

Orientace pedagogiky

Jde o kontinuitu dobrého

Bohumír Blížkovský

Začnu vzpomínkou, která inspirovala název následujících glos k polistopadové pedagogické reformě. Při krátké návštěvě věhlasných univerzit v Oxfordu a Cambridgi se přirozeně vnukalo i srovnání s osudy Karlovy univerzity. Podstatný rozdíl není v pozoruhodné délce jejich existence, ale v podmínkách a kontinuitě (tím i v celkových výsledcích) jejich osvětového snažení. Dobré a zlé zažívají všichni všude. Míra kontinuity a diskontinuity má však v Anglii blíže ke zdravé kontinuitě, kdežto u nás až příliš často převládá diskontinuita, stále se začíná vlastně znovu, nezřídka se střídají krajnosti, vzácné nejsou ani časy obětí, v nichž se více boří než tvoří.

Přílišné nežádoucí výkyvy způsobují bezmezná ztráty též naší vzdělanosti a pedagogice. Československá reformní pedagogika dospěla například již před 60 lety k demokratickému modelu jednotné vnitřně diferencované školy, který se v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes. My však nejsme již déle než půlstoletí schopni na tuto koncepci demokratické školy tvořivě navázat. Po „Únoru 48“ se mocensky prosadila jednostranná unifikace, po „Listopadu 89“ hrozí zase anachronická, neméně jednostranná segregace. Místo toho, aby se demokratický projekt společné, účelně diferencované školy kontinuálně zdokonaloval, zbavoval dílčích chyb, tak se k naší škodě, z partikulárních ideologických důvodů jednostranně deformuje i odmítá.

Hledání konkrétního dobra bylo, je a vždy bude otevřeným procesem. Má-li být produktivnější, vyžaduje spolehlivé perspektivy i průběžnou kritickou korekci, neustálé přemáhání špatného dobrým a dobrého lepším. Nekritické přejímání, paušální zatracování nebo velebení, stálé začínání „znovu“ a „propadání ke dnu“ o moudrosti nesvědčí. Vykríčené je u nás i „vylévání vaničky s dítětem“. Ne nadarmo Masaryk připomínal lidovou moudrost písně „Ach synku“: Když se kolo polámalo, třeba je opravit a v díle pokračovat.

Postulát kontinuity dobrého doprovází každou kvalitní práci, není nutné kvůli němu jezdit do Anglie, často jej zdůrazňují i pedagogové v sousedním Polsku. Může, myslím, přispět i k ozdravení perspektiv soudobé české peda-

gogiky. S jeho pomocí lze rozetnout i naše letité bludné kruhy. Připomenu dva:

- Na koncepční promyšlení strategických teoretických otázek není čas, poněvadž je mnoho operativních úkolů. Přemíra i protichůdná tříšť každodenních úkolů, akcí (a s tím spojených hrubých chyb) je však i proto, že chybí jasnější perspektivy, celková koncepce, fundovanější program.
- Poněvadž nejsou příznivé podmínky, klesá angažovanost, ochota i odpovědnost a vzrůstá pasivita, nevěle, konformita, smířování se se stávajícím. Poněvadž roste akceptace statu quo, zhoršují se předpoklady pro žádoucí změny.

*

Promarněné osvětové šance, neodpovědná pedagogická rozhodnutí i vzrůstající nespokojenost znalců s žalostnými výsledky probíhající školské reformy ČR kalí již sedmé výročí 17. 11. 1989. Závěry ČPdS (PO 95, č. 12–13) i nedávná Zpráva examinátorů OECD o vzdělávacím systému ČR (PO 96, č. 18–19) potvrzují, že degenerativní podceňování naší vzdělanosti i nedostatečná odbornost a demokratičnost její obnovy trvá. Pedagogické zaostávání za našimi nejlepšími tradicemi, aktuálními potřebami, aktuálními možnostmi i za pokročilejším světem se zřejmě více prohlubuje, než překonává. Nemá-li dojít k chronické degradaci tvůrčích potenciálů naší (rapidně ubývající) populace a k dalšímu oslabování identity občanů i národa, nutno:

