysl jednotlivých slov podle potřeby konkrétní situace. Jejich verbální projevy jsou méně vázány na specifický kontext a umožňují jim snáze zobecňovat a vyjadřovat abstraktní představy. Rodiče dětem při výchovné procesy často vysvětlují, jaké důvody a zásady je vedou k tomu, aby jim něco zakázali. Chce-li dítě v dělnické rodině příliš mnoho sladkostí, řekne mu matka „Tak a dost!“ Ve středostavovské rodině mu nejspíš vysvětlí, že sladkosti jsou nezdravé a kazí se po nich zuby.

Děti, které si osvojily rozvinuté kódy, mají podle Bernsteina větší předpoklady k úspěšnému prosazení v procesu formálního vzdělávání. To neznamená, že by děti z nižších vrstev měly „horší“ typ řeči, anebo že by jejich kódy byly „nedostatečné“. Lze však říci, že se jejich způsob vyjadřování dostává do rozporu s akademickou kulturou školy. Děti používající rozvinuté kódy ji zvládají daleko snáze.

Bernsteinova teorie se může opřít o určité důkazy, i když její platnost zůstává předmětem sporů. Výsledky řady výzkumů (Toughová, 1976, Tizardová a Hughes, 1984) nasvědčují tomu, že děti z nižších vrstev skutečně na svou otázku dostávají méně často odpověď a málokdy jim někdo vysvětlí, jak dospěl k určitému závěru. Tyto skutečnosti nám umožňují pochopit, proč se děti z nižších socioekonomických vrstev hůře prosazují. S používáním omezených kódů jsou spojeny následu-

jící charakteristiky, které vesměs zhoršují šance dětí z nižších vrstev na úspěch ve škole:

1. Tyto děti většinou nedostávají od rodičů plnou odpověď na své otázky, takže bývají nejen méně informovány o světě, ale i méně zvědavé než děti používající rozvinuté kódy.

2. Jen obtížně reagují na neemotivní a abstraktní verbální projevy učitelů a na obecně vyjádřené zásady školní kázně.

3. Jestliže se učitelova forma komunikace výrazně liší od toho, co zná dítě z domova, může být pro dítě prostě nesrozumitelná. Dítě si někdy pomáhá tím, že si jeho slova přeloží do jazyka, jemuž rozumí; přitom mu ale často unikne skutečná podstata sdělení.

4. S mechanickým učením nebo biflováním nazpaměť nemusí mít tyto děti větší problémy. Mohou však narážet na velké obtíže při chápání rozdílů v pojmech, které vyžadují schopnost zobecnění a abstrakce.

## Bowles a Gintis: školy a kapitalistická společnost

Práce Samuela Bowlese a Herberta Gintise se týkají především institucionálního pozadí, na němž moderní školský systém vzniká (Bowles a Gintis, 1976). Opírají se sice o zkušenosti s americkým školstvím, ale tvrdí, že se jejich závěry týkají západní společnosti obecně. Jejich východiskem jsou studie Jenckse (1972) a dalších autorů, které ukazují, že všeobecná školní docházka nepřispívá k překonání ekonomické nerovnosti. Považují moderní vzdělávání za odpověď na ekonomické potřeby průmyslového kapitalismu. Školy dávají žákům technické a sociální dovednosti, které průmyslové podnikání vyžaduje, a navíc vštěpují budoucím pracovním silám úctu k autoritám a kázeň. Škola se svými hierarchickými vztahy a důrazem na poslušnost předjímá situaci na pracovišti, kterému se blíží i školní systém trestů a odměn. Školy tak motivují některé jedince k „úspěchu“, zatímco jiné od něj odrazují a směřují je tak do hůře placených zaměstnání.

Bowles a Gintis uznávají, že rozvoj hromadného vzdělávání měl mnoho užitečných důsledků. Ve vyspělých zemích prakticky zmizela negramotnost a základ získaný ve škole umožňuje mladým lidem získávat další poznání, které jim přináší uspokojení. Protože se však rozvinulo především na základě ekonomických potřeb, nedosáhlo všeobecné školní vzdělání ani zdaleka těch cílů, které si od něj osvícení reformátoři slibovali.

Podle Bowlese a Gintise moderní školy reprodukují pocitu bezmoci, které mnozí jedinci pocítují v jiných sférách. Ideálu rozvoje osobnosti, na němž celá myšlenka vzdělání spočívá, může být dosaženo jen tehdy, jestliže budou lidé moci rozhodovat o podmínkách svého vlastního života a rozvíjet svá nadání a schopnosti sebevyjádření. V současném systému školy „legitimizují nerovnost, omezují rozvoj osobnosti na formy slučitelné s poslušností vůči autoritám a přispívají k tomu, že se mladí lidé smířují se svým osudem“ (Bowles a Gintis, 1976). Kdyby existovala

větší demokracie na pracovišti a větší rovnost ve společnosti, umožnilo by to podle těchto autorů vznik nového systému vzdělání, jenž by poskytoval větší šanci na svébytný rozvoj každého jedince.

