

Jaroslava Pešková: Společenská determinace školního klimatu (2003)

Téma konference bylo zajímavé a *závažné*, ale i velmi náročné. Konferenci předcházela diskuse na stránkách časopisu *Pedagogická orientace* i v denním tisku, věnovaná zejména odpovědím na otázku po kvalitě školního klimatu nebo v užším smyslu klimatu vyučovacího procesu. Vymezení klimatu, formulace jeho faktorů i srovnávací materiál byl velmi rozmanitý. Závěry byly často naprosto protichůdné přesto, že výzkumy prováděli významní odborníci včetně OECD. Přitom na jedné straně víme, že řada absolventů nenastupuje na učitelská místa a mnozí učitelé svá místa opouštějí nejen proto, že hledají lepší ohodnocení, ale proto, že neunesou nekázeň a agresivitu svých žáků. Děti a studenti si naopak stěžují, že se o ně učitelé nezajímají, nepomáhají jim látku zvládnout a jsou k nim nenároční. (Srovnej Hospodářské noviny 19. 2. 2003.) Vedle toho všeho se objevují v tisku polemiky renomovaných výzkumníků, kteří prokazují na základě výpovědí učitelů a žáků v precizně vypracovaných a odborně vyhodnocených dotaznících, že je klima naší školy vynikající, s představiteli reformních učitelských hnutí, podle nichž je tomu naopak.

Nechci ve svém vystoupení jít v těchto záležitostech do podrobností. Raději se pokusím naznačit, **jak jsou tyto polarizace podle mého názoru možné a k čemu poukazují.**

1) Především si položíme metodologickou otázku, **v čem spočívá náš běžný přirozený postoj a čím se liší od postoje teoretického.** Přirozený postoj je v jistém smyslu naivní. Vědění o věcech má povahu samozřejmého přesvědčení a my nemáme potřebu výslovně se ptát, co nějaká věc je. **V každodenním praktickém provozu „vždy-již-víme“, co něco jest** (proto nám připadá otázka „Švejku, víte, co je to chodník?“ tak směšná a nepatřičná). **Teoretický postoj nemá původně charakter poznávání neznámého, jak se zpravidla domníváme, ale tematizuje „to již-znamé“.** Smyslem je postižení toho, **co něco jest, quidditas, Washeit.** (Slovo „něcát“, ač bylo v 19. století vymyšleno, se naštěstí neprosadilo a mluvíme proto v češtině o tom, *co něco jest.*) **Teoretický postoj není nedostatkem praxe, chyběním praktických uživatelských ohledů, jak zdůrazňují autoři *Filosofické propedeutiky* (I. díl, Praha) hned v první kapitole,**

ale spočívá v takové činnosti, která působí k tomu. aby věc vystoupila, ukázala se, *Čím ona jest, nikoliv k čemu je dobrá, jak ji lze upotřebit nebo přizpůsobit našim potřebám.*

2) Co v této souvislosti rozumíme metaforou „klima“, co jí chceme vyjádřit? Používáme ji v pedagogické teorii jenom jako slovo „značkové“, nebo má její užití hlubší vazbu k prožívané realitě školního provozu?

Podíváme-li se do osmisvazkové encyklopedie *Diderot*, (sv. 4. z r. 1999) pod heslo klima, dočteme se, že v meteorologii znamená podnebí, tj. dlouhodobý režim počasí, podmíněný geograficky, atmosférickou cirkulací i lidskými zásahy. V sociologii je to souhrnné vyjádření spokojenosti či nespokojenosti členů společnosti, které je podmíněno vztahem mezi očekávanými a jejich naplněním. Zdá se mi, že tato encyklopedická informace je v základu užívání pojmu „klima“ v pedagogice a má rovněž značkový charakter. Můžeme se však pokusit hledat inspiraci pro odpověď na otázku „co jest školní klima, či klima vyučovacího procesu“ v oblasti kognitivní lingvistiky: Irena Vaňková v článku *O věci a slově* (v tisku) věnuje lingvistickému pojmu motivovanosti zvláštní pozornost. **Slova** se tradičně dělí na *motivovaná (popisná) a nemotivovaná (značková)* podle toho, zda jsme v jejich slootovorné struktuře schopni nalézt poukazy k jejich lexikálnímu významu. (Autorka tu odkazuje na klasický **výklad Mathesiův v knize Řeč a sloh**, Praha, 1982). Pro někoho mohou být určitá slova motivovaná, pro někoho zůstanou po celý život značková, tj. nezná a nechápe provázanosti slov, poukazujících k provázanosti věcí ve světě, ke způsobu prožívání světa v různých kontextech různě. V našem případě nás zajímá, v jakých poukazových kontextech se nachází pojem „klima“ v meteorologii a v čem lze hledat souvislosti s vyučovacím procesem.