- podstatně přehodnotit i *korigovat dosavadní oficiální vzdělávací politiku ČR* v souladu s doporučeními našich i světových expertů, v duchu humanitně demokratického odkazu JAK a TGM
- *obnovit a posilovat rozhodněji koncepční i posuzovací vliv kompetentních pedagogických odborníků na celkové pedagogické dění*; odborné otázky řešit odborně; skoncovat s podceňováním pedagogického výzkumu
- *podporovat obecný přístup k hodnototvornému vzdělávání mládeže i dospělých*, gradaci kreativní profesionality pedagogických pracovníků, plné rozvíjení i využívání tvůrčích lidských zdrojů
- *účinněji čelit všem škodlivým i rozkladným vlivům* ohrožujícím kulturu i přírodu.

V podmínkách přibývajících hrozeb lidstva i nadějných šancí evropské a globální demokratizace a integrace vzrůstá *existenciální význam funkčního a kvalitního všeobecného vzdělání* jako výrazu lidské vzájemnosti i osobní

a národní svébytnosti, jako záruky zachování i dalšího rozvoje základních hodnot lidské kultury a trvale udržitelného života. K nejvážnějším etickým i existenčním hrozbám současnosti náleží dle K. Poppera stupňující se tmářství, nedovzdělanost i arogantní ignorance. Znat, vědět, poznávat a odpovědně tvořit je morální povinností všech lidských bytostí — natož pedagogů. Výchova k nové kvalitě lidského života se pokládá za univerzální klíč k lepší budoucnosti. Dobrá vzdělanost má tedy dimenzi jedinečnou, pluralitní i univerzální, je záležitostí privátní i veřejnou, osobní i státní, národní i mezinárodní, odbornou i demokratickou. Odpovědnost za kvalitní výchovně vzdělávací výsledky nelze svalovat jen na školy, rodiče a jedince — či jinou složku výchovných činitelů. Ve vyspělých zemích zůstává rozhodujícím garantem společné péče o dobré školy, učitele i další studijní podmínky demokratický stát.

Kvalitativně novou vzdělávací situaci, utvářenou masovým rozmachem mimořádně účinných médií využitelných k dobrému i zneužitelných ke zlému, nezvládají však dosud ani země nejvyspělejší. Zůstane-li moc televize i nadále nekontrolovaná, nepřežije dlouho ani demokracie, varuje již citovaný K. R. Popper. Měli bychom proto prosazovat pronikavější demokratickou kulturní kritiku a výraznější osvětovou roli médií i všech dalších subjektů výchovy (kulturních, hospodářských a občanských organizací i státních orgánů). Čím více přibývá nežádoucích, degenerativních i rizikových a krizových jevů, tím naléhavější je jejich prevence a náprava, která se bez pedagogického úsilí neobejde. Bez aktivní součinnosti konstruktivních sil celé společnosti je jakákoliv její náročnější transformace neuskutečnitelná. Další absence osvětové role demokratického státu, celé jeho správy a samosprávy by byla proto zejména v našich podmínkách krajně neodpovědná i neúnosná. Poškozovala by naši vzdělanost, konkurenceschopnost, další osudy naší demokracie i celkovou kvalitu života a jeho prostředí.

*

Sedmero glos k soudobé pedagogické strategii, sledující kontinuitu do-
rého, uvedu konkrétněji.

1. *Má-li se zvýšit vliv našich oborů na pedagogické dění, musíme toto dění v celé šíři důkladněji poznávat.* Nic nedeklasuje pedagogiku více, jako nenaplnění jejích funkcí, jako vyklízení jejích pozic, jako její impotence i ochablá vůle kriticky zkoumat, poznávat a zdokonalovat soudobý svět výchovy. S odtržeností pedagogiky od existující skutečnosti klesá její inovační potenciál i prestiž nejvíce.