### Ivan Illich: skryté poselství školy

Jedním z nejkontroverznějších autorů, který se kdy vyslovil k otázce školství, je Ivan Illich. Proslavil se svou kritikou moderního ekonomického vývoje, který podle něho připravuje lidi o schopnost samostatného jednání. Modernizace vede v Illichově pojetí k tomu, že lidé ztrácejí své tradiční dovednosti; jejich zdraví se stává závislým na lékařích a vzdělání na učitelích, zábavu jim opatřuje televize a obživu zaměstnavatelé. Illich dokonce tvrdí, že se musíme zamyslet i nad povinnou školní docházkou jako takovou, která je dnes na celém světě považována za nezbytnou (Illich, 1973). Podobně jako Bowles a Gintis klade i on důraz na souvislost mezi rozvojem vzdělání a ekonomickými potřebami kázně a hierarchie. Tvrdí, že vznik školství vyplývá ze čtyř základních úkolů, které ve společnosti splňuje. Na prvním místě je *dozor nad dětmi*. Protože je školní docházka povinná, spolehlivě zajišťuje, že se děti od ukončení časné fáze dětství až do zařazení do pracovního procesu nebudou toulat po ulicích. Kromě toho škola zaručuje rozdělení osob do jednotlivých typů zaměstnání, osvojení dominantních hodnot a získání těch znalostí a dovedností, které daná společnost schvaluje.

Velká část toho, čemu se děti ve škole učí, nemá nic společného se samotnou náplní vyučování. Školy svým důrazem na kázeň a pravidla povzbuzují to, co Illich nazývá *pasivní konzumací*, tj. nekritické přijímání existujícího společenského řádu, i když to není obsahem žádného předmětu, ale vyplývá to ze samotné povahy školních procedur a organizace. **Skryté poselství školy dětem** říká, že jejich úlohou v životě je „znát své místo a klidně sedět“.

Illich navrhuje *osvobodit společnost od školy*. Připomíná, že povinná školní docházka je poměrně nedávný vynález; není důvod se domnívat, že bychom ji museli přijímat jako něco nevyhnutelného. Jestliže školy nepodporují rovnost příležitostí ani rozvoj individuální tvořivosti, proč je v jejich současné podobě nezrušit? Illich přitom netvrdí, že by neměly existovat žádné formy vzdělávacích organizací. Vzdělání by podle jeho názoru mělo umožnit každému zájemci získání kvalifikace potřebné k seberealizaci – a to nejen v dětství, ale i v kterékoli jiné fázi života. Takový systém by umožnil, aby se znalosti šířily ve společnosti všemi směry a neměli na ně monopol pouze specialisté. Kdo by se chtěl učit, ten by se nemusel podřizovat žádným osnovám a mohl by si vybrat, co by ho zajímalo.

Není úplně jasné, jak by měl takový systém vypadat v praxi. Namísto škol navrhuje Illich několik typů *vzdělávacích rámců*. Materiální základna pro formální vzdělávání by se nacházela v knihovnách, laboratořích a informačních bankách, které by byly přístupné všem studentům. Mezi nimi by vznikly „komunikační sítě“, z nichž by bylo možno zjistit, kdo má jaké znalosti a schopnosti a zda by byl ochot-

ten je někomu jinému předat. Žáci a studenti by měli jakési „poukázky na vzdělání“, které by jim umožňovaly využívat vzdělávacích služeb podle vlastních předstáv.

Zní něco takového jako naprostá utopie? Mnoho lidí by jistě řeklo, že ano. Pokud se však v budoucnu sníží význam placené práce anebo se zásadně změní její struktura, nebudou už Illichovy představy vypadat tak nerealisticky. Kdyby placené zaměstnání ztratilo své ústřední postavení v sociálním životě, mohli by se lidé pouštět do celé řady jiných aktivit. Vzdělání by nebylo jen „přípravou na vstup do života“, soustředěnou do zvláštních institucí, ale bylo by přístupné každému, kdo by o ně projevil zájem.

V 90. letech se Illichovy myšlenky znovu dostávají do módy v souvislosti s rozvojem nových komunikačních technologií. Objevují se názory, že tzv. informační dálnice může vést k revoluci ve vzdělávání. K tomuto tématu se ještě vrátíme v další části této kapitoly.

### VZDĚLÁNÍ A KULTURNÍ REPRODUKCE

Témata všech tří dosud zmíněných perspektiv velmi názorně spojuje francouzský sociolog a antropolog Pierre Bourdieu ve své koncepci **kulturní reprodukce** (Bourdieu, 1986, 1988, Bourdieu a Passeron, 1977). Její podstatou je to, jak školy spolu s dalšími institucemi napomáhají přenášení sociálních a ekonomických rozdílů z generace na generaci. Bourdieuovo pojetí obrací naši pozornost k tomu, jak školy prostřednictvím svého „skrytého poselství“ ovlivňují hodnoty, postoje a zvyky, které si lidé osvojují. Škola umocňuje rozdílnou kulturní orientaci a hodnotová měřítko získaná v časné fázi života; to následně omezuje šance jedněch, ale usnadňuje postup druhým.

