

ACTA  
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS  
FACULTAS PHILOSOPHICA



ACTA  
UNIVERSITATIS PALACKIANAE OLOMUCENSIS  
FACULTAS PHILOSOPHICA

**SOCIOLOGICA - ANDRAGOGICA 2008**

**Věda, výuka a vzdělávání**

Univerzita Palackého v Olomouci  
Olomouc 2008

Recenzenti statí: Prof. PhDr. Jan Keller, CSc.  
Prof. PhDr. Dušan Šimek  
Doc. PhDr. Mílada Rabušicová, Dr.  
PhDr. Hana Janečková, Ph.D.  
PhDr. Marek Skovajsa, Ph.D.  
Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.  
Mgr. Pavel Veselský, Ph.D.  
Mgr. Dan Ryšavý, Ph.D.

The authors are responsible for the content and linguistic correctness of the papers.

Za obsah i jazykovou správnost odpovídají autoři.

© Dan Ryšavý 2008

**ISBN 978-80-244-2199-5**

**ISSN 1803-0246**

## Obsah

<b>Editorial</b> .....	7
<b>In memoriam Vladimír Jochmann (1923–2008)</b> .....	9
<b>Studie</b>	
<i>Veronika Gígalová, František Znebejánek:</i> Paradigmata andragogiky .....	15
<i>František Znebejánek:</i> Coser: teorie konfliktu .....	27
<i>Daniel Topinka:</i> Interpretace přírodních věd žáky gymnázií.....	39
<i>Tomáš Kotrlý, Naděžda Špatenková:</i> Vzdělávání hrobníků v České republice .....	59
<i>Kateřina Ivanová, Naďa Špatenková, Václav Kajaba:</i> Vzdělávání jako důležitý faktor kvality života lékařů .....	67
<b>Studenti píší</b>	
<i>Roman Hofreiter:</i> Profesie alebo profesionalizmus? Meniace sa otázky v sociológii profesií.....	79
<i>Vladimíra Šmídová:</i> Studijní obor Pedagogika dospělých – předchůdce současné Andragogiky .....	93

## **Recenzní stať**

*Walerian Bugel:*

Krejčí, J., Vodáková, O.: Křesťanská Levanta: blízkovýchodní cesty  
křesťanské zvěsti. Praha: Sociologické nakladatelství..... 107

## **Recenze**

Petr Sak a kol.: *Člověk a vzdělání v informační společnosti.*

*Vzdělávání a život v komputerizovaném světě.* Praha: Portál (Kateřina Ivanová)..... 119

Šmajš, J.: *Potřebujeme filosofii přežít? Úvahy o filosofii, kultuře, poznání,*

*vzdělání, řeči a popularizaci vědy.* Brno: DOPLNĚK (Helena Kubátová) ..... 123

Rémond, R.: *Náboženství a společnost v Evropě.*

Praha: Nakladatelství Lidové noviny (Jiří Horák)..... 127

## **Anotace, zprávy, informace**

Výzkum podnikového klimatu (Pavčina Valouchová, Vladislava Závorská) ..... 133

Dva výzkumy s účastí studentů katedry sociologie a andragogiky (Dan Ryšavý)..... 137

Nejen o dvou dnech v La Cristalera (Dan Ryšavý) ..... 139

Olomouc hostí konferenci Masarykovy české sociologické společnosti ..... 141

## Editorial

Už, už jsme se sklenkou vína v ruce připíjeli „Na zdraví!“ vzácnému jubilantovi. Namísto toho nás čekalo smuteční rozloučení. Za slovem „my“ a „nás“ můžeme v případě Vladimíra Jochmanna dosadit široké a různorodé společenství lidí. Jeho úmrtí, které nás tak zaskočilo, nechtěným způsobem podtrhlo a propojilo texty sborníku, který držíte v ruce. Nejde v první řadě o to, že se ze sborníku *Ad honorem* stává sborník *In memoriam*. Chtě nechtě se však AUPO 2008 Sociologica - Andragogica tematicky věnované oblastem vědy, výuky a vzdělávání dostává pod zorný úhel toho, čím žil a o co usiloval doc. PhDr. Vladimír Jochmann.

Na méně oficiální, nikoliv však méně plodnou část jeho životní cesty se soustředil Jiří Müller v řeči pronesené v obřadní síni olomouckého krematoria. Práce na překladech pro samizdatovou edici *Prameny* mohla být pro Vladimíra Jochmanna stejně smysluplnou, jakou byla jeho práce koncepční z konce 60. let minulého století. Právě té se s využitím archivních pramenů věnuje Vladimíra Šmídová v textu *Studijní obor Pedagogika dospělých - předchůdce současné Andragogiky*. Jochmannův údivující překladatelský záběr se dostává do jiného světla, když čteme teze o předpokladech studia kombinovaného oboru Pedagogika dospělých - Sociologie: „... k rozšíření všeobecného vzdělání i k dosažení potřebné komplexnosti studovaných oborů je nezbytný poměrně široký společný základ, obsahující základní metodologické disciplíny (logika, statistika, obecná metodologie věd, kybernetika - zvl. teorie systému a teorie informací), obsáhlé filosofické vzdělání (úvod do filosofie, dějiny filosofie, filosofická antropologie a axiologie) a rozsáhlé vzdělání psychologické“.

Souběžně s nahrazením dřívějšího označení oboru pedagogika dospělých novodobější andragogikou lze sledovat úsilí, se kterým je obhajována svébytnost nejen studijního oboru, ale andragogiky jako vědy. Veronika Gigalová s Františkem Znebejánkem zvou k diskuzi o paradigmatech andragogiky a jako pomoc nabízí řešení problému paradigmat v sociologii. Na druhé straně text Františka Znebejánka *Lewis Coser: teorie konfliktu* představuje příklad, jakým se v Olomouci sociologie učí. I v tomto případě lze uvažovat o tom, nakolik je stále aktuální a živá Jochmannova téměř 40 let stará koncepce dvojoboru, v němž „obecné sociologické disciplíny byly zařazeny pouze v rozsahu nezbytném vzhledem k potřebám studijního plánu a jako teoretický základ pro svou specializaci“.

Pro přírodní vědy není ve srovnání se sociologií či andragogikou žádným problémem obhájit status vědy. Ožehavější otázkou je to, zda zjednodušeně řečeno budou mít akademičtí přírodovědci koho učit. Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci je známa svou snahou o popularizaci přírodních věd a nebojí se přizvat ke spolupráci

sociology. Jedním z výsledků této spolupráce je výzkum, o němž referuje Daniel Topinka ve stati *Interpretace přírodních věd žáky gymnázií* a který čtenáře vrací k titulu tohoto sborníku. Dokud bude tzv. školní věda posilovat stereotyp (přírodo)vědců jako inteligentních, ale asociálních podivínů, dotud bude třeba novými způsoby otevírat brány tzv. vědecké vědy vzdělání chtivým adeptům.

Třetí z titulních oblastí, tj. vzdělávání, se věnují dva příspěvky, které společně s „domácí“ autorkou Naděždou Špatenkovou připravili kolegové a kolegyně z jiných pracovišť. Empirická sonda *Vzdělávání hrobníků v České republice* uvádí čtenáře do oblasti, která se často stává předmětem vytěsnění či v jiném případě černého humoru. Informativní text není široce teoreticky rámovanou studií, přesto jeho téma má nezpochybnitelnou váhu. Text *Vzdělání jako důležitý faktor kvality života lékařů* už ve svém názvu napovídá, s jakým konceptem autorky a autor spojili svou úvahu o potřebných proměnách systému vzdělávání lékařů. Jestliže ve výzkumu, o němž referoval Topinka, šlo o mapování překážek bránících studiu na přírodovědecké fakultě, trio Kateřina Ivanová, Naděžda Špatenková a Václav Kajaba referuje o snahách olomoucké lékařské fakulty co nejlépe vybavit své absolventy na cestu nelehkého života lékařů.

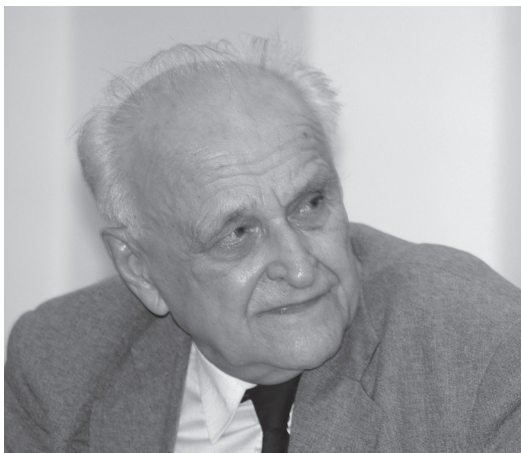
V oddíle *Studenti píší* najde čtenář již zmíněný text Šmidové upomínající na významnou kapitolu z olomoucké historie dnešní andragogiky. Dále pak teoretickou studii Romana Hofreitera z Ústavu vedy a výzkumu Univerzity Mateje Bela v Banské Bystrici *Profesie alebo profesionalizmus? Meniace sa otázky v sociológii profesií*. Místy obtížnější čtení nejde na vrub slovenštině, ale spíše šíří a hloubce rozvahy nad tématem vycházejícím z prosté skutečnosti příliš bezstarostného používání konceptu profese. Dobré téma disertační práce pro zvědavého studenta.

Své pravidelné místo si ve sborníku AUPO v posledních letech našly recenze, drobnější zprávy a informace. Příspěvek Waleriana Bugela z CMTF UP v Olomouci je vydělen do zvláštní kategorie *Recenzní stat'* nejen pro jeho rozsah. Text dobře ilustruje nástrahy, kterým čelí vědec, jež opustí cestu úzké specializace, neboť zamýšlí vybudovat integrovanou sociální vědu, která umožní studovat velké civilizační procesy. Jaroslav Krejčí představil ideu takové vědy např. v textu publikovaném v *Czech Sociological Review* 4/1996. Walerian Brugel recenzí Krejčího studie *Křesťanská Levanta* hájí prostor teologie jako jedné ze specializovaných disciplín a varuje před dopady zjednodušujících a nepřesných generalizací. K tématu vědy, výuky a vzdělání mají co říci také další recenze knih Petra Saka a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*, Josefa Šmajse *Potřebujeme filosofii přežití?* a překladu Reného Rémonda *Náboženství a společnost v Evropě*. O propojení výuky a (aplikované) vědy jako cestě ke vzdělání vypovídají informace o výzkumech, na kterých se v posledním období podíleli a podílejí studenti a vyučující katedry sociologie a andragogiky. Nakonec si lze přát, aby program připravený pro jednání výroční konference Masarykovy české společnosti, kterou Olomouc hostí v lednu 2009, přinesl nové náměty pro témata tohoto sborníku – vědu, výuku a vzdělávání.

Dan Ryšavý



**In memoriam Vladimír Jochmann  
(13. září 1923 - 11. září 2008)**



Vladimír Jochmann, brněnský rodák, byl laskavý, velkorysý a skromný člověk. Vedle těchto vlastností, které z něj dělaly dobrého člověka a přítele, byl také nesmírně vzdělaný, pracovitý a statečný. Tyto vlastnosti z něj dělaly výjimečného člověka.

Byl srdečný a spíše uzavřený. Nerad se připomínal. Je ale co připomínat. Myslím na něj jako na muže, který se zasloužil o českou a slovenskou vzdělanost. Nemluvím teď o jeho působení na univerzitě. Lidsky mimořádné bylo jeho působení mimo univerzitu. Rád bych to vzpomenul jménem svým a jménem Vzdělávací nadace Jana Husa.

Po okupaci Československa v roce 1968 prožil Vladimír Jochmann těžké osobní chvíle. Byl vyhozen z univerzity, zemřela mu žena a zůstalo na něm, aby se postaral o malou dceru. Dojížděl denně do Šternberku a v depresivním prostředí působil jako učitel obtížně převychovatelné mládeže. Teprve když později začal pracovat jako čerpač vod, přišly jeho šťastnější chvíle, dá-li se to tak říci. „Chtěl jsem dělat něco, co by bylo v souladu s mým přesvědčením“, vyjádřil se o mnoho let později ke své práci.

Ta práce, které ho těšila, nebylo ovšem čerpání vody. Začal v maringotce, v níž přespával, překládat pro samizdatovou edici Prameny, která si vytkla za cíl vydávat překlady významných děl nemarxistické orientace z různých humanitních a přírodovědných oborů. Stal se členem její šestičlenné redakční rady. Byl na tento okamžik vlastně dobře připraven. Podle svědectví spolužáka už v gymnáziu býval obklopen knihami, a šíří zájmů, v tom co přečetl a čemu rozuměl, mu málokdo mohl konkurovat. A také měl dar číst dvakrát rychleji než ostatní. Ovládal francouzštinu a němčinu.

Šíře oborů, které byl schopen překládat, je udivující. Od čelného francouzského a světového sociologa Raymonda Arona přeložil *Esej o svobodách* a práci *Demokracie a totalitarismus*. Přeložil úvahy jednoho ze zakladatelů molekulární biologie Francois Jacoba *Hra možností*, v níž tento laureát Nobelovy ceny přemýšlí o problémech moderní biologie. Z francouzštiny přeložil de Tocquevillovu *Demokracii v Americe* napsanou v letech 1835–1840 a dodnes považovanou za východisko teoretických úvah o demokracii, rovnosti, sociálních institucích a dalších ústředních politologických tématech. V březnu roku 1994 obdržel v Brně světově proslulý vídeňský psychiatr Viktor Emil Frankl zlatou medaili Masarykovy univerzity. Když při této příležitosti obdržel jako dárek samizdatový překlad své práce *Lékařská péče o duši*, projevil nelíčené překvapení, neskrýval úžas a radost. Svého překladatele z maringotky ale neznal a v samizdatovém vydání si ani nemohl přečíst jeho jméno.

Nedělal jsem výčet všech překladů z maringotky. Až na 10 000 normovaných stran to odhadl sám Vladimír Jochmann. Není mnoho lidí, kteří by dokázali v takovém rozsahu prospět obecné vzdělanosti. A nikoli v pohodlí své pracovny, ale v maringotce čerpače vody. A nikoli s nadějí na obecné uznání, nýbrž s rizikem zásahu Státní bezpečnosti. Zmíněné tituly byly v samizdatu vydány a šířeny a po roce 1989 znovu vydávány. Překládat nepřestal až do konce svého života.

Jeho příspěvek české a slovenské vzdělanosti byl výjimečný i poté, když už nemusel pracovat v maringotce, ale mohl se vrátit na univerzitu. Působil totiž nejen na univerzitě ale i mimo ni jako dobrovolník. Od roku 1990, kdy vznikla Vzdělávací nadace Jana Husa, až do své smrti, tedy po dobu 17 let, byl členem její správní rady. Po dobu jedenácti let, od roku 1994 až do roku 2005, působil jako její předseda. Pod jeho vedením rozdělila nadace na podporu vzdělávacích institucí, univerzit, mladých vysokoškolských učitelů a studentů v České republice a ve Slovenské republice desítky milionů korun. Byl nositelem hodnot nadace, její tradice. Byl v nadaci jedním z posledních pamětníků zápasu za svobodu slova a vzdělání proti úpadku vnucovanému vládnoucí mocí.

Vladimír Jochmann prožil neobyčejný život ve službách české a slovenské vzdělanosti. Když člověk zemře, v zármutku se s ním loučíme. Přesto si dovolím říci, že mám pro Vás dobrou zprávu. Vladimír bude dál žít. Bude totiž žít v nás, tím co vložil do našich vlastních životů, čím je poznamenal, pozměnil a obohatil.

*Jiří Müller*

### **Výběr z bibliografie:**

- JOCHMANN, V.: *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Olomouc, UP 1969.  
JOCHMANN, V.: *Úvod do sociologie*. Olomouc, Krajský pedagogický ústav 1969.  
JOCHMANN, V.: *Úvod do sociologie výchovy*. Olomouc, UP 1969.  
JOCHMANN, V.: Andragogika a její pojetí. In: *Antologie textů k andragogice*. Red. V. JOCHMANN, V. BOČKOVÁ. Olomouc, UP 1991.  
JOCHMANN, V.: Výchova dospělých – andragogika. In *Varia sociologica et andragogica*. Olomouc, UP 1992, s. 11–22.

- JOCHMANN, V.: Andragogika a „škola mužného věku, obsahující umění dobře žít a všechno zdárně konat“ (Komenský). In: Sborník referátů z celostátního symposia. Olomouc 1992.
- JOCHMANN, V.: Andragogika. Teoretický seminář k pojetí andragogiky. In: *Andragogika. Teoretický seminář k pojetí andragogiky*. Red. V. JOCHMANN. Olomouc, Středisko distančního vzdělávání UP 1994.
- JOCHMANN, V.: (ed.). *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. II*. Olomouc, UP 1995.
- JOCHMANN, V.: Znovu k andragogice. In: *Andragogika II : druhý teoretický seminář k pojetí andragogiky*. Red. V. JOCHMANN. Olomouc, UP 1996.
- JOCHMANN, V.: *Distanční vzdělávání*. Olomouc, Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání 1995.
- JOCHMANN, V.: Člověk na přelomu tisíciletí. In: *The Individual and Society at the Turn of the Century: View from Both Sides*. Red. D. ŠIMEK. Olomouc, UP 1998.

#### **Překlady z němčiny:**

- BECK, Ulrich. *Moc a protiváha moci v globálním věku: nová ekonomie světové politiky*. Přel. Alena Bakešová a Vladimír Jochmann. Praha, Sociologické nakladatelství 2007.
- FRANKL, Viktor E. *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno, Cesta 1994.
- FRANKL, Viktor E. *Vůle ke smyslu. Vybrané přednášky o logoterapii*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno, Cesta 1994.
- KRAUS, Wolfgang. *Kultura a moc. Proměna přání*. Přel. Vladimír Jochmann. Olomouc, Votobia 1993.
- PATOČKA, Jan. *Co jsou Češi?* Přel. Vladimír Jochmann, Pavel Kouba, Ivan Chvatík. Praha, Panorama 1992.

#### **Překlady z francouzštiny:**

- ARON, Raymond. *Demokracie a totalitarismus*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno, Atlantis 1993.
- ARON, Raymond. *Esej o svobodách*. Přel. Vladimír Jochmann. Bratislava, Archa 1992.
- BOUDON, Raymond a kol. *Sociologický slovník*. Přel. Vladimír Jochmann. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2004.
- FINKIELKRAUT, Alain. *Destrukce myšlení*. Přel. Vladimír Jochmann. Brno, Atlantis 1993.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *Demokracie v Americe I. a II. díl*. Přel. Vladimír Jochmann. Praha, Lidové noviny 1992.
- TOCQUEVILLE, Alexis de. *Starý režim a revoluce*. Přel. Vladimír Jochmann a Adriena Borovičková. Praha, Academia 2003.



# Studie



## Paradigmata andragogiky

*Veronika Gigalová, František Znebejánek*

### 1. Problém paradigmat

Zralost společenské vědy nelze pravděpodobně posuzovat podle toho, zda je, nebo není jednoparadigmatická, jak se svého času domníval např. Merton (Merton, 2000). Znakem zralé společenské vědy je spíše její schopnost nabídnout mapu základních otázek, dilemat, paradigmat a perspektiv, které systematizují zkušenosti lidí zabývajících se danou vědou.

V této stati se věnujeme problematice paradigmat a základních otázek andragogiky. Paradigma přitom pojmáme v Kuhnově významu, tj. jako model, ze kterého pramení koherentní tradice vědeckého výzkumu (Kuhn, 1971, s. 10). Paradigma v Kuhnově pojetí není jen způsobem, jakým je možno o určitém předmětu vědy uvažovat; je především způsobem, jakým rozhodující část vědecké komunity o daném předmětu své vědy uvažuje.

Charakteristikou normální vědy je podle Kuhna existence jednoho paradigmatu. Je ovšem nutno dodat, že Kuhn měl na mysli přírodní vědy. Normální společenské vědy se však podle našeho soudu vyvíjejí multiparadigmaticky, což znamená, že daná společenská věda vysvětluje určitý jev několika vzájemně se vylučujícími způsoby.<sup>1</sup>

Multiparadigmatičnost je možno nalézt např. v psychologii, kde lze proti biologické analýze postavit psychologickou analýzu (Atkinson, 2003), v historii, v níž se např. nová historie vymezuje proti pozitivistické historii (Himl, 2003) či v antropologii, která staví sociální antropologii proti kulturní antropologii. Stejně tak je možno najít vícero paradigmat v sociologii a andragogice. Multiparadigmatičnost společenských věd je podle našeho soudu odrazem existence odlišných lidských zkušeností s rozporuplným sociálním světem a schopnosti lidí různě je smysluplně uspořádat.

Andragogika zatím postrádá širší diskusi o paradigmatech, která neodmyslitelně patří k budování základů každé společenské vědy. Pro identifikaci paradigmat v andragogice proto může mít neocenitelný význam pohled na řešení problému paradigmat v sociologii. Příklad sociologie je zvláště vhodný. Ukazuje totiž, jak je paradigmaticizována věda, která je andragogice velmi blízká.<sup>2</sup> Některá významná paradigmatata identifikovatelná v sociologii proto uvádíme níže.

<sup>1</sup> Domníváme se, že mapa andragogiky je zatím popsána velmi řídkce.

<sup>2</sup> V tom se sociální vědy pravděpodobně zásadně odlišují od věd přírodních.

#### a) Sociologický realismus

Sociologický realista vidí společnost jako vnější, na individuální vůli nezávislou skutečnost, která v sobě obsahuje řád. Takto chápaná sociální skutečnost nedává individuovi příliš mnoho prostoru ke svobodě, k volbě a k tvořivosti, protože sociální fakta (objekty) existují nezávisle na subjektu. Ve vztahu jedinec – společnost hraje klíčovou roli společnost (objekt). Realista by asi řekl, že lidé vytvářejí svůj svět v podmínkách, do kterých se rodí, a podle pravidel, která jim společnost vnucuje.

#### b) Sociologický nominalismus

Sociologický nominalismus vychází z předpokladu, že sociální realita neexistuje apriorně uspořádaná. Z výchozí chaotické skutečnosti ji budují jako uspořádanou teprve jednotlivé subjekty, tedy lidé, a to skrze kategorie, které se vytvořily v důsledku lidských zkušeností nebo definováním situací. Subjekty jsou v tomto případě aktivní, neboť přidělují věcem, jevům a lidem kolem sebe význam a smysl.

Realismus a nominalismus jsou paradigmaty týkající se jedné ze základních ontologických otázek v sociologii. Paradigmaty týkající se jedné ze základních epistemologických otázek v sociologii lze formulovat následovně.

#### a) Vysvětlení

Vysvětlení je založeno na předpokladu, že kauzalita je obsažena v samotné sociální realitě a úlohou sociologa je tuto kauzalitu odhalit. Odhalení kauzality mu dovoluje sociální realitu popsat a vysvětlit. Takový výsledek nazývají pozitivisté teorií a ta je také cílem bádání. Teorii si v tomto případě můžeme představit jako zrcadlo, které věrně odráží sociální realitu. Konkrétní sociologické empirické výzkumy pak z této teorie odvozují vysvětlení určitého sociálního jevu.

#### b) Porozumění

Sociální realita je však podle mnoha sociologů světem, který lidé smysluplně uspořádali, což neplatí pro přírodní realitu. Cílem sociologa je odhalit ony významy, hodnoty a smysl, pomocí kterých lidé tuto realitu vytvářejí. Samotná teorie není cílem bádání, ale pouze prostředkem k pochopení reality. Teorie připomíná dalekohled, který zaměřujeme pod vlivem svých hodnot či zkušeností na sociální realitu (Kubátová, Znebežánek, 2008). V tomto paradigmatu je ovšem možno postupovat také tak, že sociolog nevytváří žádné definitivní pojmy, nýbrž se snaží prostřednictvím heuristických pojmů přiblížit se pohledu zkoumaných aktérů na realitu.

Výše uvedená paradigmaty významným způsobem promlouvají do řešení andragogických otázek. Realismus a nominalismus vedou jak k odlišnému pojetí andragogického působení, tak k odlišné formulaci cíle andragogiky. Andragogická zkoumání budou přinášet jiné výsledky, přijmeme-li za východisko vysvětlení nebo porozumění. Aspekty děl Tourainea a Parsonse, které níže uvádíme jako příklady, lze od sebe odlišit právě na základě těchto paradigmat.



V andragogice se pokusili identifikovat paradigmaty Bartoňková a Šimek (2002). Domníváme se však, že tento pokus dostatečně nereflektuje důležité otázky, na které andragogika nachází odpovědi, a tak vytváří svá paradigmaty. Tyto otázky níže formulujeme a uvádíme paradigmaty, která se podle našeho soudu v andragogickém myšlení uplatňují. Nejprve se však věnujeme paradigmatizaci andragogiky podle Bartoňkové a Šimka.

## 2. Paradigmaty v andragogice

Bartoňková a Šimek vymezili tři paradigmaty – sociotechnické, emancipační a komunikační (Bartoňková, Šimek, s. 27–28).<sup>3</sup> Je nepochybné, že myšlenkové koncepce, které uvedené paradigmaty označují, skutečně existovaly nebo existují. Otázkou však je, zda lze těmito paradigmaty zachytit faktickou rozrůzněnost andragogického myšlení či zda takto vymezená paradigmaty opravdu principiálně odlišují myšlenkové proudy, které je možno v andragogice najít.

Uvedená paradigmatizace andragogiky totiž obsahuje vnitřní dvojznačnost. Odpovídá na otázku, jaký je vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávajícím, přičemž ji jasně neodděluje od otázky, co je cílem andragogického působení (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 28).

Vyjdeme-li ze schémat vztahu mezi vzdělavatelem a vzdělávajícím, která autoři uvádějí (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 28), pak lze o všech třech paradigmaty říci, že jsou vlastně variantami sociotechnického paradigmaty. Předpokládají totiž vztah mezi vzdělávajícím a vzdělávaným, ale ten nikdy nemůže být symetrický; vzdělavatel je vždy více nebo méně v dominantním postavení.

Sociotechnické paradigmaty zachycuje klasickou představou poučeného učitele, který svou dominancí formuje žáka.

Emancipační paradigmaty, píše Bartoňková a Šimek, klade „...důraz na autonomii člověka nebo skupiny. Každý má právo na vlastní cestu rozvoje v rámci lidských práv. Majorita (většina) nesmí znásilňovat a omezovat minoritu (menšinu) tím, že by jí nutila své vzorce chování, své normy a hodnoty“ (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 28).

Jestliže sociotechnické paradigmaty říká zcela jasně, jaký vztah je předpokládán mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, pak v případě emancipačního paradigmaty jak jej popisují autoři tento vztah tak jasný není.<sup>4</sup> Tomuto paradigmaty lze rozumět např. také tak, že vzdělávaný si určuje vlastní cestu rozvoje, např. zvládnutí základů managementu. Jakou úlohu však ve zvoleném vzdělávacím programu sehrává vzdělavatel, již autoři neobjasňují. Zároveň je jen stěží představitelné, že by vzdělávaný v tomto paradigmaty určoval obsah svého studia managementu nezávisle na vzdělavateli.

Domníváme se, že vztah vzdělavatele a vzdělávaného není možno odvodit z myšlenky práva člověka na vlastní cestu rozvoje, jak to předpokládá emancipační paradigmaty.

<sup>3</sup> Autoři bohužel neodkazují na relevantní literaturu nebo autory. Z jejich vymezení komunikačního paradigmaty však lze usoudit, že se jedná o interpretaci teorie komunikativního jednání J. Habermase.

<sup>4</sup> Podle našeho soudu ho dostatečně nevyjasňuje ani schéma, které autoři uvádějí (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 28).

Autonomie člověka pojímaná jako kategorie politického procesu (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 28) odporuje představě, že občan vstupuje dobrovolně do nějakého formálního vzdělávacího programu, v němž vždy existuje vzdělavatel a vzdělávaný. Vztah vzdělavatel – vzdělávaný, který toto paradigma předpokládá, není totiž nikdy symetrický na rozdíl od vztahu mezi občany, který – předpokládáme-li demokratickou společnost – vždy jako vztah občana k občanu symetrický je. V politických procesech demokratické společnosti nemá smysl mluvit o ideologickém působení určité skupiny občanů na jiné skupiny občanů. V demokratické společnosti mají občané tendenci emancipovat se od takového působení a stírat mocenské rozdíly mezi skupinami občanů a zrušit především vztah dominantní (vzdělávající) – subdominantní (vzdělávaný).

Komunikační paradigma, podle Bartoňkové a Šimka, znamená optimalizaci vztahů mezi lidmi. Autoři píší, že komunikační paradigma „...zdůrazňuje nezbytnost poznání principů komunikačního jednání pro optimalizaci vztahů mezi lidmi“ (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 28).

Předpoklad optimalizace však klade otázku, kdo určuje optimální vztahy mezi lidmi? Tato otázka vede ihned k další otázce, a to jaký je vztah mezi tím, kdo vztahy optimalizuje a tím, kdo je předmětem optimalizace. Na tuto otázku odpovídají Bartoňková se Šimkem schématem, které zachycuje určitou variantu vztahu mezi vzdělávajícím a vzdělávaným (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 28). Jak jsme již uvedli výše, tento vztah nemůže být nikdy symetrický.

Domníváme se, že všechna tři paradigma, jak je svými schématy vymezují Bartoňková a Šimek, předpokládají asymetrický vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Tento vztah se v uvedených paradigmatěch odlišuje pouze mírou této asymetrie. Ve smyslu andragogického působení (působení andragoga na objekt) tedy uvedená paradigma nepředpokládají odlišné kvalitativní vztahy, nýbrž vztahy odlišující se pouze kvantitativně.

Vyjdeme-li ne ze schémat, ale z definic tří paradigmat Bartoňkové a Šimka (2002, s. 28), pak máme za to, že vedle sociotechnického paradigmatu lze mluvit již jen o protikladném paradigmatu komunikativním, které zahrnuje Bartoňkově a Šimkovo paradigma emancipační a komunikační. Definice autorů podle našeho soudu neodlišuje dostatečně jasně, v čem spočívá zásadní rozdíl mezi oběma paradigmaty. Habermasova teorie komunikativního jednání totiž předpokládá, že sociální hnutí řídicí se pravidly komunikativní etiky jsou emancipační (Habermas, 1987). Obě paradigma tak vykazují spíše principiální podobnost než principiální odlišnost.

Na existenci sociotechnického a komunikativního paradigmatu poukázala Kubátová (2008).<sup>5</sup> Sociotechnické paradigma je podle jejího soudu reprezentováno strukturálním funkcionalismem, kdežto komunikativní paradigma je reprezentováno J. Habermasem. Naše stať rozvíjí toto její nastínění obou paradigmat tím, že klade dvě základní andragogické otázky, na které obě paradigma odpovídají odlišně. V následující části stati se proto zabýváme formulací těchto otázek a odpověďmi na ně tak, jak je nabízí každé z paradigmat.

<sup>5</sup> Implicitně poukázala na možnost takové paradigmatizace andragogiky Kubátová analýzou protikladných stanovisek Bourdieua a Rortyho již v r. 2005 (Kubátová, 2005).

### 3. Možnosti paradigmatizace

Domníváme se, že efektivním východiskem formulace základních andragogických otázek je vymezení předmětu andragogiky jako mobilizace lidského kapitálu v prostředí sociální změny (Bartoňková, Šimek, 2002, s. 12). Z takto vymezeného předmětu andragogiky pak můžeme odvodit dvě základní andragogické otázky. Ty podle našeho názoru mohou znít takto:

1. Jaký je charakter vztahu mezi andragogem a objektem andragogického působení, tedy dospělým člověkem?
2. Co je cílem andragogického působení?

Na první otázku poskytuje paradigma sociotechnické odpověď, že andragogické působení je asymetrickým vztahem mezi vzdělávajícím a vzděláným; komunikativní paradigma pak odpovídá, že andragogické působení je snahou andragoga vyvolávat a udržovat mezi občany diskusi, v níž občané bez ideologického vlivu andragoga určí svou budoucnost.

Na druhou otázku dává sociotechnické paradigma odpověď, že andragogika se snaží pomoci lidem adaptovat se na podmínky společnosti, kdežto komunikativní paradigma říká, že andragogika se snaží pomoci lidem tyto podmínky principiálně měnit.

Zdá se nám, že dvojice protikladných odpovědí, které paradigmatata sociotechnické a komunikativní nabízejí, mohou být dokumentovány na příkladě pojetí úlohy aktérů v dílech Talcotta Parsonse a Alaina Tourainea. Oba autoři představují snad nejvýraznější představitelé sociotechnického resp. komunikativního paradigmatu.

### 4. Příklady paradigmatického uvažování v andragogice

#### 4.1. Talcott Parsons

Parsonsovův základní problém zní: jak je možno smířit člověka a společnost? Při výkladu jakéhokoliv problému, o kterém Parsons píše, je nutno vyjít z jeho holistického pohledu na sociální systém a vzít v úvahu fakt, že aktér je do značné míry odrazem tohoto systému.<sup>6</sup> Z tohoto důvodu je nutno začít výklad Parsonsova pojetí vztahu mezi systémem a člověkem popisem vlastností systému.

Parsons se domnívá, že konkrétní sociální systém disponuje pozicemi, jejichž požadavky korespondují s požadavky systému. Systém vykazuje čtyři základní požadavky, které jsou zachyceny modelem AGIL.

AGIL model předpokládá, že sociální systém společnosti lze rozdělit do čtyř subsystémů.<sup>7</sup> Každá společnost klade primární důraz na jeden ze subsystémů, tedy na jednu primární funkci sociálního systému. Parsons předpokládá, že moderní společnost klade

<sup>6</sup> Pouze ve zvláštní situaci, v situaci devianta, stojí aktér proti sociálnímu systému.

<sup>7</sup> Písmena A, G, I, L jsou počátečními písmeny anglických slov *adaptation*, *goal attainment*, *integration*, *latency*.

primární důraz na subsystém, který plní adaptivní funkci společnosti vzhledem k vnějšímu prostředí.

Subsystém adaptace (A) je možno si představit jako ekonomický systém společnosti, jehož úkolem je získávat zdroje a prostředky. Z tohoto subsystému pramení první požadavek na kvalitu konkrétního aktéra. Je to první složka jeho sociálního statusu – technická kompetence.

Subsystém dosahování cílů (G) je možno si představit jako politický systém společnosti. Parsons uvažuje tak, že k tomu, aby se společnost mohla adaptovat na vnější prostředí, musí být nějak organizována, tedy musí mít stanovený nějaký způsob, jak dosáhne svých cílů. Tyto způsoby stanovuje politický systém. Z tohoto subsystému pramení druhý požadavek na kvalitu každého konkrétního aktéra představující druhou složku jeho sociálního statusu – cílovou orientaci.

Subsystém integrativní (I) je možno si představit jako normativní systém společnosti. Jeho úkolem je institucionalizace norem. Funkce integrace znamená pro daný sociální systém udržení a rozšíření solidarity, loajality, koordinace a kooperace. Z tohoto subsystému pramení třetí požadavek na kvalitu každého konkrétního individua – schopnost být solidární s ostatními jednotkami v systému –, což je třetí složka jeho sociálního statusu.

Subsystém udržování hodnotových vzorců a řízení napětí (L) je možno považovat za kulturní systém společnosti a jeho ústředním prvkem je hodnota. Tento subsystém zajišťuje internalizaci hodnotových orientací, což znamená, že plní socializační funkci, a tak zajišťuje jistou stabilitu (rovnováhu) systému. Pokud subsystém dobře funguje, nemůže žádný aktér v systému ignorovat hodnoty celku a žít jako naprosto nezávislé individuum. Z tohoto subsystému pramení čtvrtý požadavek na kvalitu každého konkrétního aktéra, tedy na jeho sociální status, kterým je schopnost aktéra podílet se na integraci společnosti orientací na hodnoty společnosti a na jejich předávání svým dětem.

Výše uvedené čtyři požadavky na kvalitu (sociální status) aktéra vycházející ze čtyř subsystémů (AGIL) vytvářejí rámec pro jeho sociální jednání (Parsons, 1991).

Uvedené schéma lze aplikovat na kteréhokoliv činitele – individuum, skupinu, organizaci, společnost atd. Aplikujeme-li schéma na chování individua, dostaneme následující obraz. Individuum jedná v prostředí svého organismu (A), osobnosti (G), kulturního systému (I) a sociálního systému (L) (Parsons, 1991).

S kvalitou aktéra (sociálním statutem) je spojena sociální role, která je jednáním aktéra, když jedná jako nositel statusu. Nejobecněji se dá o roli říci, že je to odpověď individua na očekávání druhých. Tato rolová očekávání přicházejí ze sociální struktury systému a Parsons jim říká rolová očekávání.

Sociální role poskytuje vzor, podle něhož má individuum jednat v určitých situacích na určitých pozicích. Každý aktér si roli na dané pozici nějak upravuje, ale tyto úpravy nejsou libovolné. Všichni aktéři jsou ve výběru variant výkonu role omezováni internalizovanými hodnotovými orientacemi a normami korespondujícími s platnými hodnotovými vzorci sociálního systému (Parsons, 1991).

Je-li individuum dobře socializované, bude svým jednáním odpovídat požadavkům systému, a ten bude moci zachovávat svou integritu. Aby se rovnováha udržela, musí fun-

govat mechanismy sociální kontroly. Ty působí např. prostřednictvím procesu socializace, který se projevuje mj. výchovou, vzděláváním, rekvalifikací atd. Zařazování pracovníka na pracovní pozici se pak v ideálním případě děje podle pravidla „správní lidé na správná místa“.

Sociální systém tak není možno radikálně změnit, jinak hrozí deviace a jeho kolaps. Jistou možností změny systému – reformní – Parsonsova koncepce připouští, a to prostřednictvím normativní generalizace. Ta z některých projevů deviantního chování činí chování konformní, a tak chrání systém před nebezpečím zhroutení.

Z Parsonsovy teorie plyne, že jedním z klíčových pojmů andragogiky je socializace. Andragogika však nesmí přehlédnout fakt, že proces socializace znamená, že individuum se sice pasivně nepřizpůsobuje vnějším podmínkám, že aktivně volí mezi variantami chování, ale pouze v rámci naučeného rejstříku možností. Tento rejstřík ovšem nabízí pouze ty možnosti chování, které jsou funkční z hlediska systému, v němž individuum vyvíjí své aktivity. Individuum se tak socializací učí očekávání druhých, což znamená chování funkčnímu z hlediska systému. To je pro Parsonse nutnou podmínkou udržování integrace systému. Parsonsov model integrace je abstraktní a nadčasový. Ukazuje, jakými procesy je udržována integrita jakéhokoli systému – demokratického či autoritativního, volného trhu či státního socialismu.

Parsons tedy představuje člověka, který odpovídá požadavkům systému, ať již je jakýkoliv, a přizpůsobuje se mu pod tlakem různých mechanismů sociální kontroly, aby byla zachována integrita systému. Tomuto požadavku také odpovídá jedno z paradigmat andragogického působení – paradigma sociotechnické, jak na ně upozorňujeme níže.

#### **4.2. *Alain Touraine***

Touraine se zabývá vývojem modernity, v němž identifikuje dva procesy: racionalizaci na jedné straně a individualizaci na straně druhé. Tyto procesy se však nevyvíjejí rovnovážně. V současných společnostech převažuje důraz na racionalizaci, která směřuje k institucionalizaci a dominanci. Touraineovým primárním cílem je však sledovat vývoj moderních společností v rámci přechodu od industriální k postindustriální společnosti.

V současných společnostech se situace člověka radikálně mění. Žije totiž na prahu společnosti, kterou Touraine nazývá programovaná společnost a to proto, že člověk dovede programovat svou budoucnost. Tento vývoj je výsledkem odhalení povahy metasociálních garancí sociálního řádu, jimiž jsou např. náboženství, pokrok či trh. Jim člověk podléhal, neboť věřil v jejich objektivní platnost. Dnes však člověk odhaluje, že to jsou původně jeho myšlenky, které začal považovat za objektivní realitu a které tak omezovaly jeho svobodnou volbu budoucnosti.

Touraine se domnívá, že v každé situaci budou některé skupiny občanů vyloučeny z aplikace určitých práv. Vždy proto budou existovat části populace, které budou usilovat o změnu vztahů dominance svou angažovaností v sociálních hnutích. Avšak dříve než občané vytvoří sociální hnutí, musí projít určitou cestou. Touto cestou je mohou efektivně provést sociologové, a to sociologickou intervencí.

### *Sociologická intervence*

Touraine předpokládá, že v postindustriální společnosti lze identifikovat centrální sociální konflikt; je to konflikt mezi dominantní technokratickou elitou a oponenty této elity. Na prahu postindustriální společnosti, tzn. v současných moderních společnostech, jsou však oponenti ideově nejednotnou a organizačně rozptýlenou silou.

Tato síla nevidí jasně soustavu existujících sociálních vztahů, v nichž se nalézá. Nevidí zřetelně svého soupeře, tj. dominantní třídu, a jeho mocenské působení. Nedisponuje jasnou interpretací společenské budoucnosti, která by se mohla stát předmětem sociálního konfliktu mezi ní a soupeřem.

K tomu, aby si různé skupiny oponentů mohly vytvořit jasnou představu o své budoucnosti, mohou napomáhat sociologové. Ti mohou prostřednictvím sociologické intervence napomoci k tomu, aby zatím nejednotné síly našly svou identitu, definovaly oponenta a vytvořily si obraz kulturního pole, v němž bude probíhat jejich konflikt s oponentem. Sociologická intervence zvyšuje schopnost skupiny jednat. Ne však v souladu s potřebami stanovenými ideologicky, nýbrž v souladu s autentickými potřebami skupiny. Předmět konfliktu určují samotní občané. Sociolog není manipulátorem, jenž vede občany k cíli určenému sociologickou teorií.

Úkolem sociologické intervence není popis názorové struktury oponentů, nabídka způsobu řešení konfliktu, ani dosažení shody mezi oponenty. Cílem sociologické intervence není ani osvícení skupiny, ani vysvětlování jejího jednání prostřednictvím vnějších podmínek. Jejím cílem je napomáhat oponentům odhalit a překonat ideologické konstrukce, které skupina přijala zvenčí ne jako svůj, nýbrž jako cizí výtvar, který orientuje její jednání (Touraine 1981). Takovými výtvarmi – velkými ideologiemi – jsou např. idea pokroku, náboženství či trhu. Velké ideologie jsou organizačním principem společnosti, která však marginalizuje některé občanské skupiny. Proto se jich tyto skupiny organizované do sociálních hnutí musí zbavit a dosáhnout svého vlastního ideologického výrazu.

Výsledkem sociologické intervence je informovanost skupiny o povaze její situace a charakteru jejího jednání a také porozumění jejímu vlastnímu vývoji a jejím interním problémům. Tohoto porozumění dosahuje skupina sebeanalýzou.

V rámci sebeanalýzy provádí skupina mj. sebekritiku svého ideologického jazyka, jejímž prostřednictvím odhaluje a odvrhuje kategorie ustanoveného sociálního řádu. Sociologická intervence tak umožňuje odhalit to, co je za tímto jazykem skryto a tímto jazykem potlačeno (Touraine, 1981, s. 167–8).

V průběhu sociologické intervence se skupina stává analytikem svých vlastních interpretací a zároveň v součinnosti se sociology analytikem historie sociologické intervence. Tak sociologická intervence napomáhá skupině oponentů technokracie dosáhnout vyšší úrovně sebeprodukce, tj. realizace vlastních zájmů (Touraine, 1981).

Intervenující sociologové předkládají skupině hypotézu o úrovni jejího zápasu. Kládou proto skupině otázky, jako např.: je skupina součástí sociálního hnutí nebo ne? Jaké jsou její hlavní problémy, konflikty a nejdůležitější volby? Protože k interpretaci úrovně zápasu skupiny může docházet neustále, Touraine nazývá svou sociologii permanentní sociologií.



Touraine zdůrazňuje, že sociologická intervence se musí dít na přání skupiny; není možno ji provádět na základě požadavků nějaké instituce. Důvodem participace skupiny na sociologické intervenci je skutečnost, že samotná skupina pociťuje nesoulad mezi organizací hnutí a svým jednáním (Touraine, 1981).

Touraine varuje před některými nebezpečími, jimž je aplikace sociologické intervence vystavena. Jedním z nich je tendence sociologů vkládat do vědomí skupiny svou představu o tom, jaké by hnutí mělo být. Jiné nebezpečí je spojeno se snahou sociologů potvrzovat intervencí hypotézu, kterou přijali již před jejím započítím. Touraine si však zcela jasně uvědomuje fakt, že sociologové jsou vždy součástí situace, kterou chtějí interpretovat.

Sociologická intervence přímo koresponduje s Touraineovým pohledem na úkol současné sociologie. Každý typ společnosti totiž disponuje sociologií jiného charakteru. Industriální společnost vyvinula sociologii, která se snažila najít základnu pro systémovou integraci v podmínkách industrializace (Touraine, 1988, s. VIX). Sociologie tedy napomáhala udržovat systém.

V postindustriální společnosti leží před sociologií jiné úkoly. Touraine má za to, že v postindustriální společnosti je předmětem sociologie soustava sociálních vztahů a jejím základním úkolem je obnova sociálního života v totalizujícím státě. To znamená, že sociologie má objevovat nové aktéry, konflikty a předměty zápasů (Touraine, 1988, s. 27).

Sociologie stále více přijímá myšlenku, že za fasádou sociálního řádu současných společností existují konflikty, a stále více ukazuje na turbulentní charakter společenského života. Praktickým cílem sociologického výzkumu je objevit hnutí, které v postindustriální společnosti zaujme takovou centrální pozici, jakou v industriální společnosti zaujímal dělnické hnutí (Touraine, 1981, s. 24).

Touraine tedy představuje člověka, který si svobodně volí svou budoucnost, a to bez ideologického vlivu přicházejícího z vnějšího prostředí. Tuto teoretickou pozici zahrnuje paradigma komunikativní.

## 5. Závěr

Parsons a Touraine pomáhají odpovědět na dvě shora položené otázky.

- 1) Jaký je charakter vztahu mezi andragogem a objektem andragogického působení?
- 2) Co je cílem andragogického působení?

Oba odpovídají na tyto otázky naprosto odlišným způsobem. Parsons, reprezentant sociotechnického paradigmatu, odpovídá na první otázku koncepcí, která předpokládá, že člověk je ve svém jednání velmi silně ovlivňován mechanismy sociální kontroly. Vztah systém – aktér je v jeho koncepci vztahem asymetrickým, neboť v interakčních procesech je rozhodujícím momentem působení institucí skrze socializaci. Touraine, reprezentant komunikativního paradigmatu, odpovídá na první otázku tak, že nepředpokládá žádnou dominanci a ideologický vliv sociologa. Vztah mezi sociology a sociálním hnutím je v sociologické intervenci symetrický.

Na druhou otázku Parsons odpovídá systémovým pojetím vyrovnávání se člověka s institucemi. Člověk musí zvládnout, byť tvůrčím způsobem, požadavky, které na něho klade sociální systém. V tom mu napomáhá andragog, ovšem sociotechnicky prostřednictvím programu adaptace na požadavky systému. Sociotechnické paradigma, jehož je Parsons reprezentantem, vychází ze systémového pojetí a zahrnuje teorie orientované na mobilizaci lidského kapitálu k adaptaci.

Touraine odpovídá na druhou otázku antisystémovým pojetím vyrovnávání se člověka s institucemi. Historickým úkolem sociálního hnutí, je vyrovnat se s institucemi etablovaného řádu jejich odvrhnutím a výstavbou svých vlastních institucí.

Andragogika tedy může pomoci člověku adaptovat se na požadavky společenského systému, ovšem stejně tak dobře mu může pomoci emancipovat se z jeho područí. V obou případech se jedná o vyrovnávání se člověka s institucemi, což je předmětem studia andragogiky.

Tato stať rozvíjí koncepci Kubátové (2008) a ukazuje, že v andragogice lze identifikovat dvě paradigmatata – sociotechnické a komunikativní. Každé paradigma odpovídá jinak na dvě základní andragogické otázky:

1. Jaký je charakter vztahu mezi andragogem a objektem andragogického působení?
2. Co je cílem andragogického působení?

Na první otázku odpovídá sociotechnické paradigma autoritou andragoga, tedy asymetrickým vztahem mezi andragogem a objektem andragogického působení. Komunikativní paradigma odpovídá symetrickým vztahem mezi andragogem a objektem andragogického působení.

Na druhou otázku odpovídá sociotechnické paradigma adaptací lidského kapitálu, kdežto paradigma komunikativní emancipací lidského kapitálu. Uvedené skutečnosti přehledně zachycuje první tabulka.

