

## A znovu Komenský . . . aneb Co trápí naše učitele?

Vladimír Spousta

Když jsme v roce 1992 oslavovali čtyřsté výročí narození jedné z největších osobností našeho národa, byly nejen v tehdejší Československu, ale doslova po celém světě pořádány komeniologické semináře, konference a symposia, na nichž odeznělo bezpočet referátů analyzujících a hodnotících Komenského dílo a jeho význam pro duchovně se obrozující soudobou společnost. Díla Komenského byla opět vydávána, renomované pedagogické časopisy kompletovaly komeniologicky orientovaná čísla a vědeckovýzkumná pedagogická pracoviště považovala za svoji povinnost připravit k publikování monotematické sborníky prací svých komeniologů. Na konferencích se scházeli pedagogové všech filozofických vyznání, hovořili o Komenském, svorně oceňovali jeho dílo jako nedocenitelný vklad do celosvětové kulturní pokladnice a posuzovali význam jeho myšlenkového tezauru prizmatem naléhavých otázek soudobého lidstva. Už tehdy se však ozvaly hlasy (i když to byla volání spíše ojedinělá), které upozorňovaly na nebezpečí pouhých deklarací a verbalizací Komenského geniálních myšlenek, na nebezpečí, jež v sobě skrývá nedocenení nutnosti jejich praktické realizace.

S odstupem mnoha měsíců od politického a společenského zvratu v roce 1989 se znovu a neodbytně vrací otázka, kterou si klade každý, komu není lhostejný stav a osud českého školství. **Co se po listopadu 1989 ve školství změnilo?** V čem je naše demokratické školství jiné, v čem je lepší? S čím přichází učitel mezi své žáky a jak s nimi pracuje? Jak se jim daří společně zmáhat bariéry poznání a ukájet pradávную lidskou touhu po vědění? Je možno o současné škole hovořit již jako o dílně lidskosti, do níž děti vstupují bez bázně a s radostí? Daří se dnešnímu učiteli naplňovat v každodenní všední práci základní výchovné principy, doporučení a všechna ta zbožná přání našeho geniálního vizionáře? Odpovědi na tyto otázky nezajímají jen ty, kdož učitele vyzbrojují, kdo zodpovídají za jejich kvalitní profesionální přípravu, ale určitě i ty pracovníky ministerstva školství, kteří novou koncepci českého školství připravují. Kdo je schopen kvalifikovaně nám na tyto otázky odpovědět? Především ten, kdo denně přichází do styku s dětmi, kdo jim radí a pomáhá, kdo se s nimi trápí, směje a raduje, kdo v praxi naplňuje (nebo se snaží naplňovat) Komenského myšlenky životodárnou mízou chťení, toužení a usilování — učitel.

V povědomí široké učitelské veřejnosti je většina pedagogických problémů, s nimiž se při praktické činnosti potýkají, „zastřešena“ osobností Jana Amose Komenského. V jeho pedagogickém díle hledají podněty pro svoji práci a většinu svých neúspěchů vnímají i jako nesplacený dluh jeho odka-

zu. Tím lze vysvětlit, že mnohé z názorů a mínění učitelů, jimiž reagovali na otázku „**Co dlužíme odkazu J. A. Komenského?**“, bylo možno nalézt (v odlišné slovní podobě) i v odpovědích na jiné otázky dotazníku\*, které směřovaly k jiným aktuálním pedagogickým problémům dneška. Z odpovědí bylo zřejmé, že převážná většina dotázaných učitelů se nad smyslem položené otázky skutečně zamýšlela a snažila se v odpovědi postihnout to, co považovala za nejpodstatnější. Averzivní postoj k takto široce položené otázce bylo možno vycítit z lakonicky (a někdy i provokativně) formulovaných odpovědí několika respondentů (např. „Moc“, „nevíme, co dlužíme“, „samostatnou učitelskou osobnost“).