Různé způsoby používání jazyka, které rozlišil Bernstein, nepochybně souvisejí s těmito kulturními rozdíly v nejširším slova smyslu, které jsou základem variability zájmů a vkusu. Způsob hovoru i chování dětí z nižších vrstev – zejména pak u příslušníků menšin – se dostává do rozporu s normami, jež ve škole dominují. Zažívají ve škole daleko výraznější „střet kultur“ než ty, které přicházejí z lépe situovaných rodin. Ocítají se de facto v cizím kulturním prostředí. Často jim schází nejen motivace k tomu, aby dosahovaly dobrých výsledků; také jejich navyklý způsob hovoru a jednání je odděluje od učitelů i tehdy, když se obě strany snaží o co nejlepší komunikaci.

Děti tráví ve škole mnoho hodin. Jak zdůrazňuje Illich, osvojují si při tom daleko více než jen učivo, se kterým je učitelé seznamují. Škola je to pro ně současně první přípravou na svět práce. Vštěpují si, že se od nich očekává dochvilnost a píle při vykonávání úkolů, které jim svěří jejich nadřízení (Webb a Westergard, 1991).

## WILLISOVA ANALÝZA KULTURNÍ REPRODUKCE

Jedno ze známých pojednání o kulturní reprodukci najdeme ve studii Paula Willis se z jedné školy v Birminghamu (1977). Willisovým cílem bylo zkoumat, „proč děti z dělnických rodin končí v dělnických zaměstnáních“. Často se soudí, že v procesu vzdělávání děti z nižších vrstev (nebo menšin) prostě pochopí, že „nejsou dost chytré na to, aby v budoucím životě měly dobře placenou nebo vysoce uznávanou práci“. Jinými slovy, špatné výsledky ve škole je vedou k tomu, že si uvědomí své omezené intelektuální schopnosti. Smíří se s tím, že jsou méně nadané, a najdou si málo perspektivní zaměstnání.

Jak ukázal Willis, není tento výklad v souladu s tím, jak lidé ve skutečnosti žijí a co prožívají. „Životní moudrost“ dítěte z chudých poměrů sice většinou nepomáhá k dobrým známám, ale vyžaduje osvojení právě tak složitých a náročných dovedností jako kterákoli intelektuální činnost ze školního prostředí. Jen málo dětí odchází ze školy s pocitem „jsem tak hloupý, že je jen správné, abych trávil celé dny skládáním beden v továrně“. Jestliže děti z méně privilegovaných poměrů přijímají manuální zaměstnání, aniž to vnímají jako svou prohru, musí se přitom uplatňovat jiné faktory.

Willis se soustředil na jednu partu chlapců, s nimiž trávil většinu času. Členové party, kteří si říkali „maníci“, byli bílí; do téže školy však chodila i mládež karibského a asijského původu. Willis zjistil, že „maníci“ velmi dobře chápou, jak se ve škole uplatňuje autorita a k čemu směřuje, ale využívají toho proti škole samotné. Vnímali ji jako nepřátelské prostředí, kterému však mohou vnutit svá vlastní pravidla hry. Hlavním zdrojem potěšení pro ně byly trvalé konflikty s učiteli, udržované většinou na úrovni drobných šarvátek. Dokázali vystihnout, v jaké situaci je učitelova autoritativní pozice oslabena, a znali i osobní slabiny jednotlivých kantorů.

Od žáků se očekávalo, že budou klidně sedět, nevyrušovat a věnovat se práci. „Maníci“ však byli v trvalém pohybu – vyjma okamžiků, kdy na některém z nich spočinul učitelův pohled. Za učitelovými zády se buď polohlasem bavili, nebo pronášeli poznámky hraničící s otevřenou drzostí, které se však v případě nutnosti daly „zahrát do autu“.

Willis jejich počínání popisuje následovně:

„Maníci se specializují na přesně odměřené projevy odporu, které nikdy nepřerostou v otevřenou konfrontaci. Nakolik to jde, vytvářejí ve třídě hlouček, který trvale vrže židličkami, na každou výzvu reaguje otráveným 'no jo', bez ustání se vrtí a zkouší všechny možné pozice, jak lze na židli sedět nebo ležet. Při samostudiu dávají někteří otevřeně najevo nezáměr a předstírají, že spí, zatímco jiní se obracejí zády k lavici a dívají se z okna nebo prostě zírají do zdi... Přes výzvy, aby se přestali bavit, se valí třídou neustálý šum jako příliv přes sotva uschlý písek. Všude grimasy, koulení očima, spiklenecké šeptání... Na chodbách se podivně plouží, zdraví se s přehnanou horlivostí anebo naráz umlkají, když kolem nich prochází zástupce ředitele. Každou chvíli propuká posměšné chichotání nebo idiotský řehot, který se může – ale také nemusí – týkat osoby, jež právě prošla. Jestliže se kvůli tomu zastavíte, mají pocit, že právě zabodovali; a když ne, jsou také na koni... Jejich opozice vůči škole se projevuje hlavně úsilím vyzdorovat si symbolický i fy-

zický prostor nezávislý na instituci a jejích pravidlech. Jejich snahou je zmařit to, co právem považují za hlavní cíl školy, totiž její záměr donutit žáky „pracovat“ (Willis, 1977, str. 12–13, 26).