Problémy soudobého lidského života a světa nejsou dosud teoreticky náležitě zvládnuté, ani reflektované. To je jednou z hlavních příčin, proč tak mno-

hé pedagogické snahy i školské reformy vyznívají naprázdno, jsou parciální, neadekvátní, nekoordinované, neúčinné i zmatečné. Nic dnes například nedokazuje, že život dorůstajících generací bude méně náročný, přesto se v řadě zemí i u nás disfunkčně a neodpovědně podporují krajnosti pedocentrismu. *Potřebujeme solidnější i komplexnější kritické rozborů podstatných pozitivních i negativních změn pedagogické reality i jejich dobových sociálně přírodních zdrojů a kontextů.* Velký rozsah a hloubka probíhajících změn vyžadují ovšem hlavně pronikavější analýzy mezioborové (filozofie a sociologie výchovy, pedagogická psychologie a ekologie aj.), odhalující hlavní směry, smysl i rizika probíhajících změn, podstatné pedagogické potřeby i celkovou výchovně vzdělávací situaci dnešního člověka. V popředí zájmu by měla být pochopitelně konkrétní analýza podmínek a trendů naší výchovy na prahu 21. století. Na nevyhovující i zhoršující se podmínky obecně naríkáme, ale *nauky o podmínkách soudobé výchovně vzdělávací činnosti náležitě nerozvíjíme.*

*

2. *Pedagogické vědy se nemohou vyčerpávat jen deskripcí, ani pouhou evaluací, musí mít i širší perspektivní a normativní záběr.* Nemají daný stav jen zjišťovat, nemohou se mu ani jen přizpůsobovat, jejich pravým posláním je podpora proměny daného v žádoucí. To, co je, není zkrátka vždy tím, co býti má. To, co bylo a existuje dnes, nemusí existovat zítra. Máme-li žít kvalitněji, má-li se lidstvo chovat aspoň v duchu zásad trvale udržitelného života, musí se pedagogická teorie i praxe *opírat o mnohem spolehlivější hodnotovou orientaci*, než jakou nabízejí převládající ideologie dneška. Nikdy v minulosti nebyla zřejmě Komenského rada „Cíle si všímej bedlivěji, než prostředků“ naléhavější. Nikdy nebyla zároveň pedagogika a výchova ohrožována tak masivní redukcí na manipulativní technologie, jako ve světě technokratů, autokratů a graduující mediokratury. Hromadné virtuální iluze i dezinformace a bezmezná duchovní bída se dnes často skrývají i za vnějším leskem obrazovek a přeplněných databází. Technologizace pedagogiky může být mnohem nebezpečnější, než někdejší jednostranné metodikaření, poněvadž odtrhuje výchovu a vzdělávání od lidské morálky a kultury. Přemáhání těchto riskantních tendencí, podporovaných reklamou, koncentrací peněz a moci i svévolí rozmáhajícího se egocentrismu nebude zřejmě snadné. Jde o kardinální, dalekosáhlé přehodnocení hodnotových hierarchií. Strategický význam proto nabývají i disciplíny normativní a prognostické: filozofie výchovy, pedagogická antropologie, axiologie i ekologie, pedagogické prognózování a projektování aj.

Mimořádný význam má i funkční propojování filozoficko-teoretické a empirické složky pedagogických výzkumů. Zavádějící může být jak nedostatečná teoretická orientace výzkumů, tak výzkumně nepodložené teoretizování.

Bez žádoucí hodnotové orientace jsou jakékoliv pedagogické snahy i výsledky problematické, mohou působit více škod než užitku, mohou vést i k zneužívání pedagogiky pro nehumánní manipulace, k ovládnání i odcizování lidí.

*

3. *Vyšší sociální status i strategický potenciál pedagogických věd závisí na plnění jejich spoluodpovědnosti za obecnou kontinuitu dobrého uváženým řešením kurikulárních problémů, především správným výběrem i tvořivým rozvíjením výchovně vzdělávacích hodnot pro 21. století. Čím pronikavější bude analýza soudobého lidského života a světa, čím směrodatnější bude konsensus hodnotových orientací, tím adekvátnější i přesnější kritéria získáme pro (zdůvodněný) výběr a (permanentní) aktualizaci základních výchovně vzdělávacích hodnot i pro navazující vymezení a zjišťování výchovně vzdělávacích výsledků. Další podceňování minimálních výchovně vzdělávacích cílů, obsahů i výsledků (tzv. pedagogických standardů) ohrožuje nejen řádné fungování školství, ochromuje již i dodržování základních lidských hodnot a nezbytného řádu v celém lidském společenství. Bez moudrých svobodmilovných humanistů a demokratů moudrost, svoboda, humanita i demokracie zaniká.*

