

ZPRÁVY

Jak se učí společenské vědy

Výuka společenských věd, skrytá na středních školách pod názvem předmětu Základy společenských věd pro vyšší ročníky nebo Občanská nauka u nižších tříd osmiletých gymnázií, je tématem, které zasluhuje zvláštní pozornost a důvodů je k tomu hned několik. Opakované zkušenosti z přijímacích zkoušek na společenskovědní fakulty vysokých škol potvrzují diferencovanou úroveň znalostí. Zatímco v jiných předmětech jsou vědomosti uchazečů o vysokoškolské studium z větší části srovnatelné, u společenských věd jsou daleko patrnější rozdíly v závislosti na osobnosti středoškolských učitelů. Nic na tom nemění existence povinných osnov a doporučených standardů: jejich aplikace je determinována jednak datem ukončení vysokoškolského studia vyučujících, jednak jejich odborným zaměřením, které v multidisciplinárním předmětu vede k rozdílnému akcentu na jednotlivé vědní disciplíny.

Středoškolstí pedagogové si to sami uvědomují a s rozdílnou mírou systematickosti doplňují své znalosti. Možnost hledat způsob funkční organizace vzdělávání byla impulzem pro řešitele grantu s názvem „Studijní program pro učitele občanské nauky“ z Fondu rozvoje vysokých škol, oponaného v roce 1998. Na základě analýzy současného stavu výuky byl zformulován návrh studijního programu pro kurzy „Celoživotní vzdělávání dospělých“ na pedagogických a filozofických fakultách se zaměřením na:

a/ informace o vybraných poznatcích společenskovedních směrů v minulosti opomíjených nebo jednostranně hodnocených a o nových trendech ve společenských vědách;

b/ seznámení s hlavními světovými a českými autory a jejich základními díly, což by mělo pomo-

ci pedagogům v orientaci na nejpodstatnější představitelů rozsáhlé odborné literatury, zpřístupněné po roce 1989;

c/ doplnění přípravy o moderní metodická doporučení pro inovaci výuky společenských věd s důrazem na rozvoj samostatného a kreativního myšlení studentů.

Absolvováním takových kurzů by se mělo dosáhnout kompletace a evaluace přípravy těch učitelů, kteří postrádají aktualizované poznatky ze svého oboru. V řešení byly ze sociologických metod a technik použity polostandardizované rozhovory s experty z gymnázií, MŠMT ČR a dalších relevantních institucí (Nadace pro výchovu k ústavnosti při IZV UK, katedry FF UK a PaeF UK, výzkumné ústavy, pedagogická centra), studium dokumentů (osnovy, standardy vzdělávání, vzdělávací programy, studijní programy fakult) a dotazníková anketa, rozeslaná ředitelům a pedagogům škol v Praze a středočeském regionu. Předmět výzkumu se soustředil na gymnázia jako na nejrozšířenější typ střední školy v ČR, kde je přes dílčí diference používán obdobný základní obsah a rozsah výuky v návaznosti na osnovy, takže to umožňuje i při menším počtu respondentů (75) zobecnit získané poznatky.

Kdo a co učí na gymnáziích

Smysl výuky společenských věd je v učebních plánech oficiálně zformulován v návaznosti na poznatky získané žáky v základní škole, jako souhrn miniaturizovaných vědních disciplín, směřujících k pochopení člověka v jeho sociální dimenzi. Na gymnáziích se přitom počítá s dvěma rovinami – absolventskou a specializovanou, volitelnou, která

je určena studentům s vyhraněnými humanitními zájmy. Výuka předmětu Základy společenských věd na gymnáziích je u osmiletých i čtyřletých gymnázií soustředěna větším počtem hodin do posledních dvou roků, jinak se u čtyřletých předpokládá v 1. a 2. ročníku pouze možnost zařazení tohoto předmětu, patří to do tzv. disponibilních hodin, o kterých rozhoduje ředitel školy – podle zájmu žáků nebo také podle konkrétní situace, kupříkladu podle apróbační členů učitelského sboru.