„Maníci“ označovali své konformní spolužáky – ty, kteří přijímali autoritu učitelů a snažili se mít dobrý prospěch – jako „šprty“. Ti totiž učitele skutečně poslouchali. „Šprty“ ovšem čekala daleko lépe placená místa a lákavější kariéry než „maníky“, přestože za nimi (podle Willis) zaostávali ve svém chápání toho, co se ve školním prostředí skutečně děje. Většina žáků byla někde mezi těmito dvěma extrémy: vystupovali méně konfrontačně než ti první, ale nebyli tak neochvějně poslušní jako ti druhí. Styl a způsob odporu byl kromě toho výrazně ovlivněn i etnickými rozdíly. Učitelé byli vesměs běloší a „maníci“ s nimi měli (přes svou nechuť ke škole) přece jen více společného než děti přistěhovalců. Některé skupiny žáků z karibských rodin projevovaly své nepřátelství vůči škole daleko otevřenější a násilnější formou než „maníci“, kteří se nijak netajili svým rasismem a s černošskými partami nehodlali mít nic společného.

„Maníci“ věděli, že se práce bude v mnohém podobat škole, ale přesto se na ni těšili. Přestože si neslibovali žádnou seberealizaci od práce samotné, nemohli se dočkat toho, až budou dostávat výplatu. Svá zaměstnání – natěračů, pokrývačů, instalatérů, malířů pokojů – pak nepřijímali proto, že by se cítili méněcenní nebo neúspěšní. Naopak, přistupovali k práci se stejným postojem pohrdavé nadřazenosti jako předtím ke škole. Vítili to, že jim práce poskytla status dospělých, ale neměli zájem „udělat kariéru“. Jak dokládá Willis, je práce v dělnických zaměstnáních často spojena s podobnými kulturními projevy, jaké si „maníci“ vytvářeli ve svém odporu proti škole – se schopností sarkasticky komentovat a v případě nutnosti i sabotovat požadavky nadřízených. V pozdější fázi života možná „maníci“ zjistí, že je nečeká nic jiného než únavná, nevděčná dřina. Když založí rodinu, možná si vzpomenou na školu jako na ztracenou šanci. Pokud se však pokusí tento názor předat svým dětem, budou v tom nejspíš právě tak málo úspěšní jako jejich vlastní rodiče.

## INTELIGENCE A NEROVNOST

Až doposud jsme se v této diskusi nezabývali možným vlivem vrozených rozdílů ve schopnostech jedinců. Kdyby byly rozdíly v dosaženém vzdělání a následném postavení či příjmech úměrné inteligenci, dalo by se tvrdit, že školy ve skutečnosti poskytují všem stejnou příležitost a lidé nacházejí uplatnění odpovídající jejich vrozeným schopnostem.

## Co je inteligence?

Psychologové vedou už po řadu let spory o tom, zda opravdu existuje konkrétní vlastnost jedince, která se dá nazvat **inteligencí**, a pokud ano, zda vychází z vrozených rozdílů. Inteligenci je obtížné definovat, protože zahrnuje řadu různých kvalit, které často vzájemně nesouvisí. Můžeme například předpokládat, že „nejčistší“ formou inteligence je schopnost řešit abstraktní matematické problémy. Mnozí lidé, kteří v této činnosti vynikají, by se však jen stěží uplatňovali v jiných oborech, například v historii umění. Protože se pojem inteligence vzpírá jakékoli definici, navrhuji někteří psychologové, aby byla definována prostě jako „to, co se měří testy IQ (intelligenčního kvocientu)“. Je nasnadě, že se tím problém neřeší, protože je to definice kruhem.

Většina testů IQ je tvořena směsí koncepčních a matematických problémů. Jsou konstruovány tak, aby průměrný výsledek odpovídal hodnotě 100: kdo se ocitne pod touto hranicí, je tedy označen za podprůměrně inteligentního, a naopak. Přestože je měření inteligence spojeno se zásadními problémy, nadále se testů IQ hojně využívá jak ve výzkumných studiích, tak ve školství a v podnikové sféře.

### IQ a genetické faktory

Testy IQ dobře korelují se školními výsledky, což nás nemusí překvapovat, protože byly původně vyvinuty právě k odhadu budoucí úspěšnosti při studiu. Z toho ovšem plyne, že vykazují také úzkou souvislost se sociálními, ekonomickými a etnickými rozdíly, které jsou s rozdíly v dosaženém vzdělání spojeny. Běloši mají v průměru lepší výsledky než černoši nebo příslušníci jiných znevýhodněných menšin. V roce 1969 vyvolal rozruch článek Arthura Jensea, který prohlásil, že rozdíly v IQ mezi bělochy a černochoy jsou zčásti geneticky podmíněné (Jensen, 1967, 1979).