**Tabulka 1. Odpovědi na otázky 1 a 2 v obou paradigmatech**

	paradigma sociotechnické	paradigma komunikativní
<b>charakteristika paradigmatu</b>	systémový přístup ( <i>Člověk představuje funkční prvek systému.</i> )	antisystémový přístup ( <i>Člověk je aktivním tvůrcem svého prostředí.</i> )
<b>1. Jaký je vztah mezi andragogem a předmětem andragogického působení?</b>	Vztah je asymetrický, založený na autoritě andragoga.	Vztah je symetrický, andragog nepředstavuje autoritu.
<b>2. Co je cílem andragogického působení?</b>	Cílem je adaptace na potřeby systému.	Cílem je emancipace od ideologického nebo mocenského vlivu.



Druhá tabulka uvádí některé významné reprezentanty obou paradigmat a klíčové myšlenky, jimiž tyto reprezentanti naplňují požadavky daného paradigmatu.

**Tabulka 2. Významní reprezentanti obou paradigmat**

<b>paradigma sociotechnické</b>	<p><i>Comte</i> (Zákon vývoje rozumu umožňuje konstruovat nástroje budování racionální společnosti.)</p> <p><i>Durkheim</i> (Individuum se musí podřídít společnosti.)</p> <p><i>Mayo, Drucker</i> (V rámci průmyslového podniku musí individuum získat status a funkci.)</p> <p><i>Parsons</i> (Aktér je funkčním prvkem systému.)</p> <p><i>Bourdieu</i> (V třídních zápasech o symbolickou moc se např. prostřednictvím vzdělávání reprodukuje třídní rozdíly.)</p>
<b>paradigma komunikativní</b>	<p><i>Weber</i> (Lidé vytvářejí legitimní řád svou vlastní aktivitou.)</p> <p><i>Blumer</i> (Aktéři konstruují sociální realitu ve vzájemných interakcích.)</p> <p><i>Coleman</i> (Individuum maximalizuje své zájmy v transakcích s druhými na základě vlastní racionální volby možností.)</p> <p><i>Touraine</i> (Aktéři utvářejí svou budoucnost ve vzájemných komunikacích.)</p> <p><i>Habermas</i> (Lidé mají skrze komunikativní etiku možnost emancipovat se.)</p> <p><i>Giddens</i> (Lidé mají možnost svou reflektivní kapacitou proměňovat strukturu.)</p>

Z této tabulky je patrné, že andragogika využívá jak teoretických koncepcí společnosti, tak generalizovaných zkušeností z oblasti managementu. Tyto generalizace mohou být přitom interpretovány a systematizovány skrze aplikaci teoretických koncepcí. Příkladem takového postupu jsou Mayovy generalizace týkající se zkoumání sociálního prostředí organizace, které jsou významně ovlivněny funkcionalistickou perspektivou.

## LITERATURA

- ATKINSON, R. L.: *Psychologie. Druhé, aktualizované vydání*. Praha, Portál 2003.
- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D.: *Andragogika. Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc, Středisko distančního vzdělávání 2002.
- HABERMAS, J.: *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System; a Critique of Functionalist Reason*. Cambridge, Polity Press and Oxford, Basil Blackwell 1987.
- HIML, P.: Domenico Scandella a Carlo Ginzburg: Kariéra jednoho mlynáře a jeho historika. In: *Sýr a červi*. Red. C. Ginzburg. Praha, Argo 2003.
- KUBÁTOVÁ, H.: Objekt andragogiky: člověk a kulturní kapitál. *Vzdělávání dospělých*. X, 2005, č. 4.
- KUBÁTOVÁ, H.: *Obecná sociologie*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Institut celoživotního vzdělávání 2008.

- KUBÁTOVÁ, H., ZNEBEJÁNEK, F.: *Základy sociologie*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Institut celoživotního vzdělávání 2008.
- KUHN, T. S.: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, The University of Chicago Press 1971.
- MERTON, R. K.: *Studie ze sociologické teorie*. Praha, SLON 2000.
- PARSONS, T.: *The Social System*. London, Routledge 1991.
- TOURAINÉ, A.: *The voice and the eye: An analysis of social movements*. Cambridge, Cambridge University Press, Paris, Editions de la maison de l'homme 1981.
- TOURAINÉ, A.: *Return of the Actor*. Minneapolis, University of Minneapolis Press 1988.

## SUMMARY

### Paradigms of andragogy

The article starts with a critique of Bartoňkova's and Simek's paradigms in andragogy and follows with Kubatova's sociotechnical and communicative paradigms. The article demonstrates that it is possible to draw up two basic andragogical questions within a sociotechnical and a communicative paradigm, which both paradigms answer differently. The article sets forth some aspects of Parsons' and Touraine's writings as examples of answers to both questions corresponding with the logic of a sociotechnical and a communicative paradigm.

### KEY WORDS

Paradigms, sociotechnical and communicative paradigm, basic questions of andragogy

Mgr. Veronika Gigalová  
Katedra sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci  
Wurmova 7  
771 80 Olomouc  
e-mail: gigalov@ffnw.upol.cz

Mgr. František Znebejánek, Ph.D.  
Katedra sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci  
Wurmova 7  
771 80 Olomouc  
e-mail: znebejan@ffnw.upol.cz

## Lewis Coser: teorie konfliktu

*František Znebežánek*

Lewis Coser (1913–2003) byl americký sociolog narozený v Německu, jehož přínos sociologické teorii spočívá především v kritickém pohledu na Parsonsův model integrace.<sup>1</sup> Svou koncepcí konfliktu Coser pokračoval v linii uvažování, kterou naznačil integrující a dezintegrující funkci konfliktu Simmel. Coser některé Simmelovy myšlenky týkající se konfliktu domyslel a doplnil je především aplikacemi Freudova učení.<sup>2</sup>

Coser se snažil o překonání protikladu mezi strukturálním funkcionalismem a teorií konfliktu.<sup>3</sup> V tomto úsilí navazuje na Simmelovu myšlenku, že sociální vztahy obsahují jak konvergentní, tak divergentní orientace a že konflikt je formou zespolečenšťování (Simmel, 1964). Coser zdůrazňuje užitečnost konfliktu pro integraci skupiny, čímž se vymezuje proti Parsonsovu pojetí konfliktu jako poruchy sociálního systému. Podle Cosera mohou interakce ve skupině nabývat konfliktního i kooperativního charakteru, přičemž oba typy interakcí mohou napomáhat skupinové integraci.

Coser má za to, že se individuum formuje mj. prostřednictvím konfliktu, a tak se diferencuje od okolního světa (Coser, 1964, s. 33). Podobný princip Coser aplikuje na formování skupiny, když píše, že identita a soudržnost skupiny jsou do značné míry výsledkem soupeření s jinou skupinou (Coser, 1964, s. 35).

Coser také rozpracoval Parsonsovu distinkci změny v systému a změny systému. Parsons tematizoval především mechanismy integrace sociálního systému, tedy zabýval se především změnami v systému. Na rozdíl od Parsonse však Coser věnoval velkou pozor-

---

<sup>1</sup> V tomto smyslu se Coserova teorie konfliktu přednáší na Katedře sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

<sup>2</sup> Přestože Coser sledoval linii Simmelových úvah velmi důsledně, můžeme mezi oběma autory najít významné rozdíly. Jedním z nejvýznamnějších rozdílů mezi Coserem a Simmelem spočívá v Coserově zakotvení konfliktu v sociální struktuře – v dělbě práce a legitimitě moci. Simmel spojuje konflikt se samotnou podstatou života. Coser využívá možnosti obrátit se na oblast vědění, které nebylo Simmelovi dostupné – freudismus. Z něho čerpá podle mého soudu nejvýznamnější obohacení Simmelova pohledu na konflikt – koncepci nerealistických konfliktů. Coser se dále domnívá, že Simmel přehlédl rozdíl mezi konflikty, které se dotýkají základny vztahů ve skupině a těch, které se týkají méně centrálních témat. Coser také oproti Simmelovi rozlišuje mezi konflikty násilnými a nenásilnými (Coser, 1964, s. 88). Dalším významným Coserovým přínosem je oddělení nepřátelských pocitů od konfliktního chování lidí. Coser si uvědomuje, že ve společnosti existuje napětí, které ne vždy musí přerůst v konflikt.

<sup>3</sup> Coser se zabývá více pozitivními, integrujícími funkcemi konfliktu (Coser, 1964, s. 8), a to je důvod, proč je možno jej zařadit mezi strukturální funkcionalisty.

nost také změnám systému. Jeho teorie konfliktu zahrnuje jak otevřené skupiny, které konflikt nepoškozuje, tak skupiny uzavřené, které jsou konfliktem rozvráceny, což vede ke vzniku nového systému.

Coser byl významně inspirován Mertonem. To se projevuje např. jeho analýzou situací, v nichž lidé nejsou devianty v Parsonsově smyslu, nýbrž je to sám sociální systém, který plodí napětí a konflikty. Coser tu navazuje na Mertonovy myšlenky, že sociální struktura nutí některá individua k nekonformnímu jednání (Coser, 1967, s. 55) a že zdánlivě iracionální jednání může někdy mít pro skupinu pozitivní funkci (Coser, 1967, s. 93). Coser má totiž za to, iracionální násilí konfliktu může být vyjádřením skupinových požadavků v situacích, kdy neexistují nenásilné způsoby jejich vyjádření. Požadavky násilně vystupujících skupin mohou v takových případech odhalovat dysfunkční prvky systému, které by bez násilných vystoupení fungovaly latentně (Coser, 1967, s. 82). Odhalení dysfunkcí pak vytváří podmínky pro snižování napětí v systému.

Coser v těchto souvislostech navazuje také na Simmela, když podobně jako on ukazuje, že marginalizovaná individua často inklinují k inovativním způsobům chování, protože jsou strukturálně pobízena k odmítnutí převládajících sociálních norem (Coser, 1967, s. 129).

Coser také staví na myšlence, že frustrace individuí i sociálních skupin může vést k různým typům chování. Lidské chování se může ubírat cestou „pojistného ventilu“, která nahromaděnou frustraci redukuje institucionalizovaným způsobem. Lidé se mohou chovat také deviantně, tedy neinstitucionalizovaným způsobem.

Napětí však může rovněž vést k novým vzorcům chování celé skupiny. To se může přihodit ve společnostech, které jsou nedostatečně integrované a nejsou dostatečně flexibilní vůči objevujícím se konfliktům. V takových společnostech se konflikty hromadí, posiluje se postavení deviantních skupin a vytvářejí se skupiny s novými zájmy. Napětí v systému dorůstá takové úrovně, že jim systém nedokáže odolat a zhroutí se. Nastává změna systému, což je změna, v níž se mění všechny nejdůležitější vztahy, instituce a převládající hodnotový systém (Coser, 1967, s. 28). Na rozdíl od změny systému je změna v systému situací, kdy je sociální systém dostatečně flexibilní, aby se přizpůsobil konfliktní situaci (Coser, 1967, s. 32).

V eseji *Structure and Conflict* Coser (1976) píše, že základním úkolem sociologie je analyzovat objektivní sociální struktury. Tím jasně vyhláší zaměření svého sociologického uvažování, které hledá zdroje jednání lidí, v našem případě konfliktního a konsenzuálního, v sociální struktuře. Strukturou však nerozumí konfiguraci neustále dojednávaných vztahů, ani základ abstrahovaný z jednání lidí. Struktura v jeho pojetí znamená multidimenzionální prostor diferencovaných sociálních pozic (Blau, 1976, s. 9). Toto pojetí sociální struktury představuje východisko pro řešení Coserovy primární otázky, kterou je charakter vztahu mezi sociální strukturou, konfliktem a změnou (Blau, 1976, s. 14).

Podle Coserova soudu by se sociologie měla zabývat především významem skupin a konfliktů pro strukturu jako celek (Coser, 1964, s. 78). Konfliktem přitom Coser rozumí zápas o hodnoty, status, moc a zdroje, ve kterém jde soupeřům o neutralizaci, poškození nebo eliminaci rivala (Coser, 1964, s. 12). Domnívá se, že konflikt není možno ztotož-

ňovat se soutěží, jak se to často v sociologii děje.<sup>4</sup> Soutěž totiž na rozdíl od konfliktu určuje vítěze podle předem stanovených kritérií. To ovšem neznamená, že taková kritéria v konfliktu vůbec neexistují (Coser, 1964, s. 134).

Coser také upozorňuje na to, že je nutno odlišovat konflikty jako komplexy interakcí od antagonistických zájmů vyplývajících z pozice individuí v sociální struktuře (Coser, 1964, s. 135). Podobně je nutno odlišovat sociální konflikty od postojů a emocí. Konflikt je věcí sociálních interakcí, kdežto zájmy, postoje a pocity jsou predispozicemi, které nemusí vyústit do konfliktu. Zda dojde ke konfliktu, záleží na statusovém systému a legitimitě moci (Coser, 1964, s. 37–8). Konflikt je tedy něčím jiným než pouhým souborem nepřátelských pocitů.

### **Předpoklady sociální integrace**

Každá sociální skupina obsahuje strukturu pozic diferencovaných prostřednictvím dělby práce a fungujících v rámci sociálního systému skupiny. Vzájemná závislost členů skupiny vyplývající z dělby práce napomáhá skupině zachovávat integritu sociálního systému (Coser, 1964, s. 75), i když lidé mohou prostřednictvím pozic, které obsadili, žít v antagonistických vztazích (Coser, 1964, s. 135). Integraci skupiny napomáhá také skutečnost, že lidé jsou v konfliktu obvykle angažováni pouze částí své osobnosti. Tato skutečnost totiž nevede ke vzniku jednoho centrálního konfliktu, jenž by způsobil polarizaci skupiny (Coser, 1964, s. 76–7).

Pozice sociálního systému jsou stratifikovány podle míry požadavků na status, moc a zdroje (Coser, 1964, s. 8) a tyto požadavky jsou plněny normativně určeným alokováním výše uvedených entit. V ideálním, avšak reálně neočekávatelném případě, není tato alokace předmětem sporů členů skupiny, neboť je považována za legitimní.

Kritériem funkčnosti alokace jsou systémové požadavky, které garantuje moc vyšších strat. Systém tedy na pozice distribuuje jistá práva a privilegia, která však nejsou v reálné situaci rozdělena stejnoměrně a spravedlivě, a proto jsou vždy do jisté míry předmětem sporů (Coser, 1964, s. 54).

Je-li distribuce práv a privilegií považována za legitimní, vládne ve skupině míra konsensu potřebná pro kooperaci. Nesmíme ovšem zapomenout, že základem integrace skupiny je vzájemná funkční závislost (Coser, 1964, s. 75). Distribuce není považována za legitimní, jestliže práva a privilegia nejsou rozdělována spravedlivě. Na základě pocitu nespravedlivé distribuce práv a privilegií pak vzniká nepřátelství (Coser, 1964, s. 37) a v určitých případech také konflikt.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Principiální rozdíl mezi konfliktem a soutěží nedělá např. Dahrendorf, který konfliktem rozumí soutěž, hádku, tenzi, stejně jako manifestovanou srážku sociálních sil. Společným jmenovatelem těchto událostí jsou nekompatibilní cíle účastníků stojících proti sobě. Násilí nebo intenzita střetu nehrají primární roli (Dahrendorf, 1969).

<sup>5</sup> Coserova explicitní tematizace nespravedlivé distribuce zdrojů a následného konfliktu je velmi blízká některým tezím R. Mertona, který v rámci své teorie deviance uvažuje o situaci, v níž některé skupiny lidí postrádají zdroje pro dosažení kulturně stanovených cílů (Merton 2000).

## **Teorie konfliktu**

V následující části textu analyzuji Coserovu koncepci konfliktu prostřednictvím modelu konfliktu, který byl inspirován Oberschallovou analýzou teorií konfliktu (Oberschall, 1993). Oberschall má za to, že každá úplná teorie sociálního konfliktu by měla zahrnovat:

1. Strukturální zdroje sociálního konfliktu, zvláště strukturu dominance.
2. Formování konfliktní skupiny, mobilizaci pro kolektivní jednání a cíl zápasu této skupiny.
3. Dynamiku konfliktu (interakce mezi konfliktními skupinami, formy konfliktu, velikost, rozsah, trvání, eskalaci a deeskalaci, regulaci a řešení konfliktu, důsledky konfliktu).

To jsou podle Oberschalla nejdůležitější závisle proměnné teorii konfliktu (Oberschall, 1993, s. 40). Tuto strukturu aspektů teorií konfliktu vyjadřují modelem spojujícím čtyři prvky:

- a) Zdroje konfliktu
- b) Formování konfliktní skupiny
- c) Interakce mezi konfliktními skupinami
- d) Efekty konfliktu

Model přiděluje zvláštní význam efektům konfliktu, protože tyto efekty po mém soudu ukazují na způsob, jak vytvořit integrovaný model konfliktu.

### **1. Zdroje konfliktu**

Primárním zdrojem konfliktu je dělba práce, která umísťuje lidi na odlišná místa v systému pozic. Každá pozice disponuje určitými právy a privilegii, jimiž je systém pozic hierarchizován. Rozhodující intervencí je proměnou, která určuje míru konfliktního potenciálu v systému, je legitimita distribuce práv a privilegii. Není-li distribuce práv a privilegii považována za legitimní, mohou pocity nepřátelství přerůst v konflikt.

Naprostě legitimní sociální systém je, jak již bylo uvedeno, ideální situací. Distribuce statusů, moci, zdrojů a rolí bude vždy do určité míry objektem sporů (Coser, 1964, s. 54), a proto potenciálně zdrojem frustrace a konfliktů.

Coser tedy nachází primární zdroj konfliktu ve struktuře společnosti. Strukturální faktory (systém pozic, se kterými je spjata rozdělení práv a privilegii) neovlivňují sociální chování přímo. Toto chování je ovlivněno specifickými soubory hodnot a specifickými zájmy. Ty napomáhají vysvětlit strategie soupeřů či tahy a protitahy lidí pokoušejících se prosadit svá řešení v interakcích na veřejné scéně, kde dochází k jejich vzájemné konfrontaci (Coser, 1976, s. 214). Sociologie konfliktu proto musí hledat strukturálně zakořeněné zájmy a hodnoty, které vedou člověka k účasti v konkrétním konfliktu. Struktury poskytují pouze určité příležitosti pro chování, teprve interaktivní procesy určují jeho konkrétní formy. Pro vysvětlení konkrétního konfliktu je tedy nutno vzít v úvahu jak strukturální, tak procesuální faktory. Jen tak může sociologie konfliktu odpovědět na otázku, co vedlo

v daných podmínkách určité aktéry ve specifických rolích ke specifickým technikám boje (Coser, 1976, s. 217).

Vztah mezi strukturou a jednáním tak není bezprostřední. Strukturální faktory nepůsobí na chování lidí přímo, nýbrž prostřednictvím sociálních interakcí. Sociální struktura je pouze rámcem interakcí a konflikt je pouze jedním, ne však jediným interakčním procesem, který se může v tomto rámci odehrávat. Interakce v takovém rámci nelze předpovídat jen na základě strukturální pozice zúčastněných, i když některé z těchto interakcí jsou pravděpodobnější než jiné právě na základě strukturálních podmínek (Coser, 1976, s. 217).

Coser striktně odděluje pocity nepřátelství od jejich manifestací v chování, např. v konfliktech. Odlišné strukturálně zakotvené zájmy různých skupin způsobují, že ve společnosti vždy existuje určité napětí. Tak např. ve společnostech, v nichž je institucionalizována vzestupná mobilita a v nichž převládá spíše dosažený než připsaný status, je nepřátelství mezi skupinami spojeno s přitažlivostí pozic vyšších strat, které poskytují atraktivní modely chování. V takových společnostech nabývají nepřátelské pocity lidí, kteří nepatří do těchto vyšších strat, často formy resentimentu. Odmítání hodnot vyšších strat je tu pouhou přetvářkou, „kyselými hrozny“. Ve skutečnosti tyto hodnoty odmítány nejsou, ale jejich nedosažitelnost vyvolává frustraci vedoucí k přetvářce. Systém distribuce práv a privilegií tak sice může vést k nepřátelství, avšak nemusí nutně způsobovat konflikt (Coser, 1964, s. 55).

Objeví-li se ve společnosti konflikty, pak mohou nabývat dvou forem. Může jít o konflikty realistické nebo nerealistické. Na obou typech konfliktů se sociálně strukturální a individuálně psychologické faktory podílejí odlišným způsobem.

Konflikt vyplývající ze struktury pozic, tedy konflikt způsobený rivalitou zájmů a hodnot, Coser označuje jako realistický konflikt. Realistický konflikt je prostředkem k dosažení specifického cíle (Coser, 1964, s. 49), jímž je obecně řečeno zisk určitých zdrojů. Účastníky je konflikt vnímán jako prostředek k dosažení realistických cílů a jako takový může být nahrazen efektivnějším prostředkem (Coser, 1964, s. 54). Realistický konflikt neznamena, že přijaté prostředky jsou skutečně adekvátními prostředky pro dosažení cíle. Jako adekvátní jsou však chápány účastníky konfliktu. Tematizací realistického konfliktu Coser zdůrazňuje, že konfliktní situace nemají zdroj pouze v psychice lidí (Coser, 1964, s. 55).

Coser však upozorňuje, že mohou existovat případy, kdy konflikt vzniká výlučně z agresivních impulsů; výběr objektu je v tomto případě náhodný. Cílem totiž není dosažení určitého výsledku spjatého se zájmy o změnu distribuce práv a privilegií, nýbrž pouhé uvolnění agresivní energie. To je nerealistický konflikt. Je to konflikt, který je cílem sám o sobě (Coser, 1964, s. 49). Jeho zdrojem je deprivace a frustrace pramenící ze socializačních procesů dětství a povinností rolí dospělého nebo také z přeměny původně realistických antagonismů, kterým nebylo dovoleno projevit se, do nerealistických projevů chování (Coser, 1964, s. 54).

Řetěz konfliktů může být v tomto případě nekonečný. Existuje-li totiž frustrace, vždy se může objevit nový konflikt. To je podstata nerealistického konfliktu (Coser, 1964, s. 44).



Distinkce realistický-nerealistický konflikt ukazuje, že nepřátelství a agresivita produkována způsobem distribuce práv a privilegií mohou být zaměřeny nejen proti skutečnému zdroji nepřátelství, ale také proti náhradnímu objektu, tedy objektu, jehož agresivní napadení může taktéž vést k uspokojení skrze redukci frustrace.

Coser aplikuje princip náhrady nejen na objekt, ale také na prostředek. V případě nahrazení prostředku nedochází k žádnému konfliktu. Tak např. na Bali způsobuje rigidita sociální stratifikace nepřátelství, které je vyjadřováno prostřednictvím divadla, a tímto způsobem je bezkonfliktně redukováno napětí mezi nepřáteli. Tak je usnadňováno pokračování původních vztahů (Coser, 1964, s. 40). Nepřátelství je totiž projevováno, avšak samotný vzorec interakcí se nemění. Pouhé projevy nepřátelství neproměňují strukturu sociálních vztahů; proměňují je teprve konflikty (Coser, 1964, s. 44).

Velmi často jsou náhradní objekty určovány institucionálně. Každý sociální systém disponuje specifickými institucemi, které slouží k odvedení nepřátelství a agresivity. Tyto instituce poskytují náhradní objekty, na které lze přenést pocity nepřátelství nebo z nich učinit objekty abreakce. Tyto instituce, jakési pojistné ventily, jimiž skupina odvádí přetlak nahromaděné frustrace, brání pocitům nepřátelství obrátit se proti skutečnému zdroji frustrace, např. proti určité části státní administrativy. Tak tyto instituce napomáhají udržovat integritu systému.

Instituce sloužící k redukci frustrace mohou tím, že zabraňují uvolnění nepřátelství vůči pravému zdroji frustrace, čímž se snaží udržet integritu sociálního systému, sehrávat dysfunkční úlohu (Coser, 1964, s. 45). Coser v souladu s Freudem tvrdí, že instituce typu „pojistný ventil“ jsou funkční jak pro individuum, tak pro sociální strukturu, avšak pouze do jisté míry, protože neuvolňují napětí úplně, a proto nemohou dalším tensím a dalším konfliktům zabránit. Lidé potřebují vyjádřit své nepřátelství vůči pravému předmětu své frustrace. Bez možnosti vyjádřit vzájemné nepřátelství a uchýlit se do opozice, mohou členové skupiny pociťovat odcizení a mohou reagovat omezením sociálních interakcí. Společnost proto v některých situacích disponuje institucionálními kanály pro vyjádření antagonistických pocitů, což usnadňuje ustanovení a udržování sociálních vztahů. Lidé totiž skrze nepřátelství mohou navazovat nové vztahy s novými přáteli (Coser, 1964, s. 63).

Realistický a nerealistický konflikt (konflikt jako prostředek a konflikt jako cíl o sobě) jsou však pouze abstrakcí, weberovským ideálním typem. V reálných situacích totiž může být realistický konflikt doprovázen emocemi, které jsou neracionálními odchylkami chování od racionálního jednání vycházejícího ze zdrojů konfliktu (Coser, 1964, s. 53). V realitě proto nacházíme směs obou ideálních typů konfliktu. Poměr obou ideálních typů v reálných situacích je závislý na míře individuální angažovanosti v konfliktu. V konfliktech, v nichž jsou lidé angažováni celou osobností, mohou být příměsí nerealistického konfliktu větší než v konfliktech, v nichž je angažovanost pouze částečná (Coser, 1964, s. 58).



## 2. Konfliktní skupina

Coser nevěnuje vzniku konfliktní skupiny mnoho pozornosti, neboť vychází ze situace, kdy konfliktní skupina již existuje. Zabývá se především soudržností skupiny, jež je ovšem nevysvětlitelná bez vztahu k jiné skupině nebo skupinám. Proto lze oddělit formování konfliktní skupiny od interakcí konfliktních skupin pouze analyticky.

Podle Cosera může frekvence interakcí ovlivňovat charakter sociálních vztahů ve skupině. Zvyšující se frekvence interakcí však může zvyšovat jak úroveň nepřátelství, tak také sympatií (Coser, 1964, s. 63).

Časté příležitosti ke konfliktu však ještě nutně neznamenají častý konflikt. Např. vzájemná blízkost členů skupiny může vést k tendenci vyhýbat se konfliktům z obavy z jejich rozkladného vlivu na soudržnost skupiny. Potlačení tendencí ke konfliktu však může vést k intenzivnějšímu konfliktu v budoucnu, neboť potlačení tendencí se neodstraní skutečný zdroj frustrace a nepřátelství (Coser, 1964, s. 82).

Coser předpokládá, že ve skupinách, které jsou stabilní, otevřené a nepřevládá v nich obava z rozbití skupiny konfliktem, se konflikty budou objevovat poměrně často (Coser, 1964, s. 83). Zdůrazňuje, že stupeň skupinového konsensu před vypuknutím konfliktu je nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím soudržnost skupiny v průběhu konfliktních událostí (Coser, 1964, s. 92–3).

Konfliktní skupina může být vnitřně složitě diferencovaná. Najdeme v ní např. odpadlíky a heretiky. Na rozdíl od odpadlíka, který se orientuje na jiné cíle a prostředky než skupina, heretik zdůrazňuje jiné interpretace cíle skupiny nebo jiné prostředky vedoucí k dosažení skupinového cíle (Coser, 1964, s. 70). Pro vysvětlení funkce hereze se Coser obrací k Michelsovi, který má za to, že heretici jsou nebezpečnější než odpadlíci, kteří přejdou k nepřátelské skupině. Heretici totiž podřívají autoritu dominantní skupinové síly zpochybňováním správnosti cílů a prostředků přímo ve skupině (Coser, 1964, s. 71). Zvláštní postavení v diferencované skupině má obětní beránek. Ten představuje domnělou hrozbu (Coser, 1964, s. 107), a tak napomáhá odvádět nahromaděnou frustraci.

Málo soudržné skupiny tendují z obavy před rozvratem k despotické vládě (Coser, 1964, s. 95). V jejich struktuře se však často vyskytují disidenti, kteří jsou přijímáni či odmítáni dominantní skupinou v závislosti na konkrétních vlastnostech struktury (Coser, 1964, s. 96).

Coser si také všimá skutečnosti, že skupina pokračuje v chování podle principů, jimiž vstoupila na scénu, i po vítězství v konfliktním střetu. Velmi často tak žíví pocit nového ohrožení, tvoří obraz nového nepřítele nebo přehání nebezpečí nepřítele existujícího (Coser, 1964, s. 105). Mluvit o někom jak o nepříteli však znamená předpokládat, že ten je již připraven chovat se nepřátelsky. Na základě tohoto předpokladu se skupina ke svému domnělému nepříteli chová nepřátelsky. Nepřátelské chování tak vytváří z potenciálního nepřítele skutečného nepřítele (Coser, 1964, s. 105). V tomto smyslu lze mluvit o sebenaplňujícím se proocství (Coser, 1964, s. 106).

Výše uvedené strukturální faktory a skupinové konfliktní procesy vytváří a upřesňují hranice skupiny. To je také jedno z nejzávažnějších Coserových sdělení o funkci sociálního konfliktu.

### **3. Interakce mezi konfliktními skupinami**

Konflikt může navozovat sociální vztah mezi skupinami, mezi nimiž dříve žádný sociální vztah neexistoval. Obě skupiny tak jsou sjednoceny situací, ve které mohou sledovat stejný cíl, např. různé koncepce vědy ve vědeckém světě, jejichž společným cílem je pravda. Takovou situaci Coser nazývá „objektifikace“ (Coser, 1964, s. 119).

Podle Cosera se konflikty odehrávají v určitém univerzu pravidel. Tak např. společně univerzum pravidel, ve kterém pracují odbory a management, vede každou z těchto skupin k respektování pravidel i v konfliktní situaci. Řídit se těmito pravidly však vyžaduje disciplinovanou organizaci (Coser, 1964, s. 130).

V konfliktních interakcích mohou proti sobě vystupovat různé druhy aktérů. Nátlakové skupiny jsou typické pro individualistickou společnost, kde individualismus činí stálá spojení obtížnějšími. Také koalice představuje méně trvalou formou seskupování různých společenských bloků; jsou to sňatky z rozumu, v nichž partnery spojuje pouze společný cíl (Coser, 1964, s. 143). Koalice vytvořené pro řešení specifických konfliktních situací jsou nestálé; po konfliktu se velmi často rozpadají. Postupnými kompromisy se však také mohou upevnit (Coser, 1964, s. 147).

Interakce mezi konfliktními skupinami mají mnoho forem. Jednou z těch, které Coser věnuje významnou pozornost, je řešení konfliktní situace zásahem třetí strany. Prostředníci nevstupují do konfliktu s vášněmi, a to jim v případě realistického konfliktu umožňuje mluvit o jeho předmětu bez vzbuzování emocí na obou stranách konfliktu (Coser, 1964, s. 59). Usmíření prostřednictvím prostředníků je však možné pouze tehdy, pokud obě strany věří, že objektivní situace ospravedlňuje usilování o dosažení míru a činí mír výhodnějším než konflikt.

### **4. Efekty konfliktu**

V průběhu konfliktu se potvrzují společné hodnoty skupiny a také se mění a tvoří normy řídicí zápas mezi soupeřícími skupinami (Coser, 1964, s. 121). To napomáhá společnosti přizpůsobit se novým podmínkám. Coser v této souvislosti zdůrazňuje, že v průběhu konfliktu se individua učí pravidlům sociálního řádu (Coser, 1964, s. 141), což do konfliktu vnáší předvídatelnost (Coser, 1964, s. 124).

Konflikt vždy představuje potenciální ohrožení integrity skupiny. Střet s jinou skupinou však nemusí skupinu oslabovat, neboť prostřednictvím takového konfliktu skupina koncentruje energii pro sebeobranu, těsněji spojuje své členy a eliminuje zdroje vnitřní nespokojenosti. Konflikt s jinou skupinou totiž napomáhá definovat strukturu skupiny,

vztah k vnitroskupinovým konfliktům (Coser, 1964), hranice skupiny a mocenské vztahy mezi skupinami (Coser, 1964, s. 155). Konfliktem s vnějším soupeřem se skupina může stát integrovanější a může se zvyšovat její morální síla (Coser, 1964, s. 92). To ovšem předpokládá, že konflikt svými cíli, hodnotami a zájmy nezpochybně legitimizuje sociálního systému. Vnitroskupinové konflikty, ve kterých zúčastněné strany nesdílejí základní hodnoty, na kterých je postavena legitimita sociálního systému, hrozí rozbitím sociálního systému skupiny (Coser, 1964, s. 151).

Konflikt produkuje asociace a koalice, skrze něž se redukuje izolace mezi individui, která by jinak žila atomizovaně nebo v antagonistickém vztahu. Konflikt tak přivádí apatické, izolované a vzájemně nepřátelské strany na pole veřejných sociálních aktivit (Coser, 1964, s. 155).

Coser velmi výrazně spojuje funkčnost či dysfunkčnost konfliktu s mírou tolerance či rigidity sociálního systému skupiny. Konflikty jsou dysfunkční pro sociální systém, který je nedostatečně tolerantní a nedostatečně institucionalizuje konflikt. To, co tedy ohrožuje rovnováhu sociálního systému skupiny není samotný konflikt, nýbrž rigidita struktury, která plodí nepřátelství, ale dovoluje řešit ho pouze omezenými nebo náhradními způsoby (Coser, 1964, s. 157). Coser má však za to, že konflikt se skutečným objektem nepřátelství může být pro sociální systém méně nebezpečný než jeho odvedení náhradní cestou (Coser, 1964, s. 46).

Přenesením nepřátelství na náhradní objekt se totiž oslabuje tendence ke změně v systému, jenž je vystaven měnícím se podmínkám. Na tyto měnící se podmínky není systém bez změn svých vnitřních vztahů, které může způsobit konflikt, schopen se adaptovat. Rigidní společnosti uhlazují konflikty, avšak tím se zbavují varovných signálů a možnosti efektivní sociální změny. Přenesení nepřátelství na náhradní objekt tak vede k hrozbě další sociální exploze (Coser, 1964). Coser v tomto ohledu vychází z Freuda a domnívá se, že potlačená idea uložená v nevědomí je stále schopna vést jednání (Coser, 1964, s. 46). Bez jejího uvolnění, tj. bez vyřešení vztahu ke skutečnému objektu nepřátelství, se produkují jen stále nové frustrace a tenze.

Významnou část moderní společnosti založené na získaném statusu však tvoří dynamické asociace instrumentálního typu, které v sociální struktuře redukuje nadbytečné tenze právě prostřednictvím konfliktů. V těchto flexibilních společnostech je konflikt tolerován a institucionalizován, neboť umožňuje navodit nové ekvilibrium (Coser, 1964, s. 154).

## **Závěr**

Coser je holista, který má při studiu sociální struktury vždy na zřeteli celek, kterým je v jeho pohledu nejčastěji skupina. V tomto celku vždy existují konflikty, které ovšem nejsou výrazem nemoci sociálního systému, jak je tomu u Parsonse, nýbrž prostředkem k jeho adaptaci na měnící se podmínky. A jak dodává Blau, Coserova varianta holismu

není ahistorická (Blau, 1976, s. 7), neboť Coser se snaží strukturální pohled doplnit pohledem procesuálním.

Coser je spíše sociologickým teoretikem než sociálním analytikem. Čteme-li úvodní stránky *Continuities in the Study of Social Conflict*, můžeme si všimnout úsilí, které věnuje obhajobě svého díla. Je přesvědčen, že byť jeho teorie konfliktu není založena na empirickém materiálu, podnítila významně empirický (i teoretický) výzkum (Coser, 1967, s. 7).

Podle Cosera probíhají ve společnosti dva významné procesy – jeden přispívá integraci sociálního systému a druhý působí jeho dezintegraci. Konflikt řeší tenzi mezi antagonistickými skupinami, a tak sehrává stabilizující funkci. To však platí pro moderní flexibilní společnosti, které se naučily konflikt institucionalizovat. Jedno z nejvýznamnějších Coserových poselství tedy zní: skupinu neohrožuje konflikt, nýbrž její rigidita (Coser, 1964, s. 157).

Myslím, že Coserovo dílo je možno považovat za reakci na Parsonsovu jednostrannou orientaci na model integrace sociálního systému a za snahu propojit strukturální funkcionalismus s teorií konfliktu.

## LITERATURA

- BLAU, P. M.: Introduction: Parrels and Contrasts in Structural Inquiries. In: BLAU, P. M. (ed.): *Approaches to the Study of Social Structure*. London, Open Books 1976.
- COSER, L. A.: *The Function of Social Conflict*. London, The Free Press of Glencoe 1964.
- COSER, L. A.: *Continuities in the Study of Social Conflict*. New York, London: The Free Press, Collier – Macmillan 1967.
- COSER, L. A.: Structure and Conflict. In: *Approaches to the Study of Social Structure*. Red. P.M. Blau. London, Open Books 1976.
- DAHRENDORF, R.: *Class and Class Conflict in Industrial Society*. London, Routledge and Kegan Paul 1969.
- OBERSCHALL, A.: *Social Movements: Ideologies, Interests, and Identities*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), Transaction Publishers 1993.
- SIMMEL, G.: *Conflict*. Glencoe, Ill.: The Free Press 1964.

## SUMMARY

### Lewis Coser: theory of conflict

The article informs about a logic of Coser's theory of social conflict. It analyses Coser's writings about conflict from the point of view of Oberschall's structure of theories of conflict. It also shows that Coser's theory of conflict is inspired by Simmel and Merton and is reaction on Parson's model of integration.

**KEY WORDS**

Coser, Parsons, Merton, Simmel, conflict, integration

Mgr. František Znebežánek, Ph.D.

Katedra sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci

Wurmova 7

771 80 Olomouc

e-mail: znebejan@ffnw.upol.cz



## Interpretace přírodních věd žáky gymnázií<sup>1</sup>

*Daniel Topinka*

### 1. Úvod

V roce 1919, před téměř devadesáti lety, napsal sociolog Max Weber stať nesoucí název „Věda jako povolání“ (Weber, 1998). Klade si v ní otázku o utváření postavení absolventa, který se rozhodl zasvětit svůj život vědě. Komentuje nejen studenty, ale i pedagogy. Zmiňuje se o dvojí kvalifikaci univerzitního vědce – je nejen vědcem, ale i učitelem. Vědecké kvality pedagoga se nekryjí s nadáním vědu správně vyučovat a pokud se tyto kvality protnou, jedná se spíše o „absolutní náhodu“. Věnovat se vědě pro Maxe Webera znamená vydat se na dráhu úzké specializace, vykonat během života alespoň jednou záslužný čin, být k vědě povolán, vykonávat ji s vášní, permanentním překonáváním, oprostít se od hodnotových soudů, ale být i překonán, technicky ovládnout život ... V jednom odstavci svého textu Max Weber komentuje vnímání vědy mladými lidmi následovně: „*Vždyt dnes je v kruzích mládeže velmi rozšířena představa, že věda se stala početním příkladem, jenž se fabrikuje v laboratořích nebo statistických kartotékách jako 'v nějaké fabrice', jen chladným rozumem a nikoli celou 'duší'. Přitom je třeba především poznamenat, že většinou nebývá jasno o tom, co v továrně nebo laboratoři probíhá.*“ (Weber, 1998, s. 115). Mladí Němci podle Maxe Webera vědu zbavili vášně a spojili ji s chladnou kalkulací. Věda ale neexistuje bez nápadů, vnuknutí a ty zase nelze oddělit od náhody a potřebných vloh (Weber, 1998). V následujícím textu hledáme odpověď na otázku, jak přírodní vědu interpretují žáci dnešních gymnázií. Jaké u nich nalezneme výklady a interpretace vědy? A jak tyto sociální konstrukce ovlivňují rozhodování žáků při volbě typu vysokoškolského studia?

Už samotné otázky předurčily kvalitativní metodu výzkumu, která umožňuje hlouběji porozumět tomu, jak žáci přírodní vědy vnímají, a to v okamžiku, kdy jsou nuceni vnějšími okolnostmi zvolit typ vysoké školy a studijní obor, kterému se chtějí dále věnovat. Sledovali jsme, jak žáci této situaci rozumí a jak interpretují přírodní vědy v rámci jimi žité a konstruované sociální reality. Způsob, jakým sociální realitu žáci vnímají a interpretují,

---

<sup>1</sup> Tento text vznikl za finanční podpory grantu MŠMT 2E06028 „MedVěd“. Projekt MedVěd, jehož nositelem je Univerzita Palackého v Olomouci, si klade za cíl vylepšit medializaci vědy, výzkumu a studia přírodních věd. Výsledky výzkumů mají sloužit k podpoře medializace a hledání vhodných forem popularizace přírodních věd zejména mezi žáky základních a středních škol. Mají sloužit nejen pro větší porozumění, ale i jako podklad pro formulování vhodných intervencí a programů v oblasti školství.

ovlivňuje jejich jednání a rozhodování. Jinými slovy řečeno, pokud žák pokládá přírodní vědy za obtížné a nesrozumitelné, tak je s velkou pravděpodobností ani dál studovat nepůjde, což platí i opačně. Měli jsme příležitost hledat odpovědi na otázky typu „proč tomu tak je“. Případně, v čem podle žáků spočívá obtížnost přírodních věd nebo kde spatřují příčiny toho, že přírodní vědy považují za nesrozumitelné. Při konceptualizaci výzkumu jsme se řídili doporučením Briana Faye, že porozumění vyžaduje i kritickou reflexi a má vést k rozšíření obzorů – výzkumníků i zkoumaných lidí. Naši pozornost jsme soustředili do okamžiku rozhodování o studijní a potažmo i pracovní kariéře, v němž se střetávaly různé názory, které charakterizoval pohyb, změna a vývoj (Fay, 2002).

V úvodu ještě upozorňujeme na skutečnost, že naše výzkumné záměry byly motivovány poznáním sociálních aktérů přírodních věd (nejen vědců!), kteří upozorňují na problém klesající atraktivity přírodních věd, a tím i zájmu o studium přírodovědných oborů na vysokých školách.<sup>2</sup> Snižující se zájem o přírodní vědy provází nízké počty studentů ucházejících se o studium na vysokých školách, ale i pracovníků, kteří by mohli v oblastech exaktních věd působit a to přestože jsou šance na přijetí na vysokou školu vyšší a vyhlídky na pracovní uplatnění v přírodních vědách v České republice poměrně optimistické (Stupnytskyy, Kotíková, Michalička, 2007).

Pro snadnější orientaci čtenáře také upozorňujeme na dvojí vymezení pojmu věda, s nímž v dalším textu pracujeme. První pojem „školní věda“ označuje vědu, která je zakotvena v učebních plánech a je vyučována učiteli přírodovědných předmětů na základních a středních školách. Pokud se zmiňujeme o „vědě“ či „přírodní vědě“ bez přívlastků, máme na mysli vědu, která odpovídá konceptu normální a paradigmatické vědy, kterou vytváří vědci a jejímiž výsledky se komunita vědců řídí.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Pokles zájmu o přírodní vědy má mnoho příčin, které mají často systémový charakter a ovlivňují individuální porozumění vědě. Souvisí s krizí vědecké autority obecně, ztrátou vědeckého kreditu racionality a rozmachem kritiky důsledků vědy (Beck, 1992), což má za následek pokles legitimacy výuky přírodních věd na školách – tzv. školní vědy (Fensham, 2006). Výsledky našeho bádání nemohou být interpretovány nezávisle na měnících se významech přírodní vědy v tzv. postmoderních společnostech. V nich se nabídka různých forem vzdělávání neustále rozšiřuje a individualizuje, přičemž studenti mají stále více možností při výběru škol a oborů, zejména v neexaktní oblasti. Výuka přírodních věd, resp. „školní vědy“, čelí na základních a středních školách mnoha obtížím. Zpochybňování legitimacy přírodovědného vzdělávání provází kritika všech účastníků vzdělávacího procesu. Peter J. Fensham (2006) v tomto duchu hledá příčiny neúspěchu přírodních věd v přetrvávajícím jednostranném přenosu vědění ve směru od učitele (knihy) k žákovi, aniž by ho provázal dostatečný prostor pro rozvíjení vlastních názorů. Dále v problematickém obsahu vzdělávání, který je nezajímavý, někdy až nudný, a v neposlední řadě i v obtížnosti a náročnosti studia přírodních věd. O poklesu zájmu a jeho příčinách referují také některé výsledky kvantitativních výzkumů mezi různě vymezenými populacemi žáků (Research Findings on Young People's Perceptions of Technology and Science Education, 2005; Schreiner, Sjøberg, 2004, Sjøberg, 2000; Sjøberg 2005; Topinka, Smolka, Ševčík, 2007).

<sup>3</sup> Přírodní vědy jsou vědami, které odpovídají konceptu normální vědy a konceptu paradigmatu, jak je zformuloval ve své definici vědy T. S. Kuhn (Kun, 1997). Normální věda dospívá ke svým výsledkům a závěrům prostřednictvím výzkumu, jež je pevně zakotvený v minulých vědeckých výdobytcích. Komunita vědců se předchozími výsledky řídí a přijímá je za základ pro svou budoucí praxi. Způsob, jakým věda dospívá ke svým výsledkům, je přísně metodický. Přírodní vědy jsou vnitřně konzistentní, paradigmatické, což se nedá říci o vědách humanitních, které jsou z této perspektivy spíše multiparadigmatické a neexaktní. Paradigma přírodních věd tvoří soubor poznatků o přírodě. Přírodní vědy jsou základem tzv.



## 2. Metodologie

Při volbě metodologie jsme se řídili tím, že jsme chtěli hlouběji porozumět interpretacím přírodních věd ve skupině žáků gymnázií, proto jsme se rozhodli pro fenomenologický přístup. John W. Creswell (2007) k tomu uvádí, že fenomenologický přístup vyžaduje pátrání po obsazích zkušeností, popis žité zkušenosti s daným fenoménem a získání informace z prostředí, v němž je zkušenost společně sdílána. Tento přístup odpovídal našim záměrům a s jeho pomocí jsme navrhli design výzkumu, abychom uchopili společně sdílené zkušenosti v rámci vymezené skupiny žáků ve vztahu k fenoménu přírodních věd. Zbývalo nám rozhodnutí ohledně způsobu sběru dat, zvolili jsme metodu ohniskových skupin. Tato metoda sběru dat je založena na skupinovém rozhovoru, který se liší od standardního interview mezi tazatelem a konverzačním partnerem.<sup>4</sup> Opírá se o interakce členů skupiny, které jsou vyvolány předkládanými tématy a iniciovány moderátorem a umožňuje nashromáždění množství dat, která se objevují na základě stimulované diskuse na výzkumníkem stanovené téma, a to v rámci skupinové interakce. Tato metoda korespondovala s námi zvoleným fenomenologickým přístupem a navíc jsme vycházeli z toho, že žáci jsou navyklí ve skupině spolužáků vyjadřovat své názory a také pro ně hledat oporu. Volba této metody byla nejméně vzdálená všednímu životu školního kolektivu. Spolužáci patří k referenční skupině, v rámci níž se utváří žité zkušenosti se zkoumaným fenoménem. Současně jsme brali na zřetel, že možnost pozorovat velké množství interakcí mezi členy skupiny ve stanoveném časovém úseku provází menší spontánnost – diskuse se odvíjí na základě vstupů moderátora, jsou tudíž stimulovány určitým směrem.<sup>5</sup>

Při výběru metody jsme se sami sebe tázali, zda-li jsme schopni oslovit či iniciovat ohniskovou skupinu, dále jestli budou její členové ochotni a schopni na téma přírodních věd diskutovat. Při volbě ohniskových skupin jsme se rozhodli oslovit menší třídní kolektiv, v rámci něhož se členové navzájem znají a v němž existují ustálené vztahy. Ochotu diskutovat na dané téma jsme předpokládali vzhledem k aktuální situaci, která nutila naše konverzační partnery přemýšlet nad volbou studijního oboru na vysoké škole.<sup>6</sup> V rámci

---

aplikovaných věd. Mezi hlavní přírodní vědy náleží astronomie, biologie (botanika, zoologie), chemie, fyzika, lékařství a vědy o Zemi. Někdy je mezi tyto vědy řazena i matematika, základní „jazyk“ přírodních věd. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 971 člení studijní obory na přírodovědné (science) a technické (engineering). Mezi přírodovědné obory zařazuje biologické vědy, fyzikální a chemické vědy, matematické vědy, dále statistiku, informatiku a výpočetní techniku. Mezi technické studijní obory řadí zase technické vědy a technicky zaměřená řemesla, výrobu a zpracovatelský průmysl, architekturu a stavebnictví. Standard základního vzdělávání (MŠMT ČR, 22. 8. 1995, čj. 20819/95-26) rozlišuje dvě oblasti: matematickou a přírodovědní. Oblast přírodovědní zahrnuje fyziku, chemii, biologii, geologii a geografii.