*

4. Je evidentní, že uvedené úlohy nelze řešit izolovaně a jednostranně. K zvládnutí širších vzdělávacích horizontů nestačí tradiční školní pedagogika, ani tříšť partikulárních disciplín a „grantů“. Nezbytným a stále významnějším předpokladem výraznějšího obratu k lepšímu je co nejširší *osvojení, rozvíjení a uplatňování celistvé a otevřené systémové metodologie.*

Konec krizového 20. století utváří pro pedagogické aktivity kvalitativně novou, těžko řešitelnou situaci. V obtížných podmínkách globální rozkolísanosti hodnot — zahrnujících i krizi pedagogiky samotné, apatii, nevychované vychovatele, šíření nemocí jejich léčitelů, tendence iracionální i anti-pedagogické — stojí před námi mimořádně komplexní i nejvyšší odpovědné úlohy připomínající Komenského Všenápravu. *Jde o (personální, lokální i) univerzální souvztažnou kultivaci vnitřního i vnějšího světa každého člověka. Jde o naplňování antropogenní i sociogenní funkce výchovy a pedagogiky. Navíc jde o úlohy všelidské, životně významné, akutní, časově limitované,*

k jejichž metám se přiblížíme jen tehdy, využijeme-li existujících šancí dříve, než bude pozdě. Svědčí o tom řada vážných varování o cestě soudobé civilizace k záhubě prostřednictvím zneužívání svobody (S. Beckett), o historickém závodu mezi výchovou a katastrofou (G. W. Wells), o vzrůstající potřebě hubit nevědomost, neodpovědnost, brutalitu, aby tyto a další zlořády nezahubily nás.

Na minulém sjezdu ČPdS jsme proto načrtli žádoucí transformaci „krize pedagogiky“ v „pedagogiku překonávání krize“, přemáhající degenerativní civilizační příznaky novými pozitivními perspektivami i návratem k hodnotám osvědčeným. Realizace tohoto „záchranného“ inspirativního globálního projektu ovšem předpokládá radikální rozchod s dosavadními krajnostmi pedagogického subjektivismu a objektivismu i s dalšími extrémy moderní a postmoderní pedagogiky, úplnější a rigoróznější kultivací lidského života i světa, pedagogikou celistvou a otevřenou.

*

5. Oprávněné i neoprávněné kritice může pedagogika čelit jen *pevnějšími teoretickými základy*. Chceme-li posílit věrohodnost, svébytnost i autoritu pedagogických věd, měli bychom využívat nabyté svobody k rozvíjení všech potřebných, zdůvodněných pedagogických specializací, směřů a škol i k *nezbytné integraci a axiomatizaci pedagogiky*. Čím více pokračuje specializace a diferenciaci, tím naléhavější je tvůrčí syntéza a integrativní role obecných pedagogických disciplín. Přílišná odstředivost i terminologická libovůle ztěžuje odbornou komunikaci pedagogických věd uvnitř i navenek. Akademická svoboda netoleruje neznalost fundamentálních oborových poznatků a monografií.

Má-li pedagogika přispívat ke kontinuitě dobrého mezi lidmi, nemůže být diskontinuitní, musí se kriticky vypořádat s autonomní kontinuitou spolehlivých teorií nejprve ona sama. Překonávání izolace české pedagogiky od výchovně vzdělávacího i sociálního dění, od jejích hraničních oborů, od vlastních tradic i od pedagogiky světové by mělo její kompetence, odpovědnost a identitu posilovat, nikoliv oslabovat. Je na čase, aby česká pedagogika uměla prokázat i vlastní autonomii, obranu a rezistenci, je-li jich třeba. Její poslání již nespočívá v posluhování kdejaké straně a moci, nepodléhá panujícím ideologiím, natož deklarovaným módám. Opírá se o kritické zdokonalování a tvůrčí uplatňování fundovaných poznatků.

