

Stati

Českou základní školu 21. století modeluje sám život

Jaroslav Kozlík

Totalitní školu může změnit toliko čínorodá práce vědecky řízená, vyrůstající z dlouholetého etapového plánu rozvoje, založeného na racionalitě, solidaritě a tvořivé spolupráci. Před třemi roky jsem se pokusil o hlubší pohled do chaotické problematiky základního školství (ve statí Od spontánní aktivity k systémové práci. UL 4/95, s. 8 a 9). Vybaven zkušenostmi ze školských reforem uskutečňovaných od r. 1929, naznačil jsem řadu kroků a opatření k ráznému přechodu od záslužné spontánní aktivity učitelů novátorů k systémové práci, řízené a koordinované „Školskou transformační komisí“ s posláním „rozšiřovat, prohlubovat a obohacovat transformační hnutí jako hybnou sílu přeměny školy normativní ve školu svobodnou a tvořivou, prodchnutou duchem demokracie“.

Porovnání obsahu zmíněné statí z r. 1995 s duchem a obsahem této statí ukazuje, kam jsme za více než tři roky pokročili a cí zásluhou. „Ó, jak vzkvétáš, česká školo, stánku vzdělanosti, dílnu lidskosti, příslibu budoucnosti!“

Pohled na současný stav naší základní školy

Při hospitacích na základních školách, realizovaných v poslední době, poznávám mnohé osvícené a zanícené učitele, cílevědomě hledající cestu a způsob, jak školu zlepšit, zkultivovat v ní atmosféru, jak zživotnit učivo, jak rozvíjet, usměrňovat a sytit vrozenou zvědavost a tvořivost žáků, jejich touhu po samostatnosti a společenském uplatnění. Tyto učitele-novátory zdobí cílevědomost, odpovědnost i odvaha. Patří jim uznání a díky za to, že s neutuchajícím entuziasmem a oddaností k inovační práci překonávají nepochopení, zábrany, příkoří a mnohdy i posměch neuvědomělého okolí.

S lítostí však poznávám učitele, kteří zatím nemění svou praxi, neuplatňují ve výuce moderní didaktické principy, i když někteří se o to pokoušejí.

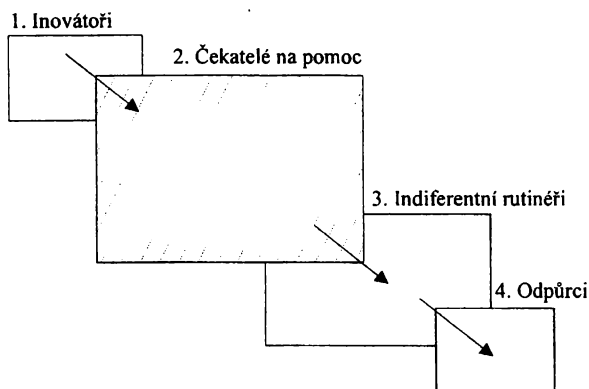
Jejich pokusy nepronikají k jádru problému, neřeší jej a zůstávají jen formálními. Nevím, kolik viny na tomto zaostávání plyne:

- z existenčních starostí učitelů o rodinu, z jejich fyzického a psychického přetížení, zejména učitelek-matek dětí;
- z toho, že nepocítují potřebu a povinnost seznámit se s pojetím a praxí aktivní výuky proto, že dosud nebyli vtaženi do transformačního snažení;
- z pouhé lidské setrvačnosti, či z obav před větší prací, plynoucí z poznávání a zapracovávání se do nové praxe;
- z netečného nebo neschopného společenského a pedagogického prostředí i z dalších příčin.

Na dotazy, v čem a jak učitelům po 90. roce pomohly v nástupu k přeměně školy odbory, školská správa, vysoké školy, VÚP, školy odpovídají, že v ničem, neboť školám a učitelům nebyly až dosud poskytnuty od ústředních institucí materiály, které by jim pomohly přejít od praxe autoritativní, receptivní a reprodukcí školy k praxi svobodné a funkční školy. Toto překvapující smutné zjištění vybavuje r. 1944 a 1945, kdy jsme na půdě odborů za vedení Ladislava Koubka připravovali (za neporovnatelně nebezpečnějších podmínek než byla léta osmdesátá) perspektivní popřevratový školský program, průvodce učitelům, jak školu přebudovat, co, jak a proč změnit.