Většina respondentů se však snažila odpovědět obšírněji a s odlišnou mírou úspěšnosti postihuje nejslabší články transferu Komenského myšlenkového odkazu do každodenní výchovné reality. Shodně prohlašují, že Komenského význam je nedoceněn a že učitelům stále chybí promyšlené, soustavné studium a hluboká znalost Komenského díla, hlavně však schopnost naslouchat mu a jeho rady uplatňovat v praxi (ne pouze Komenského citovat a jeho názory proklamovat a opakovat). Podle mnohých nejvíce dlužíme Komenského v oblasti výchovné. Svojně vypovídají, že „Komenského odkazem se musím řídit, ne jen o něm mluvit“, což prý neplatí jen pro učitele, ale v plné míře to platí pro všechny, kdo mají se vzděláváním, výchovou a školstvím něco společného.

Nejčastěji je možno registrovat následující typy odpovědí.

Českému školství chybí:

1. systémové zpracování myšlenek J. A. Komenského a jejich začlenění do organizační struktury školství a do profesní přípravy učitele;
2. systémovost a jednoduchost;
3. tvořivost („žák tvoří, učitel pouze koordinuje jeho činnost“);
4. těsnější kooperace učitele se žákem a s jeho rodiči;
5. rodina jako rovnocenný partner při výchově dětí, protože v důsledku oslabení funkce otce — živitele rodiny (a tím i ekonomicky nedostatečného zajištění matky) je negativně ovlivněna rodinná výchova zvláště v předškolním věku dítěte, kdy má výchovně spolupůsobit jako příklad reálně prožívaný život rodičů a s rodiči.

V odpovědích je ukryto i neuspokojení učitelů z nedobře fungujících vztahů mezi školou (učitelem) a společností. Mnozí z nich prožívají jako projev amorálnosti skutečnost, že obrozená demokratická společnost neučinila dosud nic (nebo téměř nic) pro to, aby již přestalo platit, že „vzdělání je to poslední, čeho je třeba k získání peněz“. Trápí je, že se nám stále nedaří učit ze vzdělání a vzdělávání „základní a nejdůležitější potřebu člověka“ a že

význam dobré školy, dobré knihy a vzdělání je stále společensky nedocenen. Často v odpovědích zaznívají hlasy, že chybějí pozitivní změny v hierarchii životních hodnot a že se znovu do myšlenkového světa dětí a mezi priority jejich hodnotové soustavy neodbytně tlačí „pochybené vzory a idoly“, a to „díky“ pedagogicky bezohledným aktivitám nově se zrodivších nakladatelství a masmediálních společností, mnohdy i „zásluhou“ tvůrců a manažerů televizních pořadů. Vcelku ojediněle je požadována větší nezávislost učitele na společnosti, v níž žije a pracuje. Učitelé venkovských škol pociťují, že „stále stojí na pokraji zájmu společnosti“. Polemizovat můžeme (a budeme) s názorem, že odkazu Komenského „řada učitelů nedluží téměř nic, ale společnost dluží jim“.

Velkou vlnou odporu jsou nesený odpovědi těch učitelů, kteří se kriticky staví k „mechanickému přejímání cizích vzorů“ a nekritickému obdivu k modelům školství v jiných zemích. Domnívají se, že příliš podceňujeme českou školu a že z cizích pramenů by mělo být přejímáno „jen to, co přinese užitek, ne to, co je zrovna ve světě módní“. Doporučují vycházet z tradic českého školství, „při sestavování osnov čerpat ze zkušeností českých učitelů“ a při řešení stávajících školských problémů více uplatňovat zdravý „selský rozum“ na úkor planého teoretizování.

Početně nejsilněji je zastoupena skupina učitelů, kteří volají po realizaci (ne jen proklamaci) dosud stále nenaplněné tužby dětí i učitelů a jedné ze základních idejí Komenského výchovného systému známé jako škola hrou. Přestože mezi respondenty z řad učitelů 1. stupně základní školy zaznělo, že výchovná práce učitelů na tomto stupni se Komenského odkazu blíží, většina učitelů tvrdí, že „ze škol mizí hra, nutná podmínka pro přechod k uvědomělému učení a k práci“. Současně (byť ojediněle) zdůrazňují, že „bez kázně není školy“, ale trestáním že se autorita nezíská.