Historické kořeny, ani soudobé zdroje deformací nelze ovšem v našich specifických podmínkách podceňovat. Nic nesvědčí o rizikovosti naší geopolitické konstelace více, než čtyři zvraty srovnatelné s Mnichovem za pouhé

půlstoletí: 1938, 1948, 1968, 1992! Není divu, že je naše imunita vůči manipulacím, prospěchářství i apatii a odcizování krajně vyčerpána. Po několika exilových vlnách i následných dekapitacích vyžaduje moudrá správa našich záležitostí gruntovní dlouhodobou obnovu potenciálu svébytnosti — dosud k ní nedošlo.

Neskončila bohužel ani éra ideologizací pedagogiky. Soudobé pedagogické rozhodování svazuje například s totalitní minulostí jeho přílišný chorobný negativismus. Nejčastější projevy soudobé ideologizace pedagogiky jsou primitivní mechanické negace ideologií předchozích. Je to jednoduché a okázalé „převlékání kabátů“: od ateismu se přejde k teismu, od optimismu k nihilismu, objektivismus se vystřídá subjektivismem, autokratický dirigismus se rozpustí v ultraliberálním chaosu. Zároveň však místo jednoho „učení všech učení“ totalitní éry proniká pestrá nabídka módních i mobilnějších idolů éry postmoderní: od nejrůznějších magií a naivního neodpírání zlému, přes excentrický egocentrismus a hedonismus, až po kult „zlatého telete“ a násilí. Pod pláštíkem plurality kvete i diletantství, krajní relativismus, iracionalismus, amorálnost, kýč a vyložené obskurantsví. Materialismus historický nahradili mnozí materialismem vulgárním. I „lumpenproletariát“ nachází pokračování v „lumpenburžoazii“, často neudávají tón tvůrci hodnot, ale jejich požívační uživači i hrabiví rozkradači. Životaschopnost těchto falešných postojů závisí na jejich konjunkturálnosti, vymizí, až se přestanou oceňovat a rentovat. K oblíbenosti idolů přispívá i jejich jednoduchost a snadná zaměnitelnost. Jít „s duchem času“ a zdůvodňovat právě platné je pohodlnější, než objevovat neznámé, odpadá i riziko, že nové poznatky nebudou „ažúr“. Pedagogika kroutící se jako korouhvička ztrácí ovšem smysl, degraduje v apologetiku pochybného, stává se terčem posměchu.

*

6. *Sociálně politické, organizačně správní, vědecko-výzkumné a komunikační (edičně publikační) předpoklady řádného fungování pedagogické teorie i praxe v ČR.*

Ve sféře společenské vadí již zmíněné podceňování kvalitního vzdělání, fundované pedagogiky a tvořivosti vůbec. Potřebujeme příznivější sociální klima i účinnější podporu dobrých pedagogických aktivit, prostě moudrou vzdělávací politiku. Polistopadové zkušenosti též potvrzují, že na ni nemůžeme pasívně čekat, měli bychom se na její tvorbě a realizaci aktivněji podílet přípravou a prosazováním vlastních odborných podkladů. Závažné je i odstraňování legislativních, kapacitních a ekonomických bariér pedagogické nápravy. Nejvíce zaráží, že naše obory nejsou dnes náležitě zastoupeny, respektovány a uplatňovány ani v transformující decizní sféře, ani

v transformované pedagogické praxi. S nedostatečnou obhajobou i znalostí pedagogiky se setkáváme dokonce i u některých odborných pedagogů.

Po zrušení vědeckých kolegií a Pedagogického ústavu JAK ČSAV chybí našim oborům celková odborná správa a samospráva i středisko nezávislejšího bádání. Svoji funkci řádně neplní ani časopis Pedagogika. Již sedmý rok tak postrádáme kompetentní kolegiální konceptor činnosti, nezávislé odborné oborové centrum pro oživení strategických úvah i pro koordinaci nezbytné součinnosti při řešení složitějších úloh. Existuje totiž řada „bílých míst“, která transformaci limituje. Například správa a samospráva školství funguje neuspokojivě a vážné problémy pedagogického makro i mikrořizení řeší převážně jen ekonomové, právníci i vyložení diletanti.