Poválečné generace vypustily – nejen u nás, ale třeba i v Kanadě – tzv. mrtvé jazyky, latinu a řečtinu, a to i ve vědeckém názvosloví. Všechna tato slova zůstala – pokud se užívají – jen značková. Tak není např. jasné, proč slovo subjekt znamená jednající či poznávající bytost stejně jako podmět, o němž se ve větě vypovídá.

Slovo „klima“ je řeckého původu a znamená sklon (v meteorologii Země k Slunci), podobně podnebí je od **klino** – **kloním se** a odtud klinika, inklinace, deklinace, aklimatizovat (Josef Holub, Stanislav Lyer, *Stručný etymologický slovník jazyka českého*, Praha, 1967). Zdá

se zřejmé, že faktory, které uvádí ve svých studiích kolegyně Grecmanová a Kašpárková, jsou vytěženy právě z inspirace slovem klino, znamenají tedy vzájemnou inklinaci učitele a žáka, žáků navzájem, žáků k látce, to, jak inklinují k pohotovému reakci atd. a odtud vyvozují obě autorky i systém faktorů, které pak zkoumají. OECD je naopak inspirováno značkovým charakterem pojmu – analogií s příznivým prostředím. Vraťme se zpět k prvnímu původnímu významu a zvažme jeho motivovanost: ***Klima je ve své nejhluběji prožívané souvislosti založeno na sklonu Země vůči Slunci a náleží k základním předpokladům naší – přírodní i pospolitě existence - existence modré planety a jejího lidského osídlení.***

Analogicky k tomu mi dovoluje vyslovit hypotézu, že zkoumání školního klimatu v evropské tradici znamená nejen zkoumání interpersonálních vztahů učitelů a žáků uvnitř školy a pedagogického procesu, ale i nejširších podmínek jak objektivně, tj. jak působí, tak v reflexi, tj. jak si je žáci, učitelé a v neposlední řadě celá veřejnost uvědomuje. Klima školy a vyučovacího procesu nelze oddělit od světa prožívaného celou společností. Stejnost dětí a studentů i jejich učitelů je v jejich vždy nakonec stejné potřebě lidské sounáležitosti individuálně odlišných jedinců a v respektování jejich lidské důstojnosti druhými (ať jsou v symetrickém či asymetrickém postavení), a to jedinci i institucemi. A tato tvorba lidsky autentického klimatu je – bohužel, či bohudík – v rukou každého z nás a pozitivně vědními měřítky a výpočty není měřitelná, a tedy ani jednoduše vnějškově srovnatelná. Jinak je tomu tam, kde škola a vztahy žáků, rodičů a učitelů ke škole jsou v centru společenského zájmu a péče místních komunit i státní reprezentace, jinak tam, kde z různých důvodů byla škola se svými úspěchy, potřebami i rituály (maturita aj.) záměrně i nezáměrně zbavena váhy a významu. Mikroklima vyučovacího procesu může být ovlivněno jeho účastníky. Nelze však zapomenout, že význam a váha školy, nadšení pro vzájemná setkání vrstevníků i generací nezávisí jen na přímých účastnících vzdělávacího procesu.

Klima v obecném sociálním smyslu je komplexní strukturou vztahů, v níž vzdělávání i sebevzdělávání má své nezastupitelné místo jako univerzální půda kultivace lidství. Školní klima či klima vzdělávacího procesu je půdou setkání žáků a průvodců, kteří je provázejí k porozumění a ke svobodě. Od pólu k pólu jsou klimatické

podmínky v atmosféře různé stejně, jako je různé klima ve školách různých zemí a kultur či různých lokalit. Míra porozumění světu, ve kterém žijeme, a míra osvobozující role klimatu v dosahování svobody našeho rozhodování není jednoduše změřitelná.