Liberalizace studijních programů dává velké pravomoci managementu škol a výsledky sociologického výzkumu potvrzují tendence nevyužívat volných hodin ve prospěch společenských věd – pokud ovšem nejde o humanitně zaměřené ústavy. Značná variabilita existuje i v akcentu na jednotlivé vědní disciplíny a někde, zejména u soukromých gymnázií, se do studijních programů vejde nejen sexuální výchova, ale i rétorika nebo estetika. Obecně platí tendence zařazovat do výuky aktuální, multidisciplinární témata (drogy). Pokud jde o podíl jednotlivých vědních oborů, je největší pozornost (33, 23%) věnována filozofii, která naplňuje zejména poslední ročník, a psychologii. Hlavním obsahem bývají dějiny filozofie, chápané jako jádro celého předmětu. Ostatní společenské vědy jsou vyučovány podstatně méně, takže se omezují na „základy“ a „úvody“, jak to bývá i označeno.

Sociologie se podílí na výuce předmětu Základy společenských věd obvykle v předposledním ročníku, a to podobným rozsahem jako politologie a ekonomie (cca 14%). Na některých školách povinnou výuku sociologie doplňuje volitelný předmět nebo seminář. Nejčastější témata jsou předmět sociologie, sociální skupiny, sociální struktura a socializace, přičemž poslední jmenovaná jsou často propojena s psychologií.

Základem studijních textů pro výuku základů společenských věd jsou učebnice, kterých je na knižním trhu zdánlivě dostatek. V odpovědích na otázku, jaké učebnice používají, uvedli pedagogové celkem třicet titulů, reprezentujících knihy určené pro studenty, ale někdy i pro vlastní přípravu pedagogů. Jde o knihy vydávané vesměs po roce 1990 (ne vždycky) a z produkce víceméně tradičního vydavatelství, tj. Státního pedagogického nakladatelství a jeho částečného následníka, nakladatelství Fortuna, které se na vydávání učebnic specializují. V diskusi s pedagogy se opakoval názor, že učebnice je příliš, respektive že v tak široké nabídce trhu se učitelé obtížně orientují, a také proto volí nejradyji v minulosti osvědčené nakladatelské domy. Co naopak schází, to jsou společenskovědní čítanky, které

by studenty seznámily s předními představiteli oborů na autentických textech. Pokud vyšlo něco podobného, jedná se buď o filozofii nebo religionistiku (čtení z bible), ale komplexní publikace na trhu není.

Podle statistik i výsledků ankety převládají mezi středoškolskými pedagogy ženy a věková kategorie 25-49 let. Pokud jde o absolvovaný obor, jsou to nejčastěji pedagogické fakulty (66,70%) a specializace občanská nauka v kombinaci s českým jazykem, popřípadě i dějepisem, tělesnou výchovou, ruským jazykem, matematikou. Na filozofických fakultách se na vyučování společenských věd dvouoborovým studiem připravují studenti filozofie nejčastěji s historií (36 %). Někteří respondenti uvedli více než jednu VŠ, sociologů je minimálně, zato se ve vzorku objevilo i profesní zaměření bez jakékoli vazby na společenské vědy. V tom smyslu nahrávají poznatky názorům odborníků: výuka společenských věd na školách bývá podceňována, obvykle ve vazbě na odborné zaměření managementu jednotlivých škol. Nepatří k nosným učebním programům, a proto se snáze než jiné předměty obsazuje učitelé bez potřebné odbornosti, v souladu s představou, že tu jsi lze poměrně rychle doplnit.

Vysokoškolské studium ukončili pedagogové z 80 % do roku 1990 a jejich znalosti jsou poznamenány deformovanou výukou společenských věd v těchto letech. Přitom jde většinou o učitele, kteří budou nositeli společenskovědního poznání ještě mnoho let a ve zcela jiné společnosti, než ve které sami studovali. Proto pokládají odborníci doškolení pedagogických pracovníků středních škol formou kurzů na pedagogických a filozofických fakultách za možnou a vhodnou cestu ke zlepšení úrovně a k dosažení určitého standardu znalostí společenských věd u středoškolských studentů. Absolutorium takového studia by u učitelů mělo být také kritériem k zařazení do vyšší kvalifikační třídy.