Mnohem naléhavěji se ozývá volání po vskutku demokratické a humánní škole, z níž by byl odstraněn stress, strach, napětí a obavy, v níž by nevládla hrubost a násilí, ale kde by bylo možno nalézt porozumění, trpělivost a lásku, ději i učitele bez uspěchanosti, nervozity, v klidu a pohodě. Z odpovědí učitelů je zřejmé, že bytostně touží po Komenského dávném ideálu — po škole lidskosti, v níž by mohly děti prožívat radost z poznávání a poznání a jejich učitelů radost ze smysluplné práce. Lidský přístup žádají tedy nejen pro své děti, ale i pro sebe, protože si uvědomují, že teprve obapolně prožitá radost z úspěšného *společného* zmáhání překážek je plnohodnotná a osvěžující. Píší o tom, že vypěstovat v žácích *přirozený* zájem o poznávání a učení je možné jen tehdy, budou-li chodit do školy rádi, a tě s radostí budou přicházet pouze tehdy, stane-li se žák centrem veškerého snažení učitele („učitel je pro děti, ne naopak“) a budou-li učitelé respektovat osobnost dí-

těte. Jen demokraticky cítící učitel, který je schopen obejít se při své práci bez drilu, násilí, nátlaku a příkazů, bude moci učinit školu dílnou lidskosti cele a v plném smyslu toho slova.

Mají-li být tyto ideje uskutečněny, musí společnost zajistit škole a učitelé alespoň *základní podmínky*. Největší shody dosahují respondenti při formulaci výchozího předpokladu. Unisono prohlašují: Učitel musí společnost přesvědčit, že plní vznešený úkol, „na nějž není pod sluncem většího“. Společenské nedocenení své práce (a od toho se odvíjející platové ohodnocení) prožívají jako jednu z největších křivd páchaných minulým a bohužel i současným společenským systémem. Vehementně se dožadují „větší péče a podpory nadřízených orgánů“. V této souvislosti nejsou bez zajímavosti hlasy, vážící možný pozitivní posun v této oblasti na uvážlivý a pečlivý výběr kandidátů na funkci ministra školství.

Společným jmenovatelem nejčastěji uváděných podmínek pro humanizaci školy je požadavek, aby se na školství *nešetřilo* a bylo dotováno státem. Taxativně je uvádíme v zestručněné podobě:

1. snížit počet žáků ve třídě;
2. školy zabezpečit materiálně;
3. vybavit školy kvalitními, pedagogicky vhodnými a finančně dostupnými (levnými) názornými pomůckami;
4. modernizovat technické vybavení škol, archaické přístroje a pomůcky nahradit moderní didaktickou technikou, pomocí níž by bylo možno 20. století žákům přiblížit;
5. žákům dát do ruky učebnice s obrázky, koncipované na principu Komenského „orbis pictus“, sešitového typu, do kterých by mohli žáci psát, vypracovávat úkoly a tvořivě s nimi pracovat (z toho důvodu se přiklání učitelé k požadavku, aby si žáci učebnice kupovali sami).

Organizačně-administrativní „zádrhel“ spatřují v tom, že „ve státním školství se stále striktně požaduje plnění osnov“, zatímco ne soukromých školách je dána učitelé volnost ve výběru učiva.

S tímto problémem úzce souvisí teoreticky nesnadná a dosud uspokojivě nevyřešená otázka výběru učiva, k níž se učitelé vyslovují velmi hlasitě. Shodují se v tom, že „zlidštit“ současnou školu bude možné až tehdy (a jen tehdy),

1. budou-li že školní práce vyloučeny tendence usilující o maximum vědomostí a „učitel nebude pronásledován maximalistickými osnovami“;
2. zamezí-li se přetěžování žáků a sníží se množství učiva požadovaného učebními osnovami (materiály zvané Minimum považují učitelé za maximum požadovaných vědomostí);