Později se k tomuto tématu vrátili psycholog Richard J. Herrnstein a sociolog Charles Murray, kteří svým kontroverzním vstupem rozpoutali novou debatu o IQ a vzdělání. Ve své knize *Gaussova křivka: Inteligence a třídní struktura ve Spojených státech* (The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life, 1994) totiž tvrdí, že se už o vztahu IQ a dědičnosti nashromáždilo příliš mnoho důkazů na to, aby se o něm dalo ještě pochybovat. Významné rozdíly v inteligenci mezi jednotlivými rasovými a etnickými skupinami musíme podle nich připsat alespoň zčásti na vrub dědičnosti. Většina výsledků, o které se opírají, pochází z výzkumů prováděných ve Spojených státech. Podle Herrnsteina a Murraye tyto výsledky ukazují, že některá etnika mají v průměru vyšší IQ než jiná. Američané asijského původu, zejména příslušníci japonské a čínské menšiny, mají v průměru vyšší IQ než běloši, i když rozdíly mezi nimi nejsou nijak značné. Průměrné IQ Asijských i bělochů je však výrazně vyšší než u černochoy. Herrnstein a Murray shrnují výsledky 156 studií a dospívají k průměrnému rozdílu 16 bodů mezi černochoy a bělochoy. Tvrdí, že tyto vrozené rozdíly v inteligenci významně přispívají k sociál-

nímu rozvrstvení americké společnosti. Čím je jedinec inteligentnější, tím větší má šanci, že „to někam dotáhne“. Z toho plyne, že ti nahoře zaujmají vyšší postavení dílem proto, že jsou prostě chytřejší – a kdo zůstává dole, ten je zkrátka méně chytrý.

Odpůrci Herrnsteina a Murraye oponují, že rozdíly mezi rasovými a etnickými skupinami nejsou geneticky podmíněny, ale vyplývají ze sociálních a kulturních rozdílů. Otázky z testů IQ se zaměřují například na abstraktní logiku a další aspekty, s nimiž mají větší zkušenosti příslušníci bělošské střední třídy než černoši nebo jiné menšiny. Kromě toho mohou výsledky odrážet i vliv faktorů, které nemají nic společného se schopnostmi, které jsou údajným předmětem měření – například to, zda je testování vnímáno jako stres. Výzkumy ukazují, že Afroameričané dosahují v průměru o šest bodů horšího výsledku, když jim test zadává běloch, než když je zadavatelem černochoy (Kamin, 1977).

Nižší průměrné skóre Afroameričanů ve Spojených státech je velmi podobné tomu, s nímž se setkáváme u znevýhodněných menšin v jiných zemích, například u „nedotknutelných“ v Indii, Maorů na Novém Zélandě a Burakuminů v Japonsku. Děti těchto skupin vykazují v průměru o 10 až 15 bodů horší výsledky než děti příslušníků většiny. Zvláště zajímavým příkladem jsou japonští Burakuminové – potomci lidí, kteří v 18. století v důsledku lokálních válek ztratili půdu a stali se tuláky a vydědenci. Ačkoli po staletí trpěli předsudky a diskriminací, fyzicky se nijak neliší od ostatních Japonců. V tomto případě nemohou být rozdíly v průměrném IQ podmíněny geneticky, protože se tyto lidé geneticky neliší od většiny; přesto jsou rozdíly mezi nimi právě tak konstantní jako rozdíly mezi černochoy a bělochoy. V USA, kde se k nim přistupuje stejně jako k ostatním Japoncům, se však jejich děti v testech IQ neliší od zbytku japonsko-americké populace.

Tyto skutečnosti naznačují, že rozdíly v průměrném IQ mezi Afroameričany a bělochoy v USA budou nejspíše výsledkem sociálních a kulturních rozdílů. Tento závěr podporuje i srovnávací studie 14 zemí včetně USA, která zjistila, že se průměrné IQ za posledního půl století v celé populaci výrazně zvýšilo (Coleman, 1987). IQ testy se totiž trvale vyvíjejí. Když tutéž skupinu osob podrobíme současným a starším testům, dosáhnou u těch starších podstatně vyššího skóre než u nových. Současné děti předčily na testech ze 30. let tehdejší děti v průměru o 15 bodů – což je přesně ten rozdíl, který v současnosti dělí černochoy a bělochoy. Je přitom jasné, že dnešní děti nejsou vrozeně chytřejší než byli jejich rodiče nebo prarodiče; zlepšení je pravděpodobně dáno sociálními, kulturními a ekonomickými faktory. Protože jsou socioekonomické rozdíly mezi bělochoy a černými Američany nejméně tak velké jako ty mezigenerační, je tato skutečnost dostatečným vysvětlením variability IQ. Existují sice genetické variace mezi *jedinci*, které ovlivňují výsledky IQ, ale je nadále neprokázané a nepravděpodobné, že by některé rasy byly v průměru inteligentnější než jiné.