Zájem o další vzdělávání

Pokud reprezentuje výzkumem zachycená kvalifikační charakteristika pedagogů vyučujících společenské vědy na gymnáziích v Praze a středočeském regionu situaci na celém území, pak sama o sobě vypovídá o vysoké společenské potřebě dalšího systematického vzdělávání a z odpovědných pracovníků ministerstva i výzkumných a školních center o tom nikdo nepochybuje. Výuka základů společenských věd byla po roce 1989 svěřována především těm členům pedagogického sboru, kteří nebyli členy KSČ – a to bez ohledu na jejich původní obor. Na nich samých pak bylo, aby si podle své

úvahy chybějící znalosti doplnili. Větší část učitelů předmětu si to uvědomuje, ale jejich ochota vzdělávat se je kolísavá. Nabídka vzdělávacích institucí byla přitom zejména v Praze a vysokoškolských centrech poměrně značná, ale málo systematická. Vedle tradičních fakult se na ní podílely i další instituce, přednášky s velmi odlišnými tématy a úrovní pořádaly politické strany, občanská sdružení, nadace – často i za pomoci zahraničních lektorů a financí. Potom nebylo výjimkou, že se posluchačům dostalo poznání jenom dílčího, někdy i účelově zabarveného a s pochybnou vědeckou úrovní. Nicméně možnosti Prahy a vysokoškolských měst zasahují jen část pedagogické obce. Daleko méně příležitostí k systematickému vzdělávání je v okresech a ještě významněji se do reálného sebevzdělávání promítá omezený zájem těch, kterým by mělo být určeno, protože v nejisté sociální situaci škol všeobecně chybí motivace.

Výsledky ankety mezi řediteli gymnázií potvrzují ochotu vysílat členy pedagogického sboru do různých forem vzdělávání dospělých (70 %), ale zároveň se školský management brání možnému zatížení finančních rozpočtů a výdajům, které se bezprostředně neprojeví jako výhodná investice. Jakákoliv generalizace by však byla zjednodušením, na školách je různý pedagogický potenciál a někde i kvalifikování učitelé oboru s plně aktualizovanými znalostmi. Častěji jsme se ale setkali s názorem, že se školy snaží přežít s omezenými finančními prostředky a v té situaci jde stranou koncepční práce, ke které patří perspektiva odborného růstu. Jako vstřícnější se ve výsledcích ankety ukázali ředitelé soukromých škol, jejichž perspektiva je ovšem ještě spornější, než státních. Může to být proto – jestliže si dovolíme malou spekulaci – že větší ochota k investicím do vzdělávání učitelského sboru plyne jednak z jeho často improvizovaného složení, jednak verbální vyjádření nic nestojí a realita může být jiná.

Z pedagogů měla o zvyšování kvalifikace formou distančních placených kurzů zájem téměř polovina dotázaných, většinou z věkové kategorie do devětačtyřiceti let a často z řad těch, kteří už nějakými kurzy prošli. Vzhledem k chybějícím materiálním stimulům takového rozhodnutí se zdá, že patří k části populace, která je k systematickému sebevzdělávání vnitřně motivována svou hodnotovou orientací.

Odborníci na andragogiku ve výzkumu konstatovali shodně nízkou motivaci k zájmu o vzdělávání, která podle nich vyplývá z neujasněné situace ve středním školství. Koncepce se mění s nástupem nových ministrů, učitelé se cítí ohroženi ve svých pozicích a nejen z finančních, ale i z těchto důvodů

uvážují o odchodu ze škol. Vzhledem k počtu vyučovacích hodin základů společenských věd na gymnáziích se v ústavech s menším počtem tříd navíc nemohou specializovat na jeden obor. Že v kontextu vysokoškolsky vzdělaných odborníků mají učitelé nízké finanční hodnocení je obecně známé, a tak zejména muži ve věku „živiteli rodin“ pro sebe nevidí ve školství profesní perspektivu. Zvýšení platu se odvozuje především od délky stáže, protože ani školní inspekce, ani ředitelé škol často nemohou posoudit kvalitu výuky předmětu; chybí srovnatelné testy a úroveň se nedá dobře posoudit ani z počtu přijatých na vysokoškolské studium, protože jde o obory s vysoce převažujícím počtem uchazečů nad počtem studijních míst.