<sup>4</sup> Oproti individuálnímu rozhovoru má metoda nevýhodu v omezení množství získaných informací a zprostředkování méně detailů (Morgan, 2001).

<sup>5</sup> Diskuse probíhá na určitém místě a účastní se jí omezený počet účastníků. Klade vysoké nároky na moderování a roli moderátora.

<sup>6</sup> V tomto ohledu se naše očekávání zcela naplnilo, neboť v následných hodnoceních po ukončení diskusí žáci uváděli, že skupinový rozhovor vnímali jako ojedinělou příležitost pro ventilování mnohých záležitostí, které je momentálně tíží, a také utřebením myšlenek ohledně další životní dráhy. Potvrdilo se nám,

diskusí jsme se soustředili na zkušenosti žáků s přírodními vědami a při moderování poskytovali prostor pro jejich vzájemné výměny a střety, pro objasnění protichůdných či nesourodých interpretací. Diskusi moderátoři začali promítáním kreseb žáků, na nichž byly vyobrazeny různé aspekty života vědce, jak si ho představovali žáci základních a středních škol. Vyobrazení jsme získali z předchozího kvantitativního výzkumu. Úkolem žáků bylo vysvětlit, proč jsou vědci vnímáni takto a ne jinak a diskuse posléze přešla do strukturovanější podoby. Žáci odpovídali na otázky týkající se prestiže profese vědce a také si měli představit sama sebe v roli vědce. Druhá sada otázek se týkala vnímání vědy obecně – její role, specifik, dělení a generové podmíněnosti v přístupu k vědám. Třetí sada otázek se zaměřila na zjištění vztahu k přírodním vědám, jejich atraktivitě a zájmu žáků o ně. Poslední čtvrtá sada otázek sledovala oblast výuky přírodních věd na škole a také rozhodování ohledně volby typu vysokoškolského studia.

Výzkumnou činnost jsme dopředu naplánovali. V rámci příprav jsme věnovali mnoho času diskusím o výzkumném plánu a jeho dílčích aktivitách. Potřeba detailní přípravy se odvíjela od charakteru skupinových rozhovorů, které kladou velké nároky na moderování diskusí.<sup>7</sup>

---

že sdílené téma volby studijního oboru spojuje členy skupiny, což vedlo ke spontánním reakcím v rámci diskusí.

<sup>7</sup> V první řadě jsme se zabývali etickou stránkou výzkumu. Pro žáky jsme připravili dvě dohody. První dohoda se týkala podmínek, za jakých se žáci diskuse účastnili. Tuto dohodu jsme uzavřeli ústně před započatím skupinového interview. Zahrnovala organizační prvky (přestávka, uspořádání prostoru, odchod ze skupiny apod.), ale i shodu na způsobu komunikace (oslovování, tolerance, pravidla diskuse, role moderátora). Tato pravidla moderátorka vyjednala s účastníky diskusí a po celou dobu měli všichni zúčastnění možnost se k pravidlům vrátit a upravit je podle aktuálních potřeb. Druhá dohoda byla písemná. Zpracovali jsme souhlas s vedením rozhovoru, ve kterém jsme ozřejmili podmínky, za nichž rozhovor probíhá, a také účel, ke kterému slouží. Žáci vyslovili souhlas s pořizováním zvukové a obrazové nahrávky z rozhovoru. Moderátor žákům vysvětlil jednotlivé body písemné dohody a zodpověděl dotazy. Při získávání písemného souhlasu jsme postupovali tak, aby měli žáci dostatek času na rozmyšlení a svobodné rozhodnutí. V případě konkrétního nesouhlasu jsme byli připraveni řešit situaci nabídkou neúčasti v diskusi, protože jsme pořízení zvukového i obrazového záznamu přikládali velkou váhu. Součástí přípravy bylo také rozdělení rolí dvou moderátorů. Moderátorka zajistila úvodní představení moderátorů a zajistila uzavření obou dohod. Dále se soustředila na moderování diskusí na základě předem připravené skladby otázek. Pro druhého moderátora jsme určili statičtější roli. Jednalo se o výzkumníka, který se zapojil do úvodního představení, objasnil účel výzkumu a seznámil žáky s předchozím průzkumem. Hlavním úkolem moderátora bylo zajistit zvukovou a obrazovou nahrávku, dále prezentovat vybrané dílčí výsledky výzkumu „Vnímání přírodních věd žáky a studenty základních a středních škol“. K tomuto účelu jsme připravili názornou prezentaci předchozích výsledků, kterou jsme využívali v určených pasážích diskuse. Moderátor výzkumník rozhovor sledoval a příležitostně do něj vstupoval za účelem objasnění některých výroků či pasáží. Tímto způsobem oživoval diskuse. V přípravě jsme se dále soustředili na srozumitelnost působení moderátorů a přizpůsobení jejich jednání a vystupování věku žáků. Brali jsme v úvahu, že moderátoři mohou být vnímáni jako součást pedagogického sboru. Připravili jsme si detailní plán diskuse od úvodního představení až po ukončení diskuse. Těsně před zahájením skupinového rozhovoru jsme „okate vykázali“ vyučující, kteří měli mít žáky na starost (tímto se jim omlouváme). Vysvětlili jsme jim, že jejich přítomnost by mohla průběh diskuse ovlivnit. Moderátoři uplatňovali komunikační dovednosti, kladli důraz na porozumění žákům („co tím myslí“) a ověřování vzájemné zpětné vazby. Podporovali atmosféru, v níž žáci mohli volně vyjadřovat své názory, a to i kritické. Žáci měli k dispozici občerstvení.

Dále jsme pátrali po vhodných ohniskových skupinách, a to na gymnáziích v rámci Olomouckého kraje. Pokud jde o výběr skupin, rozhodli jsme se nalézt ve školách tři „ideální“ typy skupin. První skupina měla zahrnovat žáky, kteří se angažují v oblasti přírodních věd a projevují o ně zájem. Takovou skupinu jsme objevili na Gymnáziu Jeseník. Druhou skupinu mělo charakterizovat zhruba stejné zastoupení příznivců či odpůrců přírodních věd. Těto charakteristice odpovídala skupina z Gymnázia Olomouc – Hejčín. Poslední skupina měla koncentrovat maximum žáků, kteří o přírodní vědy na střední škole projevují jen nepatrný zájem. Nalezli jsme ji na Gymnáziu Jana Blahoslava v Přerově, v této skupině se vyskytovali žáci spíše se sportovním zaměřením, přírodní vědy považovali za nutnou součást studia či za doplněk některého ze studijních oborů. Skupinu z Jeseníku jsme vytipovali na základě koeficientu úspěšnosti žáků v olympiádách a různých přírodovědeckých soutěžích. Pracovně jsme je nazvali „Olympioniky“. Další dvě skupiny charakterizovali ředitelé a učitelé gymnázií a ukázalo se, že jejich označení skupin bylo přesné. Pro skupinku žáků z Přerova jsme užívali název „Sportovci“ a pro skupinku z Olomouce „Půlčící“. Tato označení používáme v textu pouze jako metafory sloužící k lepší orientaci, v žádném případě označeními nechceme skupinám žáků připisovat vlastnosti, které nemají. Při vyhledávání skupin jsme se řídili ještě jedním kritériem – na žáky jsme se obraceli ve chvíli, kdy začali být vnějšími okolnostmi nuceni začít se vážně rozhodovat o další studijní kariéře na vysoké škole. Zrovna ukončili nebo právě zahájili poslední rok studia.

V diskusích moderátoři shrnovali závěry a ověřovali si, jestli správně porozuměli řečenému. Také v případě nejasností či rozpačitých reakcí požádali o bližší a detailnější objasnění. Ve třetí skupině „Sportovců“ moderátoři zaznamenali obecnější diskuse – při vedení skupinového rozhovoru museli více klást důraz na získávání osobních zkušeností, kterých ale zase „Sportovci“ neměli příliš mnoho. Poměrně rychle přecházeli od osobních zkušeností k obecným závěrům, v ostatních dvou skupinách se tendence k zobecňování neprojevovala tak intenzivně, žáci argumentovali v rámci individuálních perspektiv a uměli je i v rámci interakcí prosadit a obhájit. K nejzajímavějším momentům patřily situace, kdy se mezi žáky rozpoutala živá diskuse. Moderátoři ji nechávali volně plynout až do okamžiku, kdy si všechny zúčastněné strany vyměnily své názory. Do diskuse zasáhli pouze ve chvíli, kdy se někdo hlásil o slovo a nedařilo se mu v rámci diskuse prosadit. Každý diskusní blok moderátorka shrnula a iniciovala další téma. Moderátoři projevovali trvalý zájem o názory žáků, což pomáhalo udržovat plynulost rozhovorů.

Celková doba skupinového rozhovoru nepřesáhla tři hodiny. Tři hodiny jsme plánovali jako maximální možnou dobu, v Jeseníku ve skupině „Olympioniků“ se rozhovor rozproutil do takové míry, že účastníci přestali vnímat čas. Celkem se diskusí zúčastnilo 48 osob.

Rozhovory jsme zaznamenali na kameru a diktafon, přepsali a analyzovali způsobem strukturování významných interpretací do tématických skupin (Creswell, 2007), které dále v textu podrobněji představujeme a přibližujeme.

---

Bylo nezbytné také rozestavět lavice, pokud to jen šlo, do uspořádání, které lépe odpovídalo potřebám diskusí.

### 3. Věda je ... všude kolem nás!

Interpretace přírodních věd vyznívají pro vědu velmi příznivě. Žáci ji přijímají kladně, což je ale v rozporu s tvrzeními o klesajícím zájmu o studium přírodních věd. Náš výzkum potvrzuje všeobecnou akceptovatelnost vědy jako takové, stejně tak i její společenský význam a ocenění. „Olympionici“ v rámci diskuse reflektovali pozitivní aspekty vědy nejvíce. Vnímali ji ve čtyřech rovinách – tvůrčí aktivity, výhod pro člověka, přínosů pro společnost a exkluzivitu.

V prvé řadě věda bádá, zkoumá a objevuje. Provází ji smysluplné aktivity, které mají objevitelský rozměr. Věda je podle jednoho žáka: *„výzkum, objevování něčeho nového, že ten člověk byl první.“* Kromě toho věda otevírá lidstvu nové možnosti. Dokáže řešit problémy, které trápí lidstvo, zabránit různým pohromám a přinést užitek životu. Přispívá k pokroku a svým způsobem představuje svět, který se vyvíjí k lepšímu. Věda reprezentuje poznávání, trvalé zlepšování a objevování nového. Legitimita vědy pramení ze schopnosti řešit problémy. *„Já myslím, že má (věda - pozn.) spíš vyřešit nějaký problém. Pomocť. Vyřešit problém, pomocť, předpovědět různé katastrofy a takové věci. Aby vymýšlela takové věci, které by běžnému člověku usnadnily život. Takže - usnadnění života.“*

Žáci vědu interpretují jako exkluzivní činnost, která je určena jen hrstce vyvolených. Tvůrčí vědecké sklony se projevují pouze u mimořádně nadaných bytostí: *„ - lidí s výjimečnou inteligencí.“*

Těmito výjimečnými lidmi jsou vědci – představitelé vědy. Inteligence nic neznamena, pokud ji neprovází snaha něčeho dosáhnout a pracovní úsilí.

K exkluzivitě vědy přispívá čím dál větší propojení vědy s výpočetní technikou. Moderní počítače zpracovávají obrovská množství dat, objevování vyžaduje spolupráci počítačových expertů a vědců, vyhodnocení a zpracování kvanta informací. Věda je expertní činností, které se účastní různí odborníci, kteří by bez technických prostředků a podpory ale nedospěli k novým objevům. *„... počítačová experti tvoří model, nějaký, který obsahuje strašně moc dat, rozesílá se to vlastně lidem do počítačů a ti to zase zpracovávají a pak se to musí vypočítávat. A oni říkají, že se to třeba nezdá, ale že to na ty objemy hrozně dlouho trvá, že se tam nějak přeskupují ty bílkoviny, že se to zkoumá a přijde se na to jenom takhle. Jakože hodně se přijde pokusy a zkoušením, a kdyby se to nemohlo řešit touhle formou, tak se na to nikdy nepříjde. Protože se vlastně musí řešit vlastně strašně moc operací v určité sekundě, tak že je to vlastně strašně moc náročné.“*

Neschopnost vědy obejít se bez technické podpory vede k deziluzi. Jedna žačka své rozčarování dokládá těmito slovy: *„Všechno chtějí nahrazovat elektronickými přístroji, všechno prášky, ... přijde mi, že ty přírodní věci ustupují do pozadí. Prostě za chvíli za nás budou pracovat roboti ...“* Z vědy se vytrácí orientace na přirozenost přírodních věcí, věda produkuje umělý svět plný složitostí.

Současná věda má rozhodně co řešit a stojí před mnohými výzvami, mnoho problémů zůstává nevyřešeno. Není pravděpodobné, že by se věda stala nepotřebnou, protože: *„... pořád bude co vymýšlet a co hledat.“* Žáci nezpochybnují vědu jako celek, v diskusi kladli naopak důraz na její potřebnost a prospěšnost. Společnost se bez vědy zkrátka neobejde,

pokud se chce někam rozvíjet a přestože vědu provází některé negativní důsledky, její přínosy nad nedostatky převažují a zastiňují je.

#### 4. Aktéři vědy: vědec, školák a obyčejný člověk

Z výpovědí o vědě vyplývá, že ji žáci rozumí prostřednictvím tří sociálních aktérů, které rozlišují podle míry zapojení do činnosti vědy. Sociální aktéři jsou nositelé a iniciátoři vědy a podílí se na jejím působení. Kdo jsou tedy nejvýznamnější sociální aktéři vědy? Nazvali jsme je podle typu činnosti, kterou se podle žáků zabývají: jedná se o vědce, školáka a obyčejného člověka. Odlišují je jejich způsoby jednání, životní styly a způsoby, sociálním postavením. Zmínění aktéři nepatří do jiných světů, obývají společný sociální prostor, koexistují v něm, jsou ve vzájemném vztahu, navíc každý aktér disponuje specifickými dispozicemi, kterým se budeme blíže věnovat v samostatné kapitole. Nyní uchopíme tři aktéry prostřednictvím dispozic k vědě.

Z hlediska zapojení se do činnosti vědy patří vědci k těm, kteří vědu produkují. Vědci jsou nositelé vědy, jejími šířiteli a reprezentanty. V opozici vůči němu žáci umísťují obyčejného člověka, který žije „běžným“ životem a pokud se na vědě nějakým způsobem podílí, tak pouze v roli konzumenta. Využívá ve svém životě výtěžky vědy, technické výtvary, produkty, je jimi obklopen, ale na rozdíl od vědce je nevytváří a ani nemusí rozumět principu, na kterém fungují. Využívá je, manipuluje s nimi, ale ke svému životu nepotřebuje porozumět zákonitostem, na základě nichž byly zkonstruovány, nebo vědět, co se vlastně za „obalem“ ukrývá a odehrává. Obyčejný člověk je podle žáků více z „tohoto“ světa. Třetího aktéra nazýváme školákem a ten se nalézá v poli někde mezi někde mezi vědcem a obyčejným člověkem, jak ho lokalizují žáci. Vztah vědce a obyčejného člověka je reciproční – vědec je producentem vědy a obyčejný člověk jejím konzumentem. Školák je v situaci, kdy se má jako obyčejný člověk příležitost naučit mnohému z tajemství, které náleží vědci. Zvláštnost jeho pozice spočívá v tom, že je obyčejným člověkem, kterého školní činnost posouvá někam blíže vědci. Je zřejmé, že každému sociálnímu aktérovi jsou vlastní jisté způsoby jednání a také životní styl a způsob života, čemuž se budeme věnovat v následujícím textu.

Školáci se v naracích vyskytují spíše implicitně, jsou vypravěči příběhů o dalších dvou aktérech. Situují se do mezního prostoru/pole a vztahují se jak k vědci, tak k obyčejnému člověku. Pokud reflektují svou pozici vůči vědci, děje se tak prostřednictvím tzv. školní vědy. Ve škole se učí přírodním a dalším vědám, získávají poznatky z různých předmětů, a tím se vzdalují laické pozici obyčejného člověka. Škola je arbitrem vědy a vědců, ale žáci školní vědu odlišují od „vědy vědců“. Skutečná věda vědců se do škol dostává prostřednictvím výuky a učitelů a žáci si nejsou jisti, jaké kontury má skutečný svět této „vysoké“ vědy. Zato každodenní život obyčejného člověka znají lépe a rozumí mu, odtud pramení potřeba sblížení vědy s žitou každodenností. Věda je zajímavá potud, pokud objevuje něco nového a je lidem ke prospěchu. Školák se tedy rozhoduje, jestli bude v budoucnosti aspirovat na vědu, která je zaměřena na přírodu, nebo na vědu, která je bližší lidem.

Výrazněji vymezeným aktérem je obyčejný člověk. Obyčejný člověk žije dennodenní život, který mu v mnohém usnadňují výtěžky vědy, nerozumí jednání vědců, ze své perspektivy je označuje za podivíny a bláznů. Obyčejný člověk žije ve stereotypním světě, zatímco vědec se vydává daleko za hranice známého života. Jeho jednání je praktické a egoistické, což se projevuje nedostatkem odvahy obětovat poznání více, než kolik je třeba. Čím se tedy obyčejný člověk liší od vědce? Chce: „*Míň pracovat a víc vydělat. Nechce se nadřít a chce si žít dobře. Americký sen.*“ Tato věta vyvolala ve skupině vlnu smíchu. Takovýto člověk neslouží ostatním lidem, ale sám sobě. Nepřemýšlí analyticky, ale prakticky. „*Když jdu nakoupit, tak si nenapíšu, co chci, a nevypočítám si trasu, kterou tam budu nejrychleji.*“

Obyčejný člověk se orientuje na životní praxi a zajištění blahobytu nebo přežití. Žije ve společnosti a orientuje se na bytí s druhými. Stará se o rodinu a další všední věci, organizuje běžný život a vyniká sociální inteligencí. Odděluje svou práci od života – má čas na své koníčky a práce mu zajišťuje obživu, po ní ale nastává čas: „*přijít domů, mít svou rodinu, mít své zájmy.*“

Obyčejnému člověku jsou aktivity a ambice vědce nesrozumitelné. Bádá totiž v uměle vytvořeném prostředí, vyjadřuje se komplikovaným jazykem a záměrně se vyděluje ze sociálního života. Obyčejný člověk dokáže komunikovat se svým okolím, neobětuje všechno pro jeden výlučný zájem a ve společnosti druhých se chová přirozeně a umí konverzovat na jakékoliv běžné téma. Na druhou stranu prakticky založený člověk jedná automaticky. Není schopen širší reflexe věcí, kterými je obklopen, a neumí nad nimi „přemýšlet“. „*Jenže je hodně lidí, pro které je všechno automatické. Přijdu domů, je mi špatně, vezmu si prášek. Vůbec neřeším, jak je to složitý proces. Nebo nemám světlo, šáhnu po vypínači a mám světlo. A vůbec neřeším, co k tomu vedlo. Ti lidé se nad tím vůbec nepozastavují. Protože jsou takoví lidé, pro které to není jako přirozené, ale přemýšlejí nad tím. Přemýšlejí, jak to funguje. U nás to prostě strašně moc lidí bere automaticky.*“

Obyčejný člověk žije v samozřejmosti, kterou není potřeba nijak narušovat či zpochybňovat. „*To spíš nám to připadá takové samozřejmé. Jako že jdeme do lékárny, koupíme si léky.*“

Pokud se člověk snaží porozumět jednání vědce, naráží na obtížně překonatelné překážky. Jednou z nich je nedostatek výjimečné dávky inteligence a představitivosti. „*... kdežto normální člověk, člověk, který o tom nikdy neslyšel, si to prostě nedovede představit.*“

Vědec se nalézá v odlišném sociálním poli. Je producentem vědy, vytváří ji a plně se jí věnuje, soustřeďuje se na výzkumnou činnost a dosažení badatelského cíle. Plně se koncentruje na svou práci, která nemá zřetelné hranice a pohlcuje nejen volný čas vědce, ale i jeho osobnost. Práce vědce je náročná a exkluzivní – nemůže ji vykovávat kdejaký člověk. Vědec musí umět snést samotu: „*Že má svůj svět, musí být svým způsobem introvert.*“

Vědec není sobecký, myslí na vzdálené a vyšší cíle. V tom spočívá jeho paradox – vynakládá velké úsilí a přináší oběti, a to jen proto, aby: „*sloužil jako fakt té vědě.*“

Působení ve vědě provází ztráta zájmu o okolí. Vědec díky tomu, že klade důraz na hodnoty svého světa, v sobě potlačuje vše, co náleží běžnému životu. Odpoutává se od rea-



lity obyčejného člověka a proměňuje se v asociální bytost, které málokdo rozumí. „*Nebude to řešit (všední problém – pozn.), protože prostě ho bude zajímat jenom ten výzkum sám.*“

Když se vědec ocitne ve společnosti, tak je: „*stejně mimo, protože jeho svět jako probíhá v hlavě a v laboratoři a už se ani neumí vcítit do někoho jiného a přemýšlet nad něčím jiným, protože jeho svět je někde jinde, je to takový trochu mimozemšťan.*“ Vědec ztrácí zájem o drobné radosti všedního života a čím hlouběji ho pohlcuje jeho nový svět, tím více se prohlubuje jeho jinakost.

Jeden z žáků přemýšlel, zda-li by mohl vědce nějak přesně vymezit. Podle něj vědce charakterizuje především izolace od okolního světa, jakási dezinfekce dennodenní identity obyčejného člověka. Pokud vědec opouští svou ulitu, činí tak nuceně a pouze za účelem propagace své práce. „*Ona vlastně neexistuje definice vědce, prakticky se vědci nepohybují takhle volně, oni jsou na těch ústavech a občas mají nějaké přednášky, anebo pomáhají studentům při nějakých těch pracích, ale prakticky se nepohybují.*“

Uzavření a odvrácení se od každodenního světa žáky vede k úvahám, že vědci obývají separovaný svět, který je nepochopitelný a nesrozumitelný. V něm platí jiná pravidla a proto je jednání vědců podivné a nesrozumitelné. „*Oni (vědci – pozn.) – prostě to je něco úplně jiného. To je vedle našeho světa.*“ Jejich jinakost je vyčleňuje z reality běžných lidí. „*Oni jsou takoví až jako posunutí, že mají jako extrémní zájem, a prostě na jiné věci kašlou. A zas někteří mi přišli až takoví, že mi přišli až takoví, až postižení.*“

Mezi interpretacemi vědce objevujeme i pozitivně laděné. Vědec se přece nemůže vzdát úplně všedního způsobu žití – i on potřebuje nakupovat, sleduje televizi apod. Dokáže uspět v mezilidské komunikaci a projevit svou společenskou podstatu: „*Jsou i takoví, najdou se i normální, že jsou fakt v pohodě.*“

Pozitivní interpretace, jako právě zmíněná, se ale ve skupinových rozhovorech vyskytovala poskovnu. Negativní obraz vědce ve společnosti utváří stereotypní vnímání, je příčinou jinakosti a vědci na ni buď staví: „*potom ten člověk cítí možná i částečnou nadřazenost*“, nebo se v této připsané roli necítí dobře a distancují se od ní: „*cítí se prostě nesprávně.*“

Práce vědce není pouze málo populární, ale i špatně finančně ohodnocena. Vědci nevydělávají tolik peněz jako lidé v jiných profesích. Finanční ohodnocení neodpovídá obětem, které vědci své práci přinášejí. Na jedné straně toho: „*hodně musí obětovat*“, na druhou stranu: „*nejsou dostatečně ohodnoceni za to, jaké mají ty vědomosti.*“

Interpretace rozdílu mezi realitou vědce a obyčejného člověka poukazuje, jak důležité je pátrat po principu diferenciaci, který odděluje obě protilehlé pole. Dále se budeme věnovat jejich vzájemnému vztahu a zejména pak interpretacím vědce. Diferencující je totiž jeho habitus, kterým rozumíme jednotný styl činností a statků vědce/vědkyně, který je vlastní jen a jen jemu/jí. Porozumíme tak i specifickému sociálnímu postavení, které podle žáků vědec ve společnosti zaujímá.

## 5. Habitus vědců

Termín „habitus“ jsme si vypůjčili z teorie sociologa Piera Bourdieho (1995). Chceme se tak vyhnout substanciálnímu myšlení, které vědcům přiděluje kulturně danou a neměnnou podstatu (např. vědci jsou od narození hloubavé a geniální bytosti). Nehledáme tyto podstaty, ale sledujeme, jak žáci vědce sociálně konstruují a jak tyto konstrukty dále prakticky působí. Habitus vědců je určitou dispozicí, vyjadřuje jednotný styl praktických činností a statků skupiny vědců, vyjadřuje určité odlišnosti, které jsou vlastní určitému společenskému postavení vědců. Tedy: vědec se od ostatních sociálních aktérů odlišuje praktickými činnostmi (jak jedná, vyjadřuje se, čím se zabývá, co považuje za žádoucí, vkusné apod.), které současně působí jako odlišující (Bourdieu, 1998). Ptáme se, jaký je habitus vědce? Co je na něm odlišného a současně odlišujícího?

Jaký je habitus vědce, jimž vědec podle žáků disponuje? Analytická práce nás při strukturaci interpretací zavedla k habitu složenému ze dvou hlavních komponent a několika jejich dimenzí. Odlišnosti vědce se týkají v prvé řadě vnějšího vzhledu a zvláštního životního způsobu, dále pak ve druhé řadě vnitřních dispozic a charakterových vlastností. Habitus tedy tvoří dva hlavní komponenty: *vnější znaky* a *vnitřní dispozice* vědce.

*Vnější znaky* jsou dvojího druhu: znaky vzhledové a znaky prostředí. Mezi *vzhledové znaky* patří: **„Brýle, bílý plášť a vousy. Neupravenost. Všichni jsou po vzoru Einsteina.“** Všeobecně platí, že péče o vzhled nepatří mezi priority vědcova životního stylu a vysvětlení je po ruce: vědec nedbá o svůj vzhled, protože veškerou energii investuje do své práce. Upřednostňuje spíše svou práci a vědeckým cílům obětuje vše, přitom záležitosti všedního dne ustupují stranou. **„Tak ona upravenost je asi o tom, že ten vědec slouží vyšším cílům a neslouží sám sobě. On není vlastně sobecký sám na sebe a slouží jako fakt té vědě. On nebere v potaz, že přijde do práce a bude mít jednu nohavici takovou a druhou od bláta. Prostě to nebude řešit, protože ho bude zajímat jenom ten výzkum.“** Absence péče o vzhled souvisí podle žáků s charakterem práce, protože vědec v představách některých žáků pracuje sám – je osamělým hrdinou.

Mezi *znaky prostředí* patří uzavřenost prostoru, v němž vědec působí – vesměs laboratoře. **„Všichni si vědce představují v laboratoři.“** Na vědce je podle žáků uvalena klauzura, jsou zcela vázání na své specifické pracovní prostředí, které málokdy opouští: **„prakticky se vědci nepohybují takhle volně, oni jsou na těch ústavech ...“** Pokud prostor své pracovny či laboratoře opustí, pak výhradně za účelem prezentace výsledků svého bádání nebo péče o vědecký dorost. **„... občas mají nějaké přednášky, anebo pomáhají studentům při nějakých těch pracích ..., ale prakticky se nepohybují.“**

Mnoho diskusí a výměn názorů se týkalo toho, zda-li jsou vědci ve skutečnosti takoví, jak je prezentují různě např. i mediální sdělení. Někteří žáci rozporovali některá vyobrazení vědců s tím, že jsou v rozporu s logikou – jejich práce přece neumožňuje, aby byli neupravení, např.: **„rozcuchaná žena ... já mám představu, že žena, když třeba něco zkoumá, tak má na sobě třeba dlouhé vlasy. Má je někam stažené do drdolu, aby se jí něco nestalo.“**



Druhou komponentou habitu vědce jsou *vnitřní dispozice*, které se člení do několika dalších dimenzí. Patří mezi ně systematicčnost, asociálnost, obětování, nadání, rozvážnost, nasazení a vztah. Nyní osvětlíme, co jimi žáci rozuměli.

Významnou komponentou habitu vědce tvoří systematicčnost. Vědec musí pracovat systematicky a respektovat řád. Chaotická práce totiž vylučuje dosažení vědeckých výsledků.

Již jsme zmínili, že představu vědce podmiňuje rozumění žáků vědecké práci. Vědec musí být schopen unést samotu a izolaci, zcela plánovitě se uzavírá do svého světa: „**musí být svým způsobem introvert.**“ Rozhodnutí izolovat se od vnějšího světa je projevem svobodné vůle, která zaručí maximální soustředění na práci a odstraní různá rozptýlení, která vědce svádí z cesty. „**A tam ten je zavřený sám, nikdo ho neotravuje, to je mnohem lepší. Jako prostě dělá si, na čem chce. To se asi přizpůsobuje, komu to tak vyhovuje nebo nevyhovuje.**“ Vědec se svým uzavřením do svého světa vzdaluje běžně žité realitě.

Sociální inteligence vědců je podle žáků na bodě mrazu. Ve společnosti se vědec chová jako slon v porcelánu, je: „**ve společnosti prostě úplně ztracený.**“ Proč tomu tak je? S největší pravděpodobností se jedná o daň za vysoký inteligenční kvocient.

Vědci mají podle studentů komunikační problémy. Nedokáží se snadno dorozumět s obyčejnými lidmi, distancují se od ostatních, protože jim druzí stejně nerozumí a tak platí, že se nejlépe domluví sami mezi sebou. „**Oni nejsou schopni se bavit s někým, kdo má nižší IQ a nerozumí těm věcem tak jako oni.**“

K nespolečenskému jednání vědců také přispívá skutečnost, že svobodně projevují své názory a neberou ohled na okolí, jak to činí ostatní lidé. Nebojí se důsledků svých slov a netaktizují. Nerespektují obecně uznávaná pravidla slušnosti, čímž vzbuzují nelibost. „**A nespolečenská – tak to bude asi o tom, že to jsou prostě lidé přirození, řeknou každému, co si myslí, protože co by tajili, že jo, když oni mají přece ty vyšší cíle, takže možná jako je lidé berou jako ne takové ty taktní lidi.**“

Svým způsobem je životní styl vědce obětí. Proč? Vědec není sobcem, který se orientuje sám na sebe. „**... vědec slouží vyšším cílům a neslouží sám sobě. On vlastně není sobecký, ... slouží ... té vědě.**“ Vědec musí vědě obětovat i svůj soukromý život. Vzdává se často rodiny, koníčků, volného času, který investuje do svého bádání. Věda ho zcela vtáhne do sebe, pohltí ho a na ostatní záležitosti běžného života již nezbyvá místo.

Habitus by nebyl kompletní bez mimořádného nadání vědce. Nadání a genialita jde na úkor sociální inteligence. Vědci se zaměřují na velmi specifické oblasti bádání, musí mnoho přemýšlet a disponovat analytickým myšlením. „**... člověk musí mít speciální nadání. Já si myslím, že když už se člověk zabývá něčím takovým, tak že tam musí být nějaké nasměrování určitým směrem. A že tito lidé jsou hodně inteligentní, ale na druhou stranu jim často může chybět jako kdyby určité sociální citění. I z vlastní zkušenosti. Myslím si, že může mít vynikající paměť, která mu pomůže vyřešit problémy, ale na druhou stranu si myslím, že třeba komunikace s lidmi, to sociální citění, že může být problém.**“

Nadání je vrozenou dispozicí. Někteří lidé vědě rozumí snadněji než jiní, nečiní jim problém zvládnout spoustu informací a hloubce vědy porozumět. „**Existují lidi, kteří prostě se na to podívají jednou, aniž by to studovali, a porozumí. Nevím, kde se to v nich bere,**

**možná částečně, možná dědičností, ... To je stejné, jako muzikanti, že jo? Já si myslím, že to je dost podobné.**“ Narodit se s nějakou dispozicí je obrovskou výhodou. Už na gymnáziu se pozná, kdo v jakém oboru vyniká a smůlu mají ti, kteří v sobě žádné nadání neobjeví.

Habitus vědce také zahrnuje rozvážnost. Vědec nejedná ukvapeně, přemýšlí a svůj názor vysloví až po delší úvaze. **„Vy se zeptáte, dáte otázku a vědec řekne hm – a to je všechno. Někdy to tak prostě je, že oni jako že oni se nad tím zamyslí a teprve třeba po půl hodině se k tomu vrátí. Takže oni nenechávají nic náhodě, nic neřeknou hned. Vždycky, když jako je to třeba nějaký rafinovaný dotaz, tak jako oni odpoví až po chvilce, až si to promyslí pořádně. Jo, že nejsou do toho hr.“**

Vědec nedosáhne svých cílů, pokud se na svou práci plně nesoustředí a nebude pracovat s velkým nasazením. Nestačí výjimečná inteligence, systematickosti a odvrát od každodenních starostí – bez pile a úsilí vědec ničeho nedosáhne. Vědec se také musí starat o celý komplex činností a vytvářet si příznivé podmínky pro svou práci – shání peníze, píše projekty, věnuje spoustu času organizačním činnostem. **„... musí vymyslet projekt, teďka si napsat o grant, shánět peníze ... říkali mi to ti vědci, že musí mít projekt, teďka sepsat ten projekt, napsat všude o granty. Takže spousta energie a jiných náležitostí.“** Nasazení se také týká studia, vědec musí zvládnout množství informací a naučit se mnoho věcí dříve, než se vydá na samostatnou vědeckou dráhu. **„... druhá věc je potom ta dřina, protože se pak musí prokousat spoustou věcí.“** Žít životem vědce je zkrátka: **„náročný. Hodně obsáhlý. Moc na přemýšlení. Je to těžké.“**

V poslední řadě je součástí habitu také vztah ke vědě. Vztah vyjadřuje přítomnost emocionálního pouta k oblasti zkoumání. Vědec nemůže zkoumat bez vášně, jak už o tom psal Max Weber. **„... všichni vlastně mluvíte o nějakém zaujetí, zaujetí pro tu vědu tak nějak musí být.“**

Mezi vnějšími znaky a vnitřními dispozicemi existuje vztah. Vnitřní habitus se přenáší na vnější a naopak. Vědce charakter jeho práce vyčleňuje z každodenní reality. Soustředění na práci a zkoumání vede k úplnému pohlcení vědce do světa vědy a ten ztrácí zájem o každodenní život. Přestává mu rozumět, překáží jeho práci a vědec přestává dbát o svůj zevnějšek, což ho podle žáků diskvalifikuje v očích běžných lidí. **„Já si myslím, že vždycky to doma na něčí úkor šlo. To, že je člověk geniální, se určitě projeví. Nevím, čím je to dáno, ale může se to projevit i na vzhledu. A myslím, že často i v oblasti sociálního citění. To je ten problém.“**

## **6. Tři vědy: věda vědecká, věda o lidech a věda školní**

Při představení interpretací tří typů sociálních aktérů jsme se záměrně nezmínili o důležitých aspektech vědy, které se vztahují ke každému typu zvlášť. Uvedli jsme, že vědci jsou aktéry, kteří vědu produkují. Jsou jejími šířiteli, realizátory a reprezentanty. Z analýzy vyplynulo, že se k nim vztahuje kategorie tzv. vědecké vědy. Jedná se o vědu, která patří vědcům, o vědu vysoce exkluzivní a odbornou. Oproti vědci je obyčejný člověk zasazen v realitě každodennosti, je bytostně sociální. Vyzná se v lidech kolem sebe, v komunikaci,

zkoumá mezilidské vztahy a vše, co souvisí s lidskou psychikou. Obyčejnému člověku náleží tzv. věda o lidech. Třetí typ vědy je spojený s pozicí aktéra – školáka. Školák se obeznamuje se základy vědy ve škole, a to jak s derivátem vědecké přírodní vědy, tak i vědy o lidech. Žije v obou realitách a obě hodnotí. Může aspirovat na kariéru vědce a po ukončení studia se věnovat přírodním vědám nebo se soustředit na studium každodennosti a směřovat spíše do oblasti věd sociálních.

Dále představíme jednotlivé typy věd, které odpovídají jejich nositelům. Interpretace věd a jejich kategorizace je velmi důležitá pro porozumění tomu, jak se žáci rozhodují pro další studium na vysoké škole.

*Vědecká věda* je podle žáků důležitá, společenské vědy by se bez její podpory neobešly. Zahrnuje všechny přírodní vědy, kterým se věnují vědci a její důležitost vyvěrá z užitečnosti pro udržení základního standardu a pro přežití člověka ve vnějším přírodním prostředí. Ukazuje lidstvu, kam má do budoucna směřovat. Je materiální, nedává prostor pro mnohost interpretací a preferuje jedno konkrétní řešení, které se zakládá na objektivitě. Vědecká věda je o hledání „správné“ cesty. Neříká nic o zneužití vědeckých objevů v praxi. Zkoumá přírodu, nikoliv podstatu člověka a přitom klade důraz na přesnost a dodržování pravidel, tímto způsobem dospívá k výsledkům.

**Žák A:** „... dá se stanovit pravidlo ...“

**Žák B:** „Ty myslíš pravidlo jako postup?“

**Žák A:** „No jako pravidlo, které platí prostě. Ale zatímco když změníš podmínky, tak je to jinak. Ale pak samozřejmě už platí jiné pravidlo. Když tě takhle střelím do hrudníku, máš 96% šanci, že to nepřžiješ a 4% že to přežiješ. To máš přírodní vědu. Humanitní věda – to máš s různými psychoanalytikama, proč jsem to udělal a jaké to asi mohlo mít příčiny.“

Vědecká věda takto zužuje předmět bádání jen na určité objekty, nesnaží se věci uchopit v jejich celistvosti, čímž se stává méně diskutabilní a napadnutelná. Její výsledky se dají méně zpochybňovat, což je podle žáků někdy klad, jindy zase zápor. Vědecká věda promlouvá zvláštním jazykem matematiky a málokdy dospěje k výraznému úspěchu. Vytváří hypotézy a ty potvrzuje. Pokud vytvoří ověřenou teorii, řekne si: „**dobrá, tak jdeme dál.**“ Vědecká věda tím pádem není nikdy definitivní a úplná. Přesto mimořádné objevy náleží jen úzké skupince vědců, kteří mají to štěstí, že něco zjistí. Výhodou je, že dospějí k definitivním závěrům. Má: „**oproti humanitním vědám přesné a jasné výsledky.**“

Zvládnutí vědecké vědy je náročné, stát se členem exkluzivního klubu vědců vyžaduje velké úsilí a také vlohy. Studium vědecké vědy je náročnější a navíc neposkytuje zcela jasnou vizi ohledně uplatnění v budoucím povolání.

Zvláštním druhem vědy je *věda o lidech*, jejíž legitimita nepramení z její exaktnosti, metodologické přesnosti či okamžité efektivity. Věda o lidech především pomáhá člověku a studuje ho z různých úhlů pohledů, které se mnohdy vzájemně vylučují. Věda o lidech patří ke každodennosti a je jaksi bližší člověku. Výhodou vědy o lidech je, že studuje běžně pozorovatelné věci a opírá se o lidskou zkušenost. Neusiluje o přesnost závěrů a podporuje

různorodost interpretací: „dá se to interpretovat více způsoby.“ Nebo: „... u humanitních prostě k žádnému konci nemůžeš dojít.“ Zabývá se kvalitou lidského života a soužitím lidí a neočekává se od ní úplná objektivita, ani definitivní závěry. Má širší záběr, je subjektivní a otevřená více možnostem a variantám, zkrátka multiparadigmatická. „... humanitní jsou takové, že někdy člověk neví co vlastně, k čemu vlastně dojde, a musí zkoušet podle mě různé postupy, které nejsou ani naučené nebo prostě až na reakci toho člověka – on musí taky zareagovat – a podle toho někam dojde.“

Věda o lidech je založena na pozorování, z něhož vyvozujeme závěry. „Ty humanitní vědy jsou založeny na tom, že pozorujeme člověka a z toho, jak se ten člověk chová, vyvozujeme nějaké závěry. Učiní se o tom nějaký závěr.“ Když jde někdo studovat vědu o člověku, bude z něho konkrétní profese s jasným obsahem. Věda o lidech má představitelnější kontury a uplatnění v praktických oborech. „... co bude dělat matematik?“ Pracovat jako vědec v těchto oborech znamená být s lidmi, být mezi nimi. Věda o lidech je vědou o lidské duši, její výsledky nejsou tak hmatatelné, dá se nastudovat z knih běžnými laickými postupy a v tomto směru je i jednodušší a pochopitelnější.

Proč se tedy věnovat vědě o lidech? Jeden z žáků odpovídá takto: „To je docela prestižní a dobře placené, třeba ta psychologie a sociální práce a tak. A je to zároveň zajímavé. Psychologie je dneska už skoro všude. Takže má člověk velké šance, že si někde získá nějakou práci. ... ta pracovní doba není taky zase tak náročná. A jsou více v kontaktu s lidmi než někde v laboratoři.“

Také školní věda je zvláštním druhem vědy, jedná se o jakýsi derivát vědecké vědy, s nímž se žáci seznamují zprostředkovaně ve škole. Žáci jsou na pochybách, do jaké míry se tento derivát vydařil a do jaké míry se ve škole učí opravdovým základům vědy. Jaká tedy podle žáků je přírodní školní věda?

Žáci chápou školní vědu jako množství látky, které musí učitel v rámci svého předmětu odučit. Podivují se nad časovou dotací, která je v rámci výuky přidělena jednotlivým předmětům. „Mi zase připadá postavené na hlavu, máme fyziky tři hodiny týdně a třeba dějepisu jenom dvě. Základu společenských věd taky jenom dvě. Mi to připadá divné.“

Žáci postrádají nějaký kompromis mezi časovou dotací přírodovědným a humanitním předmětům. Rádi by se více specializovali a profilovali, ale to je podle nich téměř nemožné. „Já nevím, to není dáno tak, že vy by jste si přímo mohli vybrat zaměření. Ne.“ Dále: „... zase na gymplu se mi nelíbí to, že když ten člověk chce jít jedním směrem, třeba tím technickým, tak že zase musí akceptovat to, že se musí učit hrozně moc jiných věcí, které jsou mu vlastně k ničemu. Takže mi se třeba líbí, že v Německu to mají třeba tak, že třeták a čtvrták mají jenom semináře.“

Také chybí praktická cvičení, výuka je příliš teoretická, na žáky se valí kvantum informací, ale není čas je více prožít a vyzkoušet si je v rámci cvičení. Chybí dostatek času na procvičení a praktické obeznámení s vědou. „My jsme měli fyzikální cvičení, myslím, že skončilo loni, měli jsme fyziku, chemii a biologii, bavilo mě to – fyzikální cvičení i to chemické i to biologické. Biologické je takové, jako že tam nemáme tak kvalitního pedagoga, aby nám dal jako to nejlíp, ale jako ta fyzika, já jsem si vždycky v těch hodinách vzpomněla na ta praktická cvičení a mi to třeba pomohlo pochopit, o co vlastně jde. A já si myslím, že

o tom by to mělo být, že prostě, já nevím, u různých oborů je to asi jinačí, ale prostě myslím si, že když jde někdo studovat tu fyziku, chemii, biologii, tak fakt ta praktická cvičení – to je asi, že by to mělo být jedna ku jedné, že by to bylo úplně ideální. Protože člověk si ty věci zapamatuje a potom už to jenom aplikuje. Je strašně krásné, když se dokáže naučit teorii a pak ji aplikuje v praxi, to je skvělé.“

Žáci váhají, zda-li je způsob výuky motivuje ke studiu přírodních věd. „Možná je to tím, že se to nevyučuje zajímavě jako ve škole.“ Nebo: „... třeba tu ... od nás hodně lidí nemá rádo, jenomže jsme ji měli jenom tři roky, takže jsme vlastně jeli, jenom biflovačka a žádné pokusy a nic zajímavého a to prostě chybělo. Takže to hodně přispělo k tomu, že ten vztah je špatný.“

Výuku žáci považují za nepraktickou, vzdálenou účelnosti běžného života. Problém se netýká jen konkrétních škol, ale celého školského systému. „Ta výuka probíhá tak, že nám píše něco na tabuli a něco vysvětluje, ale nějaké praktické věci, něco zajímavého tam není. Prakticky nás zahltní informacemi. To je prostě telefonní seznam zvířat nebo brouků. A jak je to třeba v těch ostatních předmětech? Ale to je problém celkově českého školství, že to máte literaturu, všechno. To je prostě problém toho systému.“ Výuka je monotónní, nezábavná a zaměřuje se jen na odvykládání nezbytného kvanta látky učitelem. Žák je v roli toho, kdo má kvantum převykládat, ale v opačném gardu.

**Žačka A:** „Já si myslím, že výuka všech těchto předmětů je monotónní. Třeba chemie. V podstatě probíráme jenom vzorečky a probíráme reakce. Měli jsme tady jednu ukázkovou hodinu, kdy přišli z nějaké výšky a dělali nám tady nějakou přednášku. A ta hodina byla úplně jiná, začalo mě to bavit, a to mě baví matika a fyzika ... A ta hodina byla dobrá, dávala jsem pozor, a když tady potom sedím v naší chemii, tak třeba hrajeme i na mobilu.“

**Moderátorka:** „A můžu se zeptat, jestli by jsi to nějak dokázala uchopit, proč to tak je?“

**Žačka A:** „Že když přišel někdo jiný, tak tu hodinu udělal zajímavou. Byla zajímavější a spíše zapojovali i nás více do té výuky, prostě se nás snažili zaujmout. Prostě ta interaktivita tam byla, myslím si, lepší.“

**Žák B:** „Nechci ti do toho kecat (smích – pozn.). Já jsem na té hodině byl taky a jako jo, měli to výborně připravené, ale já si myslím, že vytáhli to nejlepší z chemie a že už nic víc tam nezbylo.“

Jestli někdo dokáže přírodní vědy přiblížit, tak je to podle žáků učitel. Záleží na jeho přístupu, osobnosti, zájmu a také průběžném proškolení, kdy si aktualizuje znalosti a aplikuje nové přístupy. „... tady je podle mě nějak méně těch profesorů, co byli na nějakém tom školení nebo na něčem, kde by jim dali typy nebo tak.“ Učitelé někdy nejsou na výuku podle žáků připraveni, ocitají se časové tísní, protože se jejich hodnocení odvíjí nikoliv od přístupu, ale od množství odučeného učiva. Nezbyvá tak vůbec čas na praktickou výuku, natož nějaké zajímavosti a popularizaci vědy. Jeden ze studentů interpretuje složitou pozici učitele následovně: „Taky vím, že nemají čas si připravit, že budou mít od

prváku do čtvrtáku každého něco jiného a že si každou hodinu od první do poslední minuty nepřipraví. Taky na to nemají sílu a každý den ...“ V některých případech na žáky působí apatie učitelů, kteří sami postrádají motivaci. „Jim je jedno, že nás to nebaví, oni mají za tu hodinu prachy a hotovo.“ Nebo: „... i ty peníze hrají roli. Protože on za ty prachy co bere, nemá motivaci udělat jako něco nad rámec svých povinností. A jeho povinnost je prostě suše to odvykládat a odejít z té hodiny. Přijít se zvoněním a odejít se zvoněním a hotovo. Vzpomínám si na některé konkrétní vyučující, kteří, kdybych seděl doma a jednou si to přečetl, tak to vyjde naprosto nastejno, protože oni ten text odvykládali naprosto podle učebnice, čili nemělo smysl vůbec v té hodině sedět. A mohl jsem dělat něco jiného, pro mě užitečnějšího.“

Být učitelem je podle žáků náročné, jedná se o povolání, které je málo prestižní a špatně ohodnocené. „Je to málo lukrativní zaměstnání ten učitel, má malý plat, musí se pořád stresovat, takže je to pořád dokola. Aby to dělali lidé, co to chtějí dělat, jako nemyslím, že musí mít pořád dobrou náladu a tak, ale aby vyšel vstříc, byl více připraven na otázky a ne přijít a hned se mračit a vykládat suše. Jako neříkám, že jsou taková všichni.“

V další diskusi se znovu objevil argument, že učitel nemá příliš možností pro tvůrčí způsob výuky. „Já myslím, že to je spíše i o osnovách. Že učitel nemá moc možností a má 45 minut. A když tu látku neprobere, tak bude mít problém. Že by se spíš měl změnit ten systém a celé to školství a ne jenom ten individuální člověk. Ten taky, ale je pravda, že tady není moc možností.“

Vítaná je větší interaktivita a využívání technických prostředků, které jsou názornější a navíc i k dispozici. „No a jako já si myslím, že třeba my poměrně často využíváme různých jako věd a tak podobně, že se díváme na filmy a dokumenty, a co se týče využití interaktivní tabule a tak podobně, tak to je třeba hodně často v seminářích ... ale v normálních hodinách na to není čas, protože tam je strašně moc látky a oni nemají čas se zabývat dvě hodiny něčím, co v podstatě je hezké, ale trvá to dlouho. Doma si to musí připravit, to je ztracený čas, potom další ztracený čas, než to ukáže těm studentům. A oni si většinu věcí stejně nezapamatují a navíc potom budou mít skluz ve vyučování ...“

Přístup učitele je velmi individuální. Některý učitel pomůže, jiný zase žáka odmítne podpořit. „Ale já mám pocit, že kdybych za nimi přišla, pane profesore, tohle fakt nechápu, tak že by mi to vysvětlili ... ti, co jsou dobří a mají zájem, ti vám to vysvětlí v pohodě.“

Žáci vítají zpestření výuky a tvůrčí přístup učitele. Ke způsobu vedení výuky jsou často opakovaně kritičtí. „Ne, my nejsme jako vedení vůbec přemýšlet a uvažovat. Jo, v matematice třeba jo, musíme někdy uvažovat, ale jinak vůbec ne. A to platí ve všech předmětech.“ Nebo: „Jsou profesori, kteří dobře mluví a dokáží vám dát nějaký příklad, ale někteří odříkávají z učebnice. Pořád něco píší a sami tomu nerozumí prostě. Někteří to zkouší pořád stejně a nedokáží k tomu dát příklady třeba. Někteří se zajímají o to, aby to ti žáci pochopili, a někdo prostě jenom píše na tabuli.“

Když se zeptáme opačně – kdo tedy učí dobře? Ten, kdo: „umí dát příklady. Když se na něco zeptáme, tak nám umí odpovědět. Zajímavý výklad, že to fakt toho člověka zaujme. Je vidět, že tomu rozumí. Dává praktický příklad ze života. To je super, že si to umíme představit.“



Je zřejmé, že vztah mezi vědou vědeckou a vědou školní je velmi slabý, téměř žádný. Žáci nevnímají vazbu mezi těmito dvěma dimenzemi vědy a školní vědu interpretují jako formu, kterou utváří především výuka (osnovy) a učitel (vykonavatel osnov). Vazba na vědeckou vědu téměř neexistuje a žáci ji nevnímají. Školní přírodní věda je atraktivní pouze v případě, že je názorná, vhodně prezentovaná a praktická.