**Boj o Gaussovu křivku**

Ve sborníku *Boj o Gaussovu křivku* (The Bell Curve Wars, Fraser, 1995) se řada předních autorů zamýšlí nad Herrnsteinovými a Murrayovými tezemi. Jeho editor popisuje *Gaussovu křivku* jako „nejprovokativnější práci ve společenských vědách za poslední desetiletí“, jejíž tvrzení vyvolala „záplavu dopisů redakci ve všech významnějších novinách a časopisech, nemluvě o rozhlasových a televizních pořadech“ (str. 3).

Jedním z přispěvatelů sborníku byl evoluční biolog Stephen Jay Gould, podle kterého se Herrnstein a Murray mýlí ve čtyřech zásadních bodech. Gould zpochybňuje, že by se dala inteligence vyjádřit jediným číslem, že by mělo smysl seřadit lidi podle takové číselné hodnoty, že by jejím základem byly dědičné předpoklady a že by se nemohla měnit. Všechny tyto teze označuje za sporné.

Další účastník, Howard Gardner, dokládá na výsledcích celého století výzkumů, že obecná kategorie „inteligence“ je prostě nepoužitelná. Existuje pouze řada „mnohočetných inteligencí“ – praktická, hudební, prostorová, matematická a podobně. Další přispěvatelé uvádějí, že mezi výsledky IQ a pozdějšími pracovními výkony není jednoznačný vztah, a označují *Gaussovu křivku* za rasistickou pseudovědu.

Gould uzavírá: „Musíme proti doktrínám spojeným s *Gaussovou křivkou* vystoupit jak proto, že jsou mylné, tak i proto, že jejich přijetí by ohrozilo rozvoj inteligence každého jedince. Je samozřejmé, že nemůžeme být všichni jadernými fyziky nebo neurochirurgy. Ti druzí se ale mohou stát třeba rockovými muzikanty nebo sportovci, což jim vynese daleko větší společenskou prestiž a peníze...“ (Gould, 1995, str. 22).

**Emocionální a interpersonální inteligence**

Daniel Goleman (1996) ve své stejnojmenné knize tvrdí, že „emocionální inteligence“ sehrává v našem životě přinejmenším stejně významnou úlohu jako IQ. Jako **emocionální inteligenci** označuje způsob, jímž lidé nakládají se svými emocemi – jak se dokáží motivovat a ovládat, zda jsou schopni se pro něco nadchnout a vytrvat u toho. Tyto vlastnosti obvykle nejsou vrozené a čím lépe se jim děti naučí, tím větší budou mít šanci plně využít svých intelektuálních schopností.

Podle Golemana „mohou ti nejbystřejší z nás ztroskotat na útesech nezvládnutých vášní a nezkontrolovaných impulzů. Lidé s vysokým IQ bývají často překvapivě špatnými navigátory svého soukromého života“ (str. 34). I to je jeden z důvodů, proč běžné inteligenční testy neumožňují dobře předvídat, jak bude jedinec v životě úspěšný.

Jeden z výzkumů sledoval 95 studentů Harvardovy univerzity, kteří ji absolvovali ve 40. letech. Ve středním věku už byl jen malý rozdíl v úspěšnosti mezi těmi, kdo na univerzitě dosáhli vysokých hodnot IQ, a jejich bývalými spolužáky, kteří měli za studií nižší skóre. Jiná práce se zaměřila na opačný konec spektra, na

450 chlapců z chudinské čtvrti nedaleko Harvardu. Dvě třetiny jejich rodičů pobíraly sociální podporu a třetina měla IQ nižší než 90. Ani tady se neukázalo, že by IQ mělo výrazný vliv na pozdější úspěšnost v životě. Sedm procent osob s IQ pod 80 nemělo práci, ale stejný počet nezaměstnaných byl i ve skupině s nadprůměrným IQ. Zřetelně lépe si však vedli ti, kteří už v dětství dobře zvládali své emoce a vycházeli lépe s ostatními. Howard Gardner to vyjádřil slovy:

„Na jedné straně máme *interpersonální* inteligenci, jejíž podstatou je schopnost rozumět těm druhým: co je motivuje, jak pracují a jak s nimi lze spolupracovat. Úspěšní obchodníci, politici, učitelé, lékaři a náboženští představitelé jsou vesměs jedinci s vysokou interpersonální inteligencí. Druhou formou je pak inteligence *intrapersonální*... totiž schopnost učinit si přesnou, skutečnosti odpovídající představu o sobě samém a umět s tímto modelem v životě efektivně nakládat“ (Gardner, 1993, str. 9).

Naše dosavadní představy o inteligenci bude nutno revidovat, aby odrážely rozmanitost faktorů, které nám umožňují dosáhnout v životě úspěchu. Něco podobného lze říci i o vzdělání samém. Jak bylo řečeno na počátku této kapitoly, je vzdělání širší pojem než škola. Nový vývoj techniky – především informační – může v budoucnu vést k přehodnocení vžitých názorů na vzdělávací procesy.