3. dojde-li k omezení encyklopedičnosti učiva;
4. zvýší-li se počet vyučovacích hodin, které umožní žákům dokonalé zvládnutí učiva již ve škole;
5. nebudou-li opomíjeny výchovné zásady Komenského (učitelé nejintenzivněji vnímají prohršky proti principu názornosti a přiměřenosti);
6. dojde-li v co nejkratší době k revizi stávajících osnov, kterým chybí kontinuita s praxí (jako důsledek identifikují respondenti odtržení školy od života);
7. bude-li odstraněna bariéra mezi jednotlivými vyučovacími předměty;
8. budou-li vytvořeny podmínky k tomu, aby učitelé mohli fakticky při své práci respektovat rozdílnosti mezi žáky zaostávajícími a žáky talentovanými a uplatňovat princip individuálního přístupu;
9. zbavíme-li školu jednotvárnosti a vneseme-li do obsahu, metod a forem výuky rozmanitost, pestrost a různorodost.

Všechny dosud tlumočené názory udržují učitelé v oscilačním poli, v jehož ohnisku nestojí nikdo jiný než sám učitel. A proto obracejí hledí do vlastních řad, a vedeni snahou zvýšit společenskou prestiž učitelského povolání, nekompromisně žádají učitele:

1. obětavého, s láskyplným vztahem k dětem, schopného a ochotného „sestoupit z piedestalu své nadřazenosti a přiblížit se k nim a rozdávat se“, tedy učitele se záplem, nadšením a láskou k učitelské profesi;
2. sebevědomého a hrdého na své povolání, který však ve své práci nevidí jen povolání, ale vnímá a prožívá je jako své životní poslání, tedy učitele — profesionála;
3. kterého by si mohli žáci vážit nejen pro jeho znalosti, schopnosti a dovednosti, pro jeho vysokou odbornost, ale i pro jeho osobnostní kvality morální;
4. náročného, ale citlivého, spravedlivého a velkorysého, který „nebude bazírovat na maličkostech“, ale bude schopen vést děti k zodpovědnosti;
5. který se nepoddá sebeuspokojení a „nespokojí se s málem“, ale bude „sám na sobě soustavně pracovat a vzdělávat se odborně i metodicky, aby nezakrňel“;
6. který by byl nejen dobrým pedagogem, ale „ještě lepším psychologem, aby mohl vytvořit dětem ve škole druhý domov“.

Početně silná je skupina těch respondentů, kteří se snaží postihnout a pojmenovat dílčí příčiny tohoto stavu. Spatřují je jednak v celkovém postoji

soudobé společnosti a její politické reprezentace ke škole, k učiteli a potažmo pak ke vzdělání vůbec, jednak v nekvalitní socioprofesionální přípravě učitelů na vysokých školách. Obě tyto základní příčiny vnímají zcela evidentně jako nádoby spojité, jako problémy úzce provázané, které ztrácejí naději na úspěšné rozuzlení, nebudou-li řešeny souběžně a včas. Ke společenskému docenění učitelovy práce je možno dle mínění učitelů přispět tím,

1. že se školy „otevřou“ veřejnosti a ukáží, kolik povinností učitelé zmáhají a jakou mají odpovědnost;
2. že bude v celospolečenském klimatu jednotlivými resortními ministerstvy a masmédií upevňováno povědomí o vzdělání jako jedné z nejvyšších hodnotových kategorií, jehož úroveň dokresluje obraz kulturnosti národa a výrazně determinuje budoucí prosperitu země;
3. že ministerstvo školství docení práci učitelů a bude výrazněji diferencovat finanční odměňování práce učitelů kvalitních a nekvalitních s tím, že méně kvalitním učitelům buď pomůže a přiměje je (i rigorózně stanovenými požadavky) k prohloubení a rozšíření své profesionální výbavy v tom nejširším slova smyslu, nebo se s nim rozloučí a umožní jim odejít k méně náročné a méně zodpovědné práci;
4. že se zpřísní požadavky při výběru kandidátů učitelství a budou při jejich přijímání více brány v úvahu osobnostní kvality uchazeče, aby se do učitelských řad nedostal uchazeč se špatnými morálními vlastnostmi;
5. že budou ve školství vytvořeny takové podmínky, aby inteligentní a tvořiví učitelé ze škol neodcházelí do ekonomicky a společensky atraktivnějších oblastí.