## 7. Závěr

V tomto textu jsme představili interpretace přírodních věd žáků gymnázií. Věda je v očích žáků exkluzivní činností, charakterizuje ji bádání, zkoumání a objevování něčeho nového. Otevírá lidstvu nepoznané možnosti, přináší mu užitek v různých podobách – usnadňuje život nebo chrání lidstvo před pohromami, symbolizuje pokrok, vůli po poznání a porozumění blízkým i vzdáleným věcem, které nás obklopují. Přesto všechno se jedná o výlučně exkluzivní tvůrčí činnost, kterou vykonávají vědci – lidé s tvůrčími vědeckými sklony, výjimečnou inteligencí, nadáním, které provází velké pracovní úsilí a nasazení.

Žáci rozumí vědě prostřednictvím jejich tří významných aktérů: obyčejného člověka, školáka a vědce. Obyčejný člověk výtobytky vědy konzumuje, vědec je zase jejich přímým producentem. Jednotliví sociální aktéři jednájí vlastními způsoby, používají jiné praktiky a liší se životním stylem. Školáková pozice se nalézá v poli někde mezi vědcem a obyčejným člověkem. Školák se ocitá v roli aspiranta na tajemství vědy, přitom se v jeho poli protínají jak realita vědy, tak realita každodennosti. Dichotomie mezi oběma realitami je vyprávěna z perspektivy školáka – žáka. Pokud žáci reflektují svou pozici vůči vědci, děje se tak prostřednictvím tzv. školní vědy. Škola reprezentuje vědu, ale jak žáci tuší, školní věda je jiná než skutečná „věda vědců“. V rozhovorech bylo patrné, jak žáci poměřují výhody či nevýhody, které přináší život v realitě vědce či obyčejného člověka. Obyčejný člověk si podle žáků zakládá na praktické orientaci, prosazuje užitečnost a užitelnost, zabývá se blahobytem a přežitím. Přitom se věnuje okolnímu světu – koníčkům, lidem, rodině. Svět vědy mu připadá nesrozumitelný a zbytečně složitý – může ale klidně žít v jeho stínu a participovat na technických úspěších vědy, aniž by k nim nějak přímo přispěl. Nevyniká sice genialitou a nadáním, ale oproti vědci je „od přírody“ sociálně inteligentní, a tudíž sociální bytostí „z tohoto světa“. Oproti tomu vědec – producent je objevitelem, který se na vědu plně koncentruje. Nechává se prací plně pohltit a čím více světu vědy náleží, tím více se vyděluje ze světa, izoluje se do vlastního světa, uzavírá do samoty, vynakládá obrovské úsilí, přináší oběti, slouží nikoliv sobě, ale vědě. Vymaňuje se z pout každodenní reality obyčejného člověka a proměňuje v asociální bytost, které málokdo rozumí. Jeho jinakost se prohlubuje, čím hlouběji je pohlcen vědeckou realitou. Jeho jednání, byť je ve vědecké realitě přijatelné, se dostává do rozporu s každodenností, což vede k častému označení vědce za podivína. Je zřejmé, že se kolem vědce utváří nespočetné stereotypy. Existují však i výjimky – ne všichni vědci se separují od okolní společnosti a odpovídají očekávanému stereotypnímu obrazu. Popularizátoři se stereotypním obrazům vymykají.

Interpretace rozdílu mezi realitou vědce a obyčejného člověka poukazuje, jak důležité je pátrat po principu diferenciacie, který odděluje tyto dvě reality. Tímto diferencujícím principem je habitus – jednotný styl činností a statků vědce. Habitus vědce tvoří dvě komponenty – vnější znaky (znaky vzhledové a znaky prostředí) a vnitřní dispozice (systematičnost, asociálnost, obětování, nadání, rozvážnost, nasazení a vztah). Mezi vnějšími znaky a vnitřními dispozicemi existuje vztah, vnitřní habitus se přenáší na vnější a naopak. Vědce charakter jeho práce vyčleňuje z každodenní reality, absolutní soustředění na práci a zkoumání vede k úplnému pohlcení vědce do světa vědy, které provází ztráta zájmu o každodenní život, vědec mu přestává rozumět, je na překážku jeho práci.

Habitus vědce, jeho komponenty, ukazují, že vědec a vědkyně jsou představováni jako vyvolené bytosti s notnou dávkou nadání a inteligence, přičemž jejich sociální status a popularita zůstávají na nízké úrovni. Žáci, kteří vnímají vědu především prostřednictvím školní vědy, vědce umísťují do uzavřeného světa, vědecké reality, která je sice efektivní, ale deformuje a pohlcuje vědcovu osobnost. Propast mezi vědou a každodenním životem je nepřekonatelná. Ten, kdo si zvolí vědeckou dráhu, riskuje osud nespolečenského podivína. Naopak žáci, kteří znají nějaké vědce osobně a mají konkrétnější představu o vědecké práci, sice v malé míře potvrzují platnost některých reprodukováných stereotypů, ale hlavně reflektují skutečnost, že vědec je současně i obyčejným člověkem každodennosti.

Protikladnost kategorií vědec – obyčejný člověk je žáky všeobecně akceptována, ale je žáky odlišně interpretována. Žáci, kteří nemají žádné zkušenosti a představy o vědcích a jejich činnostech, vnímají vztah vědce a obyčejného člověka jako antagonistický. Naopak u informovaných a zkušených žáků, kteří konfrontovali školou reprodukováný obraz vědy a vědce s vlastními zkušenostmi, se zvyšuje senzitivita vůči přenášeným stereotypům. Obě identity – vědce i obyčejného člověka – dokážou položit vedle sebe.

Tři sociální aktéři jsou nositeli tří typů vědy – vědy vědecké, vědy o lidech a vědy školní. O každé vědě mají žáci vlastní představu. Zajímavé je, že vztah mezi vědou vědeckou a vědou školní je velmi slabý, téměř žádný. Žáci nevnímají vazbu mezi těmito dvěma úrovněmi vědy a školní vědu interpretují jako derivát vědy, který utváří především výuka (osnovy) a učitel (vykonavatel osnov). Školní přírodní věda je atraktivní pouze v případě, že je názorná, vhodně prezentovaná a praktická a učitel jako popularizátor přírodních věd má komplikované postavení – na jednu stranu je limitován systémovými požadavky, na druhou stranu může ztrácet motivaci pro práci.

Interpretace sociálních aktérů vědy a rozlišení tří typů věd – to vše vstupuje do rozhodovacích procesů, jejichž výsledkem má být volba studijního oboru na vysoké škole. Způsoby vnímání přírodních věd žákům zužují varianty výběru. Na rozhodování ohledně volby přírodovědeckého typu studia se podílí především přírodní školní věda. Kdo má špatný vztah k přírodovědným předmětům, preferuje spíše studium humanitního směru. Žáci si nedokážou představit, v čem a jak by se mohli po absolvování vysokoškolského přírodovědeckého vzdělání uplatnit. Přírodní vědy diskvalifikuje nepřítomnost představy o uplatnění nebo přítomnost představ o nedostatečných možnostech, mlhavých perspektivách a finanční nevýhodnosti. Konkrétní představu mají pouze ti, kteří přišli během studia



do přímého kontaktu s vědou, o kterou se zajímají. Uplatnění v oblasti humanitních věd si žáci dokáží představit lépe a konkrétněji. Proto i častěji volí společensko-vědní obory.

Vraťme se zpět ke škole. Žáci hodnotí školní vědu s velkými rozpaky, neplní podle nich popularizační roli a žáci v ní obtížně nalézají atraktivitu, které by je dokázaly k přírodní vědě více přitáhnout. Slabá vazba školní vědy na vědeckou vědu konzervuje některé stereotypy, které oddělují realitu vědy od reality každodenního života. Rezervy nalézáme také ve způsobu výuky. Derivát, kterým je školní věda, hraje doposud hlavní roli v rámci rozhodovacích procesů. Právě proto by do ní měla být zahrnuta popularizační komponenta a další prvky, které umožní vytvořit vazby na „opravdovou“ vědeckou vědu.

## LITERATURA

- BECK, U. *Risk Society*. London: Sage, 1992.
- BOURDIEU, P. *Sociology in Question*. London: SAGE, 1995.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.
- CRESWELL, J.W. *Qualitative Inquiry & Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.
- FAY, B. *Současná filozofie sociálních věd*. Praha: Slon, 2002.
- FENSHAM, P.J. (2006). *Student interest in science: The problem, possible solutions, and constraints. Boosting Science Learning - what will it take?* Retrieved October 20, 2007, from: [http://www.acer.edu.au/documents/RC2006\\_Fensham.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/RC2006_Fensham.pdf)
- KUHN, T.S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- MERTON, R.K. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Slon, 2007.
- MERTON, R.K.; FISKE, M.; KENDALL, P.L. *The Focussed Interview*. New York: Free Press, 1990.
- MORGAN, D.L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001.
- Research Findings on Young People's Perceptions of Technology and Science Education*. Helsinki: Technology Industries of Finland, 2005.
- SCHREINER, C., SJØBERG, S. Sowing the Seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) – a Comparative Study of Student's Views of Science and Science Education. *Acta Didactica*, 4, 2004, str. 1–120.
- SJØBERG, S. *Science and Scientists: The SAS-study*. Oslo: University of Oslo, 2000.
- SJØBERG, S. *Young people and Science*. Attitudes, Values and Priorities. Keynote presentation at EU's Science and Society Forum 2005, Brussels, 8–11 March 2005. Retrieved October 20, 2007, from: <http://www.ils.uio.no/english/rose/network/countries/norway/eng/nor-sjoberg-eu2005.pdf>
- STUPNYTSKYI, O.; KOTÍKOVÁ, J.; MICHALIČKA, L. *Prognóza vzdělanostních potřeb na období 2007 až 2011*. Praha: VÚPSV, 2007.
- WEBER, M. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh, 1998.
- TOPINKA, D.; SMOLKA, M.; ŠEVČÍK, J. Vnímání přírodních věd žáky a studenty středních škol. In *Nové metody propagace přírodních věd mezi mládeží aneb věda je zábava*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s.47–49.

## SUMMARY

The text yields the results of research which was concentrated on the perception of natural sciences by students at secondary schools. The text focused on the understanding of social reality by students of grammar schools who are in the process of selecting their future fields of study at universities. We addressed the issue of how interpretations of natural science are present among students. We utilized the quantitative method (focus group). Most of students rated natural sciences positively. Also, the interest to study natural sciences is not negligible, however, the occupation of a scientist is little attractive. The interpretations of social participants in science, stereotyping and popularization, the differentiation of three kinds of science – they all have an impact on the decision-making process whose result is university studies. Popularization should aim to bridge the enormous gap between the reality of a scientist and the reality of everyday life. School is the place where the popularization of general science ought to begin. School science should present not only the results of scientific research but also scientists with regard to their everyday life.

## KEY WORDS

focus group, natural sciences, popularization of science, pupils' interpretations, school science

PhDr. Daniel Topinka, Ph.D.  
Katedra sociologie a andragogiky FF UP  
Wurmova 7  
771 80 Olomouc  
email: d.topinka@volny.cz

## Vzdělávání hrobníků v České republice

*Tomáš Kotrlý, Naděžda Špatenková*

### 1. Vzdělání hrobníků

Neustálé zvyšování kvalifikace a ověřování odborné způsobilosti dnes není jen záležitostí vysoce prestižních povolání, jako jsou lékaři nebo třeba právníci. Vzdělávání, profesionalizace a specializace jsou prostě požadavkem naší současné společnosti. A tento diktát je natolik neúprosný, že se dotýká i „posledních věcí člověka“ a reguluje například i ověřování odborné způsobilosti u pracovníků, kteří dosahují onoho pomyslného dna na žebříčku prestiže povolání<sup>1</sup>, totiž hrobníků. Ověřování odborné způsobilosti jde tedy napříč celým spektrem nejrůznějších povolání a nic na tom nemění fakt, že právě hrobníků je na našem pracovním trhu žalostný nedostatek.<sup>2</sup> Pomyslná laťka, která je nastavena pro pracovníky v této oblasti, se ale v důsledku daných okolností nesnižuje. Naopak. Sdružení hrobníků nastolilo trend, který usiluje o změnu vžitě dickensovské představy o hrobařích jako těch, kteří šidí pozůstalé a okrádají mrtvé<sup>3</sup>. Zmiňované sdružení se také snaží překonat silně zakořeněný předsudek, že toto povolání nelze vykonávat bez závislosti na alkoholu a nikotinu, případně jiných látkách. Jednou z cest, jak pomalu ale jistě dekonstruovat tento neoprávněný mýtus, je právě informovanost (osvěta) a vzdělávání (a to nejen hrobníků).

Vzdělávání hrobníků je v České republice v pravidelných (tříletých) intervalech realizováno prostřednictvím Vzdělávacího centra pro veřejnou správu ČR, o. p. s, které má na toto školení akreditaci od Ministerstva vnitra České republiky. Příprava ověřování odborné způsobilosti tohoto klíčového pracovníka ve hřbitovních službách byla v podobě

---

<sup>1</sup> Srov. Prestiž povolání. [http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s\\_eu50103.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100431s_eu50103.pdf) (ze dne 19. 10. 2008)

<sup>2</sup> A není divu – nejenže se nejedná o atraktivní povolání, ale jde i o zaměstnání hluboce finančně podhodnocené. Např. Úřad práce ve Znojmě: plat: 5000 Kč; požadované vzdělání: Střední odborné (vyučení); Úvazek: Zkrácený; Směnnost: Pružná pracovní doba; Srov. <http://www.e-urad-prace.cz/zamestnani/pracovnik-v-pohrebni-sluzbe-hrobnik/125450/> (5.5.2008); Úřad práce v Ústí nad Labem: Směnnost: Jednosměnný provoz; Podm.: zákl. vzděl. (vyuč. výhodou), ŘP sk. B, pietní chování, dobrý fyz. stav, tr. bezúhonnost, pracovní poměr na 1 rok, poté možno prodloužit. plat. ohodn.: 4. tř., viz [http://www.nabidky-prace.cz/inzerat-0\\_20061](http://www.nabidky-prace.cz/inzerat-0_20061) (5.5.2008).

<sup>3</sup> Srov. materiály vydávané hřbitovní sekci Sdružení pohřebnictví.

standardů<sup>4</sup> ukončena na přelomu roku 2007/08. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky tuto dílčí kvalifikaci hrobníka schválilo dne 30. dubna 2008 a vydalo ve své vyhlášce č. 6/2008. Historicky první veřejná zkouška hrobníka v České republice se konala dne 29. 9. 2008. Na kopání hrobu je tak dnes potřeba „mít nejen národu, ale i papír“.

Ministerstvo pro místní rozvoj připravuje dílčí kvalifikace i pro ostatní činnosti vykonávané na hřbitově, a to dílčí kvalifikaci *pracovníka údržby hřbitova a hřbitovního administrátora*. Závěrečnou zkoušku z úplné kvalifikace *správce pohřebiště* bude možné složit až po předložení osvědčení o získání všech tří výše uvedených dílčích kvalifikací.

## 2. Restrukturace náplně činnosti hrobníka

Účelem pohřbení je proměna lidských pozůstatků v lidské ostatky.<sup>5</sup> Hrobníka ovšem není možné degradovat na „výkopový stroj“, který za plat<sup>6</sup> buď pohřbívá pozůstatky, nebo ukládá ostatky. Rozhodně nelze hrobníka označit jako nekvalifikovaného pracovníka provádějícího různé pomocné, manipulační a obslužné práce, jak to činí státní kartotéka typových pozic. Pro nutnost kvalifikace českého hrobníka mluví i skutečnost, že tento zástupce provozovatele pohřebiště pouze nepohřbívá (příp. exhumuje) lidské pozůstatky či ostatky – náplň činnosti hrobníka je mnohem širší. Bez evidence hrobníka si např. nelze uložit ani urnu na náhrobek. Hrobníci také pečují o válečné hroby, které jsou pod mezinárodní ochranou.<sup>7</sup> Kromě toho spolu s ochranou piety a důstojnosti lidských ostatků, hrobů a hřbitovů, představuje hrobník nedílnou součást systému služeb pro pozůstalé.<sup>8</sup>

Změna v náplni činnosti hrobníka odráží nejen změny historické, ale taktéž změny ve způsobu pohřbívání v naší společnosti. Např. kopání rakovného hrobu postupně nahrazuje provádění malých výkopových prací pro ukládání uren, vsypy, rozptyly a sondáže.

<sup>4</sup> Obsah standardů hrobníka byl dne 30. dubna 2008 publikován na webových stránkách Ministerstva pro místní rozvoj <http://www.mmr.cz/> a na stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání <http://www.narodni-kvalifikace.cz/>.

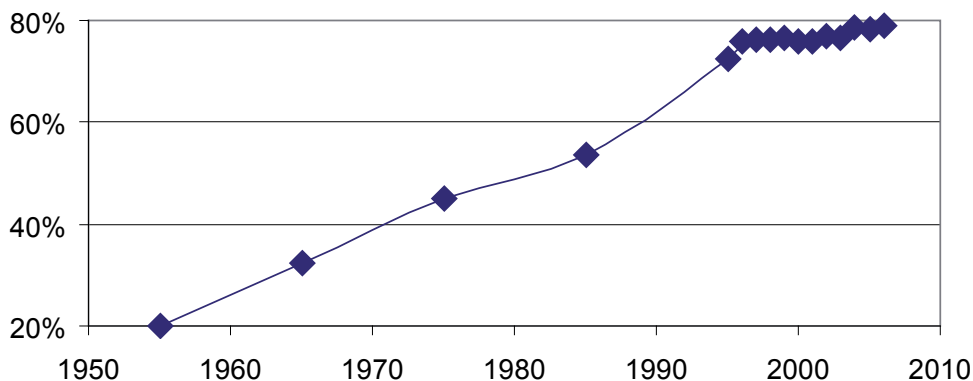
<sup>5</sup> Dle paragrafu 2, Zk. č. 256/2001 Sb. o pohřebnictví a o změně některých zákonů.

<sup>6</sup> Podle Katalogu prací smí obecní úřady hrobníky zařadit do 2. – 4. platové třídy, tj. na úroveň plavčíka, holiče či maséra. Srov. Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., ze dne 5. srpna 2002, kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, kap. 2.21.25 Hrobník.

<sup>7</sup> Srov. platná vyhláška č. 65/1954 Sb. ministra zahraničních věcí o Ženevských úmluvách ze dne 12. srpna 1949 na ochranu obětí války a zákon č. 122/2004 Sb., o válečných hrobech a pietních místech.

<sup>8</sup> Vláda České republiky se zavázala do roku 2012 zpracovat koncepci péče o truchlící a pozůstalé. Ministerstvo pro místní rozvoj začalo od roku 2008 ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR, Ministerstvem zdravotnictví ČR a dalšími partnery vytvářet podmínky pro zvýšení kvality života pozůstalých (bod 7.I. vládního materiálu Kvalita života ve stáří). Srov. <http://www.mmr.cz/pece-o-pozustale-v-cr> (14. 9. 2008)

**Graf 1: Podíl kremací v ČR 1955–2006<sup>9</sup>**



Dokud v českých zemích pohřbívání do země převažovalo nad kremací v opačném poměru než dnes, tj. asi do roku 1955, poplatky z hrobů představovaly jednu z hlavních kapitol rozpočtu farnosti.<sup>10</sup> Oprávnění na ustanovení hrobníků zaujímal proto důležité místo v konfliktech ve věci farní administrativy.<sup>11</sup> Pokud hřbitov nebyl majetkem farnosti, ale obce, odměňoval a řídil hrobníka namísto faráře starosta. Obecní řády obsahovaly přísahu hrobníků, že budou jako obecní sluhové náležitě a podle křesťanského způsobu pochovávat mrtvá těla.<sup>12</sup> Např. na Slovácku býval hrobník zároveň i „hotařem“, který hlídal polnosti a hory, obecním bubeníkem a policajtem. Současně dělal i zvonaře a platilo se mu podobně jako ponocnému. Policajta, pohrobného i ponocného volil obecní výbor až do 30. let 20. století. Zvolen byl obvykle ten, kdo pracoval nejlaciněji.<sup>13</sup> Soudobý hrobník

<sup>9</sup> Srov. DOUGLAS, J. Davies (ed.) a LEWIS, H. Mates. *Encyclopedia of Cremation*. Burlington: Ashgate Publishing Company, 2005, s. 431–456.

<sup>10</sup> „Hrobníkoví se platilo: za vyzdvížení kameňa na kryptě a složení těla do ní platí vyšší stav 1. tř. 3 zl., 2. tř. 2 zl. a 3. tř. 1 zl. 10 kr. Měšťanstvo a jiní obyvatelé v městech 1. třídy 1 zl. 30 kr., 2. třídy 1 zl., 3. třídy 45 kr., 4. třídy 30 kr., a 5. třídy 15 kr. Za dítě pod 9 let stáří jen polovici vejš vysazené taxy dle vymezených tříd. Dále přijde hrobníkovi za kopání hrobu na hřbitově a za pochování mrtvého těla času zimního, kdežto zem zmrzlá a ke kopání tvrdá jest, od dorostlé mohovité osoby vyššího i nižšího měšťanstva 1 zl. 30 kr., od takové méně mohovité 1 zl., od mohovitějšího sedlského lidu...“ dále viz HORSKÝ, Emil, Co stála u nás smrt r. 1850, in: *Český lid*, roč. XXVIII, Praha v1914, s. 10–20, zde 17.

<sup>11</sup> Srov. PAULY, J. *Hřbitovní a pohřební právo*, příručka zákonitých předpisů o hřbitovech a pohřbívání. Praha: Č. A. T, 1941, s. 25.

<sup>12</sup> Srov. NAVRÁTILOVÁ, A. heslo hrobník, in: BROUČEK, S., JEŘÁBEK, R., (eds.) *Lidová kultura. Národopisná encyklopedie Čech, Moravy a Slezska*. Praha: Nakladatelství Mladá fronta, 2007, II. sv., s. 285. František Nosek nám zachoval text jedné přísahy ze Šakvic: „*Tak jakož jsme za pohrobný voleni, přísaháme Pánu Bohu, blahoslavené Panně Mariji, matce Boží a všem svatým, Jeho Milosti vysoce urozenému pánu, pánu Frydrychovi, sv. římské říše hraběti z Oppersdorfu, svobodnému pánu z Dubu a z Frydšteina, dědičnému pánu na hrabství v Hodoníně, J. M. Cis. radě, komorníku, oberštovi a nejvyššímu soudci zemskému v markrabství moravském, pánu rýchtáři, purgmistru spolu se všemi staršími a konšely i summú celé obci, že v této povinnosti na nás složené, tělo mrtvé, kdykoliv se nám věděti dá, náležitě a uctivě dle pořádku křesťanského, předně až na krchov nésti a potom uctivě do hrobu pochovávatí slibujeme a připovídáme; téhož nám dopomáhati rač Pán Bůh a všichni svatí. Amen.*“ NOSEK, František, *Kronika, Šakvice 1893*, s. 86.

<sup>13</sup> VÁCLAVÍK, A. *Luhačovické Zálesí*. Luhačovice, 1930.

je zpravidla zástupcem provozovatele pohřebiště, tj. starosty obce,<sup>14</sup> v činnostech souvisejících s pohřbíváním lidských pozůstatků, zpopelněných lidských ostatků a exhumací. V současnosti pracuje v České republice na 974 městských hřbitovech kolem tisícovky hrobníků, mužů i žen.<sup>15</sup>

### 3. Certifikace profesionálních hrobníků<sup>16</sup>

Zkouška hrobníka se řídí hodnotícím standardem<sup>17</sup> a skládá ze dvou časově i prostorově oddělených částí, praktické a teoretické. V teoretické části probíhá ústní a písemné ověřování. Před zahájením praktické části zkoušky musí být uchazeč o dílčí kvalifikaci hrobníka seznámen s pohřebištěm a s požadavky řádu pohřebiště. Obě části zkoušky jsou veřejné. Ověřování odborné způsobilosti hrobníka provádí státem autorizovaná osoba dle zákona č. 179/2006 Sb., o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.<sup>18</sup> Tato osoba hodnotí hrobníka zvlášť pro každou kompetenci a výsledek zapisuje do klasifikačního zápisu o zkoušce. Návrh na výsledné hodnocení zkoušky zní buď „vyhověl“, pokud uchazeč vyhověl pro všechny kompetence, nebo „nevyhověl“, pokud uchazeč pro některou kompetenci nevyhověl.

Tiskopis osvědčení o získání dílčí kvalifikace hrobníka je opatřen vodotiskem, šedým podtiskem s motivem malého státního znaku a lipových listů na každé straně tiskopisu.<sup>19</sup> Ministerstvo pro místní rozvoj uchovává stejnopis osvědčení vydaný a zaslaný autorizovanou osobou po dobu 10 let ode dne, kdy mu byl doručen, ve své spisovně; po uplynutí uvedené lhůty uloží osvědčení ve svém správním archivu, kde ho uchová nejméně po dobu 45 let.

Po celou dobu hodnocení je sledováno nejen dodržování hygienických a bezpečnostních předpisů, ale i to, zda hrobník dodržoval zásady piety a slušnosti při práci (potlačil např. profesionální otrlost). Na sousední hrobová místa je zakázáno odkládat jakékoliv pomůcky a pracovní předměty. Během zkoušky je zakázáno jíst, konzumovat alkoholické nápoje a kouřit.

Pokud se hrobník dostaví ke zkoušce neadekvátně oblečen, nebo nepoužije ochranné pomůcky a vhodné nástroje, zkouška nesmí být zahájena. Nezbytné je také ověření termínu posledního očkování hrobníka proti tetanu. Praktickou část zkoušky nemůže vyko-

<sup>14</sup> V pracovněprávním poměru nebo prostřednictvím tzv. technických služeb města dle § 18 odst. 2 ZP.

<sup>15</sup> Srov. ELIÁŠ, V., KOTRLÝ, T. (a kol.). *Přehled veřejných a neveřejných pohřebišť v ČR*. Praha: Vyšehrad, 2006. Výsledky probíhajícího výzkumu provozovaných pohřebišť jsou zveřejňovány v mapových službách portálu veřejné správy, <http://www.portal.gov.cz>.

<sup>16</sup> Srov. <http://www.narodni-kvalifikace.cz/detailKvalifikacnihoStandardu.aspx?id=116&s=35> (19.10. 2008)

<sup>17</sup> Hodnotící standard dílčí kvalifikace hrobník č. 69-005-E byl schválen dne 30. ledna 2008 pracovní skupinou Ministerstva pro místní rozvoj ČR pro standardizaci hřbitovních služeb.

<sup>18</sup> Seznam těchto právnických nebo fyzických osob je zveřejňován na webových stránkách MMR <http://www.mmr.cz/> nebo na stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání <http://www.narodni-kvalifikace.cz/>.

<sup>19</sup> Další podrobnosti viz vyhláška MŠMT č. 208/2007 Sb. ze dne 7. srpna 2007 o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

návat hrobník, který má otevřené poranění, zejména na rukou. Pokud dojde k poranění během práce při výkopu hrobu, musí se nechat neprodleně ošetřit a zkouška je přerušena. V případě, že při manipulaci s ostatky hrozí zdravotní riziko, je nutné, aby hrobník použil obličejovou masku. Při samotném výkopu hrobu věnuje autorizovaná osoba zvýšenou pozornost riziku slunečního úžehu nebo úpalu, bodnutí hmyzem, v zimě podchlazení či riziku poškození páteře. Autorizovaná osoba by měla mít v blízkosti hrobu možnost očisty alespoň studenou vodou a desinfekčními ubrousky, v místě svého stálého pracoviště pak i teplou vodu včetně desinfekčních prostředků. Není-li denní osvětlení během realizace zkoušky dostatečné, musí být zajištěno umělé osvětlení odpovídající intenzity. Zkouška může být podle zadaných hodnotících kritérií rozložena do více dnů. Výše úhrady za zkoušku se pohybuje v rozmezí 1 500 až 4 000 Kč bez DPH. Konkrétní výši úhrady za zkoušku uvádějí jednotlivé autorizované osoby, za hrobníky hradí tuto částku zpravidla jejich zaměstnavatel.

#### 4. Pohřbívání v multikulturní společnosti

Ověřování odborné způsobilosti hrobníka vychází ze zákona o pohřebnictví, který hrobníkovi v § 5 ukládá ve vztahu k cizincům jednu obecnou povinnost: je-li prokázáno, že se jedná o lidské pozůstatky státního příslušníka cizího státu, může je hrobník pohřbit až po obdržení souhlasu příslušného státu s pohřbením na území České republiky; pokud hrobník tento souhlas neobdrží do 1 měsíce od zjištění úmrtí, může provést pohřbení těchto lidských pozůstatků, avšak pouze uložením do hrobu nebo hrobky v zájmu umožnění případné pozdější exhumace a sjednání pohřbení v České republice podle přání osob blízkých, nebo převozu do zahraničí.

Multietnické hřbitovy, kde by bylo umožněno hrobníkům pohřbívát např. bez rakve, doposud v České republice neexistují. Od roku 2002 stát umožnil registrovaným církvím a náboženským společnostem obnovit správu nad vlastními hřbitovy (jejich podíl na celkovém počtu všech pohřebišť dosahuje více než 33%)<sup>20</sup> a ustanovit na těchto neveřejných pohřebištech vlastní hrobníka. Celkem bylo registrováno 10 typů vlastníků pohřebišť.<sup>21</sup> Tento relativně vysoký počet a různorodost církevních hřbitovů koresponduje s charakterem české religiозní krajiny.<sup>22</sup> Nutno ovšem dodat, že počet církevních hřbitovů rok od roku klesá ve prospěch hřbitovů obecních, zpravidla z pragmatického důvodu, aby obec mohla čerpat na obnovu takového hřbitova dotaci ze státního nebo obecního rozpočtu. Některé registrované církve a náboženské společnosti o provozování svých hřbitovů projevily zájem a oznámily písemně obci do 30. 6. 2002, že hodlají veřejné pohřebiště provozovat samy. Církev tímto převzala odpovědnost za zajištění služby ve veřejném zájmu

<sup>20</sup> Tento podíl kopíruje i podíl věřících v ČR, srov. výsledky sčítání lidu ČSÚ z roku 2001.

<sup>21</sup> Srov. ELIÁŠ, V., KOTRLÝ, T. (a kol.). *Přehled veřejných a neveřejných pohřebišť*, op.cit., s. 4.

<sup>22</sup> Srov. HAVLÍČEK, T., HUPKOVÁ, M., nepublikovaný výzkumný projekt GA AV č. IAA701110701 s názvem: „Diferenciace proměn religiозní krajiny Česka v transformačním období“ katedry sociální geografie a regionálního rozvoje při PŘF UK v Praze, blíže viz [www.religion-landscape.cz](http://www.religion-landscape.cz) (14.5.2008).



– provozování pohřebiště. Jedná se především o kolumbární zdi ve sborových budovách církve československé husitské a v přilehlých stavbách evangelických chrámů.<sup>23</sup>

Výjimečné postavení zaujímají židovské náboženské obce, které provozují v Česku tzv. neveřejná pohřebiště a Ústředí muslimských obcí, které od srpna 2004 uzavřelo nájemní smlouvu se Správou pražských hřbitovů na šest hrobových míst ležících ve 29. oddělení Olšanských hřbitovů v Praze na Žižkově, v místě s kapacitou v okolí asi 50 hrobových míst.<sup>24</sup> Tyto muslimské hroby, s linií orientovanou směrem východ – západ, nesou zajímavé propojení funerální islámské tradice s tradicí ryze středoevropskou. Podle islámské tradice je např. nepředstavitelné, aby byla na náhrobku z leštěného mramoru umístěna fotografie zesnulého, aby byl hrob vyzdoben vázou s květinami nebo dokonce svíčkou.<sup>25</sup>

Otevřenou otázkou zůstává, jakým způsobem církev či náboženská společnost jako provozovatel neveřejného pohřebiště bude zjišťovat náboženskou příslušnost zemřelého. Obec samozřejmě nesmí bez předchozího výslovného souhlasu zjišťovat náboženskou příslušnost zemřelých; podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, jde o jeden z údajů označených jako citlivé.

Blížkost hrobů příslušníků téže skupiny je nosnou a zvykově pevně kodifikovanou podmínkou při výběru vhodného hrobového místa, o jehož konečném umístění rozhodují především pozůstalí a samozřejmě hrobník. Lidské pozůstatky nebo zpopelněné lidské ostatky (urny) členů menšin ukládají hrobníci na přání pozůstalých v blízkosti hrobů příslušníků téže skupiny nebo je v České republice nepohřbívají vůbec – lidské pozůstatky nebo ostatky jsou převezeny na pohřebiště nacházející se v místě jejich původního domova. Jestliže jsou lidské pozůstatky nebo zpopelněné ostatky příslušníků menšin ukládány do míst, jejichž výběr není závislý na blízkosti lidských ostatků členů téže skupiny, můžeme to považovat za signál boření sociálních bariér mezi skupinami. Ukládání takových lidských pozůstatků nebo zpopelněných lidských ostatků do míst, ve kterých pohřbívá majorita, signalizuje poslední ze stádií, kdy menšinová skupina směřuje k asimilaci do dominantního kulturního proudu společnosti. Uzavírání nájemních smluv mezi příslušnou menšinou a provozovatelem pohřebiště na opuštěná hrobová místa s nezetlelými i zetlelými lidskými ostatky členů majority nebo na nová hrobová místa nacházející se mezi hroby na veřejném pohřebišti členů rozdílných etnik se tak stává jedním z definičních znaků mezi procesy akulturace a asimilace.

Ve shodě s asimilační perspektivou bylo zjištěno, že míra hřbitovní segregace je nižší, čím „starší“ je etnická skupina v určité společnosti (Romové), naopak „novější“ skupiny jsou uzavřenější a mají vyšší počet hrobů na jednom hřbitovním oddělení (cizinci muslimského vyznání) nebo pohřbívají zpravidla na hřbitovech v místě svého původního domova (Ukrajinci, Vietnamci).

<sup>23</sup> Srov. KOTRLÝ, T. *Pohřbívání v kostele*, in: *Revue pro církevní právo*, op. cit., s. 232–250, zde s. 239.

<sup>24</sup> Na brněnském ústředním hřbitově muslimové užívají 12 hrobových míst na jednom ze starších oddělení, kde zbyvají už jen 3 volná místa. Viz fotogalerie na [www.pohrebiste.cz](http://www.pohrebiste.cz).

<sup>25</sup> Podle předsedů Islámských nadací v Praze a v Brně, Ing. Lazhara Maamriho (Pražská mešita) a Ing. Muneeba Hassaniho Al Rawiho (Brněnská mešita), kteří vystoupili na 6. Mezinárodním veletrhu pohřebnictví Venia v Brně ve dnech 25. až 27. listopadu 2004.



## 5. Závěr

V tuto chvíli je předčasné vyvozovat závěry, zda ověření odborné způsobilosti povede ke zvýšení prestiže hrobníků a zda se zvýší i zájem o toto doposud devalvované povolání. Nicméně certifikace hrobníků a ostatních pracovníků v pohřebnictví poukazuje na to, že akční pole andragogiky je pravděpodobně mnohem širší, než jsme doposud byli ochotni připustit.

## LITERATURA

- DOUGLAS, J. D., LEWIS, H. (red.): *Encyclopedia of Cremation*. Burlington: Ashgate Publishing Company, 2005, s. 431–456.
- HAVLÍČEK, T., HUPKOVÁ, M.: Nепublikovaný výzkumný projekt GA AV č. IAA701110701 s názvem: „Diferenciace proměn religiózní krajiny Česka v transformačním období“ katedry sociální geografie a regionálního rozvoje při PřF UK v Praze, viz [www.religion-landscape.cz](http://www.religion-landscape.cz)
- KOTRLÝ, T.: Pohřbívání v kostele, in: *Revue pro církevní právo*, č. 3, 2007, s. 232–250.
- MENDEL, M., OSTRÁNSKÝ, B., RATAJ, T.: *Islám v srdci Evropy*. Academia, Praha 2007.
- NAVRÁTILOVÁ, A. a kol.: *Etnické procesy v nově osídlených oblastech na Moravě*. Brno, Ústav pro etnologii a folkloristiku AV ČR v Brně 1986.
- NAVRÁTILOVÁ, A.: Hrobník. In: *Lidová kultura. Národopisná encyklopedie Čech, Moravy a Slezska*. Red. S. BROUČEK, R. JEŘÁBEK. Praha, Mladá fronta 2007, II. sv., s. 285.
- PAULY, J.: *Hřbitovní a pohřební právo*, příručka zákonitých předpisů o hřbitovech a pohřbívání. Praha, Č. A. T. 1941, s. 25.
- [www.e-urad-prace.cz/zamestnani/pracovnik-v-pohrebni-sluzbe-hrobnik/125450](http://www.e-urad-prace.cz/zamestnani/pracovnik-v-pohrebni-sluzbe-hrobnik/125450)
- [www.friedhof-hamburg.de/ohlisdorf/grabstaetten/auslaender.htm](http://www.friedhof-hamburg.de/ohlisdorf/grabstaetten/auslaender.htm)
- [www.mmr.cz](http://www.mmr.cz)
- [www.mmr.cz/pece-o-pozustale-v-cr](http://www.mmr.cz/pece-o-pozustale-v-cr)
- [www.narodni-kvalifikace.cz](http://www.narodni-kvalifikace.cz)
- [www.pohrebiste.cz](http://www.pohrebiste.cz)

## KEY WORDS

professional competence, grave digger, undertaking

ThLic. Tomáš Kotrlý  
Ministerstvo pro místní rozvoj ČR  
Odbor personální  
Staroměstské náměstí 6  
110 15 Praha 1  
kottom@mmr.cz

PhDr. Naděžda Špatenková, Ph.D.  
Katedra sociologie a andragogiky FF UP  
Wurmova 7  
771 80 Olomouc  
nadezda.spatenkova@upol.cz



## Vzdělání jako důležitý faktor kvality života lékařů

*Kateřina Ivanová, Naděžda Špatenková, Václav Kajaba*

### Úvod

Kvalita života se stala jedním z nejfrekventovanějších pojmů současné medicíny. Uvažujeme o ní ovšem především ve vztahu k pacientovi. Ale co lékaři a lékařky? I jejich kvalita života je přece důležitá! Tato premisa se stala základním impulzem nejen pro naše teoretické úvahy ohledně kvality života v roli lékaře, ale také pro naše praktické aktivity v rámci stávajícího vzdělávání mediků (tedy budoucích lékařů) na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

### Kvalita života lékařů

Kvalita života je podle definice *Světové zdravotnické organizace (WHO)* to, jak jedinec vnímá své postavení v životě, v kontextu kulturního a hodnotového systému, ve kterém žije, a ve vztahu ke svým cílům, očekáváním a životnímu stylu a zájmům (WHOQoL, 1997). Nejčastěji je kvalita života vnímána jako subjektivní spokojenost, resp. nespokojenost s vlastním životem a jeho jednotlivými oblastmi na základě vlastních představ, nadějí, očekávání a přesvědčení. Tato subjektivní percepce kvality života však v sobě implicitně odráží i podmínky, okolnosti a sociální vztahy, v nichž jedinec svůj život prožívá (Čornaničová, 2004, s. 145). Úroveň kvality života je možné zkoumat např. na základě standardizovaných dotazníků, případně rozhovorů postihujících oblast fyzického zdraví, psychických funkcí, sociálních vztahů a životních podmínek a prostředí (WHOQoL, 1997).

Pochopitelně, že není možné v rámci tohoto textu postihnout všechny aspekty kvality života lékaře, proto se zaměříme pouze na jeden z nich – a to vzdělání. Kvalita života totiž pozitivně koreluje právě s vyšším vzděláním. Křížová (2005, s. 352) v této souvislosti konstatuje, že „lépe vzdělané vrstvy mají lepší šanci uplatnit se v konkurenční výkonově orientované společnosti, lépe se orientují a lépe mobilizují zdroje (především informační) při řešení existenčních problémů. Jsou otevřenější, flexibilnější a mají více možností chránit svou autonomii.“ Dalo by se tedy předpokládat, že lékaři, jakožto vysoce odborně vzdělaná profesní skupina, by měli být se svojí kvalitou života velmi spokojeni. Křížová

(2005, s. 353) dále poukazuje na to, že se jen výjimečně „setkáváme s tím, že by s rostoucím stupněm vzdělání klesala spokojenost se životem. Tyto řídké případy jsou pozorovány spíše v nestandardních a neobvyklých sociálních či historických situacích, kdy pozadím nespokojenosti je nemožnost naplnit svá očekávání. Je nepochybné, že s rostoucím stupněm vzdělání rostou naše nároky – ty však nemohou být realisticky uspokojeny ve světě omezených příležitostí a omezených zdrojů.“ A možná právě zde můžeme identifikovat onu diskrepanci a divergenci mezi předpokládanou vysokou kvalitou života lékařů a jejich skutečně vnímanou, případně anticipovanou kvalitou života<sup>1</sup>. Lékařky a lékaři mají totiž zpravidla očekávání, která historicky souvisela (a souvisejí) s posláním role lékaře (Parsons 1991, pp. 463, Parsons 1965, pp. 342–343, Szasz a Hollender in Freidson 1988, pp. 317–318 aj.). Lékaři, ale i budoucí lékaři očekávají, že díky své vysoce prestižní profesi získají také dobrou životní a kulturní úroveň, že budou moci naplňovat svoji potřebu seberealizace a sebeaktualizace, protože povolání lékaře vyžaduje neustálý odborný i osobní růst. Pro mnohé znamená role lékaře pokračování v rodinné tradici. Především však budoucí lékaři očekávají, že budou moci pomáhat trpícím lidem. Rádi by každému pacientovi poskytli to, co potřebuje (někdy i více, než potřebuje, protože lékaři mají silný pocit zodpovědnosti a zároveň i nejistoty). Ze strany zdravotních pojišťoven i státu jsou však nuceni uvažovat stále více ekonomicky, neboť se považuje za neetické plýtvat zdroji, které může dostat jiný pacient. To jim svazuje ruce a nezřídka (zcela oprávněně) způsobuje pocit frustrace a odvádí je od jejich původního poslání (Ivanová, 2001, s. 148–168). Kvalitu života lékaře dle Křížové (2006) mimo jiné snižuje také:

- Přepřacovanost
- Nedostatečné ohodnocení
- Nedostatečná podpora
- Stupňující se očekávání pacientů-veřejnosti<sup>2</sup>
- Negativní obraz lékařů v médiích
- Stále menší kontrola nad vlastní prací
- Řeší problémy společnosti, která si neví rady s utrpením, smrtí
- Snižování jejich postavení
- Vyčerpání přílišnými změnami
- Příliš velký rozdíl mezi tím, co se učí na fakultě a jaká je praxe
- Moderní medicína slibuje víc, než může nabídnout.

Lékaři, zejména pak mladí lékaři, negativně vnímají ambivalentní tlaky, které jsou na ně vyvíjeny ze strany veřejnosti a společnosti a jejich postoje k vlastní profesi se pomalu, ale jistě mění. Důsledky této změny byly reflektovány nejen v teoretických analýzách ale

---

<sup>1</sup> O anticipované kvalitě života uvažujeme v souvislosti s mediky, kteří si vytvářejí určité plány, naděje, představy a vize směrem do budoucnosti – jaké to bude, až po absolvování studia zaujmou sociální roli lékaře.

<sup>2</sup> To, o čem se lidem ještě nedávno ani nesnilo, si dnes nárokují jako běžnou léčbu. Také se ve společnosti objevují nové etické problémy a dilemata, která přímo souvisí s lékařskou profesí (genetický výzkum, eutanázie atd.)

i v empirických šetřeních a můžeme je shrnout následovně (Gajdošík, 2006; Ivanová, 2006; Křížová, 2003; Křížová, 2006; Persuad, 2002; Riley, 2004):

- klesá zájem o studium na lékařských fakultách a sílí odliv absolventů mimo medicínu (medicína je všeobecně i nadnárodně uznávána jako nejvíce specifický a nejvíce náročný studijní obor);
- lékaři stále méně cítí, že vykonávají „poslání lékaře“, jsou nuceni přijímat jiný hodnotový vzorec – odborníka, vykonávajícího servis, ale jejich finanční ocenění vychází spíše z pojetí jejich role jako altruistické;
- apelem na morální hodnoty se lékaři paradoxně stávají zranitelnými (vydíratelnými) a jsou znevýhodněni vůči jiným vysoce kvalifikovaným profesím (nedostatečné finanční ohodnocení, vysoká odpovědnost), přitom mediální obraz při jakémkoliv pochybení je silně negativní;
- profesní role lékaře je funkčně i emocionálně velmi náročná, je problematické ji sladit s ostatními (role rodiče, partnera aj.), což lékaři potvrzují při výzkumech organizační kultury;
- tváří tvář extrémně náročné práci nemají často nad jejím průběhem subjektivní i objektivní kontrolu, zvláště pracují-li ve větším týmu;
- pracují „uzavření“ ve zdravotnickém (náročném a občas chaotickém) systému s ostatními zdravotnickými profesemi, které vykazují přibližně stejnou hladinu stresu, což psychologickou náročnost lékařovy práce jen potencuje;
- k tradičním povinnostem přibývají další a to bez nových odměn (administrativa, nároky na transparentnost a kontrolovatelnost tváří v tvář laikům, komunikace s pacientem a rodinou), což vyžaduje čas;
- komplexy zdravotnických zařízení mají složitou dělbu práce, v nichž z hlediska manažerského lékaři nemají hlavní slovo, ač na nich leží hlavní tíha výkonů;
- virtuální rozpor mezi hodnotami (altruistickými) ve zdravotnictví a (konzumními) vnějšího světa, který se řídí pravidly tržní ekonomiky, musí lékaři řešit v konkrétním procesu poskytování zdravotnické péče;
- zdraví přestalo být vnímáno jako dar, stalo se zbožím (komoditou) a jeho rozdělování musí vycházet nejen z medicínských, ale i ekonomických pravidel (srov. Altman, Figueras, eds., 1997, pp.141). To pro lékaře znamená skloubit ambivalentní požadavky, vycházející z rozdílného pojetí na straně jedné z lidských práv, individualismu a trhu a na straně druhé z hippokratovských závazků a ze solidárního systému zdravotnické péče.<sup>3</sup> Výsledkem je, že se lékař musí vyrovnat s ekonomickým zásahem do své práce a respektovat způsob distribuce zdravotnických služeb, stanovených státní politikou (srov. Ivanová, 2005, s. 54, Borst-Eilers, 1997, pp. 16).