Z návštěv škol v poslední době, pro mne velmi poučných a inspirujících, vyplynula nová zkušenost, vyjádřená schématem 1.

Schéma 1: *Rozvrstvení učitelů do skupin podle jejich předpokladů*



O první skupině inovátorů jsem se už zmínil.

Největší skupinu „čekatelů na pomoc“ tvoří učitelé, kteří mají podle mého odhadu (z hospitací) osobnostní předpoklady svou praxi změnit.

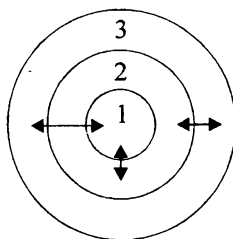
Chybí jim inspirativnější a nátlakovější prostředí, pobídka, pomoc. Jim především je třeba se plně a systematicky věnovat. Budou to právě oni, kteří budou mít pravděpodobně příznivý vliv na třetí skupinu učitelů-rutinérů. Ti stále žijí jen ze své podstaty bez ohledu na společenské změny a potřeby, na pedagogický pokrok s vědomím, že práce, kterou odvádějí, je úměrná jejich příjmům.

Čtvrtá menší skupinka jsou jednotlivci, kteří do školy nepatří. Jsou nezdělavatelni, nepolepšitelní. Je třeba se jich zbavit co nejdříve.

Má-li každé dítě právo na maximální a vyvážený rozvoj své osobnosti, má-li právo na dobrého a odpovědného učitele, pak přestává být nástup změn ve škole osobní záležitostí učitele a věcí jen jeho vůle. Je smutné, že tolik let po osvobození z totality se projevují tak obrovské rozdíly v myšlení a snažení učitelů. Občanskou a profesionální povinností každého učitele je:

1. Důkladně se seznámit s moderními didaktickými principy, které vyplývají ze společenských idejí, z nejnovějších ověřených poznatků o vývoji dítěte a jeho vzdělání. (Čím žiji a oč se snažím. UL 3/96, s. 16 a 17.)
2. Pochopit a uvědomovat si zásadní rozdíly mezi starou a novou technikou výchovy a vyučování, snažit se nové principy a postupy tvořivě aplikovat v každodenní práci s dětmi. (Změny ve školní výuce. Moderní vyučování, 1998/2, s. 12 a 13.)
3. Soustavně prohlubovat své odborné a pedagogické vzdělání.

Tři zdroje k orientaci učitelů a školských pracovníků



1. *Ze sebe sama.* Rozhodujícím činitelem a pilířem budování nové školy je učitel, jeho vztah ke škole, jeho osobní předpoklady a vzdělanost, jeho společenské zařazení a hodnocení, jeho průprava, osobní a profesionální odpovědnost. Učitel je tvůrcem a záštitou změn, jejich kvality, šíře a tempa. Proto je prvořadým úkolem ministerstva, odborů, fakult pro vzdělávání učitelů i sdělovacích prostředků věnovat soustředěnou pozornost, péči a pomoc učitelům, vytvářet podmínky, aby se mohli přeorientovat, bezstarostně a cele se věnovat škole.

2. Druhým, velmi nedoceneným a nevyužívaným zdrojem vzdělávání je bezprostřední *učení od druhých*, a to na vlastní škole, na jiných školách doma i v zahraničí formou besed, hospitací, kurzů, dílen atd. (Hospitace zdrojem poučení a povzbuzení. UL 9/1998.)

Jak efektivním zdrojem vzdělávání učitelů je učení se od druhých, ukazuje aktivita učitelů novátorů. Učit se jeden od druhého, vzájemně si radit a obohacovat se, pomáhat si. Tím vším lidsky a profesně učitelé rostou, neboť vstřícnost a vzájemnost rozvíjí jejich osobnostní předpoklady pro spolupráci s dětmi, pro přechod od autoritářského stylu práce ke stylu demokratickému, od uzavřené školy ke škole otevřené.

Nad otázkou vzájemného učení se jako klíčem k otevřené škole, k rodičům a dítěti by se měli zamyslet především *ředitelé škol* jako ke kouzelnému proutku na cestě ke změnám, jako k prioritnímu úkolu své ředitelské funkce.

3. Třetím zdrojem je *studium časopisecké a knižní literatury*, která přináší učitelům a školským pracovníkům poučení a přehled o vývoji pedagogické teorie doma i v zahraničí. Systematické studium literatury inspiruje, podněcuje k hledání a zároveň ubezpečuje čtenáře, že pracuje na výši doby, že je odpovědným učitelem a občanem.