V roce 1992 plnila roli oborového centra svépomocná Rada pedagogických věd (dále RPV, PO 1992, č. 4 a 5). Podle závěrů minulého sjezdu ČPdS (PO 95, č. 12–13) má být její činnost obnovena. Měla by se scházet alespoň 2–4× ročně a pokračovat ve své hodnotící a koncepční činnosti. Jejimi členy by měli být všichni profesori pedagogiky i další přední odborníci.

Podstatné doplnění a zkvalitnění vyžaduje zastoupení pedagogiky i v existujících útvech Parlamentu a vlády ČR, Akreditační komise, Grantové agentury, AV ČR aj. Přední představitelé pedagogických věd nejsou řádně zastoupeni ani v pedagogických nakladatelstvích a v redakcích médií i zbylých pedagogických časopisů.

Akutní je *celkové posílení i zkvalitnění pedagogické vědecko-výzkumné činnosti*. Její základna byla tak zdecimována, že neodbornost blokuje zdokonalování celé řady úseků výchovně vzdělávací činnosti. Pozitivní vliv výzkumu na pedagogické dění je zřejmě nejnižší za posledních padesát let. Ani výzkumy, které označila polistopadová vědecká rada MŠMT ČR za prioritní, se řádně neplní. Třetí rok už neexistuje ani zmíněná vědecká rada. Za sedm polistopadových let nemáme řádně a úplně vymezené minimální cíle základního a středního školství a místo komplexnějšího výzkumu učitelské profese se již pátý rok pěstuje bezkonceptní „aspektologie“. Řádná příprava, oponentura i aplikace výzkumů se přehlíží. Celá vědecko-výzkumná základna i další infrastruktura školství ČR je navíc soustředěna jen v Praze. Podmínky pedagogického výzkumu na vysokých školách jsou nerovnoměrné, celkově omezené. Řadu pedagogických výzkumů vykonávají nepedagogové.

O *nedostatečné podpoře odborné pedagogické literatury* uvádí údaje zpráva „Dědictví Komenského“ (PO 96, č. 18–19).

*

7. Závěrečná poznámka míří do vlastních řad. Navazuje na naši již historickou stať „Pedagogika a pedagogové“ (UN 12. 9. 1968, PO 93, č. 8–9).

Je totiž zřejmé, že sami na uvedený strategický program nestačíme. Nejedpovědnější, nejnáročnější i nejnáléhavější úkoly nás proto čekají při *přípravě nové generace odborných pedagogů* a ve výchově vychovatelů vůbec.

Nejbolestivější jsou pokračující „ztráty v lidech.“ Náleží k nim bohužel *nedostatečné rozvíjení a využívání tvůrčího potenciálu celé pedagogické obce*. Její obecné nadšení značně ochablo. Místo obnovy dobré humanitně demokratické vzdělanosti trvá totiž kontinuita chybných, nedostatečně odborných a demokratických orientací, nízké kvality i výkonnosti. Vzrůstají partikulární, komerční i chaotické tendence a celkové náklady. Plýtvání lidskými silami, časem i penězi pokračuje. Nekompetentní vedení způsobuje, že školství a celý výchovně vzdělávací subsystém ČR pracuje extenzivně, převážně setrvačně, hluboko pod svými možnostmi. Odborná doporučení jsou ignorována, nemálo schopných i ochotných bylo odraženo, nejedna iniciativa byla promarněna. Experti OECD potvrdili, že oficiální selektivní scénář transformace je „katastrofický“. Decizní sféra nedokázala dosud hlavní cíle humanitně demokratické vzdělávací politiky ani definovat, natož realizovat. Distance mezi vzrůstajícími kreativními nároky, vynakládaným úsilím a dosahovanými výchovně vzdělávacími výsledky se zřejmě více zvětšuje, než zmenšuje. Nejhorší je, že veřejnost není dobře informována (neví například, že počet maturantů v podstatě stagnuje, třebaže náklady na středoškolské vzdělávání z rozpočtů státních i rodinných enormně rostou). Školství chybí nejen dobré normy, ale i spolehlivá kontrola (Akreditační komise vlády ČR nedokázala například zhodnotit ani stav přípravy učitelů občanské výchovy). Chybějí i objektivní hodnotitelé, kteří by dokázali oddělovat „zrna od plev“. Kteří by se nebáli sdělovat i nepříjemné pravdy nahlas a kteří by uváděli neseriózní vzdělávací projekty a falešné výkaznictví na pravou míru. Kteří by nespátrovali „úspěchy“ v našich slabínách.