Stupeň občanského uvědomění pak nelze kvantifikovat vůbec – snad se jednou promítne do politické kultury a fungování demokratické společnosti.

Nejúčinnějším argumentem pro další vzdělávání by jistě byla bezprostřední výhodnost pro absolventy. Platí sice, že si tak rozšiřují vědomostní potenciál a usnadňují přípravu na výuku, ale do finančního hodnocení se taková „práce navíc a na sobě“ nijak výrazně nepromítá. Program atestací jako pravidelného hodnocení kvalifikace s následným posunem do vyšších platových tříd nebyl nikdy dotažen do konce a současně úvahy o systému celoživotního vzdělávání jako povinného cyklického procesu pro všechny učitele je ve stadiu diskusí. Zatím o osobním hodnocení, ve kterém by měla být respektována i vzdělávací aktivita učitelů a kvalita jejich práce se studenti, rozhoduje posouzení řediteli škol, se všemi úskalími, která subjektivní rozhodování má.

Peníze a otázka, kdo bude doškolování učitelů platit, se ukazuje jako základní mantinel pro realizaci zájmu o zvyšování kvalifikace. Končí doba sponzorovaných vzdělávacích aktivit a instituce, které se takovou činností zabývají, pracují na tržním principu. Zatímco pro ředitele škol jsou nejzajímavější bezplatné kurzy s přednáškami špičkových odborníků – pokud možno známých z médií –, organizace zabývající se vzděláváním dospělých stojí před stále se zvyšujícími náklady, a to ne pro stále rostoucí finanční nároky specialistů, ale pro nárůst technických a administrativních poplatků. Přesto víc než tři čtvrtiny respondentů – ředitelů souhlasí s dalším vzděláváním učitelů společenských věd při přijatelné částce do pěti tisíc za jednoho účastníka na semestr. I sami učitelé by byli ochotni financovat své vzdělávání z vlastních prostředků /53 %/ ve věkové kategorii do čtyřiceti let ještě častěji. Zatím však jde o zájem hypotetický a pohybuje se v částce do 1500 Kč za kurz. Při napjaté finanční situaci

a vzdálené perspektivě jejího podstatného zlepšení jsou takové postoje vcelku pochopitelné.

Co by se podle výzkumu učit mělo

Odpovědi pedagogů na otázku, jaké problémy je zajímají a měly by se promítnout do programu výuky na středních školách, byly členěny podle oborů a formulovány jako odraz aktuální situace – někdy v právních poměrně speciálních, kupříkladu východní filozofie, sebereflexní výcvik nebo model ekonomiky domácnosti. V subjektivních názorech se odrážejí také rozdílnosti v absolvovaných oborech vysokých škol. Ve všech hlavních součástech výuky se obecně a opakovaně vyskytly náměty vztahující se k současné podobě vědních disciplín a jejich aktuálním teoretickým trendům: z filozofie to je soudobé filozofické myšlení, postmodernismus, ze sociologie, psychologie, ekonomie a politologie obdobně. Druhým nejčastějším tématem byla situace naší společnosti, její transformace, integrace do evropského kontextu, srovnání s vyspělými demokratickými státy a jejich politickými a ekonomickými systémy. S tím souvisí návrat k představitelům českého filozofického myšlení (T. G. Masaryk, J. Patočka) a společenským tématům, jako jsou hodnoty, víra a etika, osobnost, fungování společnosti. Zvláštní místo zaujímají oblasti multidisciplinární – ekologie, drogy, kriminalita, konflikty a jejich řešení, netradiční náboženství a sekty.