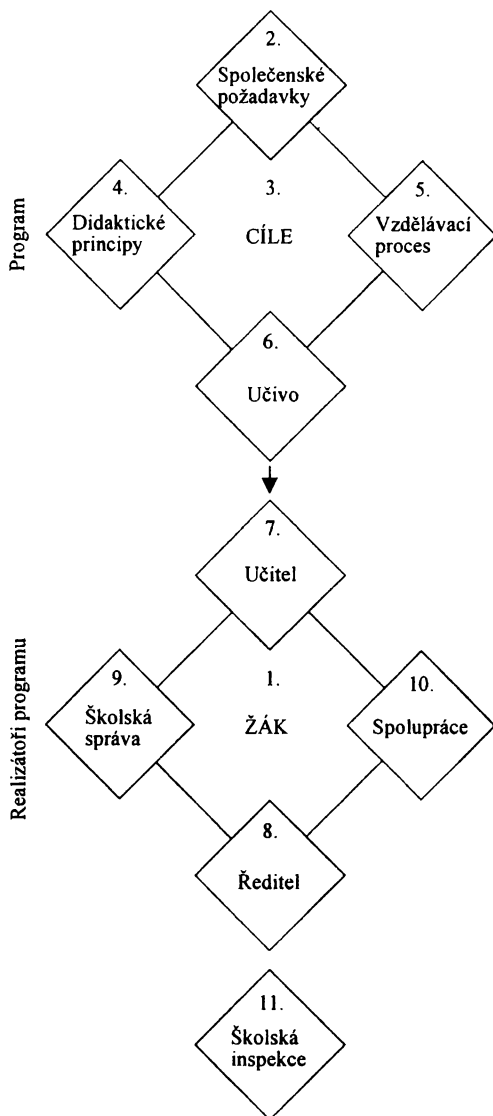
Otázkou je, je-li náš literární trh, který bohatě produkuje i cizí autory, dost funkční, srozumitelný, přitažlivý, inspirativní. Není-li převážně jen reprodukční bez doporučení, jak si s problémem poradit v našich podmínkách. Domnívám se, že je to způsobeno nedostatečnou překladatelovou znalostí situace v našich školách. Proto doporučuji:

1. Přejít od informační a reprodukční literatury k literatuře funkční; analyzovat časopiseckou a knižní literaturu z aspektu její funkčnosti.
2. Vychovávat a podporovat autory z řad učitelů-novátorů, školních inspektorů, vysokoškolských učitelů znalých praxe.
3. Podporovat vstřícnost a spolupráci teoretiků a praktiků.
4. Podporovat konstruktivní diskuse v odborném tisku.

Model základní školy zítřka

(Směrování k základní škole zítřka. Fortuna, Jungmannovo nám. 7, 110 00 Praha 1.)

Na besedách s učiteli pozorují, že mnozí z nich nemají představu o vzdělávacím programu školy, o jeho struktuře, o funkci jeho jednotlivých částí. Následuje pokus o jeho grafické vyjádření:



Model klade důraz:

1. na demokratické klima ve škole, na styl života a práce ve škole (Jak dojít k poznání sebe sama. UL 5/97–98, s. 6–7);

2. na aktivní výuku (Pojetí výchovně vzdělávacího procesu v základní škole zítřka. Pedagogická orientace, 1997, č. 3, s. 25–31).

Legenda k jednotlivým článkům struktury modelu

1. *Žák má právo:*
 - 1.1 na svobodný a nezávislý život,
 - 1.2 na maximum svého rozvoje,
 - 1.3 na dobrého a odpovědného učitele.
2. *Společenské požadavky na školu:*
 - 2.1 škola svobodná statutem a praxí,
 - 2.2 škola humánní – vztahy mezi účastníky školního společenství a vnějším světem,
 - 2.3 škola tvořivá v produkci učitelů a žáků.
3. *Vzdělávací cíle* – směřují k tomu, aby žák na své dosažitelné úrovni:
 - 3.1 pozorně vnímal a prožíval svět a sebe v něm ve vývoji, ve všech souvislostech,
 - 3.2 sociálně cítil a tak i jednal vůči druhým,
 - 3.3 racionálně myslel, konstruktivně se rozhodoval a čestně jednal,
 - 3.4 produktivně pracoval a spolupracoval,
 - 3.5 zdravě a kulturně žil, ze života se uměl radovat.
4. *Didaktické principy* žádají, aby všechna dění, myšlení a snažení ve škole byla prodchnuta humanitou a vedla k aktivitě žáka na principech:

4.1 cílevědomosti,	4.5 přiměřenosti,
4.2 globality,	4.6 finality,
4.3 sociability,	4.7 hospodárnosti,
4.4 aktivity,	4.8 sebekontroly.
5. *Vzdělávací proces* vede žáka k návyku produktivně pracovat s druhými a pro druhé, k návyku kulturně žít s druhými a pro druhé; směřuje:
 - 5.1 k sebevzdělání žáka (zkušenosti, poznatky a dovednosti),
 - 5.2 k sebevýchově žáka (sociální dovednosti a vztahy),
 - 5.3 k seberozvoji žáka (osobnostní vlastnosti).
6. *Učivo*

základní – povinné; vede k uspokojování tělesných, duchovních, mravních a kulturních potřeb žáka,

rozšiřující je rozvedeným učivem základním, které rozšiřuje obohacuje obzor žáka,

zájmové uspokojuje individuální zájmy žáka a je často průpravou k jeho profesi.

Jednotlivé oblasti (bloky) učiva podle jeho zaměření:

4. *oblast didaktická* směřuje k sebevzdělávací aktivitě žáka

3. *oblast výchovná* směřuje k uměleckému prožitku a projevu

slovesnému	hudebnímu	výtvarnému	pohybovému
------------	-----------	------------	------------

2. *oblast reálná* směřuje k poznávání a hodnocení světa

přírody a techniky	sebe sama	společnosti a hospodářství
-----------------------	--------------	-------------------------------

1. *oblast základní* umožňuje žákovi poznávání světa

matematika
jazyky

1. Základní oblasti jsou jazyky a matematika jako nástroje myšlení a poznávání. Jsou prostředkem komunikace, podmínkou soužití a spolupráce.

2. Poznáváním přírody a společnosti si dítě uvědomuje, co mu z těchto oblastí prospívá a co škodí. Získává tak postoj ke světu a k sobě a podle toho pracuje a žije v budoucnu.

3. Třetí oblastí je učivo převážně výchovného charakteru, které posouvá vzdělání z věcného základu do vyšší kulturní roviny, k hlubšímu vnímání a prožívání ve formě spontánního až uměleckého projevu slovesného, hudebního, výtvarného a pohybového.

4. Oblast didaktická vyplývá z požadavku aktivní výuky a soustavného sebevzdělávání.

7. *Učitel* má:

7.1 nastolit a zdokonalovat demokratický styl života, práce a spolupráce,

7.2 nastolit a rozvíjet aktivní výuku,

7.3 soustavně se vzdělávat.

8. *Ředitel* má:

8.1 vybudovat a vychovat dělný učitelský sbor, vyznačující se kolegiálním soužitím a spoluprací,

8.2 vypracovat kurikulum školy v součinnosti s učitelským sborem,

8.3 vytvářet podmínky pro realizaci kurikula,

8.4 hodnotit výsledky kurikul a jednotlivých tříd.

9. *Školská správa* (obec a nadřízené orgány) má zajistit:

9.1 hygienické, estetické a bezpečné školní prostředí,

9.2 vybavení školy vším, čeho je třeba pro dobrou práci učitelů a žáků,

9.3 vytváření podmínek pro soustavné vzdělávání učitelů,

9.4 patřičné hospodářské zabezpečení učitelů.

10. *Spolupráce školy* se má rozvíjet

10.1 se školskou správou a samosprávou

10.2 s rodinou jako s jedním z nejdůležitějších článků,

10.3 s obcí,

10.4 s veřejností.

11. *Školní inspekce* má být:

11.1 nezávislá,

11.2 věcná a ohleduplná,

11.3 poučná a inspirující.

Odpovídá-li tento model a jeho struktura požadavkům a možnostem doby a je-li vstřícný budoucnosti, měl by proniknout do mysli, srdce a počinů učitele a školského pracovníka a měl by jej přijmout za svůj.

Postřehy z vyučování v neinovativních školách

Uspokojivě se jeví meziosobní vztahy mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem. Domnívám se však, že by mohly být ještě lepší, kdyby učitelé systémově využívali aktivního vzdělávacího procesu jako přirozeného a velmi účinného prostředku k formování osobnosti žáka.