Můžeme tedy konstatovat, že proces sociální transformace společenského statusu lékaře probíhá od jeho původního vysokého Hippokratovsko Parsonsovského postavení,

<sup>3</sup> Hodnotovým základem solidarity je společensky legitimní koncepce spravedlnosti. V teorii lékařské etiky je spravedlnost zařazena mezi sekularizované etické principy prvního řádu (srov. Beauchamp, Childers, 2001, pp. 225). Se spravedlností spojený mechanismus alokace zdrojů je považován za stěžejní etické dilema současných rozvinutých společností.

kteřý akcentoval etickou a altruistickou stránku profese lékaře ve spojitosti se silným paternalistickým přístupem k pacientovi, až po současné ambivalentní požadavky, vycházející z nejednoznačného pojetí lidských práv, individualismu, solidarity a trhu. Tím se však významně mění i společenská legitimita lékařské profese, která je již tradičně postavena na dvou základních hodnotách: na zdraví a na aplikaci vědeckých poznatků při diagnóze a léčbě. Nové společenské hodnoty tak vytvářejí nové požadavky na legitimitu<sup>4</sup> lékařské profese (srov. Begun, Lippincott, 1993, pp. 55). Proces legitimizace vyžaduje, aby se lékařská profese stále více přizpůsobovala měnícímu se prostředí i jeho měnícím se a často protichůdným hodnotám.<sup>5</sup>

### Vzdělávání lékařů a reflexe legitimizace lékařské profese

Otázkou je, zda-li vysokoškolské vzdělávání lékařů zareagovalo na tyto změny a dostatečně reflektuje nové požadavky na legitimitu lékařské profese. Základním požadavkem současné praxe v ostatních oborech je schopnost flexibility, v medicinském vzdělávání tento požadavek není možné zcela akceptovat. Klíčovým nárokem tak zůstává budování a rozvíjení vědomostí, znalostí a **odborných kompetencí**. Zásadním problémem se však stává to, jak ústrojně a účelně předávat studentům v rámci omezené časové dotace stále větší množství odborných poznatků bez opominutí bazální roviny a jak je naučit tyto poznatky integrovat. Neustále také přetrvává silně zakořeněný biomedicínský přístup, psychosociální (natož spirituální) faktory jsou opomíjeny (někdy až s despektem přehlíženy). Osobnostní, **psychosociální kompetence** budoucích lékařů jsou stávajícím vzdělávacím systémem naprosto ignorovány. Profese lékaře ale patří do tzv. pomáhajících profesí, u kterých se předpokládá schopnost navázat adekvátní lidský vztah (Kopřiva, 1997) s pacientem (resp. klientem). V těchto dovednostech se ovšem budoucí lékaři vůbec neškolí. Budou potom absolventi schopni v praxi rychle a snadno navázat efektivní vztah se svým pacientem? Někteří bezpochyby ano, protože jsou k tomu osobnostně disponováni, jiní třeba získali dobré modely jednání s pacientem ve svých lékařských (případně rodičovských) vzorech. Takové průpravy by se ale mělo dostat všem budoucím lékařům.

Neměli bychom také opomenout známý fakt, že pracovníci v pomáhajících profesích jsou signifikantně častěji, než lidé v jiných povoláních, ohroženi syndromem vyhoření, emocionálním vyčerpáním apod. Taktéž Firth-Cozens, Flatherty a Lindeman (in Persuad, 2002, pp. 1) poukazují na to, že prevalence psychických problémů je u lékařů vyšší než u běžné populace. Ukazuje se, že pravděpodobně nejvíce stresující jsou brzká postgraduální léta.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Ve své podstatě je legitimita nepřetržitým problémem všech zdravotnických profesí a vyžaduje trvalou pozornost (srov. Begun, Lippincott, 1993, pp. 57)

<sup>5</sup> V průběhu tohoto procesu jsou situace, kdy musí představitelé profese pochopit, kde jsou meze jejich legitimacy co do její šíře a hloubky nebo kdy je čas vyhodnotit důvody pro ztrátu či získání legitimacy.

<sup>6</sup> Studie zdravotních sester a zdravotnických manažerů (Wall in Persuad, 2002, pp.1) ukázaly, že jejich stresová hladina je stejně vysoká jako u lékařů, že trpí podobnými psychickými problémy. Z toho můžeme usuzovat, že zdravotnictví obecně je pravděpodobně stresujícím místem pro ty, kteří v něm pracují.

Také šetření mezi studenty na Lékařské fakultě Univerzity Palackého opakovaně<sup>7</sup> ukázalo, že budoucí lékaři se nejvíce obávají právě „startu“ do lékařské profese, i když si pochopitelně uvědomují, že povolání lékaře klade na absolventy medicíny vysoké nároky nejen v prvních letech praxe. Jejich představa o kvalitním životě v roli lékaře je významně ovlivňována (resp. snižována) především následujícími faktory (Králová et al., 2005):

- Reflexe chybějících odborných praktických znalostí a dovedností
- Uvědomování si nedostatečných psychosociálních dovedností pro budování vztahu s pacientem (příp. jeho rodinou, event. kolegy)
- Obtížná integrace na trhu práce a stres pramenící z pracovního prostředí
- Silný tlak společnosti na lékaře – lékařskou profesi staví s ohledem na míru prestiže na první místo, zároveň neodpouští případná selhání a pochybení
- Psychosociální faktory – obavy ze sladění profesního a rodinného života, pracovní rytmus, rigidita v hierarchii, vysoká očekávání pacientů, agresivní chování ze strany veřejnosti/pacienta, traumatické zážitky, vztahy s kolegy atd.
- Konfrontace se situacemi na hraně života a smrti a rozhodnutí, která mohou zásadním způsobem měnit život pacienta i jeho rodiny.

Realizovaná šetření dokazují, že se zvyšují obavy studentů z pracovně právních vztahů v medicínské praxi, ze stresu prožívaného v práci, z celkového naplnění role lékaře, ze ztráty volného času a z toho, jak sladit požadavky profese a rodiny. Stabilně vysoké jsou obavy z odborného selhání a z nedostačujících praktických znalostí, ale také obavy z komunikace s pacienty či jejich rodinou a obavy týkající se zvládnání administrativního systému. Klesající tendenci mají naopak obavy z hledání práce a to i práce v oboru. Nejistota z budoucnosti se neprojeví téměř žádná. Výsledky potvrzují již popsané postmoderní atributy práce lékaře, jedná se o činnosti vysoce odpovědné, vysoce kvalifikované, stresující, vztahové a širokospektrální, zasahující do všech aspektů života člověka, avšak slibující životní zabezpečení, určitý status a zájem o nabízenou práci ze strany společnosti. Mnohé odpovědi v realizovaných šetřeních jsou do jisté míry podmíněny složením vzorku. Vyšší zastoupení žen (studentek medicíny) se odrazilo ve zvýšených obavách ze skloubení pracovní a rodinné role (srov. Robinsonová, 2003, pp. 183). Taktéž stávající status studenta, který se nepotýká s každodenními těžkostmi v praxi, ovlivňuje do jisté míry výsledky (např. ve srovnávací studii lékařů z praxe se snižují obavy z odborného selhání, zato se zvyšuje nespokojenost v oblasti obav ze soudních žalob, medializace a zejména nadbytečné administrativy (Ivanová, 2007).

Povolání lékaře přestává být silnou profesí, která se těšila skutečné autonomii a která přinášela významnou prestiž a odměnu za výkony a také respektovanou, komplexní a sociálně potřebnou práci. Nárůst manažerských zásahů, rostoucí odpovědnost, byrokratické požadavky, malpraktické cíle, rozvoj konzumentských přístupů a eroze celého profesionálního trustu mění v současnosti moderní medicínu v komplikovaný, nečitelný konglomerát

<sup>7</sup> V letech 2003–2006 byly realizovány na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci tři různá výzkumná šetření zaměřená na měření psychosociálních kompetencí studentů magisterského studijního programu *Všeobecné lékařství*. Jako technika sběru dat byl použit dotazník a skupinový rozhovor, tzv. focus group. Ke zpracování dat byla využita metoda obsahové analýzy sdělení a statistická metoda.

úkonů. A na tuto situaci je potřeba (budoucí) lékaře připravovat již v pregraduálním vzdělávání (srov. Persuad, 2002, pp. 1). **Ale jak?** Jednou z možností je podpora salutogenního přístupu k sobě samému, založeného na Antonovského pojetí soudržnosti osobnosti jednotlivců, vystavených psychické zátěži. Antonovsky formuloval osobnostní charakteristiku nazvanou *Sense of coherence* (SOC), tedy smysl pro integritu (koherenci), rys soudržnosti osobnosti. Osobnostní charakteristiku koherence tvoří tři základní dimenze: schopnost rozumět světu<sup>8</sup>, schopnost řídit důležité okolnosti svého života<sup>9</sup> a radost ze smysluplnosti<sup>10</sup> (Antonovsky, 1993; Rabin et al., 2005, pp. 94).<sup>11</sup> Koherentní osobnost je spíše schopna porozumět okolí i sobě a jako taková může být přínosem i ve vztahu k ostatním lidem. Výzvou pro zařazení takového způsobu vzdělávání, jež by prohluboval soudržnost osobnosti lékařů, podporují zjištění, že zejména složky srozumitelnosti a zvládnutelnosti se mohou vhodným vzděláním a přiměřenými intervencemi (např. terapeutickými zásahy) zlepšovat (Sack a Lamprecht, 1994 in Rabin et al., 2005, pp. 95).

Položili jsme si otázku: **Ale jak?** Jak v tomto ohledu připravovat budoucí lékaře již v pregraduálním vzdělávání? Odpověď zní relativně jednoduše: obohatit výuku mediků o prvky **psychosociální prevence**. Výuka by měla být vedena tak, aby pomohla studentům v jejich budoucí praxi zvládat společenské změny statusu i role doktora medicíny.

### **Systém psychosociální prevence pro studenty všeobecného lékařství**

Odpověď na výše položenou otázku zní možná jednoduše, ale cesta k realizaci tohoto záměru rozhodně tak jednoduchá nebyla. Na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci tým expertů kolem doktorky Králové vytvořil projekt *Systém psychosociální prevence pro studenty všeobecného lékařství*, na který se podařilo získat finance z Evropské

<sup>8</sup> *Srozumitelnost* je nejzákladnější dimenze osobnostní charakteristiky koherence a týká se kognitivní stránky – vidění a chápání světa, jak fyzikálního tak sociálního. Vyjadřuje, do jaké míry daný člověk chápe podněty, s nimiž se v životě setkává, jako pro něj srozumitelné. Daný jedinec vidí nejen určitý výsek, ale celkový obraz světa, své místo v něm i místo průřezných detailů a lidí. Tento stav umožňuje, aby člověk chápal funkci a hodnotu lidí a věcí. V sociální oblasti jsou vzájemné vztahy mezi lidmi vnímány jako přátelské a důvěryhodné (Kupka, 2008, s. 42).

<sup>9</sup> *Zvládnutelnost* vyjadřuje vztah mezi percepcí možností, které daný člověk má k dispozici a požadavky, které na něj klade okolí. V základu stojí povědomí o přiměřenosti jak vlastních sil a možností, tak sil a možností lidí kolem, schopnost a možnost řešit situace, do nichž se člověk dostává. Jde jak o individuální, tak sociální kompetenci a důvěru v ni. Člověk cítí, že má dostatek sil, aby zvládl úkoly, které před něj staví život (Kupka, 2008, s. 42).

<sup>10</sup> *Radost ze smysluplnosti* se vztahuje k emocionální stránce celkového postoje k životu a dění v něm. Jedinec je přesvědčen, že problémy, se kterými se setkává, stojí za to, aby se jimi zabýval. Je vnitřně motivován k tomu, aby investoval určitou energii, čas a úsilí do řešení úkolů, které chápe jako smysluplné na cestě k cíli, jemuž je oddán. Problémy jsou pro něj výzvou k aktivitě, na kterou se těší. Je přesvědčen, že činnost, kterou dělá, mu dává možnost projevit vlastní iniciativu a tvořivost. Zároveň se domnívá, že práce, kterou dělá, je druhými lidmi kladně hodnocena, čímž se mu dostává přiměřeného sociálního uznání (Kupka, 2008, s. 42).

<sup>11</sup> Tento přístup podporuje i teoretická konceptualizace syndromu vyhoření jako krize v sebehodnocení (srov. Leiter, 1992, 109; Riley, 2004, pp. 351).



ho sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.<sup>12</sup> Řešitelem a odborným garantem projektu byl Ústav sociálního lékařství a zdravotní politiky LF UP v Olomouci. Projektový management a koordinaci zabezpečovalo Profesně poradenské centrum Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Partnery projektu byli Fakultní nemocnice Olomouc, Spolek mediků Lékařské fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, TARA Professional, o.p.s., Motivace – životní styl, o.s. a Ústav psychologie Lékařské fakulty Masarykovy univerzity. Cílem projektu bylo:

- Rozvinout a zlepšit **psychosociální kompetence studentů** studijního programu Všeobecné lékařství LF UP v Olomouci
- **Optimalizovat uplatnění** absolventů na trhu práce
- Vytvořit nové **metodologické přístupy** v získávání psychosociálních kompetencí
- Vytvořit inovativní **akreditovaný modulový systém psychosociální prevence** včetně tvorby vzdělávacích/tréninkových opor pro výuku a výcvik studentů 4. až 6. ročníku
- **Zvýšit povědomí** o důležitosti psychosociálních dovedností
- Podpořit teze rovného přístupu v lékařském prostředí s důrazem na **gender a multi-kulturalismus**

Výstupem z projektu byl návrh a realizace pěti vzdělávacích modulů<sup>13</sup>, které nabízejí studentům zlepšení psychosociálních kompetencí v různých rovinách a to konkrétně:

- **„Jak prožít kvalitní život v roli lékaře/ky“** (modul apeluje na životní hodnoty a problémy v současné společnosti: poslání a roli lékaře, vztahy mužů a žen, vztahy mladých a starých, kulturu ve zdravotnických týmech, apod.)
- **„Životní styl jako sebeobrana“** (modul se orientuje na antistresovou komunikaci, zacházení s existenčním časem, zvládání konfliktů, porozumění myšlenkovým vzorcům v lidském jednání)
- **„Dobré vztahy – šance pro život“** (modul poukazuje na význam sociální opory v práci i v osobním životě, objasňuje principy celostního přístupu k pacientovi a zaměřuje pozornost na sladění lékařské profese s rodinným životem)
- **„Nebojme se komunikovat“** (modul poukazuje na všeobecná modelová komunikační schémata a specifika komunikace v roli lékaře)
- **„Lékař jako lék – umění naslouchat svým pacientům a jak se z toho nezbláznit“** (modul se zaměřuje na umění aktivně naslouchat, na kreativní přístup k sobě samému a na porozumění pacientovu příběhu).

Uvedené moduly byly jako volitelné předměty nabízeny v akademickém roce 2007/2008 studentům 4.–6. ročníku magisterského studijního programu Všeobecné lékařství LF UP

<sup>12</sup> Projekt *Systém psychosociální prevence pro studenty všeobecného lékařství* (projekt OP RLZ CZ 04.1.03/3.2.15.2/0353) měl časovou dotaci od 15. 6. 2006 do 14. 6. 2008.

<sup>13</sup> Moduly jsou založeny na kreativních metodách výuky, využívají se např. *verbální metody* (individuální a týmová prezentace, osobní scénáře, diskuse, dialog), *ilustrativní metody* (případové studie, modelové situace, hraní rolí, simulace, psychohry, kazuistiky), *projekční metody* (kresebné projevy), *participativní metody* (skupinová a týmová práce, brainstorming, ohniskové skupiny, coaching, self-assessment, videozáznamy), *zážitkové/prožitkové techniky* (bálintovské skupiny, relaxace) a *samoučení* (e-learning, aktualizace osobního portfolia).

v Olomouci. V současné době jsou tyto předměty jako volitelné disciplíny nedílnou součástí kurikula oboru všeobecného lékařství.<sup>14</sup>

## Závěr

Lékařská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci dlouhodobě vnímá a reflektuje společenské změny a zajímá se o názory svých studentů. Projekt *Systém psychosociální prevence pro studenty všeobecného lékařství* je toho důkazem. Tento projekt je jedním z příkladů sofistikovaných změn, které na Lékařské fakultě Univerzity Palackého ve studijním programu všeobecného lékařství aktuálně probíhají. Kromě toho byla posílena a změněna praktická výuka studentů medicíny a zavedeny nové disciplíny, jako např. *Etické základy komunikace pro odbornou praxi* aj. Iničiátoři a realizátoři těchto změn doufají, že uvedené skutečnosti přispějí k tomu, že studenti medicíny budou nahlížet svoji budoucí profesní roli lékaře s menšími obavami, že se redukuje jejich stres a obavy a že následně dojde ke zvýšení jejich kvality života v roli lékaře. Ve svém důsledku by to mohlo znamenat, že se zvýší i kvalita života jejich pacientů, činit však nějaké závěry v tuto chvíli by bylo poněkud předčasně. Ponechme tedy tuto úvahu o zvýšení kvality života lékaře v souvislosti s restrukturalizací jejich vzdělávání prozatím otevřenou. Čas (a případné empirické šetření) ukáže, zda-li byla tato úvaha (a především pak řešení) správné či nikoliv.

## LITERATURA A PRAMENY

- ALTMAN, B., R., FIGUREAS, J.: *European Health Care Reform. Analysis of Current Strategies*. WHO regional publications. European series No. 72, 308 p.
- ANTONOVSKY, A.: The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science and Medicine* 36, 1993, pp. 725–733.
- BEAUCHAMP, T., L., CHILDRESS, J.F.: *Principles of Biomedical Ethics*. 5 th. ed. Oxford, New York: Oxford University Press, Inc. 2001.
- BEGUN, J., W., LIPPINCOTT, R. C.: *Strategic adaptation in the health professions: Meeting the challenges of change*. 1. vyd. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1993.
- BORST-EILERS, E.: Equity and solidarity. Health Policy in the Netherlands. A Balance between Containment and Expansion. In: *Health and Health Care in the Netherlands*. Red. A., J., P. SCHRIJVERS. 3. vyd. Maarssen, Elsevier/De Tijdstroom 1998.
- ČORNANIČOVÁ, R.: Kvalita života v séniu. In: *Autonomie ve stáří. Strategie jejího zachování*. Red. D. SÝKOROVÁ, O. CHYTILOVÁ. Ostrava, ZSF OU 2004.
- DUNSTONE, D., C., REAMES Jr, R., H.: Physician satisfaction revisited. *Social Science and Medicine*, 52, 2001, s. 825–837.
- FALKUM, E., FØRDE, R.: Paternalism, patient autonomy, and moral deliberation in the physician – patient relationship. Attitudes among Norwegian physicians. *Social Science and Medicine*, 52, 2001, s. 239–248.

<sup>14</sup> Výstupy projektu jsou přenositelné také na lékařské fakulty dalších českých univerzit či oborově relevantní instituce.

- FREIDSON, E.: *Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. 2. vyd. London, Chicago, The University of Chicago Press 1988.
- GAJDOŠÍK J., BRUKNEROVÁ D., DUKÁT A.: Očekávanie poslucháčov LF od výkonu roly lekára. *Praktický lekár*, 86, 2006, č. 5, s. 286–289.
- IVANOVÁ, K.: *Priority a ciele hlavných participantů zdravotní péče*. Doktorská práce. Brno: Lékařská fakulta Masarykovy univerzity, Ústav sociálního lékařství a veřejného zdravotnictví 2001.
- IVANOVÁ, K.: *Základy etiky a organizační kultury v managementu zdravotnictví*. 1. vyd. Brno, NCO NZO 2005.
- IVANOVÁ, K.: *Organizační kultura ve zdravotnictví*. Habilitační práce. Olomouc, UP 2006.
- KOPŘIVA, K.: *Lidský vztah jako součást profese*. 4. vyd. Praha, Portál 2000.
- KRÁLOVÁ, J., IVANOVÁ, K., HUSÁROVÁ, A.: Respektuje vzdělávací systém globální společenské změny lékařské profese? Mezinárodní konference „Vplyv globalizácie na vzdelávanie, vedu, médiá a spoločnosť“, 15.–17.10.2007, Bratislava při VEDA, Forum scientiae et Spientiae.
- KRÁLOVÁ, J., ZEDKOVÁ, I., NAKLÁDALOVÁ, M., POTOMKOVÁ, J.: Obavy studentů všeobecného lékařství z nástupu do zaměstnání. *Zdravotnictví v České republice*, 8, 2005, č. 4, s.192–195.
- KŘÍŽOVÁ, E.: Jak jsou mladí čeští lékaři spokojeni se svou profesí? *Praktický lékař*, 83, 2003, č.11, s. 647–649.
- KŘÍŽOVÁ, E.: *Proměny lékařské profese z pohledu sociologie*. 1. vyd. Praha, SLON 2006.
- KŘÍŽOVÁ, E.: *Sociologické proměny lékařské profese*, GAČR 403-02-0691. 6.3.2007: [http://www.ILF3.cuni.cz/rtika/nazory\\_lekaru.pdf](http://www.ILF3.cuni.cz/rtika/nazory_lekaru.pdf).
- KŘÍŽOVÁ, E.: *Sociologické podmínky kvality života*. In: *Kvalita života a zdraví*. Red. J. PAYNE a kol. Praha, Triton 2005.
- KUPKA, M.: *Způsoby zvládnání životních těžkostí – salutoprotektivní činitelé na straně osobnosti a prostředí*. In: *Současnost a perspektiva sociální péče ve společnosti 21. století II*. Soubor příspěvků vydaných při příležitosti 2. Mezinárodního semináře. 11.–12. Zář 2008. Evropské školicí centrum Litomyšl, s. 41–50.
- LEITER, M., P.: Burn-out as a crisis in self-efficacy – conceptual and practical implications. *Work and stress*, 6, 1992, č. 2, s. 107–115.
- PARSONS, T.: *Social structure and personality*. London, The Free Press, Collier-Macmillan LTD 1965.
- PARSONS, T.: *The social system*. Great Britain, Kent: Mackays of Chatham PLC 1991. Preface to the New Edition Bryan S. Turner.
- PERSUAD, R.: Reducing the stress in medicine. *Postgraduate Medicine Journal*, 78, 2002, s. 1–3.
- Projekt OP RLZ CZ 04.1.03/3.2.15.2/0353, <http://www.medicini-za-sebeprevenci.upol.cz>.
- RABIN, S., MATALON, A., MAOZ, B., SHIBER, A.: Keeping doctors healthy: A salutogenic perspective. *Families Systems and Health*, 23, 2005, č. 1, s. 94–102.
- RILEY, G., J.: Understanding the stress and strains of being a doctor. *The Medical Journal of Australia*, 181, 2004, č. 7, s. 350–353.
- ROBINSON, G., E.: Stress on women physicians: consequences and coping techniques. *Depression and Anxiety*, 17, 2003, s. 180–189.
- WHQOL. *Measuring duality of life*. Geneve: World Health Organization 1997.

## SUMMARY

### **Education as an important factor of quality of life of medical doctors**

Doctors, in particular the young ones, are aware of the ambivalence and their attitudes to their own profession are changing. The global society also demands that graduates are best prepared for their practice while the most essential requirement in other fields remains the ability to be flexible. However, in medical education such requirement cannot be fully accepted. In the educational system for future doctors, the key need is still acquiring and developing professional competence. Therefore, an important challenge for the **quality of life of medical doctors** and for **system of medical education** is to promote their salutogenic approach both to themselves and to social groups. Such tuition aimed at increasing **psychosocial prevention** should help students cope with the social changes of medical doctors' status and roles to be encountered in their future practice.

In the years 2003–2006, three different research projects at the Faculty of Medicine and Dentistry, Palacký University in Olomouc focused on assessing psychosocial skills of students in the General Medicine master's study programme. The acquired outcomes and data resulted in partnership for a project called "**System of psychosocial prevention for students of General Medicine**", co-funded by the European Social Fund and the Czech Republic national budget.

### **KEY WORDS**

Quality of life, Medical Education, Role of Medical Doctors, Legitimacy of the Medical Profession, Professional Competence, Psychosocial Competence, System of psychosocial prevention

doc. PhDr. Kateřina Ivanová, Ph.D.  
Ústav sociálního lékařství a zdravotní politiky  
Lékařská fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
katerina@tunw.upol.cz; +420 585 632 714

PhDr. Naděžda Špatenková, Ph.D.  
Katedra sociologie a andragogiky FF UP  
Wurmova 7  
771 80 Olomouc  
nadezda.spatenkova@upol.cz; +420 585 633 408

Mgr. Václav Kajaba, Ph.D.  
Hemato-onkologická klinika LF UP a FNOL Olomouc  
I.P. Pavlova 6  
775 20 Olomouc  
kajabav@fnol.cz; +420 588 442 532

**Studenti píší**



## Profesie alebo profesionalizmus? Meniace sa otázky v sociológii profesií

*Roman Hofreiter*

### Úvod

Na začiatku samotného textu chcem zdôrazniť, že mojím cieľom nie je pridať ďalší príspevok k diskusii o tom, či sú napríklad učitelia, manažéri alebo sociálni pracovníci profesiou alebo ňou nie sú. Ani nebudem písať o tom, čo týmto zamestnaniam chýba, aby sa „plnohodnotnou“ profesiou naozaj stali. Hlavnou líniou tohto textu je predovšetkým kritické vyrovnanie sa so samotným pojmom, respektíve analytickým konceptom profesie. K myšlienke uberať sa týmto smerom ma viedla tá skutočnosť, že v príspevkoch, ktoré sa venujú napríklad učiteľskému povolaniu (Kasáčová, 2004; Kasáčová 2006; Kosová, 2005; Kosová, 2006), ale aj iným zamestnaniam, sa samotnému konceptu profesie venuje minimálna pozornosť a používa sa pomerne neproblematicky. Túto určitú bezstarostnosť je možné sledovať prostredníctvom významov, v akých sa pojem profesia používa. Prvý, dalo by sa povedať každodenný a laický význam odkazuje na akúkoľvek pracovnú činnosť respektíve pracovnú pozíciu (napríklad aj robotnícke profesie). Druhý význam, rozšírený hlavne pri sociologickej analýze práce, v sebe nesie výrazne pozitívny a hodnotiaci náboj. S profesiami sa v tomto prípade spája vysoké celospoločenské uznanie, charakterizuje ich univerzalistická orientácia a potreba náročného odborného vzdelania (Hamaj, 2005 s. 86). Kategória profesie v druhom význame nie je len analytickou pomôckou ale je spájaná s prestížnym sociálnym statusom, ktorý zabezpečuje všeobecné uznanie. Dosiahnutie stavu profesie v takomto ponímaní znamená, že sa preukáže prítomnosť špecifických, univerzálnych a nemenných vlastností, ktoré ich charakterizujú. Moje kritické pripomienky smerujú predovšetkým k tomuto „klasifikačnému“ chápaniu profesií. To obsahuje predpoklad, že znaky profesií a tým aj samotné profesie sú trvalým a stabilným elementom v moderných spoločnostiach. Profesie samotné však nepredstavujú stabilné „objekty“ sveta práce. Ustálený je iba koncept či teoretický model profesie (v podobe jeho encyklopedického vymedzenia). V poslednej dobe je čím ďalej tým viac evidentné, že podmienky a okolnosti, v ktorých sa tento koncept ustaloval, prechádzajú výraznými zmenami. Mám na mysli predovšetkým zmeny, ktoré sa odohrali vo svete práce (flexibilizácia; Mareš, P., 2004; Chorvát, I., 2005 s. 165), v spôsobe jej organizácie (presadzovanie sa menej byrokratických foriem riadenia), meniacu sa pozíciu štátu (oslabovanie modelu

sociálneho štátu a postupujúca strata dôvery v tento projekt) a spolu s tým postindustriálne variácie na tému vzdelanostnej spoločnosti, čo znamená zvyšovanie počtu študentov a kvalifikačných potvrdení (credentials) na výkon jednotlivých zamestnaní. Tieto zmeny oslabujú použiteľnosť analytických kategórií sveta práce vytvorených pre poznanie a zachytenie skutočnosti v podstatne stabilnejších a jednoznačnejších podmienkach (mnohé z týchto kategórií boli dotvárané v období päťdesiatych a prvej polovice šesťdesiatych rokov). Ak teda analytická kategória neslúži svojmu pôvodnému účelu a prípadne nám komplikuje pochopenie sveta v ktorom sa pohybujeme, dôležitou úlohou sa stáva hľadanie iných pomôcok pre jeho uchopenie.

Niektoré sociologické analýzy, ktoré sa zaoberajú transformáciou sveta práce, premenou profesií a ich organizáciou (Fournier, 1999; Evetts, 2003; Lennart G. Svensson 2003) už na túto skutočnosť reagujú. Argumentujú tým, že snaha definovať určitý súbor zamestnaní – profesií prostredníctvom vymedzenia špecifických a univerzálne platných znakov je v súčasnom diferencovanom a pluralitnom prostredí viac menej nemožná. Na jednej strane môžeme sledovať procesy v rámci ktorých sú aj emblematické profesie (medicína, veda) zbavované svojich definičných znakov (autonómia, kolegiálna kontrola nad výkonom povolania, deklarovaná nezávislosť na trhových pravidlách; in Freidson 2001, s. 127). Na druhej strane ale nastáva prenikanie niektorých znakov prisudzovaných profesiám (neustále vzdelávanie, vyžadovanie potvrdení o vzdelávaní, snaha kontrolovať pracovný výkon prostredníctvom mechanizmov sebaregulácie namiesto byrokratického dozoru; in Fournier 1999, s. 281) do čoraz väčšieho spektra pracovných rolí.

Nemožnosť súčasného jednoznačného stanovenia typických a univerzálnych vlastností profesií vedie k tomu, že problémom sa stáva aj hľadanie jednoznačnej odpovede na otázku, čo je alebo nie je profesiou. V práci poukazujem na možnosti, ktoré sociológia otvorila tým, že svoju pozornosť venuje profesionalizmu v rôznych pracovných pozíciách. V tomto prípade ide o oslobodenie sa od hodnotiaceho stanoviska, ktoré sa spája s pôvodným „klasifikačným“ konceptom profesií<sup>1</sup>. Profesionalizmus sa chápe hlavne ako spôsob špecifickej internalizovanej a nebyrokratickej kontroly výkonu pracovnej činnosti, pričom sa ale nedefinuje len jeden možný model – kolegiálna kontrola – ale poukazuje sa na pluralitu spôsobov, ktorým sa tento spôsob kontroly a organizácie práce presadzuje. Fiona Hilfrethy (Hilfrethy, 2008) vo svojej práci venovanej učiteľom v Austrálii napríklad predstavuje profesionalizmus ako špecifický diskurzívny mechanizmus, ktorým sa učitelia bránia proti prílišnej byrokratizácii a rutinizácii ich práce. Na druhej strane Valérie Fournier (Fournier, 1999) poukazuje na profesionalizmus presadzovaný v prostredí súkromných spoločností, ktorý má podobu zhora (manažmentom) vytváranej a zavádzanej profesionálnej ideológie a jej internalizácie<sup>2</sup>. Julia Evetts (2003) konštatuje, že profesionalizmus je potrebné interpretovať skôr ako normatívnu a ideologickú koncepciu. Potom

<sup>1</sup> Často ide o zdôrazňovaniu určitej výlučnosti, jedinečnosti a mimoriadne pozitívnych vlastností vo verejnom obraze. Ako príklad môže slúžiť spôsob, akým sa prezentuje medicína, ale i vedecká činnosť.

<sup>2</sup> Autorka na príklade niektorých firiem poukazuje na tú skutočnosť, že firemne podporovaný profesionalizmus umožňuje znižovanie nákladov na byrokratickú kontrolu a taktiež slúži ako vhodné ospravedlnenie niektorých organizačných zmien v podnikoch.



môžeme našu pozornosť odkloniť od snahy definovať, čo to profesia je, k úsiliu vysvetliť príťažlivosť profesionalizmu (ako spôsobu ktorým je organizovaná práca).

V článku sa pokúšam použiť koncepcie súčasných autorov ako možnú odpoveď na niektoré problémy, ktoré sú spojené s používaním termínu profesie. Predstavenie týchto nových spôsobov nie je možné uskutočniť bez toho, aby sme sa v prvej časti nevrátili k tradičnému chápaniu konceptu profesií, bez vykreslenia jeho historického pozadia a bez poukázania na niektoré kritické pripomienky, ktoré sa s ním spájali.

## 1. Tradičné koncepcie profesie

Podobne ako pri množstve iných pojmov, ktorými disponujú a s ktorými pracujú sociálne vedy, aj pri koncepte profesie narážame na jeho dvojakú podobu. Funguje ako kategória praxe, v našom (česko – slovenskom) priestore predovšetkým ako synonymum pre (akékoľvek) zamestnanie. Prípadne v užšom zmysle označuje tie zamestnania, s ktorými sa spája vysoké hodnotenie. Na druhej strane slúži aj ako kategória analýzy, ktorá má pomôcť pochopiť rozdiely vo svete práce a v organizácii tohto sveta. Túto dichotómiu na kategórie praxe a kategórie analýzy, ktorú zdôrazňoval Pierre Bourdieu (in Brubaker a Cooper, 2002 s.4) je teda možné aplikovať aj v našom prípade. Rolf Thorstendahl (1990, s. 46) upozorňuje, že samotné profesie sú príkladom pojmu, ktorý bol sformovaný na základe angloamerickej sociálnej tradície, pričom táto tradícia výrazne formovala analytickú, predovšetkým sociologickú koncepciu profesií. Prvé publikácie venované tejto téme (Carr a Saunders, 1930) boli silne inšpirované týmto ukotvením do angloamerickej každodennosti a predstavovali skôr katalogizáciu tých zamestnaní, ktoré sa už ako profesie v bežnej reči označovali. V dôsledku rozdielného vývoja oproti kontinentálnej Európe sa v anglosaskom svete sformovali podmienky, v rámci ktorých niektoré zamestnania vykazovali špecifické vlastnosti a odlišnosti od iných. Išlo predovšetkým o menšie prepojenie či naviazanie na vládnú alebo štátnu reguláciu a organizáciu<sup>3</sup>. Na druhej strane predstavitelia týchto zamestnaní využívali niektoré prostriedky štátnej regulácie vo svoj prospech (legitimizácia sebakontroly prostredníctvom právnych noriem). Týkalo sa to predovšetkým tých oblastí práce, ktorých výkon závisel na využívaní odborného poznania, pričom za metaforické typy môžeme považovať právo a medicínu. Takéto zamestnania sa potom javili ako špecifická a odlišná skupina, ktorá sa vyskytuje v pracovnej sfére. Okrem nich tu boli aj iné skupiny zamestnancov, ktoré si dokázali udržať, práve vďaka svojmu odbornému (expertnému) poznaniu významnú nezávislosť vo vzťahu k zamestnávateľom (išlo predovšetkým o inžinierov). Samozrejme aj v Európe existovali lekári, inžinieri a právnici ale ich napojenie na štát a na byrokratické organizácie bolo od začiatku oveľa viditeľnejšie a tesnejšie (kontinentálne budovanie železníc ako štátnych spoločností, zavádzanie verejného zdravotníctva

<sup>3</sup> Freidson (2001) poukazuje, že profesie sa na určitý čas oslobodili aj od pôsobenia trhového mechanizmu dopytu a ponuky. Teda ich počet, ako aj ich práca nebola určená dopytom a spokojnosťou zákazníkov, ale vlastnými regulačnými mechanizmami. V súčasnosti môžeme sledovať výrazné oslabovanie tohto princípu.

ako súčasť štátnej sociálnej politiky) a preto sa oproti spomínanej anglo-americkéj skúsenosti nejavili ako nezávislá a špecifická skupina, ale skôr ako lepšie platení druh štátnych zamestnancov<sup>4</sup>. To je možno jeden z dôvodov, prečo sa výskum profesií a tým pádom aj koncept profesií udomácnil a formoval prevažne v prostredí americkej a anglickej sociológie, a naopak v prostredí kontinentálnej európskej tradície bol viac menej prehliadaný až do sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia (Burrage, 1990 s. 5).

## 1.1 Štruktúrny funkcionalizmus a idealizmus profesií

Predovšetkým angloamerickí sociológovia začali laickému a bežnému pojmu profesia (v zmysle odborného zamestnania) dávať určitý analytický rozmer. Výraznou osobnosťou, ktorá prispela k prehĺbeniu záujmu o profesie, bol Talcott Parsons. Vplyv tohto zakladateľa štruktúrneho funkcionalizmu sa prenáša aj do súčasnej predstavy profesií. To mimochodom potvrdzuje slová D. Alijevovej (2006, s. 378) o kontinuálnom a silnom zväzku sociológie a jej verejného obrazu s funkcionalistickou tradíciou, pretože napríklad definičné znaky (indikátory), prostredníctvom ktorých vymedzujeme profesie, sú výrazne naviazané na teoretické dedičstvo štruktúrneho funkcionalizmu.

Záujem o profesie nerozvíja Parsons samoúčelne. Vníma ich ako výrazných nositeľov hodnôt typických pre moderné spoločnosti, čím má na mysli predovšetkým univerzalizmus, funkčnú špecializáciu (specificity) a aplikovanie vedeckého poznania a postupov. Ako sám píše: „Je dostatočne evidentné, že množstvo najvýznamnejších znakov našej spoločnosti je do značnej miery závislých na hladkom fungovaní profesií“ (Parsons 1939, s. 457). Pre Parsonsa tieto hodnotové orientácie (vedecká racionalita, funkčná špecializácia), nie sú výlučným vlastníctvom profesií. Ide predovšetkým o všeobecné, pre konanie v modernej spoločnosti charakteristické vzorce. Význam profesií však spočíva v tom, že sú výrazným a viditeľným nositeľom týchto hodnôt a tieto hodnoty aj neustále pri svojej činnosti uplatňujú. Podľa Branteho (1988, s. 121) tak v kontexte Parsonsovho uvažovania profesie predstavujú akýsi prototyp, ideál a predobraz moderného, racionálneho konania. Toto spojenie je ešte výraznejšie v neskoršom období, keď spája konanie profesií s hodnotovými orientáciami<sup>5</sup> ako: *afektívna neutralita, univerzalizmus, kolektívna orientácia, orientácia na výkon a funkčná špecializácia*.

<sup>4</sup> Týmto rozdielom sa podrobne venuje Keith M. Macdonald v tretej kapitole knihy *The Sociology of Profession* (Macdonald, 1995 s. 66–100). Na rozdiel medzi angloamerickým a európskym vývojom analytického konceptu profesií upozorňuje aj David Sciulli (Sciulli, 2005). Rozdiely medzi európskou sociologickou tradíciou a americkou tradíciou reflektuje aj Collins (1990, s. 15): americká tradícia zdôrazňuje slobodu členov profesií kontrolovať podmienky výkonu povolania zatiaľ čo európska (kontinentálna) tradícia preferuje predstavu elitných pracovníkov (administrators), ktorí svoje pozície získavajú na základe akademických titulov a potvrdení (credentials). Okrem sociológie sa však na tento rozdiel veľmi nepoukazuje a preferuje sa encyklopedické chápanie profesií, vystavané na tradícii štrukturálneho funkcionalizmu a abstraktného empirizmu (definovanie základných znakov profesií).

<sup>5</sup> Párovými opozíciami sú naopak: afektivita, partikularizmus, orientácia na seba, difúznosť. Takýmto spôsobom je možné podľa Parsonsa opísať hodnotové orientácie, ktoré sa viažu ku konkrétnym sociálnym

Po tom, čo Parsonsov štruktúrny funkcionalizmus poskytol toto teoretické zázemie pre koncept profesií a poukázal na ich význam pre pochopenie moderných spoločností, úsilie mnohých sociológov smerovalo k snahe presne vymedziť tie znaky, na základe ktorých by sa dalo určiť, ktoré pracovné pozície medzi profesie patria a ktoré naopak nie. Ako príklad si môžeme uviesť Millersonove (podľa Brante, 1988 s. 122) enumeratívne vymedzenie profesií:

- a) Používanie zručností, ktoré majú svoj zdroj vo vedecky ukotvenom teoretickom poznaní.
- b) Vzdelávanie a tréning zameraný na získavanie týchto odborných teoretických a praktických zručností.
- c) Kompetentnosť profesionálov je zabezpečovaná skúšaním.
- d) Profesionálna integrita je zabezpečovaná formálnymi kódexmi správania.
- e) Výkon služieb, ktoré sú pre všeobecný prospech (univerzalizmus).
- f) Výkon profesie je kontrolovaný členmi profesie (peer review, peer controlling).

Samozrejme v literatúre je možné nájsť rôzne stručnejšie, ale aj rozšírenejšie varianty takéhoto vymedzenia. Podstatné však je, že porovnávanie jednotlivých zamestnaní s takto chápaným konceptom profesií sa stalo štandardom a modelom uvažovania o tom, čo sú profesie a čo to znamená byť profesionálom. Mnoho kriticky orientovaných autorov (Hudges, 1958; Larsonová, 1977) však upozorňuje, že takéto vymedzenie profesií nepredstavuje ich analytický opis, ide skôr o stanovenie akéhosi *ideologického rámca profesií*, ku ktorému sa začali obracať všetci, ktorí chceli povýšiť svoju pozíciu v spoločnosti.

Ďalším problémom podľa Rolfa Thorstendahla (1990, s. 47) je enumeratívny výpočet znakov profesií, vystavaný predovšetkým na znakoch typických pre skupiny právnikov a lekárov. Príčinu vidí v tom, že pokus vymedziť analytický koncept profesií sa veľmi neposunul od jeho laického používania v angloamerickej skúsenosti, kde sú predovšetkým lekári a právnici ako profesie tradične a dlhodobo označovaní. Ak by sa vzorom profesie stali iné „odborné“ zamestnania, možno by lekári a právnici vyzerali len ako okrajový fenomén.

## 1.2. Kritický prístup k profesiám alebo profesie ako „konšpirácia“

Voči klasifikačnému prístupu<sup>6</sup> k profesiám sa neskôr v dôsledku čoraz viditeľnejších nedostatkov sformulovali alternatívne postupy, sledujúce proces profesionalizácie. Nezaujmajú sa o profesiu (podstatné meno), ale o projekt profesionalizácie. Teda spôsob a postupy, prostredníctvom ktorých niektoré skupiny zamestnaní v spoločnosti získavajú svoje špeciálne postavenie. Pri analýze týchto procesov sa autori obracali k Weberovmu

---

rolám v spoločnosti. Koncept vzorcových premenných je predstavený v T. Parsons: *The Social System*, MacMilan, New York (1951).

<sup>6</sup> Nejde ani tak o kritiku voči Parsonsovmu vymedzeniu profesií, ako skôr o kritiku jej následného vývoja a spôsobu akým sa používala. Tá je zameraná predovšetkým voči zjednodušenej a encyklopedickej verzii, ktorou sa začalo ku profesiám pristupovať.

konceptu uzatvárania. Uzatváranie predstavuje mechanizmus na monopolizáciu príležitosti zo strany rozdielnych sociálnych skupín. Znamená to, že sociálne skupiny tento mechanizmus využívajú k tomu, aby maximalizovali svoje zisky a privilégiá prostredníctvom obmedzovania prístupu k nim. Ako upozorňuje Collins (1990), nemusi ísť vždy o vedomý proces a vedomé prejavovanie skupinových záujmov, a to z toho dôvodu, že: „Tie najdôležitejšie sociálne interakcie majú často podobu sociálnych rituálov, ktoré produkujú morálne presvedčenia či ideály a tie prenikajú myslením celej skupiny. Členovia skupiny následne veria svojim ideológiám natoľko, že presadzujú ich zvýhodnenie oproti iným skupinám“ (Collins 1990, 24). Podľa Webera monopolizácia a uzatváranie je charakteristickým znakom pre všetky spoločnosti a je jedným zo základných procesov, ktorý sa v nich odohráva a ktorý stojí aj na pozadí vzniku moderných kapitalistických spoločností (Collins 1990 s. 26). Podobné procesy sprevádzajú vytváranie profesií (ako skupín so špecifickým postavením). Podľa tohto prístupu omylom celého klasifikačného prístupu je, že profesie vníma ako prirodzenú súčasť moderných spoločností a nepýta sa na príčiny a na zdroj ich špecifického postavenia. Dôležitosť druhej otázky podporil Everett C. Hughes (1958), podľa ktorého je dobré sústrediť pozornosť na to, čo profesie (ako sociálne skupiny) robia v každodennom živote, aby vyjednali a udržali svoje osobité postavenia. V línii tejto tradície pokračuje Larsonová (1977 s. xvii) a kladie dôraz na sledovanie procesov profesionalizácie, ktoré chápe ako úsilie a snahu o premenu jedného druhu vzácných zdrojov (predovšetkým špeciálne poznanie a zručnosti) na ekonomické a sociálne výhody. „Snaha udržať vzácnosť niektorých zdrojov spôsobuje tendencie k monopolizácii expertného poznania“ (ibid). Podľa nej sa tak profesie nedajú skúmať bez skúmania týchto mechanizmov „trhovej kontroly“. Príkladom monopolizácie a uzatvárania je aj presadzovanie pravidla, že výkon a aktivity, ktoré sa viažu k určitej profesii, môžu kontrolovať len jej príslušníci a ostatní sú ako laici z tejto kontroly vylúčení.

Samozrejme, že takýto prístup k profesiám, ktorý sa sústreďuje na sledovanie procesov profesionalizácie (uzatváranie a monopolizácia), znamená výrazný posun od teoretickej predstavy, ktorá bola formulovaná v rámci teórie štruktúrneho funkcionalizmu. Tomas Brante to charakterizuje ako posun od teoretického idealizmu k určitému cynizmu (Brante, 1988).

### **1.3. Koncept profesií v meniacom sa sociálnom kontexte**

Už spomínaný Rolf Thorstendahl pri porovnávaní oboch teoretických prístupov nachádza jeden veľmi dôležitý spoločný bod. Obidva sú veľmi silne prepojené s „každodenným“ anglosaským chápaním profesií. Keď štruktúrny funkcionalizmus vo svojej klasifikačnej snahe hľadá podstatné znaky profesií, inšpiruje sa hlavne v priestore práva a medicíny. To isté robí aj kritický prístup sledujúci proces profesionalizácie, keď sleduje stratégie uplatňované práve v oblastiach medicíny alebo práva a sleduje spôsoby, ktorými sa dosahuje oddelenie expertov od laikov (Larsonová 1979, strany 2–66 kde formuluje svoje základné myšlienky). Problémom nemusí byť samotné prepojenie analytickej sociologickej

kategórie s každodennou praxou označovania, veď sociálne vedy a sociológia sú vlastne priamo zamerané na pochopenie rôznych aspektov každodennosti. Závažnou okolnosťou prečo je potrebné zamyslieť sa nad pojmom profesia a významami (predovšetkým analytickými), ktoré v sebe spája sú prebiehajúce spoločenské zmeny. V ich dôsledku sa menia podmienky, ktoré formovali tak analytické kategórie ako aj bežné „laické“ spôsoby označovania vzťahujúce sa ku svetu práce. Prvou podstatnou zmenou, ako na to upozorňujú vo svojom článku Leicht a Fennellová (1997) ale aj Freidson (2001), je meniace sa organizačné prostredie. Idealistický – klasifikačný pohľad na profesie predpokladal, že jedným z charakteristických a podstatných znakov profesií je autonómia, nezávislosť a kolegiálna kontrola, ktorá prevažuje nad byrokratickou kontrolou alebo kontrolou zo strany zákazníkov typickou pre trhový systém. Ako upozorňuje Freidson (2001, s. 185), táto ideálna predstava, ktorá platila v minulosti, je v súčasnej dobe doplňovaná silným pôsobením organizačných kontrolných mechanizmov v dôsledku začleňovania predtým nezávislých jednotlivcov do rôznych organizačných štruktúr. Tento proces by ešte nemusel byť dôvodom na prehodnotenie sociologického konceptu profesie, keby sa k nemu nepripájali ďalšie podstatné zmeny. Jednou z nich je oslabovanie kontroly nad výkonom profesie. Neznamena to, že by napríklad lekári (ako častý príklad) úplne stratili právo samostatne rozhodovať o postupe v práci a o spôsobe liečby. Pri svojich rozhodnutiach však musia brať čoraz viac na zreteľ očakávania a záujmy ďalších aktérov, ktorí priamym alebo nepriamym spôsobom ovplyvňujú výkon jeho činnosti (definované štandardy a postupnosť krokov na základe ceny zákroku, stanovovanie obmedzení zo strany zdravotných poisťovní alebo „premena“ pacienta na zákazníka len ako malé príklady)<sup>7</sup>. Čoraz častejšie dochádza k tomu, že profesijné štandardy, ktoré boli hlavným zdrojom autonómie a prostriedkom, ktorý zabezpečoval kontrolu nad výkonom činnosti, začínajú byť čiastočne spoluurčované alebo úplne definované samotnými byrokratickými organizáciami, štátnymi organizáciami a nie výlučne členmi profesie. S tým súvisia nové otázky aj pre predstaviteľov kritického prístupu (zdôrazňujú význam profesionalizácie ako procesu uzatvárania), pretože vychádzali z predpokladu, že hlavným zdrojom profesionalizácie je úsilie samotných členov získať sociálne a ekonomické výhody. Ako však vysvetlí situáciu, keď samotné organizácie (prípadne štát), zasahujú do vytvárania profesijných štandardov, prípadne vytvárajú tlak na ich ustanovenie? K tejto problematike je možné pristúpiť dvojakým spôsobom: môžeme po prvé poukazovať na pokračujúci proces deprofesionalizácie alebo sa môžeme pýtať, podobne ako v celom tomto texte, či je naďalej udržateľný encyklopedický koncept profesií postavený na hľadaní správnych indikátorov.