Vraťme se však ke stavu našich vědních oborů. Mnohé *koncepční problémy transformace českého školství a celkové vzdělanosti se náležitě neřeší prostě proto, že chybějí příslušné kapacity*. Širší možnosti kontaktů se světovou pedagogikou i s naší domácí tradicí existují. Kontinuita dobrého však dosud ani v naší pedagogice plně obnovena nebyla. Konkrétní kritické využívání podnětů naší reformní pedagogiky je například stále pramalé. Jen nemnozí čeští pedagogové dokázali v posledních sedmi letech předložit řádně zdůvodněné komplexnější reformní návrhy. Většina zatím setrvává v užší problematice svých specializací a pracovišť, nebo vyčkává. Citelně chybějí vedoucí osobnosti s reformními zkušenostmi z let šedesátých i předúnorových. Celková disponibilní kapacita pedagogických věd (daná potenciálem faktické kompetence, ochoty i možnosti) je z nejrůznějších objektivních i subjektivních důvodů tak nízká, že mnohé základní problémové pole pro-

bíhající transformace leží ladem. Ani hubených možností se navíc řádně nevyužívá.

Kritickou bilanci učitelství a učitelského vzdělávání v ČR obsahují referáty z 10. pedeutologického semináře (PO 96, č. 16–17, 18–19).

Připomenu proto jinou prioritu, která je limitujícím faktorem celkového i dílčího zdokonalování naší výchovně vzdělávací soustavy: *Podstatné rozšíření i zkvalitnění vysokoškolské přípravy odborných pedagogů* (včetně obnovy klasických doktorátů z pedagogiky a postgraduálního studia doktorského).

Již naše prvá významnější polistopadová československá konference „Komenský a přítomnost“ (Brno, 1991) přijala následující doporučení: „Radikálně zkvalitnit funkční orientaci odborného studia pedagogiky i jejích hraničních disciplín, podstatně zvýšit jeho náročnost a umožnit přístup k tomuto studiu zájemcům z tvůrčí pedagogické praxe. Rigorózněji postupovat i při udělování vědeckých a pedagogických hodností“.

Po pěti letech nezbyvá, než přejít od slov k činům. Doporučuji proto, aby RPV obnovila svoji činnost rigorózní vnitrooborovou bilancí úrovně všech studijních programů, posluchačů i lektorských sborů oborového studia pedagogiky. Nelze vyloučit, že jednostranný i povrchní vhléd do problematiky soudobé pedagogické praxe a nedostatečný inovační potenciál transformace našeho školství mají i tu svoje kořeny. Utváření předpokladů pro propojování tvůrčí pedagogické teorie i praxe by měl být věnován zvláštní zřetel. K úplnějšímu rozvíjení kreativních zdrojů potřebujeme generaci odborných pedagogů s náležitou autopsií (pedagogickou zkušeností). Bez ní nelze řešit velké otázky, před kterými naše pedagogika stojí. I po druhé světové válce bylo především dálkové studium pedagogiky a psychologie na Vysoké škole pedagogické v Praze zdrojem nejzdatnějších odborníků.

Na základě všestranného rozboru by mělo být co nejdříve otevřeno *rozšiřující vysokoškolské studium pedagogiky pro nadané zájemce z tvůrčí pedagogické praxe* (včetně vedoucích pedagogických pracovníků) *nejméně v pěti centrech ČR* (formou studia při zaměstnání, s dostatkem odborných konzultací a kurzů i s možným snížením pracovního úvazku pro úspěšné frekventy). Fundovaná příprava i realizace příslušného vzdělávacího programu by měla být společným dílem celostátní týmové kooperace předních odborníků v zájmu co nejlepší přípravy našich pokračovatelů.