Když opouštím po hospitaci třídu, cítím se nesvůj a nespokojen, v rozpacích a s pocitem výčitky za to, že nebylo dost učiněno pro pomoc učitelům. Nedokázali jsme je vysvobodit z krunýře rutiny, srozumitelně jim vysvětlit a zdůvodnit podstatu změn, ukázat novou praxi v dostatečném přesvědčivém množství ukázek, aby mohli o viděném a prožívaném pohovořit, ptát se a přesvědčovat se. Když si uvědomuji, jak převratná, náročná je praxe, kterou nastolujeme, když si uvědomuji, v jaké celistvosti, šíři a hloubce a detailu by měla být učitelům předložena, rozebrána a opět složena, zesmutním, že je necháváme v celé té složité problematice se přímo topit – „Pomoz si sám, jak chceš a jak umíš!“

Schematicky shrnuto: učitelé nežijí ideou, že nejzákladnějším požadavkem výuky je dosažitelný a vyvážený rozvoj osobnosti každého žáka, že k tomu má vědomě směřovat příprava učitele na každou vyučovací hodinu a následné zhodnocení výsledků po hodině.

Z hospitací na většině neinovativních škol není patrné, že by učitelé měnili styl své práce.

Nevzdávají se své tradiční aktivity, nepřesouvají ji na žáky. Ve všech fázích vzdělávacího procesu zůstávají učitelé hlavními aktéry, zatímco žáci jsou stále jen naslouchajícími objekty učitelova monologu, doplňovaného

učitelovými otázkami, na které žáci odpovídají obvykle jediným slovem. Hromadný způsob výuky jednoznačně převládá.

Nevyužívají zvědavosti žáků, jejich touhy po samostatnosti, tvořivosti a uplatnění se. Neposkytují jim k tomu příležitost, prostor, protože nevědí jak.

Nepředkládají žákům smysluplné učivo, které by je oslovovalo a motivovalo. Učitelé se dosud nevymanili ze závislosti na problematických učebnicích.

Nepostřehl jsem případ, že by učitel diferencoval požadavky na žáky různé vyspělosti, nevyužívají rozšiřujícího učiva.

Nevedou výuku tak, aby se žáci mohli v pohodě ponořit do úkolu, problému, který řeší, a přivést vzdělávací proces až do fáze návykové, do životní praxe. Zůstávají stále na půl cesty, jen u poznatků.

Nemyslí na žáka, na jeho rozvoj a kultivaci, sledují především čas, hodiny, aby program stačili realizovat.

Neinspirují žáky, aby aktivní spoluprací ve dvojicích, skupinkách se vzájemně doplňovali, obohacovali, dotazovali jeden druhého, vyjadřovali se k pracovnímu postupu a výsledkům druhých (nerozvíjejí komunikační schopnosti žáků).

Nevedou žáky k sebezpozorování, k sebezpoznání, k sebedůvěře, k sebejistému vystupování a slovnímu projevu.

Nevedou žáky k sebehodnocení a spoluodnocení.

Neučí žáky pozorovat, vnímat, sledovat, prožívat: věci, osoby, myšlenky, umělecká díla, zvířata, přírodu, rozlišovat, co komu nebo čemu slouží, prospívá nebo škodí.

Neukončují vyučovací hodinu neformálním shrnutím i z úst žáků, například co nového se dověděli, co si mají především zapamatovat, v čem a jak pokračovat.

Projekt okresních reformních základních škol

Limitované poznání stavu, jaká neinovativní česká škola skutečně je a jak jí účinně pomoci, aby se v optimální době stala školou svobodnou, humánní a tvořivou, směřuje k následujícímu doporučení: *zřídít v každém okrese reformní základní školu* jako kvalifikované ohnisko a středisko pro příklad a školení učitelů.

1. Nemám na mysli školu experimentální k ověřování komplexního programu nebo dílčích problémů vzhledem k tomu, že teoretické základy a didaktické principy již byly ve vyspělém světě vypracovány a prověřeny. Jsou známy a byly již zkoušeny, upraveny a zavedeny v praxi

našich alternativních škol. Novátorské zásady jsou v podstatě shrnuty i v tomto elaborátě, z něhož, jako jednoho z pramenů, je možno vyjít při zpracovávání programů pro navrhované reformní školy.