Okrem organizačných zmien sú dôležité aj procesy, ktoré pôsobia na autoritu experta a spôsobujú v niektorých prípadoch jej *oslabovanie*. Táto téma je dôležitá z toho dôvodu, že klasifikačný prístup (ale aj kritický prístup) anticipoval u profesií nespochybnovanú

---

<sup>7</sup> V oblasti vedeckej práce, ktorá podľa Parsonsa (1939) predstavuje najčistejší typ profesie sa hodnotenie kolegov nahrádza, respektive dopĺňa externými kritériami na množstvo publikačnej činnosti, množstvo finančných prostriedkov získaných cez rôzne grantové schémy etc.

a akceptovanú<sup>8</sup> autoritu nad klientom, oblasťou alebo situáciou v dôsledku vlastníctva odborného expertného poznania a jeho odlišenia od laického neodborného poznania (k téme viac Freidson, 1984; Saks, 1995). Dôvody, prečo v niektorých prípadoch dochádza k oslabovaniu autority expertov, môžu byť rôzne. Možno je to dôsledok toho, že spoločnosť prestáva dôverovať „veľkým emancipačným rozprávaniam“, ako to hodnotil J.F. Lyotard, a smeruje k pluralite naratívov. Prípadne je to následok expanzie životných štýlov, v rámci ktorých sa formujú osobité a „alternatívne“ skupiny expertov na rôzne oblasti, ktoré sú odlišné od tých oficiálnych a formálne uznaných. Dôvodom môže byť aj viditeľnosť niektorých „sporov o expertnosť“<sup>9</sup>, ktorých zdrojom je protikladnosť návrhov na riešenie určitej problémovej situácie, a to môže vyvolať nedôveru v účinnosť a použiteľnosť expertného poznania. Dôsledkom týchto sporov o expertnosť môže byť spochybňovanie, prípadne nesúhlas „laikov“ s návrhmi expertov v podobe občianskych aktivít, individuálneho prejavu prípadne vytvárania alternatívnych spôsobov riešenia situácie. Určenie hlavného dôvodu šíriacej sa ostražitosti voči návrhom „expertov – profesionálov“ je námetom na úplne inú prácu. Ja len chcem poukázať na tú skutočnosť, že súčasné sociálne ale aj kultúrne prostredie už nie je nekritické voči expertnému poznaniu, v niektorých prípadoch o ňom pochybuje a podrobuje ho vlastnému hodnoteniu. Samotných expertov (v niektorých prípadoch) to vedie k tomu, aby pozmenili spôsoby svojej prezentácie, prípadne aby sa viac začali venovať verejnej prezentácii (projekt verejnej sociológie ako jeden z prípadov alebo početné využívanie ekonomických argumentov pri verejnej prezentácii vedy).

Ďalšou oblasťou, ktorá spôsobuje problematizáciu klasifikačného konceptu profesií sú *rastúce kvalifikačné požiadavky* na výkon rôznych zamestnaní, čo je spôsobené neustálym technologickým vývojom, rastom špecializácie, ale aj rozhodnutiami byrokratických inštitúcií (rozhodnutia štátu, rozhodnutia orgánov EÚ – napríklad VŠ vzdelávanie zdravotných sestier). Klasifikačný prístup (vymedzenie znakov profesií a následné určenie, ktoré zamestnania sú profesiami a ktoré nie) tu naráža na niektoré svoje limity. Jeho základné predpoklady sa formovali v čase, keď odborná, vedecká a vysokoškolská príprava bola požadovaná v menšom počte zamestnaní a pracovných pozícií, ktoré často tvorili predlohu konceptu profesií. Aktuálne zvyšovanie kvalifikačných požiadaviek má za následok, že profesie nie je možné jednoznačne spájať len s tými skupinami v populácii, ktoré disponujú odborným a na vedeckých princípoch vystavaným poznaním, pretože takýchto zamestnaneckých skupín je v populácii čoraz viac a pôvodný analytický koncept profesie tak vlastne stráca svoju diferenciacnú funkciu<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Kritický prístup videl zdroj autority predovšetkým ako následok procesu uzatvárania, klasifikačný prístup zase ako prirodzený dôsledok delby práce a hodnôt, ktoré profesie nesú a pri svojej práci uplatňujú.

<sup>9</sup> Napríklad spor o Tichú a Kôprovú dolinu vo Vysokých Tatrách, ak máme použiť príklad zo slovenského prostredia, globálnymi diskusiami je otepľovanie alebo geneticky modifikované potraviny.

<sup>10</sup> Snahou reagovať na tieto skutočnosti bola v klasifikačnom prístupe k profesiám teória deprofesionalizácie, podľa ktorej súčasné kvalifikačné požiadavky oslabujú pozíciu profesií. Obdobnou koncepciou bola aj teória proletarizácie profesií. Freidson však poukazuje vo svojej knihe *The Third Logic* (2001) na to, že tieto teórie vychádzali z idealistickej predstavy profesií ako výnimočných skupín zamestnancov v spoločnosti.



## 2. Profesionalizmus. Mechanizmus kontroly na diaľku

Sú to spomínané organizačné a kultúrne zmeny, ale aj zmeny v kvalifikačných požiadavkách, ktoré niektorých autorov v sociológii nasmerovali k tomu, aby upozornili na neproduktívnosť klasifikačného konceptu profesií. Nepochybujú jeho každodenné používanie, ale upozorňujú na to, že ako nástroj pre pochopenie dnešného sveta práce nemusí byť funkčný.

Napríklad Julia Evetts píše: „Je dôležité posunúť záujem od snahy definovať profesie a taktiež odkloniť záujem od procesu profesionalizácie (ako historického procesu uzatvárania)“ (2003, s. 21). V dnešnej situácii je podľa nej zaujímavejšie obrátiť svoju pozornosť na profesionalizmus, ktorý predstavuje normatívny prostriedok zabezpečujúci kontrolu nad výkonom zamestnania (control at a distance).

Práve odklon od chápania profesií ako špecifických skupín v spoločnosti a následné polozenie dôrazu na profesionalizmus ako mechanizmu kontroly, predstavuje možný spôsob ako pochopiť niektoré aspekty sveta práce v dnešnej situácii. Ako však chápať projekt profesionalizmu a čo sa skrýva za touto koncepciou? Túto otázku sa pokúsime objasniť v nasledujúcej časti.

Keď autori ako Julia Evetts, Valerie Fournier alebo Lennart G. Svennson hovoria o profesionalizme, ich hlavná myšlienka sa opiera o Eliotta Freidsona, ktorý profesionalizmus vymedzuje ako špecifickú „tretiu logiku“ (2001, s. 2) ktorou sa vykonáva kontrola práce<sup>11</sup>. Tá je vystavaná za pomoci vytvárania a udržiavania špecifickej ideológie, ktorá sa stáva hlavným internalizovaným prostriedkom, ktorým sa zabezpečuje dodržiavanie noriem a očakávaného konania<sup>12</sup>. Zdôrazňovanie diskurzívnej ideologickej povahy profesionalizmu (Fournier, 1999, s. 281; Evetts, 2003, s. 25) vedie následne k tomu, že sa do popredia dostáva aj jeho disciplinárna povaha. Slúži ako nástroj, ktorý umožňuje kontrolu na diaľku, alebo ako hovorí Valerie Fournier: „Umožňuje predvídateľnosť konania.“ (1999; s. 290) bez prílišnej byrokratickej kontroly. Okrem pôsobenia dovnútra sa disciplinárna povaha profesionalizmu prejavuje aj na okolí a pôsobí na klientov. Ideológia profesionalizmu môže zdôrazňovať špecifické poznanie a zručnosti, ktorými klienti nedisponujú. To umožňuje definovať potreby klientov a udržiavať si normatívnu kontrolu nad týmito potrebami.

Freidson (2001) zdôrazňuje, že pre profesionalizmus ako špecifický organizačný princíp práce je potrebná diferenciácia odborného poznania od každodenného, pre život v spoločnosti potrebného, poznania (s. 29), k čomu slúži jeho „inštitucionalizácia a formalizácia“ (Freidson, 2001 s. 29). Dosiahnutie tohto odborného poznania umožňuje prístup k zručnostiam získaným (tacit knowledge) prostredníctvom výkonu praxe. Priznané vlastníctvo odborného poznania je dôležitým prostriedkom, ktorý podporuje vytváranie a upevňovanie profesijnej ideológie, identity a taktiež je nevyhnutným zdrojom, okolo ktorého sa vytvárajú mechanizmy nebyrokratickej kontroly práce. Stáva sa mechanizmom,

<sup>11</sup> Okrem toho hovorí o byrokratickej kontrole a trhovej kontrole výkonu práce.

<sup>12</sup> Profesionalizmus využíva predovšetkým mechanizmy individualizovanej internalizovanej sociálnej kontroly.

na základe ktorého sa vytvára pocit „iného“, odlišného a formuje sa určitá prináležitosť ku ostatným, ktorí disponujú týmto poznaním a vytvára sa vedomie kolektívneho MŤ a zodpovednosti za toto kolektívne MŤ.

Julia Evetts upozorňuje na tú skutočnosť, že v prípade profesionalizmu existujú určité rozdiely. Využíva McClellandovu kategorizáciu (McClelland, 1990) a rozlišuje medzi formovaním ideológie profesionalizmu zvnútra alebo jeho externým vonkajším formovaním, čo označuje ako profesionalizmus zhora (professionalism from above).

V prvom prípade sa hlavná podoba profesijnej ideológie vytvára v prostredí samotnej skupiny a je zdrojom jej postupného odlišovania, vytvárania špecifickej identity, definovania pracovných postupov, kvalifikačných požiadaviek potrebných pre výkon činností a vytvárania mechanizmov vnútornej kontroly zo strany členov tejto pracovnej skupiny. Príkladom takýchto skupín boli v minulosti predovšetkým medicína, prípadne právo, čo je tiež dôvod, prečo sú považované za akési emblematické figúry profesií.

Evetts však poukazuje, že pre dnešnú dobu je príznačný skôr zhora vytváraný profesionalizmus alebo „organizačný profesionalizmus“ (Evetts, 2007). V tomto prípade sa na vytváraní obsahov profesionálnej ideológie, profesionálnej identity, kvalifikačných požiadaviek, obsahov práce a profesijných štandardov podieľajú aj skupiny, ktoré môžeme označiť za vonkajšie<sup>13</sup> – majitelia, manažéri, správcovia a štátne orgány. Tieto vonkajšie skupiny tak presadzujú aj vlastné ciele a profesionálna ideológia im môže slúžiť ako prostriedok na ich dosahovanie (úspora prostriedkov, vylepšenie služieb, organizačné zmeny etc). Organizačný profesionalizmus je charakteristický pre oblasť verejných služieb (zdravotníctvo, školstvo a sociálne služby), ale uplatňuje sa aj v oblasti súkromných firiem v tých prípadoch, kedy je priama byrokratická kontrola ekonomicky nevýhodná<sup>14</sup> (prípadne nemožná). Podľa Fournierovej (1999) ale aj podľa Julie Evetts (2007), organizačne definovaný profesionalizmus sa prejavuje v sebakontrola a v motivácii zamestnancov konať ako „profesionál“. Obe taktiež poukazujú na to, že organizačne stimulovaný diskurz profesionalizmu v mnohých prípadoch slúži ako spôsob, ktorým je možné zavádzať a ospravedlňovať zmeny v organizácii práce a v spôsoboch práce. Príkladom je premena verejných služieb vo Veľkej Británii v dôsledku rozpočtovej krízy v sedemdesiatych rokoch. Diskurz profesionalizmu a profesionálna ideológia v tejto oblasti podľa nich obsiahli aj dôraz na zodpovednosť za verejné zdroje, ktoré sú k dispozícii a ich rozumné využívanie a plánovanie. To sa následne prejavilo aj v zmenách (zjednotení) profesijných štandardov, kompetencií a obsahov práce v sociálnych službách.

Oproti analytickej koncepcii profesií nie je profesionalizmus fixne vymedzený a to z toho dôvodu, že sa nesnaží definovať konkrétnu skupinu alebo kategóriu ľudí. Vzťahuje sa na ideologický a diskurzívny princíp, ktorým sa realizuje sociálna kontrola pracovného

<sup>13</sup> Evetts chce zdôrazniť predovšetkým tú skutočnosť, že títo vonkajší aktéri vytvárajú hranice, respektíve limity v ktorých sa formuje profesionalizmus; spolupodieľajú sa na definovaní hlavných obsahov profesionálnej ideológie .

<sup>14</sup> Valerie Fournier poukazuje na tú skutočnosť, že záujem o profesionalizmus ako mechanizmus kontroly v prostredí súkromných spoločností vzrastá z dôvodu zmien v organizačnom usporiadaní firiem a v dôsledku zavádzania rôznych „flexibilných a sieťových foriem organizácie“ (Fournier, 1999, s. 281) – majú podobu zavádzania rôznych firemných štandardov alebo vnútorných kvalifikačných mechanizmov.



výkonu. Takýto princíp však nemá jednotnú podobu a je nevyhnutné uvedomiť si pluralitu spôsobov, ktorými sa prejavuje. To, čo by sa v podmienkach stabilného spoločenského prostredia mohlo považovať za nevýhodu, teda určitá voľnosť označujúcej kategórie, je pre dnešný svet práce výhodou. Dynamika, s ktorou prebieha deľba práce, s ktorou sa zvyšujú kvalifikačné požiadavky či zavádzajú nové spôsoby organizácie práce, umožňuje využívanie flexibilnejších analytických kategórií aj keď netreba rezignovať na požiadavku ich jasnosti.

## Záver

Ako som už spomenul v úvode, hlavnou motiváciou k napísaniu tohto textu bolo uvedomenie si faktu, že koncept profesií v našom priestore nepodlieha žiadnej kritickej analýze. Profesie sú často chápané ako stabilná skutočnosť a nemenný objektívny fakt, s ktorým je možné spájať autonómiu, prestíž, sociálne uznanie a morálne kvality. Preto sa úsilie niektorých autorov – mimo sociológie (sociálna práca, pedagogika, manažment) – sústreďuje na to, aby dokázali, že ich oblasť je možné zaradiť do cenenej skupiny profesií. Vo svojich prácach často postupujú tak, že sa snažia dokázať prítomnosť vymedzených vlastností profesií, prípadne sa snažia navrhovať riešenia, ako tieto vlastnosti dosiahnuť. Takúto predstavu, ktorá vychádza z existencie univerzálnych znakov a indikátorov typických pre profesie, označujem v texte ako klasifikačný koncept. V prvej kapitole textu som sa pokúsil prezentovať teoretické pozadie tohto konceptu, ktoré je umiestnené v prepojení štruktúrneho funkcionalizmu a empirickej tradície. Okrem toho som sa snažil predstaviť aj kritické prístupy k profesiám, ktoré argumentujú tým, že postavenie profesií je následkom špecifického procesu uzatvárania a snahy premeniť jeden typ vzácných zdrojov (poznanie) na iné vzácne zdroje (ekonomické).

Mojou snahou v prvej kapitole bolo poukázať na tú skutočnosť, že podmienky, v ktorých sa sformoval klasifikačný koncept profesií, prechádzajú zmenou a už neumožňujú presné definovanie dôležitých indikátorov: dôraz som položil na premenu organizačných podmienok, problematizáciu expertného poznania a rastúce kvalifikačné požiadavky na výkon mnohých zamestnaní. Bolo by však zlé keby som svoju prácu ukončil pesimistickým konštatovaním, že analytický koncept profesií v jeho klasifikačnej podobe nie je pre dnešnú situáciu vhodný. Na príklade úsilia niektorých autorov (Freidson, Evetts, Fournier) ukazujem na možnosti, ktoré poskytuje záujem o profesionalizmus ako organizačný princíp. Umožňuje nám odpútať sa od snahy definovať, čo je a čo nie je profesia a našu pozornosť zameriava na profesionalizmus ako špecifický princíp, ktorým sa zabezpečuje kontrola pracovnej činnosti bez nadmerného použitia byrokratických prostriedkov. Pozornosť je sústredená na skúmanie ideologických a diskurzívnych mechanizmov, ktoré zabezpečujú internalizáciu kontroly. Takéto posunutie následne umožňuje sledovanie rôznych spôsobov, ktorými sa profesionalizmus presadzuje vo sfére verejných služieb, ale aj vo sfére súkromného podnikania, ktoré bolo dlho vnímané ako protiklad sveta profesií.

## LITERATÚRA

- ALIJEVOVÁ, D.: Paralelné svety sociologických teórii. *Sociológia* 38, 2006, s. 367–398
- BRANTE, T.: Sociological Approaches to the Professions. *Acta Sociologica*, 1988, 2, s. 183–205.
- BRUBAKER, R – COOPER, F.: Beyond Identity. *Theory and Society* 29, 2000, s. 1–47
- BURRAGE, M.: Introduction: the professions in sociology and history. In: *Professions in theory and history*. Red. M. BURRAGE, R. TORSTENDHAL. London, Sage 1990, s. 1–24.
- CARR-SAUNDERS, A. M. – WILSON, P. A.: *The Professions*. Oxford, The Clerandon Press 1933.
- COLLINS, R.: Changing conceptions in the sociology of the professions. In: *The Formation of professions*. Red. R. TORSTENDHAL, M. BURRAGE. London, Sage 1990, s. 11–23.
- EVETTS, J.: Reinterpreting professionalism: as discourse of social control and social change. In: *Conceptual and Comparative Studies Continental and Anglo-American Professions*. Red. L. G. SVENSSON, J. EVETTS. Göteborg, Department of Sociology 2003, s. 21–34.
- EVETTS, J.: Professionalism and Managerialism: organizational control from distance. 8th Conference of the European Sociological Association, Glasgow, 3–7 Sept. 2007 (draft copy)
- FOURNIER, V.: The appeal to professionalism as a disciplinary mechanism. *Sociological Review* 47, 1999, s. 280–307.
- FREIDSON, E.: *Professional powers: A study of the institutionalisation of formal knowledge*. Chicago, University of Chicago Press 1988.
- FREIDSON, E.: *Professionalism. The third logic*. London, Polity Press 2001.
- HAMAJ, P.: *Sociológia práce*. Liptovský Mikuláš, 4D 2005.
- HILFERTHY, F.: Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29, 2008, s. 161–173.
- HUGHES, E. C.: *Man and Their Work*. New York, Free Press 1958.
- CHORVÁT, I.: Premeny charakteru a funkcie práce v súčasnej spoločnosti. In: *Subkultúry v meste. Etnologické štúdie socioprofesionálnych skupín*. Red. K. KOŠTIALOVÁ Banská Bystrica, ÚVV 2005, s. 160–172.
- KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodicko – pedagogické centrum v Prešove 2004.
- KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B.: Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesionálnym štandardom. *Pedagogické Rozhľady* 16, 2007, 3, s. 1–6.
- KOSOVÁ, B.: Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. Red. R. JANDOVÁ. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích 2005.
- LARSON, M. S.: *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, University of California Press 1977.
- LEICHT, K. T. – FENNEL, M.L.: The Changing Organizational Context of Professional Work. *Annual Review of Sociology* 23, 1997, s. 215–31.
- MAREŠ, P., 2004: Od práce emancipující k práci mizející. *Sociologický časopis/Czech Sociological review* 40, Pp. 37–48.
- MACDONALD, K. M.: *The Sociology of Professions*. Thousand Oaks, Sage 1995.
- McCLELLAND, C.E.: Escapes from Freedom? Reflections on German professionalization 1870–1933. In: *The Formation of professions*. Red. R. TORSTENDHAL, M. BURRAGE. Sage, London 1990, s. 97–113.
- PARSONS, T.: The Professions and Social Structure. *Social Forces* 17, 1939, s. 457–467.
- PARSONS, T.: *The Social System*. New York, MacMilan 1951.
- SAKS, M.: *Professions and the public interest*. Medical power, altruism and alternative medicine. London and New York, Routledge 1995.

- SCIULLI, D.: Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions. *Current Sociology* 5, 2005, 3, s. 915–942.
- THORSTENDAHL, R.: Essential properties, strategies aims and historical development: three approaches to theories of professionalism. In: *Professions in theory and history*. Red. M. BURRAGE, R. TORSTENDHAL. London, Sage 1990, s. 44–61.
- WILENSKY, H. L.: The Professionalization of Everyone? *The American Journal of Sociology* 70, 1964, s. 137–158.

## SUMMARY

The main task of this article is critical analysis of contemporary usefulness of conceptions of professions. The main argument presented in article is that the most widespread theoretical perspectives of professions – based on structural functionalism or neo-weberian approach – are not helpful in analysis of contemporary world of work. We argue that actual transformation of work's world is the main reason why we should leave conception of professions as a special and unique occupational groups and move toward conception of professionalism. Professionalism is understood in this paper as non-bureaucratic and non-market oriented mechanism of control.

## KEY WORDS

profession, professionalism, occupation, structural functionalism, critical theory of professions.

Mgr. Roman Hofreiter  
Ústav vedy a výskumu, Univerzita Mateje Bela  
Cesta na amfiteáter 1  
974 01 Banská Bystrica  
roman.hofreiter@umb.sk



## **Studijní obor Pedagogika dospělých – předchůdce současné Andragogiky**

*Vladimíra Šmídová*

Andragogika jako studijní obor se u nás studuje na vysokých školách od počátku 90. let minulého století. Její počátky, resp. základní výchozí koncepci, však můžeme hledat již na přelomu let 60. a 70., kdy na svou dobu velmi pokrokový studijní obor Pedagogika dospělých se stal jakýmsi odrazovým můstkem pro nynější koncepci andragogiky, zejména andragogiky integrální, která je charakteristická pro olomouckou Katedru sociologie a andragogiky FF UP.

Rozhodujícím obdobím pro vznik a vývoj studijního oboru Pedagogika dospělých byla druhá polovina 50. let 20. století. V této době (po jisté fázi útlumu v celé oblasti vzdělávání dospělých po roce 1948) začínají vznikat nová pracoviště zabývající se výzkumem a rozvojem teoretických otázek v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých. Tento zájem souvisí do jisté míry se zaváděním vysokoškolského studia při zaměstnání určeného pracujícím, které se v této době začíná na mnoha vysokých školách prosazovat. Jedná se např. o Institut osvěty a novinářství, který byl založený jako nová fakulta Univerzity Karlovy, Ústav pro dálkové studium učitelů na Univerzitě Karlově v Praze. Na Univerzitě Komenského v Bratislavě byla založena Katedra pedagogiky vysokých škol, která se zaměřovala především na oblast pedagogických problémů vysokoškolského studia pracujících. Ukázalo se totiž jako nezbytně nutné řešit tyto pedagogické problémy pracujících zejména v oblasti metod studia, jež by usnadnily pracujícím hlouběji a soustavněji se vzdělávat. Především šlo o to skloubit pracovní a studijní povinnosti dospělých studujících a v neposlední řadě také o zcela odlišný metodicko-pedagogický přístup k těmto dospělým studentům. (Škoda, 1996)

Důležitým mezníkem pro utváření a formování studijního oboru pedagogika dospělých (nebo obdobných názvů výchova a vzdělávání dospělých, osvěta) nejdříve na Katedře pedagogiky a psychologie Fakulty osvěty a novinářství UK v Praze a posléze i na odpovídajících útvarech pedagogiky dospělých UP v Olomouci, UPJŠ v Prešově a UK v Bratislavě se stal rok 1961. V tomto roce se v Rámcí státního plánu vědeckého výzkumu začínají řešit nejzávažnější a aktuální problémy v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých. Jedním z důležitých úkolů bylo zmapovat rozvoj a stav teorie vzdělávání dospělých. V roce 1964 vychází kniha Teorie vzdělávání dospělých od Jiřího Kotáska a Kamila Škody. (Šimek, 2004)

Dalším z úkolů v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých v rámci Státního plánu vědeckého výzkumu se stalo také řešení otázek mimoškolního vzdělávání dospělých, jehož koordinátorem se stal František Hyhlík, tehdejší vedoucí Katedry pedagogiky a psychologie Fakulty osvěty a novinářství, později Fakulty sociálních věd a publicistiky UK v Praze. Nutno podotknout, že se původně jednalo ne o výukový, ale výzkumný program. Tento úkol a program přesahoval však hranice samotné pražské Katedry, což vedlo k tomu, že prof. Hyhlík kolem sebe shromáždil celou řadu pracovníků i z jiných vysokoškolských pracovišť (např. Škoda, Štěpánek, Nakonečný, Juřík z Prahy, Merešš z Olomouce a později z Prešova, Jochmann, Nováková z Olomouce, Paška z Bratislavy). (Škoda, 1996) Jedním z nejdůležitějších vyústění tohoto plánu základního výzkumu měl být mimo jiné rozsáhlý Encyklopedický slovník pedagogiky dospělých, jehož hlavním organizátorem byl Jaromír Jedlička. Vzhledem k nepříznivým politickým okolnostem období totality bylo velké množství hesel vydáno pouze interně, slovník jako celek nebyl nikdy dokončen a nevyšel, pracovní kolektivy byly rozprášeny.

V Olomouci vznikl jako součást tohoto Státního programu základního výzkumu dílčí úkol VIII-44/1 Teoretické základy pedagogiky dospělých. Jedním z prvních mimopražských členů spolupracujících s prof. Hyhlikem byl Štefan Merešš, který přešel do Prešova. O něco později začal s tímto Hyhlikovým výzkumným týmem spolupracovat Vladimír Jochmann, tehdejší člen Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého a posléze i Marie Nováková. Jako výsledek se podařilo zpracovat a zavést do výuky (i když ne plně zrealizovat) na přelomu 60. a 70. let širší koncepci pedagogiky dospělých, zahrnující vzdělávání dospělých v profilaci na podnikovou nebo sociální pedagogiku a kulturní práci s příslušně profilovanou sociologií či s uměnovědnými obory.

Pokusy zavést do výuky problematiku výchovy a vzdělávání dospělých se ovšem objevují už v polovině 60. let, kdy si studující při zaměstnání v rámci studijního oboru Pedagogika mohli zvolit dvě konzultace z této oblasti. Jednalo se o studium pracujících a o metody a prostředky osvětové práce. Odborně tyto konzultace zajišťovali hlavně pražští externisté F. Hyhlík a M. Bartoš. (Klega, 1981) O dva roky později v letním semestru studijního roku 1967/68 byly do jednooborového (neučitelského) studijního oboru Pedagogika zaintegrovány konzultace z disciplín pedagogika dospělých a teorie osvětové práce.

Podle Klegy (Klega, 1981) všechny tyto uvedené inovace v rámci studijního oboru Pedagogika souvisí mimo jiné také s osobností Ervína Koukala, který zastával funkci vedoucího Katedry pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého od jejího zřízení v roce 1950 až po jeho odchod do důchodu v roce 1976. Ervín Koukal začal s porozuměním prosazovat tyto progresivní tendence a v podstatě uvolnil cestu, aby bylo možné dělat všechno, co vyústilo v zavedení pedagogiky dospělých prakticky jako předchůdce andragogiky.

Ve studijním roce 1966/67 bylo zavedeno odborné studium pedagogiky v kombinaci s cizím jazykem (s němčinou, později s francouzštinou). Absolventů však nebylo mnoho a jejich počet byl ještě zredukován situací po r. 1969, kdy někteří z nich vůbec nemohli dostudovat.

Velký krok byl učiněn ve studijním roce 1969/70, kdy se začala vyučovat studijní kombinace oborů Sociologie – Pedagogika dospělých. Studijní plán byl v podstatě realizací uvedeného výzkumného úkolu, jehož hlavním olomouckým řešitelem byl Vladimír Jochmann. Tento studijní obor už znamenal výrazný posun k odborně zaměřené přípravě pracovníků pro oblast výchovy a vzdělávání dospělých. (Klega, 1981) Důležité je, že studijní plán byl koncipován společně se Sociologií, už tehdy se jednalo o sociologické pojetí pedagogiky dospělých (andragogiky), což pro olomoucké pojetí andragogiky zůstalo specifické. Odráží se zde tak zaměření hlavního autora všech těchto studijních plánů Vladimíra Jochmanna. Studijní obor Pedagogika dospělých v kombinaci se sociologií existoval ve dvou směrech. Jeden směr byl zaměřený k podnikové pedagogice, druhý k sociální pedagogice. Spolu s těmito dvěma směry souvisela také dvě zaměření sociologie. Šlo o zaměření k sociologii podniku a průmyslu a druhé zaměření se týkalo obecně řečeno sociální práce. Podle tohoto studijního programu však studovaly pouze tři ročníky, už ve studijním roce 1972/73 dochází k postupným změnám studijního plánu, které posléze vyústí prakticky na mnoho let k úplnému zrušení pedagogiky dospělých v této podobě.

Druhou větví odborně zaměřené pedagogiky, resp. pedagogiky dospělých, který také garantovala Katedra pedagogiky Filozofické fakulty UP, se stal od studijního roku 1970/71 studijní obor Teorie a organizace kulturní práce s cílem připravit vysokoškolsky aprobované pracovníky pro oblast kulturně výchovné činnosti (denní studium, studium při zaměstnání). Byl profilován do specializací literatura, divadlo, film, hudba a výtvarná teorie a výchova, později mělo dojít i na další specializace. Od studijního roku 1971/72 došlo ke změně názvu na Vzdělání a výchova dospělých. Do tohoto studia byli mimo jiné převedeni posluchači oboru Čeština (neučitelská) – Uměnověda, který byl otevřen ve studijním roce 1968/69 jako odborné studium pro pracovníky v kultuře. (Klega, 1981)

V následujících pasážích přiblížím celkovou koncepci pedagogiky dospělých, sociologie a kulturní práce z tohoto období. Budu zde vycházet z materiálů pocházejících z archivu Katedry sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci. Jedná se o strojopisné dokumenty (většinou kopie), jenž zřejmě nebyly nikdy úplně zveřejněny a které se díky velkému úsilí Viléma Klegy podařilo částečně uchovat. Tyto texty byly z velké části (téměř výlučně) psány rukou Vladimíra Jochmanna. Všechny materiály byly ověřeny v ústních pohovorech s autorem, který potvrdil jejich autentičnost.

Předesílám, že v následujícím textu, protože se jedná o stav z přelomu 60. a 70. let 20. století, budu používat tehdejší terminologii pro oblast výchovy a vzdělávání dospělých (pedagogika dospělých atd.) a že text bude v mnohém velmi nápadně připomínat koncepci současné integrální andragogiky.

Celá koncepce studia vychází, resp. vycházela z jistého pojetí pedagogiky jako vědy o výchově. Výchovu přitom chápe široce jako jednu ze základních sociálních funkcí. Pedagogika jako věda o výchově studuje tuto výchovnou funkci v celém rozsahu a ve všech jejích prvcích. Od ostatních věd, s nimiž se z hlediska svého předmětu překrývá, se liší především svým specifickým přístupem a svým referenčním systémem, všechny své poznatky vztahuje ke kategorii výchovy a zařazuje je do své specifické poznávací struktury. V tomto směru je to tedy věda v plném smyslu empiricko – teoretická. (Jochmann, 1969)



Zvláštní pozornost věnuje přitom studiu výchovné funkce jako specifické společenské praxe, v níž výchovná funkce jako záměrná a cílevědomá činnost se především realizuje. Studuje tuto výchovnou činnost po všech stránkách. V tomto smyslu je to tedy současně věda technologická, jinak řečeno věda prakticko - normativní. (Jochmann, 1969)

Výchova je tedy důsledně chápána jako jedna ze základních sociálních funkcí, jejímž úkolem je vytváření člověka jako společenské bytosti a nositele ostatních sociálních funkcí, jakož i zajišťování podmínek pro jeho společenskou existenci. Z hlediska individua jde o formování osobnosti, přesněji řečeno o její vytváření a neustálé dotváření, čili personalizaci. Z hlediska obsahu tu jde o enkulturaci, jako o vpravování člověka do objektivně existující kultury a o jeho další stálé přizpůsobování této kultuře. Z hlediska cíle jde o socializaci, tedy o vytváření člověka jako společenské bytosti, o jeho přípravu k vykonávání jeho základních společenských rolí. Do pojmu výchovy jsou zahrnuty všechny typy výchovného působení, nejen působení intencionální (výchova jako záměrná, cílevědomá činnost), ale také působení funkcionální (nezáměrné, nespecifické faktory výchovného působení) a také péče jako zajištění podmínek (především sociálních a kulturních) nezbytných pro rozvoj osobnosti člověka a výkon jeho rolí a činností. (Jochmann, 1969)

Takto pojatá pedagogika pokrývá širokou oblast a zasahuje do úseků, které až donedávna (nebo až dosud) byly zcela nebo z větší části mimo sféru jejího zájmu. Vynucuje si to především komplikovanější struktura moderní společnosti a prudce rostoucí role lidského faktoru v současném světě. Podmínky nastupující vědecko technické revoluce vyžadují rozšíření období vzdělávání prakticky na celý život. Výchova mladého pokolení, která donedávna tvořila převážně (nebo výlučně) náplň pedagogiky, se stává jen jedním z jejích úseků. Prudce roste význam pedagogiky dospělých. Stále větší pozornost je v některých zemích věnována (často pod různými názvy) sociální pedagogice, zaměřené na širokou oblast péče, působení prostředí a působení funkcionálního. Všechny tyto úseky stále silněji zasahují do velmi široké oblasti od vzdělávání dospělých (vysokoškolská pedagogika, studium při zaměstnání, podnikové vzdělávání) přes řadu úseků výchovy dospělých (politická, vojenská výchova, kulturně-osvětová práce, výchovná problematika vězeňství) až do oblasti péče (sociální péče, gerontologie, péče o kádry v podnicích - personalistika atd.) (Jochmann, 1969)

Jak Jochmann (Jochmann, 1969) dále píše, celou tuto širokou oblast musíme mít na paměti při výběru konkrétního zaměření našeho studia. Speciální pedagogika je předmětem zvláštního studia, předpokladem pro studium školní pedagogiky s jejím převážným didaktickým akcentem by měla být učitelská kvalifikace v některém oboru nebo aspoň učitelství obecně. Z tohoto důvodu považujeme za přiměřenější nezařazovat školní pedagogiku jako studijní obor denního studia, nýbrž ponechat ji pro studium při zaměstnání jako nadstavbu pro zájemce s vysokoškolskou učitelskou kvalifikací.

Naproti tomu pedagogika sociální nemá didaktické zaměření a není vázána na předchozí učitelské vzdělání. Se svým zaměřením na oblast péče a funkcionální působení má samostatné postavení a je proto zcela vhodná jako obor denního studia pro absolventy střední školy. Také pedagogika dospělých má dnes relativně samostatné postavení, i když nesouhlasíme s jejím úplným odtrháním od pedagogiky a považujeme ji za součást



pedagogiky jako obecné vědy o výchově. V jejím rámci se vyhraňují zřetelně dva, resp. tři směry. Na jedné straně pedagogika dospělých didaktického zaměření, orientovaná na oblast vzdělávání dospělých (především pro toto zaměření se dnes v Polsku používá označení andragogika!, obdobně jako v Jugoslávii a některých západních zemích). Vedle ní se však (výrazně je to v Polsku) vyhraňuje druhý směr, zaměřený na pedagogiku dospělých, orientovanou ve směru pedagogiky sociální, především oblast péče a funkcionálního působení. V západních zemích odpovídá této orientaci do značné míry rozsáhlá oblast nazývaná „sociální práce“. Potřeba této orientace je podle našeho mínění i u nás zcela evidentní, i když dosud ne zcela jasně uvědomovaná. Jako třetí relativně samostatný směr se konečně vydělilo zaměření na kulturně-osvětovou práci, která sice jasně patří do oblasti pedagogiky dospělých, ale zvláště v našem pojetí (kulturologické zaměření) nabývá zřetelně samostatného postavení. (Jochmann, 1969)

Jelikož o pedagogice sociální a pedagogice dospělých uvažujeme nejen na teoretické bázi, ale jako o studijních oborech, musíme si také vyjasnit otázku oborů kombinačních. Pedagogika je vázána natolik silně na jedné straně na psychologii, na druhé straně na sociologii, že studijní kombinace s těmito obory se jeví z hlediska stavby studijního plánu jako nejvýhodnější. Psychologické orientaci je nepochybně bližší didaktické zaměření pedagogiky, naproti tomu zaměření sociální si přímo vynucuje kombinaci se sociologií. V každém případě však charakter výchovy jako sociální funkce vystupuje do popředí tak silně, že pro jakékoli zaměření pedagogiky se jeví spojení se sociologií jako nevýš účelné. Ještě daleko více to platí pro pedagogiku dospělých, kde sociální charakter a sociální vazby výchovy vystupují ještě daleko výrazněji do popředí než u pedagogiky mládeže. (Jochmann, 1969)

Na základě těchto úvah byly zvoleny pro kombinaci s pedagogikou sociologické disciplíny. Pro kombinaci s pedagogikou sociální je, jak Jochmann zdůrazňuje, nejúčelnější spojení s aplikovanou sociologií orientovanou na sociální práci a sociální patologii. Pro kombinaci s pedagogikou dospělých se pak zdá být nejvýhodnější spojení se sociologií práce a podniku. Vede nás k tomu skutečnost, že po osamostatnění kulturně-osvětové práce (která je kombinovaná kromě jiného se sociologií kultury) se zvyrazňuje orientace pedagogiky dospělých na potřeby podniků jako na hlavní (i když ne jediný) směr. (Jochmann, 1996)

Sociologie v tomto pojetí (pro tyto účely) měla charakter užité, aplikované vědy, soustředěné na několik málo úsekových sociologických disciplín. Rozvoj teoretické stránky sociologie v obecné rovině byl ponechán jiným lépe vybaveným a i jinak vhodnějším pracovištím. Obecné sociologické disciplíny byly zařazeny pouze v rozsahu nezbytném vzhledem k potřebám studijního plánu a jako teoretický základ pro svou specializaci. (Jochmann, 1969)

Vzhledem ke všem výše uvedeným skutečnostem se sociologie jevila zřetelně jako nejvhodnější kombinační obor. Sociologie a pedagogika v našem pojetí jako věda o výchově v širokém smyslu a chápána jako jedna ze základních sociálních funkcí, jak shrnuje Jochmann, se vzájemně podporují, bez sociologie je toto zaměření pedagogiky vůbec nemožné, potřeby pedagogiky naopak určují už sám výběr sociologické specializace.

Tímto je dáno zaměření sociologie na tři úseky, odpovídající dvěma větším pedagogiky dospělých a studiu kulturně-osvětové práce. Jedná se o sociologii práce a podniku (ve vazbě na pedagogiku dospělých orientovanou směrem k podnikové problematice), sociální péči a sociální patologii (ve vazbě na pedagogiku sociální) a sociologii kultury (ve vazbě na kulturně-osvětovou práci a kulturu vůbec). (Jochmann, 1969)

U takto vymezených kombinací pedagogiky a sociologie se počítalo s tímto uplatněním absolventů: v kombinaci pedagogika dospělých – sociologie práce a podniku se jednalo především o podnikovou oblast (podniková výchova a péče o kádry). Absolventi se mohli uplatnit jako pracovníci na úseku výchovy učňů, útvarů a zařízení podnikové výchovy a vzdělání, personálních útvarů, odborových organizací a jiných, jejichž úkolem je péče o pracující. Dále to byla významná oblast vzdělávání dospělých, v rámci které bylo možné uplatnění jakožto pracovníků na úseku mimoškolního vzdělávání ve vzdělávacích zařízeních, v rozhlasu, televizi, v metodických a výzkumných zařízeních atd. (Jochmann, 1969)

Kombinace sociální pedagogika – sociální péče a sociální patologie nabízela uplatnění absolventů v oblasti péče o mládež a sociální péče (pracovníci dětských domovů, domovů mládeže, domovy důchodců, kluby důchodců, dále pracovníci orgánů sociální péče – národní výbory, společenské organizace, organizace národního pojištění a důchodového zabezpečení apod.), v oblasti bezpečnosti a vězeňství (pracovníci domovů ze zostřenou péčí a jiných zařízení pro výchovně zanedbanou a delikventní mládež, pracovníci nápravných zařízení různého typu), v oblasti zdravotnictví (tato oblast byla brána spíše perspektivně, uvažovalo se o výchovných pracovnících ve zdravotnických zařízeních, výchovných a sociálních pracovnících rehabilitačních zařízení a péče o propuštěné pacienty, pracovnících na úseku sociální medicíny ve zdravotnických zařízeních různého typu), v oblasti poradenství (pedagogičtí a sociologičtí pracovníci poraden různého typu, např. manželské a jiné sociální poradny pro dospělé, psychologicko-výchovné poradny, poradny pro výběr povolání). (Jochmann, 1969)

Z výše uvedeného vymezení oboru i předpokládaného uplatnění absolventů vyplýval tento profil absolventa. Především široké všeobecné, filozofické a humanitní vzdělání, všestranné zvládnutí problematiky výchovy a vzdělávání ve všech základních oblastech pedagogiky, plná kvalifikace v aplikované sociologii (teoretické základy i systematická znalost obecné sociologie i potřebných pomocných disciplín), dostatečně hluboké znalosti v oblastech pedagogické i sociologické profilace. U první kombinace (pedagogika dospělých – sociologie práce a podniku) sociologická problematika podniku, otázky podnikové výchovy, personalistiky, pracovního práva a péče o člověka v podnicích, problematika vzdělávání dospělých ve všech směrech. U kombinace sociální pedagogika – sociální péče sociologická problematika životního prostředí (město, vesnice, rodina), sociologická i pedagogická problematika péče o lidi, sociologická i pedagogická problematika sociálně patologických jevů, prevence kriminality a vězeňství, problematika poradenství, mimoškolní výchova mládeže i dospělých a problematika působení sociálního prostředí. (Jochmann, 1969)

Kulturní práce, resp. kulturně-výchovná činnost (KVČ) byla druhou větví odborně zaměřené pedagogiky dospělých a tvořila samostatný studijní obor. Podle Jochmanna (Jochmann, 1969) se tak stalo z čistě organizačních důvodů, protože kulturně-výchovná činnost podle něj spadá jednoznačně do oblasti pedagogiky dospělých a je pouze jednou její profilací. Postavení KVČ, jak dále píše, jako specializované vědní disciplíny spadající do pedagogiky dospělých není dnes otázkou diskuse a je obecně přijímáno. Pedagogika dospělých je tedy evidentně teorií kulturně-výchovné činnosti – a tedy opačně pracovníci pro kulturně-výchovnou činnost se připravují studiem pedagogiky dospělých (užívá-li se termínu „výchova a vzdělávání dospělých nebo „vzdělání a výchova dospělých“ jde pouze o neustálenou terminologii, ale na podstatě to nic nemění). Stejně nesporné je, že věcně patří pedagogika dospělých do jednoho celku a že jednotlivé specializace (podniková pedagogika, sociální pedagogika a kulturně-výchovná činnost) je nutno chápat jako profílance základní vědní disciplíny pedagogiky dospělých. Proto se taky studijní plán všech těchto profilací do značné míry kryje a je diferencován jen částečně. (Jochmann, 1969)

Kulturně – osvětovou prací Jochmann rozuměl širokou oblast rozšiřování kultury a péče o kulturní vyžití lidí. Má se obracet především k dospělým lidem a dospívající mládeži a probíhat hlavně ve volném čase, jehož fond se stále rozšiřuje a perspektivně dále bude rozšiřovat. Jejím základním úkolem je dát lidem hodnotnou náplň volného času. Především rozšiřováním kultury plní významnou funkci mravní, estetické a citové výchovy lidí, uspokojuje jejich rozmanité zájmy, vyrovnává jednostranné působení pracovní činnosti a moderní civilizace vůbec, přispívá k harmonickému rozvoji jejich osobnosti a zjednává podmínky pro jejich seberealizaci. (Jochmann, 1970)

Studium bylo, jak již jsem se zmínila výše, zařazeno v rámci základního oboru „Vzdělání a výchova dospělých“ a bylo chápáno tedy jako disciplína pedagogická. Základním oborem, který měl poskytnout kvalifikaci potřebnou pro výkon předpokládané funkce absolventů byla teorie a organizace kulturně-osvětové práce jako součást oboru výchova a vzdělávání dospělých. Tento obor se fakticky rozpadal na dvě části – na vlastní pedagogiku dospělých se zaměřením na oblast kultury a osvěty a na teorii kultury. Absolvent tak získal kvalifikaci v oboru pedagogiky dospělých se zaměřením na kulturně – osvětovou práci. Druhým studijním oborem bylo odborně oborové studium podle zaměření a volby posluchačů v některé oblasti kultury. Jednalo se o obory – výtvarná teorie a výchova, hudební umění, literatura, divadlo, film a perspektivně historie. Absolvent tímto získal odborné vysokoškolské vzdělání ve zvoleném oboru. Posluchači bez speciálního zaměření na některý uměnovědný obor měli možnost studovat kombinaci se sociologií kultury. (Jochmann, 1970)

Absolventi této studijní kombinace (kombinací) se mohli uplatnit především jako pracovníci kulturně výchovných zařízení tehdejších národních výborů, ROH (domy kultury, osvětové besedy, závodní kluby, parky kultury a oddechu apod.), kulturně-výchovní pracovníci rekreačních a podobných zařízení, pracovníci metodických zařízení v oblasti kulturně – výchovné činnosti (okresní a krajská střediska a podobná zařízení), pracovníci na úseku zprostředkování a přenosu kulturních hodnot (styk s návštěvníky, propagace, nakladatelství), lektori v podobných zařízeních nebo jako odborní pracovníci na úseku

odpovídajícím jejich oborovému zaměření (galerie, knihovny, muzea, archivy aj.) (Jochmann, 1970)

Profil absolventa mělo tvořit podobně jako u studijního oboru Pedagogika dospělých široké všeobecné filozofické a humanitní vzdělání a všestranné zvládnutí problematiky výchovy a vzdělání dospělých, systematické znalosti v aplikované sociologii, odpovídající kultura mateřského jazyka i znalosti cizích jazyků, důkladná znalost vztahů mezi společností, kulturou a výchovou, zvládnutí metodologie vědecko-výzkumné práce a schopnost samostatné odborné práce v rámci příslušného oborového zaměření. (Jochmann, 1970)

Už dříve jsem napsala, že Jochmann (Jochmann, 1969, 1970) chápal kulturně - výchovnou činnost, resp. studijní obor Teorie a organizace kulturní práce, jako integrální část pedagogiky dospělých a jako jednu z profilací pedagogiky dospělých. Studijní plán kombinací Pedagogika dospělých - Sociologie (s profilacemi na podnikovou a sociální pedagogiku) a Teorie a organizace kulturní práce (s příslušnými uměnovědnými profilacemi nebo se sociologií kultury) se tedy do značné míry překrýval a byl diferencován jen částečně, především v návaznosti k jednotlivým specializacím.