**BUDOUCNOST VZDĚLÁNÍ****Vzdělání a nová komunikační technika**

Šíření informačních technologií zřejmě ovlivní vzdělání v mnoha směrech, z nichž některé budou možná dosti zásadní. Nové technologie totiž ovlivňují charakter práce, protože některé typy lidských činností dnes nahrazují stroje. Sama dynamika technického rozvoje dnes vede k daleko rychlejší obměně zaměstnání, než tomu bývalo dříve. Vzdělání už nelze považovat za přípravné stadium před nástupem do pracovního procesu. S vývojem techniky se totiž mění i nároky na zaměstnance. I když budeme vnímat vzdělání zcela instrumentálně, jako osvojování dovedností potřebných k práci, panuje všeobecná shoda, že se v budoucnosti bude pracovník muset vzdělávat po celý život.

Jeden z návrhů, který zazněl ve Velké Británii, směřoval k vytvoření „studijní banky“, na kterou by se lidé mohli obrátit víceméně v libovolné fázi svého života. Do této banky by vkládali peníze jak jednotlivci, tak stát a zaměstnavatelé. Později by za ně mohli dostat „vzdělávací kredity“, zvýšené o podstatný úrok, které by jim umožnily získat nové technické a jiné schopnosti v rekvalifikačních kurzech.

Nikdo ještě nemůže s jistotou říci, co vlastně nová informační a komunikační technika přinese. Někteří autoři tvrdí, že v jejich důsledku zanikne daleko více pracovních míst, než bude nově vytvořeno (podrobněji jsme se této diskusi o klesajícím významu práce věnovali v kapitole 12). Nebude-li už pro všechny dostatek



© Tony Reeve, Steve Way a The Independent

placené práce, přinese to moderní společnosti významné důsledky. Mnozí lidé – nejen muži, ale i rostoucí procento žen – definují svůj život především podle práce, kterou vykonávají, a do značné míry od ní odvozují svou sebeúctu.

Pokud bude v současné společnosti práce ubývat, stanou se takové postoje anachronismem. Mohou se zhoršit pocity zoufalství nebo bezmoci, které jsou typické pro dnešní nezaměstnané. Vzdělání by tu mělo hrát svou roli, ale nesmělo by přitom zůstat jen v podobě úzce pojaté kvalifikace a rekvalifikace. Muselo by mít vztah k širšímu spektru lidských hodnot a být nejen prostředkem, ale i cílem: představovalo by plný a svébytný rozvoj osobnosti, sloužící jejímu růstu a sebepoznání. Na této myšlence, která se shoduje s humanistickými ideály vzdělání pocházejícími z děl filosofů-pedagogů, není nic utopického. Jako příklad mohou posloužit již existující „univerzity třetího věku“. Slouží penzistům, kteří už nevykonávají placenou práci. Mnoho lidí se s odchodem do penze vyrovnává stejně těžko jako s nezaměstnaností; v mnoha směrech je to vlastně totéž. **Univerzita třetího věku** umožňuje starším lidem, aby se vzdělávali v těch oborech, které si sami vyberou, a rozvíjeli své zájmy podle libosti.

Rozvoj informační techniky se však netýká pouze diskusí o budoucím charakteru práce, ale promítá se i přímo do vzdělávacího procesu – na což se zaměříme v závěrečné části této kapitoly.

### Techniky vzdělávání

Rozvoj vzdělání v moderním smyslu slova byl spojen s mnoha dalšími zásadními změnami, které probíhaly v 19. století. Jednou z nich byl rozvoj školy jako instituce. Mohli bychom se naivně domnívat, že školy a univerzity vznikly prostě jako reakce na rostoucí poptávku po vzdělání, ale ve skutečnosti tomu tak nebylo. Jak ukázal Michel Foucault, vznikly školy jako součást správného aparátu moderního státu a jejich „skrytým poselstvím“ bylo ukázat děti a dostat je pod kontrolu.

Druhý zásadní vliv představoval rozvoj tisku a vznik „knižní kultury“. Masová distribuce knih, novin a dalších tištěných materiálů byla pro rozvoj průmyslové

společnosti právě tak charakteristická jako stroje a továrny. Cílem školního vzdělání bylo naučit každého číst, psát a počítat, aby měl přístup k tištěnému slovu. Nejtypičtější učební pomůckou ve škole je právě kniha, učebnice.

Podle názorů mnohých odborníků se toto všechno brzy změní v důsledku rostoucího používání počítačů a multimediálních technik ve vzdělávacím procesu. Asi „70 až 80 procent telekomunikačních pokusů prováděných při testování nových multimediálních technik se týká vzdělání nebo má alespoň nějakou vzdělávací složku“ (Kenway a spol., 1995). Budou počítače, CD-ROMy a videokazety stále více nahrazovat učebnice? A zůstanou školy více či méně zachovány ve své současné podobě, jestliže už děti nebudou sedět v řadě a poslouchat paní učitelku, ale prostě si pustí počítač, aby se něco naučily?