2. Vedením okresních reformních základních škol (ORZŠ) by měli být pověřeni zájemci, kteří již získali kredit pro místa ředitelů svým úspěšným působením na alternativní škole. Pro tuto funkci by se měli připravit absolvováním instrukčně metodických seminářů, pořádaných Radou pro řízení a koordinaci ORZŠ.
3. Tato rada by měla vzejít z dohody těchto institucí: MŠ, odborů, NEMES, PAU, VŠ, VÚP.
4. ORZŠ by měla být otevřeným školicím zařízením pro učitele i rodiče formou hospitací, besed, diskusí, instrukčně metodických kursů, dílen atd.
5. Charakteristika učitele ORZŠ:
 - Být zaujat ideou reformního hnutí a odhodlán je tvořivě aplikovat v praxi.
 - Být sebekritický ve své pedagogické práci ve škole a v obci.
 - Ochtově předvádět ukázky své praxe hospitujícím.
 - Ochtově předávat a vyměňovat si zkušenosti a poznatky z reformní praxe.
 - Slovně a písemně zveřejňovat výsledky svého pedagogického snažení, propagovat je a šířit mezi učiteli, rodiči a veřejností.
6. Časový plán realizace projektu ORZŠ:
 - Rok 1998:** Ustavit Radu ORZŠ.
 - Vypracovat program pro školení ředitelů ORZŠ.
 - Připravit příslušnou legislativu.
 - Rok 1999:** I. pololetí: Uspořádat instrukčně metodický kurs pro potenciální ředitele ORZŠ.
 - Jmenovat ředitele škol, kteří si vyberou učitelův sbor.
 - II. pololetí:
 - od 1. 9. uvést ORZŠ do svých funkcí.
 - Rok 2000:** Otevřít školitelskou aktivitu ORZŠ.

Zdroje předpokládaného projektu

Vlastní hluboké a jednoznačné přesvědčení o nejlepší cestě k urychlení transformace základních škol.

Vlastní praxe:

Z působení na Pokusné škole měšťanské ve Zlíně, 1933–45

(Aktuální historie, kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně. Muzeum Komenského Přerov 1996, Mezi volností a řádem. Obecná škola. 3/96, s. 12–13).

Z vedení laboratorních škol pro tělesnou výchovu za svého působení ve VÚP v Praze (Laboratorní školy pro tělesnou výchovu. Teorie a praxe tělesné výchovy, 3/1971, s. 137–147.)

Řada zásadních článků a statí ideových a koncepčních v těchto pedagogických časopisech: Učitelské noviny, Učitelské listy, Obecná škola, Rodina a škola, Pedagogická orientace, Moderní vyučování v letech 1994–98.

Závěr

Vyslovuji závěrem prosbu:

- abychom byli k sobě vstřícnější, více o problémech diskutovali a radili se, abychom více spolupracovali, a tím urychlili tempo transformačního procesu na školách;
- aby ředitelé škol se více snažili o soužití a spolupráci ve svých učitelských sborech jako předpokladu k nastolení a aplikaci moderních principů a postupů v aktivní výuce;
- aby redaktori pedagogických časopisů a publikací důsledněji požadovali na autorech patřičnou vyváženost teoretické a praktické části každého díla a jeho srozumitelnost, aby se trpělivě věnovali výchově svých dopisovatelů z řad vynikajících učitelů.

Navrhovanou síť ORZŠ vyvolává dnešní a žádá především budoucí život. Projekt není zábleskem myslí, chimérou, spekulací a ani experimentem, nýbrž plodem zkušenosti a projevem spoluzodpovědnosti za vzdělanost národa. Projekt přinese ovoce, splní své poslání, bude-li realizován především učiteli-novátory, kteří budují svobodnou, humánní a tvořivou českou základní školu v tvrdých podmínkách už téměř 8 let.

Srdečně děkuji prof. dr. Janě Berdychové, CSc., za ochotu a čas ke konzultaci této stati. Děkuji ředitelkám škol, které mi s porozuměním poskytly možnost hospitovat ve vyučování, seznámit se s problémy a úspěchy školy, vhlédnout do života učitelů, vzájemně se obohatit.

KOZLÍK, J. Českou základní školu 21. století modeluje sám život. *Pedagogická orientace* 1998, č. 2, s. 3–13. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Doc. Dr. Jaroslav Kozlík, CSc., Nedvědovo nám. 4, 147 00 Praha 4.