Z hlediska stavby studijního plánu Jochmann (Jochmann, 1969) zdůrazňuje, že oba studijní obory (v rámci studijní kombinace) jsou zcela rovnocenné. Studium, dále píše, je časově i obsahově vzhledem ke svému komplexnímu charakteru velmi náročné. Proto vyžadují velkou pozornost i formy studia a jejich organizace. Studijní plán je rozdělen do dvou cyklů. V prvním cyklu jsou posluchači seznamováni se základy celé disciplíny na elementární úrovni, spolu s dějinami pedagogiky, které mají v rámci celého studia postavení více méně propedeutické. V druhém cyklu se potom přechází k prohloubení základních disciplín a k specializaci. (Bočková, Jochmann, Nováková 1969) Jako předpoklad studia, k rozšíření všeobecného vzdělání i k dosažení potřebné komplexnosti studovaných oborů je nezbytný poměrně široký společný základ, obsahující základní metodologické disciplíny (logika, statistika, obecná metodologie věd, kybernetika - zvl. teorie systému a teorie informací), obsáhlé filozofické vzdělání (úvod do filosofie, dějiny filosofie, filozofická antropologie a axiologie) a rozsáhlé vzdělání psychologické. Disciplíny metodologické a základní disciplíny filozofické jsou zařazeny v prvním studijním cyklu, protože tvoří předpoklad studia, disciplíny psychologické /a sociologické/ spolu se speciálními disciplínami filozofickými přicházejí pak ve druhé části studia jako jejich prohloubení. (Jochmann, 1969 a Bočková, Jochmann, Nováková 1969)

Každý z výše zmíněných stupňů měl být ukončen jednou závěrečnou komplexní zkouškou, přičemž jak píše Jochmann (Jochmann, 1969), není nijak podstatné, zda se první z nich bude nazývat 1. státní zkouškou či jinak. Toto opatření nepovažujeme ovšem pouze za zavedení další zkoušky nového typu, nýbrž chápeme je jako podstatně hlubší zásah do struktury studia. Ve snaze o modernizaci studia se totiž odstraňuje přemíra dílčích zkoušek při současném zvýšení jejich náročnosti. Zavádějí se zkoušky komplexní, shrnující více disciplín, které nutí zvládnout větší celky. V podstatě by měla platit zásada, že se odstraňuje duplicita zkoušek. Předmětem dílčích zkoušek je pouze to, co se nezkouší

u zkoušek závěrečných, a naopak, co se zkouší u zkoušek závěrečných, není předmětem zkoušek dílčích.

Základní kostru celého studijního plánu tvořila soustava seminářů, v nichž mělo být těžiště celé výuky. Semináře však podle Jochmanna (Jochmann, 1969) neměly mít formu cvičení k jednotlivým přednáškám, ale měly se stát klasickými pracovními semináři, v nichž by kolektiv studentů pod vedením učitele měl řešit konkrétní výzkumné úkoly. Takto pojatý seminář, dále píše Jochmann, je plně samostatným výukovým útvarem, využívá se v něm poznatků, které studenti získávají v různých disciplínách, není však vázán na žádnou z nich. V semináři pracují studenti různých ročníků. Každý student projde v prvním roce přípravným proseminářem, jehož úkolem je především naučit posluchače pracovat s literaturou a vštípit jim základní dovednosti a návyky studijní a později vědecké práce. Od druhého ročníku až do konce studia se pak posluchač zúčastní práce v některém základním semináři podle své volby, přičemž má možnost přechodu do semináře jiného. Od třetího ročníku do konce studia posluchač ještě pracuje v druhém semináři, který má charakter profilace. Oba semináře, základní i profilový, plní funkci semináře diplomového. Vedle seminárních prací v nich posluchač vypracovává i práci diplomovou.

Přednášky byly chápány jen jako jedna z forem, pomocí nichž posluchači získávají potřebné znalosti (především vedle samostatného studia). Účast byla proto (na rozdíl od seminářů) zásadně nepovinná. Přednášky neměly mít encyklopedický, přehledový charakter, neměly se snažit podávat přehled celé látky ke zkoušce, nýbrž měly být specializované, do hloubky probírat některé úseky s tím, že zbytek si posluchači nastudují sami z literatury. (Jochmann, 1969)

Do studijního plánu byla zakomponovaná i praxe, probíhající vždy tři týdny v prvních čtyřech letech studia. Součástí studia byly i exkurze v rozsahu tří až sedmi dnů každý rok. Praxe i exkurze byly pro všechny studenty povinné.

Ve svém příspěvku jsem se snažila obecně přiblížit celkovou koncepci pedagogiky dospělých z přelomu 60. a 70. let. Těsné spojení mezi ní a integrální andragogikou z počátku 90. let je naprosto zřejmé. Pro další detailnější představení studijního plánu na tomto místě není dostatek prostoru.

Podle tohoto studijního programu Pedagogiky dospělých studovaly pouze tři ročníky. Už ve studijním roce 1972/73 dochází ke změnám. Neexistují už profilace podniková pedagogika – sociologie podniku a sociální pedagogika – sociální péče a sociální patologie. Místo nich se objevují pouze tzv. oborová zaměření a to sociální pedagogika a podniková pedagogika. Tímto okamžikem dochází k podstatné změně struktury studijního plánu, tak jak byl koncipován Vladimírem Jochmannem pro studijní kombinaci Pedagogika dospělých – Sociologie. V roce 1974 vydalo Ministerstvo jednotný studijní plán celostátně platný pro obor Pedagogika dospělých, který byl v podstatě jednooborový. Vycházel především z pojetí pedagogiky dospělých na Univerzitě Karlově v Praze. V rámci tohoto celostátního studijního plánu už nešlo o profilace, ale pouze o možnosti velmi mírné specializace v posledním ročníku. Toto studium se posléze začalo nazývat Výchova a vzdělávání dospělých. Z hlediska vývoje olomouckých studijních plánů směřujících k dnešnímu pojetí integrální andragogiky znamenal tento fakt krok zpátky.

Pro dokreslení celkové situace bych se chtěla ještě stručně zmínit o personálním obsazení Katedry pedagogiky FF UP ve zmiňovaném období. O osobnosti Ervína Koukala, vedoucího této Katedry, jsem se už zmínila. Jako člověk příznivě nakloněný všem těmto změnám, nechával prostor pro všechny aktivity spojené se zaváděním Pedagogiky dospělých. Především díky jeho zásluze se Katedra v tomto období stala navíc jakýmsi útočištěm pro lidi, kteří jinak už nemohli na Univerzitě pracovat. Jednalo se o Rostislava Libíčka a zejména o významného lingvistu Eugena Spáleného, který působil na této Katedře o něco později v 70. letech. Dalšími členy Katedry v této době byla Věra Bočková, Vilém Klega, Marie Nováková, František Rosypal, Jaroslava Němečková a Vladimír Jochmann. (Studijní plán FF UP: studijní roky 1969/70–1973/74)

V rámci sociologie se jednalo o úzkou spolupráci s obnovenou Katedrou sociologie (obnovena v březnu 1969), která však asi po roce v důsledku všech politických změn znovu zanikla. Vedoucím této malé katedry byl bývalý rektor, filosof a sociolog Josef Ludvík Fischer, jejím dalším a jediným členem byl František Haník. Spolupráce probíhala také s Katedrou sociologie na Pedagogické fakultě, jejímž vedoucím byl Ferdinand Koudelka. Z ostatních spolupracujících členů jmenujme alespoň Milana Schneidera a Jaroslava Čihovského. I tato Katedra byla zrušena a místo ní byla zřízena nová, která nesla název Katedra aplikované sociologie. (Studijní plán FF UP: studijní roky 1969/70–1973/74) Ferdinand Koudelka byl z Univerzity jako mnozí jiní „odsunut“.

Vladimír Jochmann musel v roce 1974 z Katedry pedagogiky z politických důvodů odejít spolu s další členkou Marií Novákovou, přičemž pravděpodobně už jeden rok předtím měl zákaz jakýmkoli způsobem se podílet na výuce. V roce 1976 vedoucí Katedry pedagogiky Ervín Koukal odešel do důchodu a novým vedoucím byl jmenován František Rosypal.

## LITERATURA

- Bočková, V., Jochmann, V., Nováková, M.: *Ke koncepci studia oboru pedagogiky dospělých na FF UP v Olomouci*. Diskusní příspěvek pro celostátní seminář kateder pedagogiky. Archivní materiál. Nepublikováno. Olomouc, 1969.
- Jochmann, V.: *Pojetí studia Pedagogiky dospělých*. Archivní materiál. Nepublikováno. Olomouc, 1969.
- Jochmann, V.: *Pojetí studia Teorie a organizace kulturní práce*. Archivní materiál. Nepublikováno. Olomouc, 1970.
- Jochmann, V.: *Vznik, název a koncepce studijního a vědního oboru Andragogika*. Olomouc, UP 1998.
- Klega, V.: Studijní obor výchova a vzdělávání dospělých na Univerzitě Palackého. In: *K otázkám výchovy a vzdělávání dospělých II*. 1.vyd. Praha, SPN 1981, s. 7–12.
- Studijní plány FF UP: Studijní roky 1969/70–1973/74*. Olomouc
- Šimek, D.: Czech Andragogy: tradition and present. *Journal of Adult and Continuing Education*. Japan, Tohoku University 2004, s. 143–154.
- Škoda, K.: *Kapitoly z dějin andragogiky*. 1.vyd. Praha, Karolinum 1996.

## SUMMARY

Andragogy is a relatively young social science and university major. However, its origins can be found in a major dating back as far as the 1960s.

This progressive major was introduced at the Department of Pedagogy at the Faculty of Arts of Palacký University in 1969. It concentrated on the study of the whole area of adult education and social, cultural and personnel work with adults.

In the 1970s, during the “normalization” era, which meant tightening of the communist rule, it was cancelled and renewed only in 1989 as a major called Andragogy with similar specializations.

## KEY WORDS

Andragogy, pedagogy of adults, adult education, cultural work, social work, personnel work.

Mgr. Vladimíra Šmídová  
Katedra sociologie a andragogiky FF UP  
Křížkovského 10  
771 80 Olomouc  
vladimira.smidova@seznam.cz





## **Recenzní stať**



**Krejčí, J.; Vodáková, O.:**  
***Křesťanská Levanta. Blízkovýchodní cesty křesťanské zvěsti.***  
**Praha: Sociologické nakladatelství, 2006**

Blízkovýchodní *christianitas*, ačkoli představuje v mnoha ohledech více či méně přímé pojitko se začátky společenství (kolem) Kristových učedníků, zůstává pro většinu křesťanstva něčím neznámým, či v lepším případě krajně exotickým. Výjimkou není ani česká společnost (bez ohledu na to, zda a nakolik si přizná své křesťanské kořeny), ani veřejnost odborná, tu sociologickou a teologickou taktéž nevyjímaje. Z tohoto důvodu je třeba uvítat každou alespoň v základním měřítku solidní publikaci na téma s blízkovýchodním křesťanstvím byť jen spojené. Sociologické nakladatelství vydalo jako 42. svazek své ediční řady *Studie* spis dle svého nadepsání zaměřený na levantské křesťanství. Zda předložené dílo dokáže vyplnit prostor téměř vakua v této oblasti, bude záviset od kvalit, jež by dle předpokladu mělo obsahovat; zodpovědně je posoudit z hlediska teologického pak bude snahou těchto stránek.

Autorem studie je české veřejnosti svými publikacemi (1993, 1996, 2003) již známý Jaroslav Krejčí – původním vzděláním ekonom a právník, jenž se „přeorientoval“ na sociologii dějin a religionistiku; svou ruku k dílu přiložila, byť v přesněji neurčeném rozsahu, i kulturoložka Olga Vodáková, která je taktéž typická „přesahy“ své odbornosti do některých oblastí sociologie a religionistiky (na s. 11 byla označena i jako religionistka). Pisatelem těchto řádků je naopak teolog se specializací v oboru ekumenické teologie se zaměřením na východní křesťanství, pro něhož podtitul recenzované knihy („Blízkovýchodní cesty křesťanské zvěsti“) naznačuje především historické a esenciálně-obsahové uchopení – na rozdíl od projevy a reprezentacemi zkoumané skutečnosti začínajících postupů typických spíše pro společenské vědy. Přesto lze vyslovit naději, že také kolegům z posledně zmíněných oborů poslouží četba těchto stran – přinejmenším k rozšíření obzorů, jakož i k uvědomění si, jak nesnadné a někdy přímo problematické může být tématické „zabíhání“ do oblastí mimo vlastní specializaci, o pokusech vyvozovat závěry už ani nemluvě.

Vzhledem ke skutečnosti avizované již v Úvodu (s. 10–11), že předložená studie je částí rozsáhlého (více než 1600 strojopisných stran) díla zaměřeného na vývoj asijských a blízkovýchodních civilizací, jehož jedním z hlavních přínosů má být prokázání platnosti teorie o pěti vývojových fázích civilizací (srov. s. 119–120), nebudu se zaobírat její platností; stejně tak nehodlám přejímat práci historikům, kulturním antropologům, islamologům, atd., kteří by rovněž měli na co navázat. Naopak informace o autorově práci s prameny

(s. 10) a doplnění i případné korekci díla starého čtyřicet let o nové poznatky odborné literatury (s. 11) mne povzbudila k tomu, abych se blíže podíval především na způsob, jakým je v neteologickém, byť na křesťanství explicitně zaměřeném textu nakládáno s pojmy a fakty s tímto náboženstvím bytostně souvisejícími; rovněž tak mne zajímalo, jaká bude ona „stručná charakteristika soudobé situace křesťanských formací na Blízkém východě“ (s. 11) až do r. 2005.

Již při prvním letmém pohledu na poslední z výše uvedených položek je nutno konstatovat, že avizované seznámení se současným stavem levantského křesťanství je jako označení zavádějící: charakteristika ve vlastním slova smyslu chybí, její dílčí prvky jsou povětšinou nepřesné, statistická tabulka (s. 130) uvádí pouze přibližný souhrnný počet křesťanů v jednotlivých zemích včetně procentního podílu z celku populace, avšak už bez jakéhokoli dalšího rozlišení jednotlivých konfesi.

Podobně je tomu i s hlavní snahou díla, již bylo ukázat, jak se „křesťanská církev stala ... ve třech variantách (řecké, latinské a levantské) nositelem nové civilizační integrace tří základních středomořských oblastí“ (s. 17). Uvedené tříčlenné rozlišení sice více-méně odpovídá pojetí syrské tradice jakožto „třetí plíce“ křesťanstva (S. Brock); problém je však v tom, že dedukce Krejčího je formulována zbytečně exkluzivisticky („... vědomí civilizační jednoty spočívalo na příslušnosti nikoli státní, etnické nebo dokonce sociálně-ekonomické, nýbrž církevní“ – s. 17), takže z části nezohledňuje starověké přizpůsobování existujících i nových církevních struktur a zvyklostí územně-správnímu členění impéria a světa (srov. kupř. rozdíl mezi patriarchy a katolíky, jen výjimečné kontakty mezi křesťany jednotlivých církví přes *limes romanus*, atd.). Zatímco v případě obecnější teze je pochopitelné, že ne vždy do detailu sleduje a respektuje vývoj v jednotlivých fázích, jež mohou být spíše konglomerátem výjimek, u prezentace dílčích etap by takovéto nepřesnosti neměly téměř mít místa. Je tomu tak skutečně?

Přístup k otázce historicity existence Ježíše z Nazareta i obsahu evangelií (s. 13–16) nejenže nereflektuje rozdílné chápání historicity ve starověku a novověku, neuvádí všechna dostupná svědectví (kupř. židovská), ale navíc nezohledňuje ani existující odbornou literaturu (kupř. literárně-kritické rozbory a rekonstrukce *Testimonium Flavianum* na základě arabských a syrských verzí) a k pramenům přistupuje předpojatě (předpokládáně „objektivní zprávy nekřesťanské veřejnosti“, údajná „naprostá zmatečnost“ Svetoniovy informace). Bez jediného důkazu, navíc s avizovaným nepřihlédnutím k pravidlům biblické textové kritiky (s. 16), je však nejen tvrzeno, že „došlo ke značným adaptacím a transformacím původní zvěsti“ (s. 14), ale následně (s. 18 a 22–27) jsou jednotlivé biblické texty ‘interpretovány’, přičemž vyhodnocování je prováděno bez zohlednění jednotlivých literárních druhů textů a podle klíče odpovídajícího moderní antagonizaci „faktu“ a „mýtu“ – včetně kupř. pokusu o srovnání Janovy Apokalypsy s Avestou, či interpretace z kontextu vytržené prosby „Otčenáše“ o plnění Boží vůle jako „hodnoty vysloveně pozemské“, obdobně i prosby o chléb vezdejší (nejenže tak dochází k projekci současného způsobu uvažování na antického člena židovské komunity, ale navíc takováto kategorizace prozrazuje neznalost původní řecké terminologie, včetně dějin raněkřesťanské exegeze těchto míst); stejně to platí i o pohledu na nemoc a posedlost (s. 21).

Ježíšovy novozákonní výroky (kupř. s. 23), jež jsou ve skutečnosti často citacemi slov starozákonních proroků – což však již uvedeno není – jsou naopak uváděny jako ‘důkaz’ jeho „zcela nového pojetí zákona“. Jen absencí jakékoli, byť alespoň elementární biblické hermeneutiky a exegeze je možné vysvětlit to, že u Krejčího najdeme rozporuplné údaje týkající se obsahu Ježíšovy zvěsti: jednotlivé sestavovatele evangelií označí za „vykladače“ zdůrazňující jednotlivé aspekty (s. 26), aby vzápětí (s. 27) tvrdil, že k diferenciaci křesťanské nauky došlo postupně tak, že Ježíšovo učení se přestalo pojímat celostně a dílčí místa se vykládala dekontextualizovaně a absolutně – přičemž však na potvrzení této teze uvádí novozákonní spisy bez přihlídnutí k jejich až o několik desetiletí rozdílnému datování (Janovy a Pavlovské pohromadě) a vůbec nebere v potaz ani redaktorské postupy jednotlivých evangelistů, ani jejich dobově-kulturní podmíněnost; o teologickém záměru už ani nemluvě (viz též s. 34). Dokreslením úrovně takovéhoho diskursu pak může být polemika s Kautského pokusem (dnes již anachronickým a navíc marxisticky předpojatým) o interpretaci rozdílu ve znění blahoslavenství v Matoušově a Lukášově evangeliu (pozn. 28 na s. 26–27), kterou završuje konkluzí o nedostačujícím nahrazení „empirických dokladů“ „doktrinální dedukcí“ – při takovémto neopozitivistickém přístupu by zřejmě autor udělal lépe, kdyby se zabýval současnou podobou civilizačního vývoje, a ne se pouštěl do ozřejmění ideových základů křesťanství před dvaceti stoletími. Z hlediska metodologie se totiž jedná o přístup pseudo-vědecký.

Prezentace historického pozadí vznikajícího křesťanství je povrchní (nebylo přihlídnuto ani ke specifickému postavení Židů v Palestině v rámci římské říše, ani k převzetí části judaistických tradic raným židokřesťanstvem; na s. 47 se dokonce srovnává „křesťanský Bůh“ a „bůh judaický“, jako kdyby nemělo jít o stejného Boha!). I přes snahu (s. 16, 32) zaštitit se přístupem moderní historiografie k ideové stránce společenského přerodu způsobeného křesťanstvím – což v ní však paradoxně vždy najít nelze, či nejčastěji jen ve značně povrchní a nepřesné formě – je u Krejčího zřejmé většinové ignorování odborné literatury teologické a církevně-historické; pokud už se na nějakou musí odvolat, postupuje dle konfesního klíče (práce protestantských autorů) – tedy opět metodicky přinejmenším pochybně – a využívá převážně děl značně zastaralých (kupř. F. Žilka – 1936, J. B. Souček – 1951, K. J. Kautsky – 1961). Otázkou pak zůstává, jakou hodnotu mají jeho ujištění typu „pokusíme se vycházet z konsensu převažujícího v současnosti“ (s. 32), po nichž následuje odvolání na dílo amerického liberálního teologa S. J. Case z r. 1923?

Nekritická závislost na díle posledního uvedeného pisatele (*Social origins of Christianity*) je pro recenzovanou knihu svého druhu fenoménem. Odtud doslova po celých odstavcích přebírá teze vynikající jednostrannou soudobou interpretací (kupř. o kacířství jakožto primárně sociálním jevu, a ne intelektuálním problému – s. 44: nepřihlíží se tak ani k etymologické rovině původního, tj. řeckého označení /hairesis/, označujícího činnost „vybírání si“ z existujících názorů), odporující někdy nejen novozákonním textům samotným (kupř. ohledně údajných ujištění představitelů raných křesťanů o vysvobození jejich stoupců „ze všech bezprostředních nebezpečí ... a konečné vítězství nad jakýmikoli nezdrary na tomto i onom světě“ – s. 19), ale snad i zdravému rozumu („křesťané patřili k lidem ve Středomoří, kteří tvrdili, že ... hlavní starost byla zajistit se proti nepřátelství

těchto okultních sil a získat jejich přízeň ... hlavní pozornost věnovali vytváření bezpečného vztahu s nadpřirozeným světem“ – s. 19; jak to lze sladit s informací z předchozí strany, že jádrem křesťanské zvěsti je zvěst o Bohu milujícím člověka i svět?). Bez ohledu na to, zda S. J. Case jakožto původce takovýchto výpovědí lze ještě považovat za teologa (byť liberálního), bylo autorovou přední povinností prověřit, jestli jsou takovéto názory (navíc staré 85 let!) vůbec udržitelné, a i v případě jejich použití k nim přidat alespoň zdůvodnění, proč je do textu zařazuje, když odporují jeho vlastním tvrzením; o pojmově nekonzistentním přebírání obrazu božstev/Boha v případě někoho, kdo sám přednáší religionistiku (sic!), už ani nemluvě.

Dalším metodologickým nešvarem hrubého zrna je vyhledávání téměř jakýchkoli, byť jen okrajových, podobností mezi jevy vyskytujícími se v křesťanství a starších levantských náboženstvích. Bez alespoň drobného pokusu o exegezi biblických/dogmatických textů, či jen o jejich religionistickou komparaci (o přinášení dalších důkazů už ani nemluvě), je vyvozována teze o „zřejmě nepopíratelném vlivu“ těchto kultů na vznikající křesťanství (srov. kupř. s. 20–21; také přiřknutí ranému křesťanství předpokladu o „poučení“ jakožto důvodu Ježíšova vtělení (s. 22) nemá oporu v novozákonní tradici, nýbrž je Krejčího myšlenkovým hyperkonstruktem vzešlým z jeho konceptu křesťanské „etizace“ starších podob mýtu o vtělení boha). Co na tom, že je toho docíleno logickým eskamotérstvím, jež nejenže neváhá vyčlenit určitý jev z jeho celistvosti (kupř. pojednání o mariánské úctě a ikonách jen v souvislosti s Egyptem a kultem Isidy a Hóra jako matky a dítěte – s. 45 a 69–70, zatímco o dalších náboženských a kulturně-geografických formách této úcty v křesťanském světě /zejména o etiopské podobě mariánské hyper-úcty [kupř. zcela ojedinělé teologické tituly typu „stvořitelka světa“ a „spoluvykupitelka“; existence eucharistické modlitby zaměřené nikoli na Boha skrze Krista, ale na Marii; atd.], navíc když tamní obyvatelstvo egyptské pohanské kultury nepraktikovalo a zřejmě vůbec neznalo/ se ani nezmíní) i teologického kontextu (mariánská úcta i její podoby jsou důsledkem i odrazem chápání kristologického dogmatu), nebo že se nepřihlíží k historickým i náboženským podmíněnostem jevu (vzniku tzv. skopců v Rusku 18. stol. jakožto reakce na chování členů sekty chlystů) a dokonce dochází ke ztotožnění dvou nesouvisejících jevů (starokřesťanská sekta a zmíněné ruské hnutí) – hlavně když lze vyslovit alespoň hypotézu o možném ovlivnění křesťanství dalším pohanským kultem. V posledním uváděném případě by přitom stačila znalost příslušných hesel z Ottova slovníku naučného, aby se předešlo pokušení všimát si primárně empiricky postižitelné praxe (=kastrace) a její kontextualizaci i interpretaci pak podrobit této vnějškové podobě. Sem patří rovněž vyzdvihování domnělé podobnosti mezi sociální strukturou manicheismu a křesťanství v podobě existence dvou skupin (vyvolení x posluchači *versus* duchovní x laici – s. 54), nerespektující jak mnohost služeb a podob ‘úřadů’ v rané církvi, tak i skutečnost, že rozlišení na ‘církve učící’ a ‘naslouchající’ je až středověkého původu, přičemž nešlo po linii příslušnosti k duchovenskému stavu (kam patřili i všichni nositelé tonsury a nižších svěcení), nýbrž podle toho, zda někdo byl či nebyl nositelem kněžského svěcení (je kromě toho více než „zajímavé“, že v případě heretického hnutí paulikiánů, kteří rovněž mezi sebou odlišovali dva stupně podle dosažené náboženské dokonalosti – tedy stejně jako

manichejci /srov. s. 93/ – tato podobnost spatřována není!). Snad vrcholným příkladem tendence prokazovat podobnosti za jakoukoli cenu je tvrzení, že vznik literární syřštiny (na příkladu Taciánova *Diatessaronu*) vytvořil „předpoklad k osobitému chápání křesťanských dogmat“ (s. 46), čímž se myslí o 200 let pozdější spory týkající se Kristovy osoby jakožto člověka i Božího Syna – ve skutečnosti Krejčího ani nenapadlo, že v době vzniku Taciánovy kompilace (kol. r. 170) nebyla formálně (tedy na ekumenickém koncilu) vyhlášena žádná dogmata, že pozdější kristologické spory se týkaly řecké, a ne syrské terminologie a že při zastávaném stanovisku by naopak sám musel dokazovat, proč ve všech ostatních případech, kdy byl do liturgie a překladů Bible zaveden nový jazyk odpovídající místní kultuře, nedošlo k dalšímu „osobitému chápání dogmat“.

Po připomínkách metodologických je možné přikročit k aplikaci na konkrétní poznatky utříděné podle oblastí. Začnu nepřesnostmi povahy chronologické a faktografické, jejichž nejčastější příčinou je absence práce s historickými prameny. Třetí kapitola přináší nejen chybnou řeckou terminologii („anachorésis“ označuje útěk, nikoli ty, kdo utíkají / anachorétés/; „cenobita“ je ve skutečnosti člověk, žijící v [mnišském] společenství [koinonia], zatímco místo takového společného života bylo označováno jako „cenobion“ či „koinobion“ – s. 45), ale i závažnější jevy, jako je prezentace *Diatessaronu* coby příkladu odstranění nesrovnalostí v evangeliích v duchu „racionálního vysvětlení mytických prvků v křesťanské tradici“ (s. 45), což vůbec nepřihlíží ke skutečnosti, že pro Tatiána byly základem rovněž apokryfní spisy (tj. vzniklé z potřeby touhy po uvedení těch legendárních a mytických skutečností, jež v kanonických evangeliích obsaženy nejsou); navíc ignoruje jeho záměrné snahy o eliminaci všech prvků zdůrazňujících historicitu Nazaretského proroka (kupř. Ježíšovy rodokmeny z Matoušova a Lukášova evangelia, události z jeho dětství, atd.); ve výsledku se hodnocení pomocí adjektiva „racionální“ stává ahistorickou zpětnou projekcí současného uvažování s prvky fantastiky. Neznalost církevních dějin dokládá teze o teologických diskuzích probíhajících ve 4. století na „komunitně nevyhraněných frontách“, zatímco o století později se již „lid solidarizoval se svými teology“ (s. 68): nejenže dochází k nevědomé projekci pozdější společenské reality, ale navíc se ignoruje fakt, že popularita ariánství ve 20. letech 4. století rychle v Egyptě rostla díky tomu, že Arios sám skládal veršované teologické traktáty, jež byly následně zhudebňovány a zpívány po krčmách a přístavech.

Při nástinu dějin arménské církve (s. 91–98) nebyly zmíněny některé skutečnosti týkající se jak křesťanského života v samotné Arménii – přebírání některých židovských prvků (kupř. oběti ze zvířat, tolerování polygamie, obřízka), tak i existence významných arménských diaspor v novověké Evropě (Polsko-litevské království, Ukrajina), Středomoří (katolikat v Istanbulu) i na Dálném Východě (diecéze v Indonézii v 17.–18. stol.). Při popisu cesty křesťanské Etiopie (s. 98–104) zase chybí kontext typický pro pochopení východního křesťanství (vztah ‚dceřinných‘ církví k ‚mateřským‘ /ne nově založených k zakládajícím/, jenž určoval závislost těch prvních mnohem více, než pouhý fakt jmenování vrcholného představitele do čela těchto mladších komunit; snaha vládců podílet se na náboženském vedení země alespoň tak, že prosazovali náboženské koncily, reformy, či dokonce sami psali teologické traktáty a skládali liturgické texty /jen neznalost tohoto

posledního dovoluje Krejčímu neudržitelnou hypotézu, že k provádění náboženské obrody země – již ale nazývá inkvizicí /sic! – s. 101/ – snad vedly etiopského císaře Zar Jakuba kontakty se západním křesťanstvím), jakož i souvztažnost s osudy jiných blízkovýchodních církví (unijní pokusy a dokumenty koncilu florentského /přesněji: ferraro-florentsko-římského/ se v letech 1443–45 týkaly i dalších levantských církví /arménské, nestoriánské, edesských jakobitů i maronitů/; etablování eritrejské církve na stupeň patriarchální církve v r. 1993). Obdobně i v poslední kapitole, nadepsané „Závěrečné shrnutí“ (s. 109–114), došlo k nepřesnostem, na něž je třeba upozornit: nepřesnou práci s pojmy dochází k antedatování monofysitismu o celé jedno století (s. 110 – do Etiopie bylo ve skutečnosti zaneseno koptské křesťanství, nikoli však monofysitismus jako takový!) a vzniká dojem, že „proselytismus“ je běžnou praxí, jak získávat členy církve (s. 113–114 – ve skutečnosti se takto označuje přetahování věřících z jedné církve do druhé /nejčastěji k tomu z nízkých pohnutek/, což však je protikladem k evangelizaci, tedy získávání stoupenců mezi dosud nepokřtěnými); zmínka o indickém křesťanství (s. 110–111) je nejenže historicky nepřesná, ale navíc účelová (nepravdivé tvrzení o omezeném výskytu východosyrské varianty nestoriánské církve /prý jen ve státě Kérala/ má podpořit tezi o nesnadném ujímání se křesťanství v Indii – dále o jeho rozvoji již nenajdeme ani zmínky), přičemž jsou opomíjena nejen fakta, ale i existující literatura.

Nezmiňoval bych se o těchto pochybeních tak podrobně, pokud by nemohly mít přímý dopad na Krejčím vyvozované závěry. Lze po přihlédnutí k těmto upřesněním stále poněkud schematicky určovat civilizační osy hlavně podle světových stran (severojižní x východozápadní) a náboženské kultury na nich situované stavět do poněkud umělých protikladů, jež nezohledňují všechny historické a náboženské podmíněnosti (srov. kupř. způsob ‘srovnání’ levantských patriarchátů s Byzancí a Římem na s. 117, o porovnání s katolickými arménským, koptským a etiopským/eritrejským už ani nemluvě)?

Nyní přejdu k pochybením rázu teologického, přičemž rovněž zde převažuje nesprávné/nepřesné použití terminologie. Neznalost trinitární problematiky, včetně základní terminologie i dějin dogmatu prozrazuje celá řada míst. Uveďme tvrzení o prosazení „umírněné koncepce monofysitismu ... hájené sv. Kyrillem [Alexandrijským] na koncilu efezském“ (s. 78) – ve skutečnosti tento koncil od Kyrilla převzal pouze terminologický úzus pojmenování „Theotokos“ (= Bohorodička) pro Marii, zatímco odmítl pro něj typickou formulaci o „jediné přirozenosti vtěleného Boha-Slova“ (ostatně převzatou z apokryfu apolinaristického původu), jakož i jeho teze proti cařihradskému patriarchovi Nestorovi. Teologicky zavádějící je rovněž tvrzení o údajném přijetí libanonskou komunitou maronitů tzv. monotheletismu (s. 81 a 105), jež odporuje jak skutečnosti, že s tímto učením byli seznámeni teprve o více než sto let později, tak především analýze pramenů, která dokládá, že maronité zdůrazňovali etickou rovinu dokonalého sjednocení Kristovy lidské vůle s jeho vůlí božskou, zatímco monotheletismus fakticky i formálně popíral existenci více než jedné vůle v Kristově osobě. Tvrzení předkládané Krejčím je již po několik desetiletí překonáno jakožto věcně nesprávné (viz studie P. Diba, K. S. Salibiho a S. Cinala, jakož i další literaturu – P. Sfair, H. Modzelewska). Další ukázkou budiž způsob vysvětlení adopcionismu (s. 92–93), kde se neuvádí rozdíl mezi odvěkým zrozením Božího Syna z Otce



a zrozením Ježíše jakožto člověka z lidské matky. Týká se to taktéž i formulací převzatých od jiných autorů: F. Žilky o „stupňovitém uspořádání tří osob v božství“ a „jemných scholastických rozdílech“ po prvních dvou ekumenických koncilech (pozn. 58 na s. 59), dokládající neznalost nejen řecké trinitární teologie (hierarchie božských Osob nevypovídá o stupňovitém rozdílu mezi nimi, nýbrž o příčinnosti původu), ale i dějin teologie vůbec (scholastický způsob diskursu je výsledkem znovuoobjevení Aristotela vrcholněstředověkými autory!); dále A. J. Toynbeeho (s. 93, včetně pozn. 85) o údajné návaznosti paulikiánského hnutí „na jednu z nejstarších tradic v křesťanství“, jenž nerozlišuje mezi chronologickým výskytem dogmatického upřesnění v podobě vyhlášení konkrétního věroučného článku a obsahem víry církve, předcházejícím jak zmíněné dogmatizaci, tak i odlišnému (= heterodoxnímu) uchopení, na něž tato následná dogmatizace reagovala.

Další okruh nepřesností souvisí s již zmiňovaným jednostranným využitím teologické literatury jen z jedné konfese. Ztotožnění (s. 21) starokřesťanské iniciace pouze se křtem (a nikoli též chrysmací /= biřmováním/ a prvním přijetím eucharistie), včetně umělé antagonizace této iniciace s „obřadem komunikačním“ (= napodobováním poslední večeře) dokládá předpochopení v podobě myšlenkové závislosti na soudobé protestantské praxi; stejně tak i přidané zdůvodnění zanechání krvavých obětí v podobě ztráty „smyslu ... jakékoli oběti ... po smrti Božího Syna“, jež nepřihlíží ani ke striktnímu rozlišení mezi lidskými a zvířecími oběťmi v judaismu, ani k obětnímu charakteru eucharistického slavení dosvědčeného již nejstaršími křesťanskými generacemi (o přinášení věřícími duchovních obětí ve smyslu „doplňování do míry utrpení Kristových“ /srov. Kol 1,24/ už ani nemluvě). Formulace o „vtělení božské podstaty neposkvrněným počtím“ (s. 52) je přijatelná snad jen pro neinformovanou lidovou zbožnost nekatolické provenience – jak je pak možné vyjadřovat se k ideovému obsahu křesťanské víry, když se ani nerozlišuje dogma mariánské (= neposkvrněné početí Mariino, tj. početí Marie jejími rodiči bez přenesení tzv. dědičného hříchu) a kristologické (panenské zrození Ježíšovo z Marie)? Co se myslí „mysticizujícím přístupem k poznání této [= Kristovy] zvěsti“ v případě blízkovýchodních křesťanů (s. 82)? Lze to snad považovat za jejich avizovanou charakteristiku?

Ještě jinou skupinu teologických nepřesností a omylů tvoří ty, jež se týkají křesťanské praxe a věrouky v prvních staletích. Zde začnu tvrzením o údajném pozbytí členství v církvi (s. 50) těmi, kdo během pronásledování nedokázali víru zcela jednoznačně vyznat (tzv. lapsi) či kolaborovali s císařskými úředníky (tzv. traditores), což ignoruje skutečnost, že „přijímání do církve zpět“ znamenalo ukončení kultovní exkomunikace, avšak nikoli znovunabytí členství v dnešním slova smyslu (nebyli znovu křtěni či považováni za pohany, nýbrž za provinilé – proto byli ‚rekonciliováni‘, tedy opětovně uvedeni do společenství tím, že jim byla vyslovena absoluce a příp. byli pomazáni křížem); na následující straně (s. 51) je dokonce překroucen obsah sporu mezi kartaginským biskupem Cypriánem a římským Stephanem: v něm nešlo o křtění padlých (lapsi), nýbrž o možnost udělit jim absoluci (ta byla někdy nazývána ‚druhým křtem‘), což popírali novatiáni, zatímco spor o platnost křtu se týkal případů, kdy byl udělen v heretických společenstvích. Smutným dokladem neznalosti pramenů a odborné literatury i absence jejich správné interpretace je další autorův výrok, tentokrát o osobování si ostatními patriarchy starověké pentarchie

„na základě tradice ... stejného postavení v církvi jako patriarcha římský“ (s. 60; podobně s. 64). Obdobně to platí i při prezentaci efezského koncilu (s. 63–64: chybí alespoň zmínka o tradičním propojení postojů Říma a Alexandrie v dogmatických otázkách, zato jsou vyzdvihovány pouze mimoteologické domnělé důvody /= obava z ambiciózní politiky/; není rozlišeno, jak dalece a v čem podporoval římský papež patriarchu Kyrilla – nešlo o podporu *en bloc*, nýbrž o podporu pouhé části jeho dogmatických prohlášení na základě jejich vyvážené analýzy). Navíc u Krejčího dochází k matení ohledně dogmatizačního procesu (s. 64): pouhým vyhlášením se jakýkoli obsah nestává oficiálním učením církve, je třeba, aby k tomu došlo na legálně svolaném shromáždění všech biskupů, což ještě následně musí být náležitě přijato a potvrzeno na dalším koncilu (= shromáždění stejné úrovně) – proto synoda určité skupiny biskupů (r. 449), jež koncilem nebyla, nemohla nic za nauku celé církve vyhlásit. Nerozlišení ohledně kanonické relevance jednotlivých církevních shromáždění konaných v Efezu r. 431 (ve skutečnosti byly tři, přičemž první – legálně svolané, avšak nepotvrzené papežskými legáty – bylo po jejich příjezdu legitimizováno na posledním, kdežto druhé bylo vzdorosynodou části blízkovýchodních biskupů) vede k neudržitelnému tvrzení o zvrácení „usnesení efezského koncilu“ následujícím ekumenickým koncilem v Chalkedonu (ve skutečnosti byly anulovány výnosy tzv. lupičské synody z r. 449). Zjednodušení nezůstalo prosto (s. 67) také vysvětlování významu patriarchálních sídel: zde nejenže došlo ke ztotožnění arcibiskupství a metropole, což je ve východním křesťanství rozlišováno (metropolita je nadřazeným biskupů i arcibiskupů), ale navíc pro význam jednotlivých sídel je uváděna, opět nepřesně, pouze zásada tzv. apoštolského původu (= sídlo bylo založeno některým z apoštolů či jejich žáků, což Krejčí překrucuje na „bezprostřední žáky Ježíšovy“ – jak by pak ale mohla být za apoštolský a později patriarchální stolec považována Alexandrie, založená Petrovým učedníkem Markem, jenž mezi Ježíšovy apoštoly nepatřil?); kdežto zásada tzv. akomodace (tzn. přizpůsobování církevního významu města jeho významu politickému), rozpracovaná na základě pramenů F. Dvorníkem, nebyla ani zmíněna. Špatná je i datace sporů o způsob Kristovy přítomnosti v eucharistii a o podobu římského (= petrovského) primátu (Krejčí ji navíc mylně zaměňuje s otázkou Petrova zplnomocnění, jež se týká Ježíšova trojího příslibu vůči tomuto apoštolovi) – ty přišly ke slovu až ve druhém tisíciletí, takže formulace na s. 28 („v následujícím tisíciletí“) je nepřesná.

Mezi fantaskní patří také hypotéza o tom, že v případě Origena a Pavla ze Samosaty „jejich intelektuální schopnost jim znemožňovala přijmout předem daný rámec ortodoxie“ (s. 52) – nejenže se nepřihlíží k tomu, kdy a jak se tento rámec postupně utvářel, co bylo v jejich době záležitostmi diskutabilními, ale ani k rozdílnému filozofickému základu formulování jejich názorů, a hlavně jsou ignorovány všechny ty formulace především Origenovy, kde i ve svých vlastních hypotézách (kupř. v oblasti eschatologie) deklaruje ochotu přijmout učení církve, pokud bude takovéto formulováno. K rozlišování tohoto typu by však bylo nutné nejprve znát prameny a k nim existující literaturu, čítající někdy i stovky monografických titulů; bez tohoto je ale vyjadřování se k těmto otázkám – nemluvě už o vyvozování jakýchkoli závěrů – vědecky naprosto irelevantní. Vzniká pak otázka, jak mohl autor správně pojednávat o jiných doktrinárních záležitostech církve prvního

tisíciletí a ještě z toho vyvozovat patřičné důsledky. Položil si vůbec Krejčí otázku, čím by byla křesťanská církev, kdyby r. 431 a 451 nedefinovala kristologické dogma, a zda by pak mohla utvářet civilizaci? Jeho formulace o „promarnění mnoho energie v novém minuciálním sporu teologickém, či přesněji řečeno christologickém“ (s. 63) a o „nepružném postoji římských papežů, kteří trvali striktně na liteře ekumenických koncilů“ (s. 65) dokazují, že křesťany všech dob dogmatickým formulacím (= věroučným článkům) přikládán význam buď nepochopil, anebo se jej rozhodl chápat a přeinterpretovat jako pouhý společenský jev (srov. kupř. jeho hodnocení rozhodnutí se Arménů pro monofysitské křesťanství z politických důvodů jakožto „podmíněného racionální úvahou“ – s. 70, či zmínku o „odchylných nuancích ikonografických“, jež způsobily odpor mezi etiopskými ikonopisci – pozn. 96 na s. 101–102); obojí varianta jej však diskvalifikuje pro vědeckou práci zaměřenou na obsahovou stránku křesťanství.

Až překvapivě dlouhý výčet pochybení různého druhu evokuje spousty otázek. V čem vlastně spočívaly v úvodu avizované „doplnění a případná korekce“ ze strany O. Vodákové? (Na to, jak by Krejčího dílo „vypadalo“ bez těchto vylepšení, se raději ani ptát nebudu...) Proč nebyla využita a zohledněna spousta existující odborné a především současné literatury (o pramenech už ani nemluvě!), dostupné dokonce v češtině a slovenštině (abych už nemusel odkazovat ke stovkám monografií v cizích jazycích)? Jak pečlivě pracovali korektoři (a příp. i recenzenti a další posuzovatelé), když v knize nalezneme i dosti značný počet formálních pochybení (atypické či zastaralé formulace /s. 37, 39, 60/, chyby interpunkční /s. 40, 43, 61, 71, 102, 107, 109, 116, 117/ i pravopisné /s. 19, 43, 102/, překlepy /s. 20, 79, 106; sem řadím i chybnou verzi jména téměř všech edesských králů v prvních staletích n.l. [„Algar“ namísto: Abgar] na s. 47/ i nesprávná dělení slov /s. 53, 60, 81/)? Z hlediska tematického přesahu díla vůči autorově odbornosti do dalších vědních oblastí, kde zjevně odborníkem není (teologie, historie, ...) je potřebné neopomenout otázku kompetencí při zpracovávání jednotlivých témat vyskytujících se v práci (včetně toho, zda a jak ji vůbec řešil).

Aniž bych chtěl jakkoli apriorně zpochybňovat možný přínos J. Krejčího v oblasti zkoumání civilizačních procesů a jejich interakcí ve středomořském prostředí či bránit neteologům zabývat se náboženskými otázkami, včetně těch dávnověkých (i když to pro některé z nich, např. sociology, leckdy může znamenat pořádný metodologický problém), musím – po zhodnocení způsobu práce s pojmy a fakty týkajícími se zejména obsahové roviny křesťanství jakožto nedorůstajícího kvalitám běžným v odborném a vědeckém přístupu – jako teolog nejen vznést dotaz po relevanci informací i závěrů získaných postupy výše uvedenými, ale především varovat před popsáním zjednodušeným chápáním ústicím do pokusů o tvorbu syntéz stejných charakteristik. Pohled na kapitulu č. IX. nazvanou „Celkové shrnutí“ (s. 109–114) je zřetelnou ilustrací řečeného: historicky nepřesné, až zavádějící informace mají být rozvinutím teze vyjádřené tabulkou, jejíž pojetí je však chybné v obou ze dvou základních údajů (dogmatika a liturgie): maronité jsou vyčleněni jakožto samostatná konfese; v případě liturgie není rozlišeno mezi východosyrskou a západosyrskou obřadovou rodinou (což je nadmnožina k jednotlivým liturgiím), ani přihlédnuto ke genezi a strukturálním vazbám mezi jednotlivými liturgickými formami

(kupř. arménská liturgie je výslednicí liturgie západosyrské, zaniklé kappadocké a byzantské) reprezentujícími konfesně nejednotné církve. Celkově vzato, validitu Krejčího pokusu o syntézu je třeba přinejmenším znovu prověřit, a to formou dekonstrukce a analýzy jejích dílčích komponent.

*Walerian Bugel*

# Recenze



**Petr Sak a kol.:**  
***Člověk a vzdělání v informační společnosti.***  
***Vzdělávání a život v komputelizovaném světě.***  
**Praha: Portál, 2007**

Petr Sak je prvním a hlavním autorem knihy, která ukazuje kladné i záporné možnosti lidstva, pohybujícího se ve světě, ve kterém stále důležitější úlohu hraje planetární kyberprostor. V první a metodologicky nejdůležitější kapitole (Informační společnost - nová fáze evoluce) se zabývá analýzou soudobé společnosti, kde se nové a nejnovější fenomény propojují a vytvářejí stále „reálnější“ virtuální svět. Jednotlivé osobní počítače propojené do sítí, média, technologie a informace všech forem zavěšené na síti a pohybující se sítí vytvářejí spolu s jejich uživateli jev, který tradiční zemskou biosféru a atmosféru rozvíjí o tzv. infosféru. „Vznik a rozvoj infosféry patří spolu s digitalizací k základům nového civilizačního vývoje ... a proměňuje celou lidskou civilizaci“ vysvětluje autor. Vzniká nová generace, setkávající se v virtuální realitě - tzv. „net generace“.

Ve svých teoriích navazuje Sak na teorii přesunu existence a aktivity člověka do třetího světa podle Poppera a Chardinův evoluční model, který předpokládá, že se evoluce posunula do vývoje lidské mysli a rozvoje sociální entity a kultury. V jejich průniku působí nejsilněji radiální evoluční energie a právě zde vznikají poslední civilizační produkty. Technologický vývoj médií umožňuje zásadní a dosud nevídaný jev - přemostění mezi přirozeným světem a myslí člověka. Toto přemostění nejen staticky imprimuje obsahy mediální a virtuální reality, ale různými pořady (např. Big Brother) i programuje myšlení a jednání. Dalšími změnami je překonání segmentace časových pásem „on-line časem“, vytváření kyberkultury s multikulturními vstupy a virtuálního planetárního vědomí.

Kapitola druhá (Komputerizace společnosti) navazuje na tematiku kapitoly první konkrétním přehledem technologické vybavenosti české společnosti. Sak zde na základě výzkumů v rámci grantu MPSV pragmaticky a obrazově pomocí grafů a tabulek ukazuje vývoj vybavování české populace osobním počítačem a internetem, i vývoj schopnosti tyto technologie používat. Do těchto poněkud simplifikovaných údajů vkládá dvě nekonzistentní statě (a to vzájemně i ve vztahům k výsledkům výzkumu) - rozsáhlé definice prvků komunikační události a podkapitolu „Eroze demokracie a současné projevy totalitarismu“. Poměrně hlubokou sondu do těchto procesů sice odůvodňuje tím, že procesy komputerizace a informatizace probíhají souběžně s dalšími společenskými a civilizačními procesy a mají na ně vliv, přesto se však domnívám, že po předvedené maximální výzkumné redukci svého rozjímání z první kapitoly o kyberprostoru a evoluci (výzkum pouze

mapuje např. kdo má v Čechách jaké médium a které generace nejvíce využívají internet), jsou tyto úvahy pro čtenáře knihy přinejmenším nevyvážené. Erozi demokracie věnuje 26 stran psaných komplikovaným jazykem, zatímco další podkapitole „Vliv komputelizace na proměnu dalších oblastí společnosti“ pouze strany tři.

V dalších třech kapitolách, jejichž je prvním autorem a druhým Karolína Saková téma ze své první kapitoly neopouští, ale rozvíjí. V kapitole „Hodnota vzdělávání a místo médií v celoživotním vzdělávání“ znovu popisuje velmi podrobně (této podrobnosti a opakovatelnosti sděleného se nevyhnuv v žádné ze svých kapitol) komunikační situaci, hodnotu a motivaci ke vzdělávání opět dokládá daty z výzkumů, které však nepřinášejí převratné výsledky a byly u české populace mnohokrát zkoumány (např. otázky typu – je vzdělávání důležitou součástí životního stylu; jaké jsou důvody ke vzdělávání, jak vyhovují jednotlivé formy vzdělávání, jaké jsou nejčastější formy vzdělávání, průměrné počty hodin sledování TV aj.). Nejzajímavějším se jevil graf, který srovnával vzdělání rodičů a hodnocení významu vzdělávání jejich dětmi.