Setkáváme se s tvrzením, že nové techniky nebudou pouze přívažkem k existujícímu způsobu vzdělání, ale že ho zcela změní a nahradí. Dnešní mladí lidé, kteří už vyrůstají v informační a mediální společnosti, jsou s těmito technikami obeznámeni daleko lépe než většina dospělých, nevyjímaje ani jejich učitele. Vyrůstá generace Nintendo, o které jsme hovořili v kapitole 14. Někteří autoři hovoří o „revoluci v učebně“, o nástupu „virtuální reality osobních počítačů“ a **učebně beze stěn**.

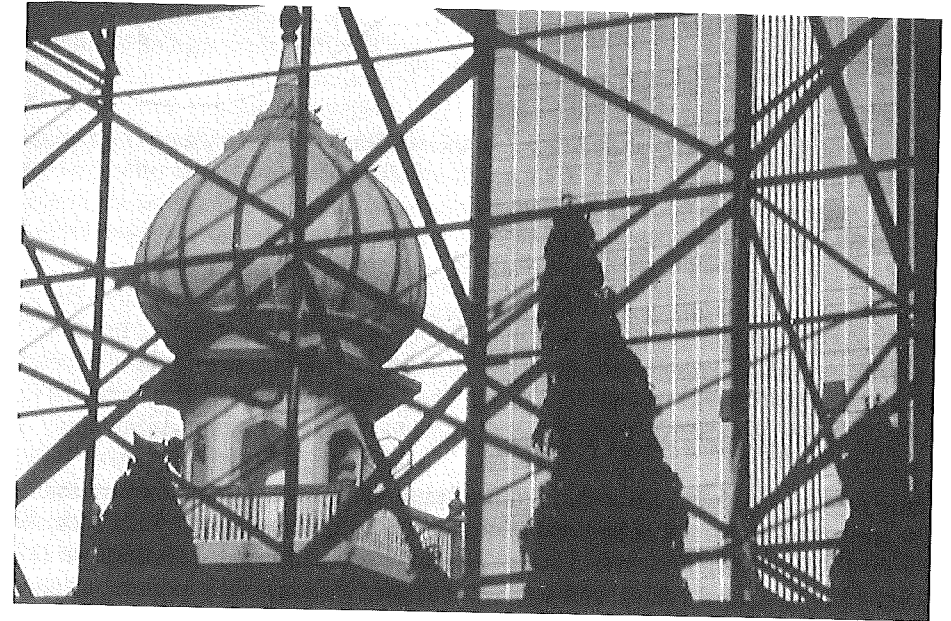
Jen stěží lze pochybovat o tom, že se multimediální techniky budou ve školství stále více prosazovat. Podporují to nejen politické strany, ale především podnikatelská sféra: velké mediální společnosti se dnes zaměřují i na školy, nejen na domácnosti. Například ve Spojených státech se jednu dobu zdálo, že se trh s osobními počítači pro soukromou potřebu již nasytil – ale pak se objevil nový vzdělávací software, který spotřebu znovu nastartoval. Firmy, které vytvářejí nové vzdělávací programy, hodlají k jejich šíření využít také internet:

„Firma Jones International Ltd hodlá vytvořit virtuální Mezinárodní univerzitu, která bude dospělá, pracující populaci nabízet studium prostřednictvím internetu, kabelové a satelitní televize a videokazet. „Univerzity hrají ve vzdělávání zásadní roli, ale miliony potenciálních studentů žijících po vědomostech se k nim prostě nedostanou,“ říká její šéf Glenn R. Jones“ (Kenway a spol., 1995, str. 18).

Podobně jako mnoho jiných oblastí sociálního života dnes i školství prochází změnami pod vlivem trhu a informační techniky. Globalizace si vynucuje snížení nákladů, jež vede k reformám ve školství, jako tomu bylo například ve Velké Británii za vlády konzervativců. Výsledkem tohoto tlaku je také rostoucí komercializace a tržní orientace vzdělání. I školy jsou nuceny k podobné „restrukturalizaci“ jako obchodní a průmyslové podniky.

Do oblasti vzdělávání budou stále více vstupovat lidé, jejichž činnost s ním dosud souvisela jen okrajově, anebo k němu neměli žádný vztah. Budou mezi nimi odborníci na telekomunikace, výrobci softwaru a programů kabelové televize, filmaři a dodavatelé technického vybavení. Jejich vliv nezůstane omezen pouze na školy a univerzity; už dnes jsou součástí zábavně-vzdělávacího průmyslu („edu-tainment“), který v návaznosti na výrobu softwaru vytváří jakýsi paralelní vzdělávací systém.

Zda nové techniky skutečně přinesou tak radikální změny ve vzdělání, jak se občas tvrdí, zatím nemůžeme s jistotou říci. Někteří kritikové se obávají, že pokud opravdu budou mít tak velký dopad, povedou spíše k posílení nerovnosti ve vzdělání. K majetkové nerovnosti, která se dnes tak výrazně podepisuje na nerovných šancích studentů, by se mohla připojit i „**informační chudoba**“. Zdá se, že „učebny beze stěn“ jsou zatím hudbou budoucnosti – a mnoho škol zatím trpí dlouhodobým nezájmem a nedostatkem finančních prostředků.



## Náboženství