Pro konkrétní projekt kurzu určili řešitelé cíl a smysl obsahového zaměření ve dvou variantách. Rozšiřující měla být určena učitelům, kteří nejsou ve společenských vědách aprobeováni, doplňující těm, co potřebnou aprobaci sice mají, ale potřebují získat hlubší odborné zázemí nebo své vědomosti aktualizovat. První typ už byl opakovaně realizován jako vícesemestrové studium, často i se závěrečnou a uznanou zkouškou na několika pedagogických a filozofických fakultách. Proto je účelnější orientace na vzdělávání doplňující nebo specializační, které předpokládá základní znalosti oboru a chce je uvést do souladu s aktuální úrovní vědních disciplín a obohatit o informace z oblastí, které jsou předmětem studijních materiálů. Takovým záměrem poslouží krátkodobé formy celoživotního vzdělávání, mající podobu týdenních letních škol nebo jednosemestrálních kurzů se dvěma společnými třídenními konzultacemi nebo s výukou ve čtrnáctidenních intervalech, nejlépe v pátek odpoledne, kdy to nejméně naruší

jejich práci ve školách. Lokalizace kurzů je pro organizátory i účastníky nejvýhodnější ve vysokoškolských centrech, protože se tím minimalizují náklady za pronájem místností a dopravu lektorů.

Některé závěry jako poučení

Program kurzu celoživotního vzdělávání středoškolských učitelů společenských věd na pedagogických a filozofických fakultách jako výstup grantu vychází z názorů teoretiků i přímých realizátorů výuky na středních školách. V průběhu řešení došlo i na úvahy o obecné situaci v přípravě středoškolských pedagogů těchto oborů.

Studijní programy pedagogických fakult počítají v kurzu občanské výchovy s všestrannou přípravou pro vyšší třídy základních škol a nižší ročníky středních škol. Jsou v souladu s osnovami zaměřeny spíše extenzivně na široký rozsah společenskovědních disciplín (filozofie, psychologie, sociologie, etika, estetika, právní výchova). Kromě jmenovaných bývají zařazeny i přednášky poměrně speciální, doplňkové, nebo k právě aktuálním tématům (například dějiny výtvarného umění, historická vlastivěda, rodinná a sexuální výchova a ústavnost).

Během vysokoškolského studia se tak dostává budoucím učitelům všestranných a přehledných znalostí, ovšem bez nároku na hlubší zvládnutí některého oboru. Na filozofických fakultách se klade důraz na jeden nebo dva obory, včetně jejich historie a současných teoretických trendů. Další společenskovědní disciplíny bývají ve studijních programech zařazeny jako informace o základech příslušné vědy (kupř. psychologie a sociologie pro filozofy) nebo ve formě výběrových aplikací, přednášek a seminářů. Na to, jaký způsob přípravy je pro praktickou pedagogickou práci vhodnější, není mezi odborníky jednotný názor. Měl by být výrazněji rozlišen stupeň školy, pro který je určen.

Podle některých je studium občanské nauky na pedagogických fakultách zatíženo přístupem „všechno a nic“, a proto málo kvalitní. Preferují spíše studium jednoho silného oboru, který se stane základem učitelské aprobace a na něj se „nabalí“ ostatní disciplíny. Za nejvhodnější je v tom směru považována sociologie, která svým charakterem prostupuje logicky do ostatních věd zabývajících se sociálními jevy. Pro jiné odpovídá naopak potřebám výuky program pedagogických fakult, který poskytuje základní poznatky a rámcovou orientaci ve všech vyučovaných společenských vědách. Postoje respondentů ankety z řad praktických pedagogů jsou zjevně ovlivněny jejich preferencí a vlastní vysokoškolskou přípravou.