V kapitole „Co je e-learning“ pomocí výzkumů deskribují Sakovi využívané formy e-learningu, využívané vzdělávací možnosti počítače a internetu, změny, které přinese využívání e-learningu učitelům apod. Zajímavé jsou opět korelované údaje, jako např. využívání e-learningu v závislosti na deklarované počítačové gramotnosti.

V poslední kapitole Saka a Sakové (Digitalizace životního stylu a životního pole člověka) se znovu autoři zabývají kyberkulturou a virtuální realitou, přidávají definice socializace, sociálního zrání a sociability a jejich nového významu v kyberprostoru. Kapitola je opět doplněna výsledky z výzkumů, tentokrát zaměřených na využívání elektronické pošty, volnočasových aktivit mládeže. Za velmi zajímavé považuji tabulky, které korelují míru využívání PC a charakteristiku respondentů, deprese a osamocení v jednotlivých skupinách podle míry využívání PC a vůbec nejvíce se mi líbil graf „Hodnoty ve skupinách na základě komputelizace“, který ukazuje, že skupina s nejvyšší komputizací preferuje demokracii, uspokojování svých zájmů a koníčků, vzdělání a zajímavou práci, zatímco skupina s nejnižší komputizací rodinu, lásku, životního partnera a zdravé životní prostředí. Všechny skupiny však staví na první místo zdraví.

U kapitol, jejichž autorem je Sak, případně Saková, lze pochválit snahu o orientaci ve společnosti virtuální reality a „net-generací“, pečlivost, s níž se snaží uvádět všechny argumenty i protiargumenty: Mně osobně byla nejvíce blízká snaha Petra Saka o filozofické ukotvení kybernetických dějů jako nové evoluční proměny lidstva. Poznatek tohoto typu vyvolává zásadní otázku, jaké vzdělávání by mělo být voleno pro nastupující generace. Proti Sakovým komplikovaným filozofickým zdůvodněním nového typu vzdělávání se jeví Kellerova a Tvrdého nová kniha o vzdělanostní společnosti (Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna, SLON, 2008) jako schematická studie (která mne však velmi zaujala – ale to není cílem této recenze). Avšak Sakovy filozofické analýzy jsou doloženy výzkumy ne-li banálními, tak alespoň vycházejících z jednoduchých premis. Tato skutečnost ve mně vyvolává otázku, zda je opravdu nutno v sociologickém výzkumu tak razantně redukovat sociální realitu. Celé jeho vyjádření je skloubením filozoficky i sociologicky hodnotných výroků s jednoduchými výstupy a působí proto nevyváženě. Také opakování



zásadních myšlenek knihy, jež jsem uvedla v úvodu recenze, v různých kapitolách a různými slovy ve mně vzbuzuje dojem, že stran nemuselo být tolik popsáno.

Kniha ještě obsahuje tři kapitoly jiných autorů: Jarmila Skalková, známá pedagožka se zabývala kategoriemi vzdělávání a pojetí vzdělávání v soudobé učící se informační společnosti, Jiří Mareš, taktéž psycholog a můj kolega z Lékařské fakulty v Hradci Králové se věnoval elektronickému učení a zvláštnostem člověka. Vliv informačních technologií na činnost knihoven popsali knihovníci Vít Richter a Hana Nová. Jejich prezentace naplňují to, co je v nadpisech a podnadpisech kapitol slibováno, informace jsou vyvážené, promyšlené a nikoliv redundantní. Nejvíce mne zaujala Skalkové analýza rozdílů cílového a kompetenčního vzdělávání a jejich faktického uplatnění v českém školství.

Závěrem je možno říci, že zajímavosti první kapitoly se již nic jiného v knize nevyrovnalo, až na poslední grafy korelující hodnoty a charakteristiky lidí podle míry a úrovně jejich komputelizace. Za sebe mohu říci, že bych tuto knihu již znovu nečetla. Ale tento negativní dojem může být způsoben tím, že jsem se u podstatné části knihy vůbec nepobavila, což by rozhodně nemělo být kritériem kvality odborné publikace.

*Kateřina Ivanová*



**Šmajš, Josef:**

***Potřebujeme filosofii přežití?***

***Úvahy o filosofii, kultuře, poznání, vzdělání, řeči a popularizaci vědy***

**Brno: DOPLNĚK, 2008**

V dějinách novověké filozofie není obvyklé, aby filozof vycházel ze své pracovny na ulici, aby se pokusil zachránit svět. Naopak, novověká filozofie hledá odpovědi na otázky, kterým člověk z ulice ani nerozumí. Josef Šmajš, profesor filozofie Masarykovy univerzity v Brně, přichází s něčím, co je alespoň pro mě něčím vzácným. Ne že by nedisponoval otázkami, které jsou pro veřejnost nesrozumitelné. To nové však spočívá v tom, že se pokouší svoje otázky a odpovědi formulovat *také* tak, aby byly srozumitelné i veřejnosti, politikům i pedagogům. Přeje si totiž, aby veřejnost mohla myslet kriticky, a to znamená s pochopením pro širší souvislosti. Má pro to svůj důvod: jde nám totiž o život, přesněji řečeno jde o přežití člověka jako biologického druhu.

Jak jsem předeslala, ačkoliv se Josef Šmajš nezabývá jednoduchými a obecně srozumitelnými otázkami a odpověďmi, přesto se snaží, aby jim bylo možné porozumět. A proto také mohu napsat tuto recenzi, která by měla být hlavně pozvánkou pro ty z vás, kteří se nejenom chcete něco dozvědět o přírodě a kultuře, ale také se přesvědčit, že angažovaná (kritická) filozofie nemusí být žádným ideologickým haraburdím.

Hlavní myšlenka recenzované knihy je v zásadě prostá. Lidstvo má existenciální problém: je ohroženo hrozbou, kterou si způsobilo samo a která má příčinu v konfliktu mezi přírodou a kulturou. Příroda a kultura jsou dva odlišné systémy, jejichž odlišnost spočívá v charakteru informací, se kterými pracuje. Příroda disponuje tzv. přirozenou informací, kultura naopak informací kulturní (nazýváme ji obvykle duchovní kultura). Příroda se vyvíjí pomalou přirozenou evolucí, ovšem kultura nikoliv. Ta se vyvíjí rychle expandující umělou kulturní evolucí, a to tak, že parazituje na přírodě. Doslova přírodu představuje, neboť nemůže tvořit z ničeho, tvoří z toho, co zde bylo dávno před příchodem člověka. Podle Šmajše se tedy kultura vyvíjí tím, že ničí přírodu. To je hlavní příčinou současné globální ekologické krize. Rozdíl mezi oběma typy evoluce spočívá zásadně v tom, že zatímco přírodní systém tvoří a rodí sama sebe a je tedy svébytný, kulturní systém je závislý na přírodním systému. Příroda vytvořila člověka a člověka také zahrnuje. Člověk vytvořil a vytváří kulturu, která působí protipřírodně, přestože je na přírodě závislá.

Jádro problému tedy spočívá v tom, že kultura se nerozvíjí v souladu s přírodou. Tato myšlenka není snadno pochopitelná a akceptovatelná. Je-li totiž člověk produktem a součástí přírody, jak je možné, že vůbec může produkovat něco, co nejenom není v sou-

ladu s přírodou, ale je dokonce protipřírodní? Podle Šmajse je jedinou odpovědí to, že jsme svou přirozenou biofilní (propřírodní) potenci překryli protipřírodní kulturou, a to podobně jako překrýváme přírodu technickou civilizací (silnice, města, továrny, hektary asfaltu a betonu). Přírodu překrýváme technickou civilizací v hlubokém přesvědčení, že ji dotváříme a humanizujeme kulturou. Podle Šmajse však příroda nepotřebuje dotváření ani humanizaci, neboť je již přirozeně – tedy sama o sobě – dostatečně dotvořená a humanizovaná, je dokonalá a nadřazená všem bytostem.

Příroda je naším jediným přirozeným domovem. V rámci tohoto domova jsme si vytvořili kulturu, která je ovšem také nezbytná pro naše přežití. Svými kulturními zásahy však nyní přírodu ohrožujeme, kultura se nerozvíjí v souladu s přírodou, rozvíjí se protipřírodně. Co to znamená, že se rozvíjí protipřírodně? Znamená to, že se rozvíjí na základě vědecké racionality. Vědecká racionalita je jednak účelová (chybí jí hodnotový korelát, je tzv. objektivní, což bylo vždy považováno za podstatu vědeckosti vědy, jedná se o tzv. hodnotovou neutralitu), jednak je parciální (rozčleňuje univerzum světa na jednotlivé malé oblasti, které pak podrobně zkoumá). Rozčlenění univerza světa na parciální oblasti má za následek rezignaci na univerzální kontext světa; jak říká Josef Šmajš, znamená rezignaci na ontologickou vizi světa jako celku. Poznávat a objevovat svět jako univerzální kontext, to bylo tradičně úlohou filozofie. Ovšem novověká filozofie se zaměřila spíše na vzestup a úspěch člověka a kontext světa ponechala na okraji svého zájmu (už samotné slovo ontologie v souvislosti se současným světem vyvolává ve vědecké i filozofické obci negativní reakce).

Chybí-li nám ontologická vize světa jako celku, znamená to, že nám chybí komplexní teorie kultury, která by zahrnovala jak ontologii přírody, tak ontologii kultury. Komplexní teorie kultury musí poukazovat na to, že se kultura nerozvíjí v souladu s přírodou a hledat a nabízet odpověď na otázku, proč tomu tak je. Komplexní teorie kultury ukazuje, že kultura nemůže zničit přírodu, jak by si někdo mohl myslet. Podle Šmajse lze naopak očekávat, že naše destrukce přírody povede k tomu, že zničíme sebe samotné jako biologický druh. Současná příroda je poraněná a ohrožuje kulturu i člověka. Jinými slovy, kultura je ekologicky ohrožená.

K tomu, abychom v takové kultuře přežili, potřebujeme novou filozofii, která nám pomůže vytvořit ontologickou vizi světa jako celku. Nová filozofie musí podle Šmajse znovu zahrnout přírodu a univerzální racionalitu (nikoliv jen partikulární racionalitu člověka). Potřebujeme novou filozofii úcty a respektu k přírodě, a to ze dvou důvodů. První důvod je nasnadě. Podle Šmajse potřebujeme novou filozofii proto, abychom nevyhynuli. Ale je zde ještě druhý důvod: novou filozofii potřebujeme také k tomu, abychom přispěli k rozvoji demokracie. Jak Šmajš správně připomíná, skutečná demokracie není jen demokracií postupující shora, kdy nás v politických rozhodováních zastupují poslanci a vláda, ale také demokracií postupující zdola, z veřejných debat. Veřejné debaty o naší budoucnosti a o budoucnosti lidstva však nemůže vést veřejnost nevzdělaná, nekritická, snadno manipulovatelná. Pouze vzdělaná veřejnost totiž může zabránit zneužívání vědy, politiky, ekonomiky i techniky proti přírodě a proti člověku. Pro ekologické vzdělávání veřejnosti tedy potřebujeme někoho, kdo by oprávněně mohl přírodu zastupovat. Z výše

uvedeného vyplývá, že to nemohou být ani vědci, kteří jsou nositeli parciálního vědění o přírodě, kultuře a člověku, ani politici, kteří zastupují parciální zájmy ekonomické nebo politické. Podle Šmajse by přírodu měli zastupovat právě ontologicky založení filozofové, kteří myslí kriticky a komplexně. Protože myslí komplexně, mohou zastupovat nejen přírodu, ale také kulturu. Ontologický filozof hájí lidské zájmy, ovšem tak, že se postaví na stranu Země.

Ontologická filozofie může (a měla by) dodat tolik potřebný komplexní a ontologický rozměr i do systému výchovy a vzdělávání, a to tím, že nabídne ontologickou vizi světa jako celku. Výchova a vzdělávání by na základě toho měly změnit svůj obsah a orientovat se nikoliv protipřírodně, jak se to dosud děje, ale propřírodně (biofilně). Výchovný a vzdělávací systém musí pečovat o skrytou propřírodní potenci lidské přirozenosti. Za vzdělání už není možné považovat jen dílčí vědění o světě a o možnostech, jak světu vnutit lidskou vůli (tzv. technicko racionální vzdělání). Za vzdělání musí být považováno také evoluční chápání světa jako celku, které vede ke schopnosti kriticky syntetizovat vědomosti. V rámci vzdělávacího procesu je třeba učit kritickému myšlení a objasňovat vztah přírody a kultury. Za tím účelem potřebujeme nejen novou filozofii, která by byla schopná vytvořit komplexní teorii kultury, jež by zahrnovala ontologii přírody i ontologii kultury. Potřebujeme, aby se tato teorie přetavila do světového názoru, který bude všeobecně srozumitelný. Cílem výchovy a vzdělávání už nemůže být pouze předávání dílčích především technických informací o přírodě a rozvíjení kompetencí k výkonu v pracovním procesu. Lidské pochopení přírody nemůže být pouze technologické, musí být ontologické a systémové. Potřebujeme ekologicky vzdělané, odpovědné a kriticky uvažující občany.

Nemusíte s Josefem Šmajsem souhlasit v tom, že skutečně existuje globální ekologická krize, jejíž hlavní příčina spočívá v kulturním systému, který je opoziční vůči přírodě a všemu přirozenému. Nemusíte souhlasit s jeho předpoklady a závěry ohledně vzdělávací a výchovné péče o skrytou biofilní potenci lidské přirozenosti. Přistupujte k jeho myšlenkám kriticky – ostatně sám vyzývá ke kritickému myšlení. Ovšem abyste tak mohli učinit, musíte si nejprve jeho knihu přečíst. Tak se taky můžete dozvědět více o tom, co znamená angažovaná filozofie a proč takovou filozofii potřebujeme ke svému přežití.

*Helena Kubátová*



**Rémond, R.:**  
*Náboženství a společnost v Evropě*  
**Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2003**

René Rémond (1918–2007) byl významný francouzský historik a politolog orientující se především na devatenácté a dvacáté století. V roce 1998 se stal členem Francouzské akademie a stál též v čele francouzské Národní nadace pro politické vědy.

Kniha *Náboženství a společnost v Evropě*, u nás vydaná v roce 2003, patří do širší edice *Utváření Evropy*, jež je projektem pěti různých nakladatelství z Německa, Anglie, Španělska, Itálie a Francie. A jak píše v předmluvě Jacques Le Goff, který se chopil záštity nad tímto projektem: „Neskromným záměrem naší edice je přinášet dílčí odpovědi na velkou otázku, kterou si kladou všichni, kdo Evropu utvářejí, chtějí utvářet, anebo se o její utváření alespoň zajímají: „Kdo jsme, odkud přicházíme a kam jdeme?“ (str. 6).

Hned na začátku je nutno poznamenat, že samotný název knihy je poněkud zavádějící. Autor se totiž nezabývá ani tak vztahem náboženství a společnosti, jako spíše vztahem konkrétních církví a vlád v jednotlivých evropských zemích, zejména pak ve Francii. Hned v úvodu také Rémond píše, že se hodlá zabývat náboženstvími, která vyznávají víru v jediného, personálně pojatého Boha, nabízející lidem cestu spásy, hlásající určitou dogmatiku a dala vzniknout trvalým společenstvím, jež jsou uspořádána do institucí. Niterným projevům víry či subjektivním prožitkům se tedy nevěnuje. Náboženství zde vnímá jako zachovávání společenských imperativů, protože právě samotné náboženství vzbuzuje vášnivé diskuse ve společnosti, nikoli niterná víra. Jde mu tedy o zbožnost kolektivní, (upřímnou, či předstíranou), nikoli individuální.

Jako východisko pro svoji historickou analýzu si zvolil Velkou francouzskou revoluci, jelikož dle jeho názoru: „tehdy přijatá rozhodnutí – Deklarace práv člověka a občana a Civilní ústava duchovenstva – zahájila novou éru trvající až do dnešních dnů“ (str. 15). V první kapitole knihy však Rémond poměrně stručně seznamuje čtenáře s historií křesťanského náboženství v Evropě, s jeho dělením v době velkého schizmatu a v období reformace. Křesťanství pak vnímá jako náboženství, které vtisklo Evropě její nezaměnitelnou podobu. I v druhé kapitole se autor věnuje období před Velkou francouzskou revolucí a rozebírá v ní vztah trůnu a oltáře. V této části knihy Rémond poukazuje na úzký vztah, či spíše prolínání a prostupování církví a vlád, které je dnes pro Evropana velmi těžce představitelné. V tomto období nebylo možno tyto instituce oddělit. A dokonce i mezi náboženskou věrnost a vlastenectví bylo přirozené položit rovnítko.

Stěžejní část knihy začíná třetí kapitolou nazvanou Průlom. Autor se domnívá, že základním činem pro oddělení vyznání od náboženství a tedy i významným milníkem sekularizace bylo sepsání desátého článku Deklarace práv člověka a občana, který zněl: „Nikdo nesmí být obtěžován pro své názory, ani náboženské“ (str. 47). Touto nenápadnou formulací se pak navždy zrušilo pouto mezi státem a náboženstvím; občan již nemusel být katolíkem, občanství bylo tedy definitivně odděleno od vyznání. V této době se pak, podle Rémonda, počíná nová éra vztahů mezi církví, respektive církvemi a společností. Autor píše, že základní problém, o který se jednalo posledních dvě stě let ve vztahu mezi náboženstvím a společností, je tento: „Nejde o nic menšího, než o požadavek náboženství, aby mělo právo prostoupit veškeré bytí, individuální i kolektivní, a být přítomno ve společenském prostoru, a na druhé straně o snahu společnosti a jednotlivců z područí náboženství uniknout. Jedním slovem, základem rozepře není nic jiného než sekularizace společnosti, a to jak občanské, tak politické“ (str. 64).

Rémond analyzuje vzaty mezi církvemi a vládami v Evropě, zvláště pak ve Francii. Státy se podle něj snažily vymanit z vlivu církve laickým zákonodárstvím, ale zároveň si snažily uchovat vliv na fungování těchto institucí. Postupně se tedy omezovala moc náboženství a církve ztratily svá dřívější privilegia a majetky. Tím, jak se emancipoval stát z církevního područí, se však začaly emancipovat i církve z područí státu. K naprosté odluce pak došlo nejdříve ve Francii, a to v roce 1905.

Autorovi by se zde dalo vytknout, ostatně jako v celé knize, že příliš akcentuje vývoj ve Francii, jakoby tato země byla jakýmsi univerzálním modelem, který řada zemí dříve nebo později napodobí. Na druhou stranu je však nutno připustit, že mnohá prvenství opravdu drží a procesy, které zde proběhly, následně probíhaly i v jiných státech, nikoli však ve všech. Byla snad nejdříve christianizovanou evropskou zemí, zemí jež sama sebe nazývala nejstarší dcerou katolické církve, jejíž panovníci se tradičně titulovali jako nej-křesťanštější králové, byla zemí křížových výprav, náboženských válek, zemí, kde propukla první velké revoluce i první odluka církve a státu.

V šesté kapitole autor rozebírá papežství a římský katolicismus, kterému však věnuje zvýšenou pozornost, stejně jako Francii, v celé knize, což by mohl čtenář vnímat jako zveličování významu této konfese. Podle Rémonda je však dán význam katolicismu nejen počtem věřících, ale i ojedinělou centralizací a dále pak existencí suverénního papežského státu, dnes Svatého stolce, který je vždy třetím partnerem pro jednání mezi národní katolickou církví a vládou v daném státě.

V následující kapitole se autor věnuje vztahu mezi náboženstvím a národem. Ten se může stát od státu lišit. Na Balkáně, v Irsku, Belgii či Polsku probíhalo například národní obrození proti utlačovatelským mocnostem pod záštitou a ve znamení státních církví, jež se staly mnohdy jedinou oporou národní identity. Ve státech jako Itálie či Německo tomu zase bylo přesně naopak.

V další části knihy Rémond rozlišuje několik stupňů sekularizace. První stupněm je rušení náboženské diskriminace například ve školách a na úřadech. Navazuje dezetablování státních církví a omezování jejich privilegií. Dalším stupněm je odluka a laicizace, způsobené jednak liberálním myšlením a jednak stoupenci nenáboženské společnosti, kteří



chtějí náboženství zatlačit do soukromé sféry. Tento proces neprobíhá podle autora všude stejně rychle, ve Francii byl však podle něj dokončen v roce 1905 zákonem o odluce.

V následujících kapitolách Rémond podrobněji rozebírá postoj katolické církve k nastalým politickým změnám a dále pak k totalitním režimům počátku dvacátého století. Od Velké francouzské revoluce byl postoj této instituce v podstatě stejný až do II. světové války a vyznačoval se nesmiřitelností s novým postavením církve zbavené svých dřívějších privilegií a vlivu na stát. Tím, jak se státy sekularizovaly, byla však pochopitelně neudržitelná tradice vměšování se státu do církevních záležitostí a to zvláště v zemích, kde byly vlády vůči církvi nepřátelsky naladěny. Rémond poukazuje ale i na Španělsko, Portugalsko, Itálii a vichistickou Francii, kde stát sice katolickou církev podporoval, ta se však již nechtěla nechat ovládat a navazovat na regální tradice. „V těchto čtyřech katolických zemích tedy vládly čtyři autoritářské režimy, které byly ať už z upřímného přesvědčení, nebo z vypočítavosti náboženství příznivě nakloněny. Zpočátku vůči němu také nijak nešetřily poctami a výhodami a snažily se o jeho obnovu. Nakonec však tyto režimy přivedly jejich vlastní mocenské ambice do sporu s požadavkem církve na nezávislost. Církev totiž už nebyla ochotna připustit, aby ji stát ztotočil, nebo aby ji využíval k jiným než náboženským účelům (str. 192).

Rémond píše, že katolická církev se odklonila od své dřívější doktríny nesmiřitelnosti s liberalismem právě až po hrůzných zkušenostech s nacismem. „Zcela zásadní dokument, který tento obrat doložil, pak bylo vánoční rozhlasové poselství Pia XII. z roku 1944, v němž se papež vyjádřil o demokracii velmi pochvalně (str. 196). Církev se též postavila proti komunismu, a to například exkomunikací všech komunistů a jejich podporovatelů v roce 1949.

Demokratické principy a náboženskou svobodu přijala katolická církev definitivně až po II. vatikánském koncilu. Církevní představitelé naproti tomu od tohoto koncilu nezasahují přímo do politiky a neúčastní se politického dění, což bylo například ve střední meziválečné Evropě poměrně běžné. Na konci dvacátého století též započal proces emancipace reformovaných církví ve Skandinávii, anglikánské církve v Británii či pravoslavných církví ve východní Evropě.

Na závěr dvanácté kapitoly se Rémond, bohužel velmi okrajově, věnuje vztahu islámu a laického státu. U tohoto náboženství vidí problém v tom, že není hierarchicky uspořádaný a vládám tak není jasné s kým mají vlastně jednat. Druhý, závažnější problém, pak spočívá v pojetí státu, kdy islám, na rozdíl od křesťanství, směšuje náboženské společenství a společnost občanskou a politickou. Autor se domnívá, že tento rozpor může do budoucna způsobit řadu problémů ve vztazích tohoto náboženství a státu.

Na konci knihy Rémond zdůrazňuje, že vztahy mezi náboženstvím a společností nejsou, jak se mohlo někdy zdát, zdaleka uzavřeny, což dokládají neustálé ideologické střety mezi církvemi a vládami v dnešní Evropě. Popravdě řečeno název knihy, tedy Náboženství a společnost v Evropě, jak jsem již výše zmínil, není zdaleka výstižný. Kniha popisuje z velké části spíše vztahy politických reprezentací a katolické církve, a to převážně ve Francii. Autor pohlíží například na sekularizaci jako na výsledek vládních nařízení a zákonů a nevěnuje pozornost mnoha společenským jevům a procesům na politice do znač-

né míry nezávislých, což může být vnímáno jako nedostatek. Na druhou stranu je však nutno dodat, že Rémondova kniha bezesporu pomyslnou mozaiku vztahů náboženství a společnosti v Evropě skvěle doplňuje.

*Jiří Horák*

## **Anotace, zprávy, informace**



## Výzkum podnikového klimatu

Příspěvek informuje o výzkumu podnikového klimatu akciové společnosti z oblasti potravinářského průmyslu, který KSA realizovala v roce 2008. Stručně uvádí cíle a metodiku, dále také vybrané výsledky dosažené výzkumným šetřením, a to především výsledky, které lze aplikovat při práci s lidskými zdroji. Výzkum navazoval na šetření uskutečněná v daném podniku v předchozích letech.<sup>1</sup>

Top management podniku hledá řadu let optimální způsob, jak efektivním způsobem řídit a organizovat práci, proto měl zájem o informace, které mohou vést k zlepšení kvality práce s lidmi. Výzkumné šetření se tedy zaměřilo na vybrané prvky podnikového klimatu. Důraz byl kladen na zjištění spokojenosti/nespokojenosti zaměstnanců s prací, pracovním prostředím či vztahy na pracovišti, dále pak na hodnocení stylu vedení a organizace práce, hodnotové orientace zaměstnanců či hodnocení sociální politiky podniku, problémy protekce, fluktuace atp. Dalším cílem šetření bylo srovnat výsledky z předešlých výzkumných šetření, a nastinit tak vývoj v jednotlivých oblastech podnikového klimatu v celé délce fungování společnosti.

### Metodika výzkumu

Výzkum byl proveden na základě dotazníkového šetření s následným využitím matematicko-statistické metody analýzy získaných dat. V závislosti na cílech výzkumu byla dále využita metoda srovnávací. Závěry a sociotechnická doporučení byly formulovány na základě sociologické analýzy dat. Ta se uplatnila jak na data získaná dotazníkovým šetřením, tak na sekundární materiály, které podnik poskytl. Výzkumný soubor tvořili všichni zaměstnanci akciové společnosti.

Zadavatel si přál zachovat v současném výzkumném šetření v co nejvyšší míře metodiku předešlého výzkumu z důvodu nutnosti srovnat nová data s daty získanými v minulých výzkumech. Zásahy do metodiky byly tedy jen v případech nezbytně nutných, ať z důvodu zpřesnění informací (získání vyšší validity), nebo z důvodu proběhlých společenských změn. Pro srovnání výsledků z jednotlivých výzkumných šetření byly využity V-koeficienty a A-koeficienty.

Výzkum se uskutečnil v období od února 2008 do září 2008. První část byla věnována vytvoření projektu výzkumu. Sběr dat proběhl v období od poloviny května do 26. 5. 2008

<sup>1</sup> Výzkumné šetření v daném podniku bylo realizováno již počtvrté - předchozí tři šetření pod vedením jiného výzkumného týmu ze soukromého sektoru.

v jedné části podniku a od poloviny května do 27. 5. 2008 v části druhé.<sup>2</sup> Prezentace závěrečné výzkumné zprávy představenstvu podniku se uskutečnila v polovině září.

### **Popis výzkumného souboru**

V rámci výzkumného šetření byly dotazníkové archy rozdány všem zaměstnancům podniku. Návratnost dotazníku byla vzhledem k dobrovolné účasti velmi vysoká. V prvním závodě dosáhla hodnoty 57,3%, v druhém pak hodnoty 54,3%. Celková návratnost 56,1% (návratnost při přepočtu na celý podnik) dosáhla vyšší hodnoty, než tomu bylo v předešlém šetření z roku 2005.

Ze zpracování charakteristik respondentů vyplynulo, že se část z nich obávala o anonymitu šetření. V některých dotazníkových arších nebyly vyplněny všechny nebo některé identifikační otázky, jako jsou věk, pohlaví, délka podnikové stáže či místo výkonu práce. Vzhledem k upotřebení jednotlivých údajů vztahujícím se k cílům šetření bylo doporučeno identifikační údaje omezit. Například neuvádět věk, ale pouze délku podnikové stáže, což je údaj relevantnější vzhledem k cílům šetření. Stejně doporučení se váže také ke kategorii pohlaví.<sup>3</sup>

### **Oblasti výzkumného šetření**

První oblast zkoumání se zaměřila na motivaci vstupu do zaměstnání. Jako nejsilnější faktor se ukázala blízkost pracoviště k místu bydliště, dále pak proměnné využití kvalifikace a nabídka zajímavé práce. Vedení podniku mělo také zájem o informaci, zda se zaměstnancům naplnily představy o zaměstnání v podniku. V tomto ohledu bylo dosaženo velmi pozitivního hodnocení.

Druhý blok tvořily otázky týkající se spokojenosti zaměstnanců se zaměstnáním a jednotlivými aspekty jejich práce, jako jsou náplň práce, mzda, vztahy na pracovišti a další. Otázky byly takto rozvrženy záměrně. Celková spokojenost se zaměstnáním může být způsobena i vlivem jiných faktorů, které nelze v dotazníkovém šetření zohlednit. Přesto je však zjištění celkové pracovní spokojenosti pro top management podniku velmi důležité, neboť právě celková spokojenost souvisí například s potencionální fluktuací zaměstnanců. Stejně tak je důležité zabývat se i jednotlivými aspekty pracovní spokojenosti, aby se ukázalo, na které oblasti je potřebné zaměřit se.

---

<sup>2</sup> Podnik je rozdělen na dva spolupracující závody, které však nesídlí ve stejném kraji.

<sup>3</sup> Respondenti byli v dotazníkovém archu vyzváni též k vyplnění úseku, na kterém pracují. Tento údaj je pro zpracování výsledků a k jejich přenesení do praxe velice důležitý. Lze se domnívat, že otázky na výše zmiňované sociodemografické charakteristiky vedly některé z respondentů k nevyplnění tohoto údaje. I přes fakt, že u 12,5% vyplněných dotazníků chyběl identifikační údaj týkající se úseku, z každého z nich (ze sedmi úseků) odpovědělo v šetření minimálně 30% zaměstnanců.

Podle Růžičky<sup>4</sup> je pracovní spokojenost závislá právě na obsahu vykonávané práce. Pracovní nespokojenost je pak podle něj sycena spíše jinými skutečnostmi (personální a sociální politika, uplatňování kontroly, plat, mezilidské vztahy a pracovní podmínky), které samy o sobě nejsou tak významné, aby ovlivnily pracovní spokojenost, podílejí se však na vzniku pocitu nespokojenosti. Tato teoretická hypotéza se výzkumným šetřením potvrdila. Zatímco výše zmiňovaná spokojenost s obsahem práce dosahovala vysokých hodnot – silně pozitivního hodnocení, celková pracovní spokojenost dosáhla pouze středně pozitivního hodnocení. Tento posun může být způsoben právě nespokojeností s jinými aspekty práce. Nespokojenost s jinými aspekty práce se potvrdila zejména v otázce mzdové politiky, která se v horizontu celého výzkumu jevila nejvíce problematičtě.

Dalším proměřovaným aspektem práce byla spokojenost s horizontálními a vertikálními vztahy. V obou oblastech dosahovaly výsledky velmi silně pozitivních hodnot. V související baterii otázek byla zařazena i otázka týkající se protekce. Za nejčastější formu protekce zaměstnanci podniku považují přehlížení nedostatků v práci.

Třetí výzkumná oblast zjišťovala spokojenost zaměstnanců s řízením, organizací práce a hodnocení stylu nadřízeného. Respondentům byly kladeny otázky týkající se mimo jiné konkrétnosti vydávaných příkazů či názoru na některé organizační změny v rámci celého podniku. Jako důležité se ukázaly otázky, které zjišťovaly kvalitu toku informací v podniku. Výzkum se zaměřil na tři druhy informací: informace o pracovním místě (významné vzhledem k pracovnímu výkonu); informace o závodě (tzn. o místně vymezeném organizačním celku); informace o celém podniku (tzn. informace o celé akciové společnosti). Výsledky z této oblasti pak byly částečně využity pro návrh řešení v oblasti public relations, a to public relations směrem dovnitř, tzn. směrem k zaměstnancům. Třetí výzkumnou oblast uzavřely otázky zaměřené na hodnocení stylu vedení nadřízeného. Zde bylo obzvlášť důležité srovnat výsledky ve dvou ročních obdobích<sup>5</sup>. Charakter práce se na většině míst v těchto obdobích mění a mění se i směnnost či tempo práce. Výzkumné šetření zjišťovalo, jaký je poměr jednotlivých typů řízení (od autokratického po liberální) a zda se typ řízení v jednotlivých úsecích mění se změnou období.

Součástí výzkumného šetření bylo i hodnocení sociální politiky podniku. Jednalo se konkrétně o zjišťování, zda mají zaměstnanci pocit, že jim podnik poskytuje jisté zaměstnání, přiměřenou mzdu a kvalitní sociální péči (zdravotní péče, penzijní připojištění, příspěvky na dovolenou, půjčky ze sociálního fondu a deputát výrobku, který firma produkuje). V této oblasti došlo k velkému rozptylu hodnocení. Zatímco sociální péče a jistota zaměstnání byly hodnoceny kladně, přiměřenost mzdy záporně.

Hodnocení pracovního prostředí bylo posledním ze zkoumaných aspektů pracovní spokojenosti. Zaměstnanci se vyjadřovali jak ke kvalitě prostředí svého pracovního místa,

<sup>4</sup> Srov. citováno dle Bedrnová, E., Nový, I. a kol.: Psychologie a sociologie řízení. Management Press, 2002. s. 285.

<sup>5</sup> Jak bylo uvedeno již v úvodu, jedná se o společnost působící v oblasti potravinářského průmyslu. V ročním cyklu se tak v podniku střídají dvě období. První z nich, výrobně-zpracovatelské, je období časově kratší, ale pro prosperitu celého podniku zásadní. V druhém období pak podnik spíše obchoduje a připravuje se na příští výrobně-zpracovatelské období.

tak i ke kvalitě jiných prostor, ve kterých se při své práci pohybují (např. sprchy a šatny). Hodnotili též kvalitu poskytovaných pracovních pomůcek a závodní stravování.

Všechny výše zmiňované oblasti byly vztaženy ke konkrétnímu pracovnímu místu a konkrétnímu závodu, ve kterých pracovník působí. Poslední část dotazníku byla oproti tomu vyhrazena na zkoumání hodnotové orientace pracovníka, tzn. hodnotové orientace v oblasti pracovního života. Hodnotové orientace byly měřeny pomocí tvrzení, u nichž respondenti vyjadřovali míru souhlasu na sedmibodové šále od možnosti „zcela souhlasím“ po možnost „zcela nesouhlasím“. Jako tři nejvíce preferované hodnoty se ukázaly *dobře placená práce, důvěra zaměstnanců k firmě a dobré mezilidské vztahy*. Naopak třemi nejnižšími hodnotenými orientacemi byly *hodnota samostatnosti, inovace a hodnocení zaměstnanců podle přínosu firmě*. Znalost hodnotové orientace zaměstnanců lze použít například pro kariérové plánování, motivaci zaměstnanců a podobně.

Jak již bylo uvedeno, u všech zmiňovaných oblastí se neměřil pouze současný stav. Dosažené výsledky byly porovnávány s výsledky z minulých období. Top management podniku tak měl možnost zjistit, zda se opatření aplikovaná po zveřejnění závěrů z minulého šetření odrazila v hodnocení ze strany zaměstnanců.

## **Sociotechnická doporučení**

Součástí závěrečné výzkumné zprávy byla také formulace obecných sociotechnických doporučení. Na základě výsledků bylo doporučeno využít možností a přístupů konceptu public relations, a to zejména public relations uvnitř podniku. Sdílení informací totiž může podpořit zaměstnanci vysoce hodnocenou orientaci na důvěru k firmě, ale také zvýšit transparentnost systému odměn, a snížit tak pociťovanou protekci zaměstnanců firmy.

Doporučení se dále týkala využití znalosti hodnotových orientací zaměstnanců. Respondenti vyjádřili největší nespokojenost v otázkách související se mzdou. Lze však jen stěží předpokládat, že řešením bude celkové zvýšení platu zaměstnanců. Bylo proto doporučeno využít jiných vysoce hodnocených hodnotových orientací zaměstnanců, které by mohly vést ke zvýšení pracovní motivace a spokojenosti.<sup>6</sup>

Z výsledků výzkumného šetření tedy vyplynuly oblasti, na kterých akciová společnost může dále pracovat. Jedná se o úzce provázaný komplex, který v sobě spojuje vnitřní komunikaci podniku (informovanost zaměstnanců na všech úrovních, transparentnost systému odměn atp.) jako součást public relations s orientací managementu na podporu vzdělávání a utváření dobrých vztahů a kooperaci zaměstnanců.

*Pavčina Valouchová, Vladislava Závorská*

---

<sup>6</sup> Například podnikové neformální akce by mohly vést k vytvoření dobrých mezilidských vztahů, které se v žebříčku hodnot objevily na třetím místě. Jako nástroj motivace lze také použít možnost dalšího vzdělávání – orientace na vzdělávání se v hodnotovém žebříčku umístila na čtvrtém místě.



## Dva výzkumy s účastí studentů katedry sociologie a andragogiky

Město Svitavy patří mezi města, která se při koncipování rozvojových plánů snaží zohlednit názory a postoje svých občanů. Opakovaně si za tím účelem nechalo zpracovat sociologické výzkumy. Marketingová laboratoř Ostrava v tomto městě provedla v letech 1999–2000 *Sondu do veřejného mínění občanů Svitav* a v roce 2006 výzkum *Občané Svitav v měnící se společnosti*. V roce 2007 se výzkumu *Obyvatelé Svitav k projektům rozvojového plánu města Svitavy* ujali vyučující a studenti Katedry sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Mezi projekty, které jsou připravovány s cílem získat pro ně podporu z evropských fondů, patří vybudování informačního a kulturního centra s kavárnou; rekonstrukce stadionu, otevřeného koupaliště a Penzionu „Sport“ či přístavba krytého plaveckého bazénu. Ke zjištění názorů na tyto projekty, ale také obecněji k podchycení pohledu občanů Svitav na stávající možnosti sportovního a turistického využití ve městě a okolí, byla zvolena metoda řízeného rozhovoru, na jehož přípravě se podíleli mj. studenti doktorského studia sociologie.

Ve dnech 20. a 25. dubna 2007 bylo proškolenými studenty a vyučujícími provedeno celkem 413 rozhovorů s občany Svitav staršími 15 let, které tazatelé oslovovali v místě jejich bydliště nebo na veřejných prostranstvích města. Výběr dotázaných se řídil pravidly kvótního vzorku sledujícího věk, pohlaví, vzdělání a místo bydliště v rámci Svitav tak, jak o nich vypovídají výsledky Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2001. Cílem této zprávy není podat podrobný popis výsledků šetření, které si objednal zadavatel. První informace byla určena zastupitelům města pro jejich červnové zasedání a téměř v plném rozsahu vyšla v měsíčníku *Naše město* (lze jej najít na webových stránkách Svitav) v září 2007, kdy byla také předána podrobná výzkumná zpráva. S datovým souborem však i nadále pracovali studenti, kteří se účastnili již dotazování v rámci kurzu *Statistická analýza dat*. Účast na terénním šetření a posléze práce s daty nabídly řadě studentů nové a cenné výzkumnické zkušenosti.

Ke konci roku 2007 a na začátku roku 2008 měli studenti katedry (společně se svými kolegy ze dvou fakult Ostravské univerzity) příležitost participovat na unikátnějším šetření. Nešlo v první řadě o obsah, vždyť šetření spokojenosti zákazníků je běžnou součástí firemního hodnocení a plánování a postupně se stává důležitým nástrojem zpětné vazby také v oblasti veřejné správy. Ojedinelé bylo *Šetření spokojenosti klientů dvanácti městských úřadů v Olomouckém a Moravskoslezském kraji* spíše svým rozsahem. Ke spolupráci katedru v tomto případě pozvalo vzdělávací a poradenské sdružení EDUKOL, které v rámci projektů hrazených z ESF připravilo dlouhodobější program pro úředníky městských úřadů a magistrátů dvou krajů zabývajících se kvalitou služeb a používající společnou

evropskou hodnotící metodiku CAF. Ta předpokládá pravidelné šetření spokojenosti občanů/zákazníků úřadu. Na základě zhodnocení dosavadních zkušeností z měst, které již prováděly nějaký typ šetření v minulosti, byla navržena společná metodika. Podle ní se postupovalo při vlastním šetření, které na desíti úřadech a dvou magistrátech probíhalo od listopadu 2007 do ledna 2008. Celkem 55 tazatelů obvykle ve třech dnech provedlo 4730 rozhovorů s klienty přicházejícími na různé odbory od dopravního či sociálního až po odbory stavební či životního prostředí. Počty odpovídajících v jednotlivých městech se blížily jednomu procentu všech obyvatel žijících ve správním obvodu toho kterého města.

Oproti obvyklému celkovému hodnocení byly rozhovory zaměřeny také na konkrétní zkušenosti klientů, neboť ty patří k hlavním faktorům ovlivňujícím míru uspokojení. Obraz úřadu v očích veřejnosti stojí a padá především s chováním jeho úředníků. Chválí je spokojenější klienti, pro méně spokojené je hlavním terčem kritiky. Celkové hodnocení práce úřadu je významně ovlivněno stavem záležitosti při odchodu klienta. Nejen neúspěch žádosti, ale také oddalování řešení se podepisuje na spokojenosti klienta. Více o celkových výsledcích šetření se lze dočíst v časopise *Veřejné správa*, konkrétně v příloze šestnáctého čísla ročníku 2008. Závěrečnou zprávu výzkumu ke konci roku 2008 vydalo knižně Ministerstvo vnitra České republiky. Dík patří nejen jemu, ale také zúčastněným úřadům, které daly k publikaci případových studií svolení.

Co dodat? Snad jen tolik, že ve výstupech z šetření sehrávala důležitou roli nejen obsahová stránka, která může zaujmout především samotné úředníky, jichž se šetření týkalo, ale také metodická doporučení využitelná při budoucích šetřeních. Není vyloučeno, že i na nich se budou moci studenti katedry sociologie a andragogiky aktivně účastnit.

*Dan Ryšavý*

### Nejen o dvou dnech v La Cristalera

Nejprve poděkování. Kdyby oponentským řízením Grantové agentury ČR úspěšně neprošel projekt „Proměny městských zastupitelstev v evropské perspektivě“ (GA ČR 403/08/0241), asi bych o konání jakéhosi mezinárodního workshopu věděl tolik, co vím o příslovečné španělské vesnici. Do Španělska jsem odcestoval, žel na seznámení se s obcí Miraflores de la Sierra a jejím nádherným přírodním okolím mi čas nezbyl.

Nedaleko od zmíněné obce najdete areál La Cristalera, který patří Universidad Autónoma de Madrid. Autobusem je to hodinu cesty severně od Madridu. Klima spoluurčuje zdejších 800 metrů nad mořem a zalesněné úpatí nedalekých vrcholků převyšujících Praděd. Svým vybavením je La Cristalera předurčena zvláště pro diskusní workshopy v nevelkém obsazení. Ve dnech 13. a 14.6. 2008 zde proběhl v pořadí třetí workshop mezinárodního projektu MAELG (Municipal Assemblies in European Local Governance in Change). Řeknu-li, že se do něj zapojily týmy přibližně z 15 evropských zemí, bylo by snadnější uvést ty, které v něm chybí. Ze setkání vzešla mj. výzva k připojení dalších výzkumníků a to zvláště z východoevropských zemí.

Projekt MAELG se nezrodil z ničeho. Navazuje na dva předcházející mezinárodní komparativní výzkumy. Ke konci minulého tisíciletí se sešel mnohonárodnostní tým poprvé, aby zkoumal špičky administrativy místních úřadů (UDITE Leadership Study). České tajemníky žel tehdy nikdo ještě nezkoumal. Výsledky výzkumu byly publikovány mj. v knihách *The Anonymous Leader. Appointed CEOs in Western Local Government* editorů Klausena a Magnier (1998) a *Leadership at the Apex: Politicians and Administrators in Western Local Government* autorů Mouritzena a Svary (2002). Od konce roku 2002 do poloviny roku 2004 probíhalo terénní šetření mezi evropskými starosty měst s více než desíti tisíci obyvateli v rámci projektu POLLEADER (Political Leaders in European Cities). S projektem Evropský starosta se do něj zapojila také Česká republika a to díky Zdence Vajdové a Michalovi Illnerovi ze Sociologického ústavu AV ČR. Mezinárodní tým publikoval výsledky své práce v knize *The European Mayor. Political Leaders in the Changing Context of Local Democracy* editované Henry Bäckem, Hubertem Heineltm a Annick Magnier a vydané v roce 2006 nakladatelstvím VS Verlag für Sozialwissenschaften ve Wiesbadenu. První z uvedených editorů se také snažil získat zdroje z evropských fondů pro třetí projekt zaměřený na místní zastupitelstva. To se nepodařilo, ale dílčí neúspěch neodradil většinu zúčastněných, abych hledali cesty, jak pokračovat v práci a případně k ní přizvali i další.

Mezi nováčky patříme také my z Olomouce. Štafetu jsme na začátku roku 2007 přebírali od zmíněného týmu ze Sociologického ústavu, který byl vytížen jinými úkoly. S Pavlem

Šaradínem z Katedry politologie a evropských studií jsme vytvořili tandem, zaslali žádost o podporu GA ČR a – vyšlo to. S našimi předchozími zkušenostmi a s dotazníkem připraveným mezinárodním týmem jsme se ponořili do vod české lokální politiky. Samotný překlad do češtiny byl leckdy oříškem. Posuďte sami. Kolegové z ciziny po nás chtěli, abychom se českých zastupitelů ptali na to, za jak efektivní považují mj. tyto nástroje pro získání přehledu o veřejném mínění: „citizen juries“, „complaint schemes“, „consultation with local agencies“. A to bez ohledu na to, zda jsou u nás zavedeny nebo ne. Když se zastupitelů zeptáme na „občanské poroty“, co si pod tím představí? Nesnadná byla také cesta dotazníků k adresátům. Neměli jsme k dispozici seznam zastupitelů, kterých je v městech a městských částech s více než desíti tisíci obyvateli na pět tisíc. Rozeslali jsme tedy obálky s dotazníky všem starostům dotčených obcí s prosbou o jejich předání zastupitelům na nejbližším zasedání zastupitelstva. Dotazník, který pro svou obsáhlou už na první pohled příliš nelákal, doprovázel vysvětlující dopis. Podpořit návratnost měla také výzva uveřejněná v časopise *Moderní obec*.

V době konání workshopu v La Cristalera byla návratnost českého dotazníku zhruba patnáctiprocentní. Docela se mi ulevilo, když jsem při prezentacích kolegů zjišťoval, že v řadě zemí nedosáhli ani tohoto čísla. Velmi podobně jako my dopadly okolní země – Polsko, Rakousko, Německo. Se Švédskem, v němž na otázky odpovědělo přes 60 % dotázaných, se nikdo měřit nemohl. Referáty o průběhu šetření v jednotlivých zemích zabraly co do rozsahu největší část programu, ale nezůstaly osamoceny. Po nich přišla na řadu diskuse o oblastech a tématech, kterým by se jednotliví členové mezinárodního týmu rádi věnovali ve svých analýzách. Předběžně byly vytvořeny tematicky blízké skupiny, jež mají dále intenzivněji spolupracovat. Nakonec přišla řada na diskusi o publikačních strategiích týmu. Mnozí by před jednou či dvěma monografiemi dali přednost přípravě monotematických čísel významných odborných periodik, která se obvykle těší většímu zájmu čtenářů a nejen u nás jsou více bonifikována z hlediska profesní kariéry.

Další plán spolupráce byl před koncem workshopu zřejmý všem. Do konce října připravit národní datové soubory a odeslat je k vytvoření mezinárodní databáze výzkumu evropských zastupitelstev. Dále specifikovat plánované analýzy a jejich abstrakty předat k diskusi ostatním. Konečně připravit se na další setkání na začátku roku 2009, tentokrát nejspíše v Řecku.

*Dan Ryšavý*

*Olomouc hostí konferenci  
Masarykovy české sociologické společnosti*

MČSS spolu s Katedrou sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pořádá výroční konferenci, která se bude konat 14. a 15. ledna 2009 v Olomouci.

**PROGRAM:**

středa 14. ledna

- 13:00            Otevření konference  
13:20–16:30    Plenární zasedání „**Problémy ohrožených skupin**“ garant dr. Večerka  
17:00–19:00    **Valné shromáždění MČSS**

čtvrtek 15. ledna

- 9:00–10:30    Kulatý stůl „**Publikační možnosti sociologů v odborných časopisech**“  
11:00–12:30    Panelová diskuse „**Výuka sociologie**“

**MÍSTO KONÁNÍ:**

Umělecké centrum Univerzity Palackého (Konvikt)  
Univerzitní 3  
771 80 Olomouc

MASARYKOVA ČESKÁ SOCIOLOGICKÁ SPOLEČNOST  
110 00 Praha 1, Husova 4, tel./fax. +420 222220631  
[www.ceskasociologicka.org](http://www.ceskasociologicka.org), [mcss@seznam.cz](mailto:mcss@seznam.cz)