Poznatky o současném stavu výuky společenských věd na gymnáziích svědčí o tom, že těžiště výuky tradičně spočívá ve filozofii. Takovému pojetí nahrává i příprava učitelů občanské nauky na pedagogických fakultách, kde pozornost věnovaná co do rozsahu filozofii je nesrovnatelná s ostatními vědami a už tím se u posluchačů vytváří model jejich budoucí pedagogické práce. Obdobný je i na gymnáziích, kde také převažují dějiny filozofie, které disponují poměrně širokým rozsahem odborné literatury, od autentických textů až po populární učebnice. Dějiny je navíc možno interpretovat bez obav z případné kritiky a bez nároku na samostatný, tvůrčí přístup. Nakonec znalost antických filozofů patří ke klasickému vzdělání už po staletí a takto pojatý učební plán lze vřadycky obhájit. Dějiny filozofie tvoří také podstatnou část maturitních otázek a podobně strukturovaná je i učebnice, kterou hojně používají jak pedagogové, tak studenti připravující se na maturitu. Ostatním společenským vědám je věnována pozornost okrajově, výuka se omezuje na základní pojmy a představitele i přesto, že učební osnovy předpokládají komplexnější výklad.

Takový způsob výuky společenských věd je podle názoru řešitelů příliš konzervativní, protože:

a) preference dějin filozofie vnáší do výuky tradiční schéma, které je možná pohodlné, ale neodpovídá bezprostředně na aktuální otázky a snižuje atraktivitu předmětu;

b) nadvláda filozofie je do určité míry nadhodnocením významu vědeckého světového názoru (viz marxismus – leninismus), tj. reliktem minulosti;

c) filozofie je v této souvislosti, zejména na úrovni středních škol, chápána mechanicky, jako přehled názorů, které vysvětlují svět, ale bez přímé vazby na reálné chování;

d) orientace na dějiny implantuje výuce statický ráz, umožňuje mechanický, netvůrčí přístup a obdob-

né přijímání předmětu studenty, na kterých nemusí zanechat hlubší stopu.

V době, kdy se mírou vzdělanosti pomalu stává způsobilost pracovat s internetem, by se mělo změnit těžiště výuky základů společenských věd. Studenti středních škol představují věkovou kategorii, která si klade globální otázky lidstva a ty nejsou vždy totožné s těmi, které si kladli jejich rodiče, a zároveň hledá stejně jako předchozí generace svoji vlastní identitu. Intenzivně se socializuje v nových, zejména vrstevnických skupinách, snaží se zbavit závislosti na autoritách a kriticky hodnotí život ve společnosti. Mladí lidé nabývají zkušeností z oblastí, které jsou předmětem sociologických teorií, takže sociologie může při výuce:

a) lépe než kupř. filozofie využívat znalostí a osobních zkušeností studentů;

b) věcně vnímat reálné sociální situace, rozumět jim a nalézat vhodné formy chování;

c) být zajímavá pro širší okruh studentů, než jsou ti humanitně orientovaní, protože bezprostředněji odpovídá na otázky, které jsou pro ně aktuální;

d) plnit funkci východiska pro vysvětlení sociálních jevů, které svou povahou vyžadují multidisciplinární, komplexní přístup. Tím není snižován význam hlubšího, filozofického chápání světa, ale současná standardní výuka společenských věd ho mnohdy neposkytuje. A zařazení tzv. aktuálních témat do učebního programu ještě neznamená modernizaci.

Cílem společenských věd na středních školách by se měla stát výchova k občanství v demokratické společnosti. To by ovšem vyžadovalo převrat současného tradičního modelu výuky, včetně přípravy pedagogů a tomu zatím nic nenasvědčuje.

Jitka Havlová

Piotr Sztompka o světové a polské sociologii

Časopis hlavního výboru Polské sociologické společnosti **Informacja Bieżąca** č. 56 z prosince 1998 uveřejnil rozhovor s P. Sztompkou, který byl jako jediný reprezentant sociologie střední a východní Evropy zvolen na XIV. světovém sociologickém kongresu, konaném v létě 1998 v Montrealu, do vedení Mezinárodní sociologické asociace (ISA), a to ve funkci viceprezidenta. P. Sztompka je profesorem Jagellonské univerzity v Krakově, odborně orientova-

ným zejména na problematiku obecné sociologické teorie. K jeho nejvýznamnějším knižním publikacím patří **Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej** (Wrocław 1971), **System and Function. Toward a Theory of Society** (New York 1974), **R. Merton. An Intellectual Profile** (New York 1986), **Society in Action: The Theory of Social Becoming** (Cambridge 1991) a **The Sociology of Social Change** (Oxford 1993).