Z výsledků výzkumné sondy je patrné, že učitelé vidí své postavení ve společnosti reálně, že vnímají všechny problémy své profese ve spojitostech, vědí o nich to podstatné a že ti nejlepší z nich usilují o nápravu. Vědí, že dobrým učitelem se může stát jen ten, kdo je schopen být i „prorokem, který vidí důsledky v příčinách“. Současně lze však vycítit určitou hořkost učitelů přetrvávající z doby nedávno minulé, kdy byl učitel „hadrem na holi“, „děvečkou pro všechno“, ale i pachuč hořkosti z doby polistopadové, kdy byli učitelé označováni za spoluviníky školství „strašným způsobem zdevastovaného“. S naprostou většinou učitelů, kteří byli ochotni na otázky dotazníku odpovědět, se shodujeme v tom, že nesplacený dluh odkazu Komenského je otázkou svědomí všech, nejen učitelů. Spolu s nimi jsem přesvědčen, že odkazu J. A. Komenského dlužíme *všichni* (nejen učitelé) a hodně.

Poznámky:

\* Zpracovaná otázka „Co dlužíme odkazu J. A. Komenského?“ byla poslední v souboru 11 vesměs otevřených otázek dotazníku určeného učitelům základních škol. Distribuován

byl prostřednictvím školských úřadů koncem listopadu 1992 na základní školy okresů Blansko, Brno-město, Hodonín, Kroměříž a Zlín.

Dotazník odráží názory a postoje učitelů jmenovaných 5 okresů na počátku roku 1993. Vzhledem k celkovému počtu 180 rozeslaných dotazníků (s 83% návratností) se pochopitelně nejedná o reprezentativní vzorek učitelské veřejnosti, nicméně umožňuje nahlédnout pod povrch myšlenkového kvasu explorované části učitelů daného jihomoravského regionu.

## Projekt Reformní střední odborné školy

Rudolf Buchta

Navazuji na příspěvek v Pedagogické orientaci č. 10, str. 39: „K humanismu vzdělávací soustavy“. Projekt Reformní střední odborné školy (RSOŠ) byl projednán v brněnské pobočce ČPdS, informace o něm zazněla i na sjezdu ČPdS v Hradci Králové v září 1994. Nyní předkládám konkrétní návrh k realizaci.

**Klíčové pojmy:** Diferencovaný přechod žáků 8. a 9. tříd ZŠ na SŠ, odsun volby povolání ze 14 na 16 roků, podcenění pracovní a technické výchovy na ZŠ, kritika teorie elit, kvalita absolventa RSOŠ, postupný zánik maturit slabé úrovně, typový učební plán, předpoklady k realizaci, hodnocení cizích vzorů a doporučení, RSOŠ konkrétní forma aplikace humanismu a demokracie

Přechod žáků 8. a 9. tříd ZŠ na SŠ probíhá zatím zcela živelně a nekoordinovaně. Převážná většina žáků ZŠ předchází na SŠ (včetně SOU) již z 8. tříd ZŠ. Počet přecházejících žáků do 9. tříd ZŠ stále klesá. Ústav informací pro vzdělávání (ÚIV) při MŠMT uvedl: v r. 1992/93 bylo v 9. třídách 30 tisíc žáků, v r. 1993/94 jen 20 tisíc žáků a v r. 1994/5 pouze 5–7 tisíc žáků. Je v této situaci záměr legislativy „všichni do 9. třídy od r. 1997/98“ účelný? Nezvyšuje náklady a neprodlužuje cestu k úplnému střednímu odborného vzdělání zbytečně?

Někteří pedagogové zdůvodňují devítiletku její existencí v minulosti. Přitom neberou v úvahu nutný rozvoj středního školství ani zcela odlišné současné společenské a ekonomické podmínky. Dnešní mládež je ovlivňována nejen prudkým rozvojem techniky a konzumní společnosti, ale i nežádoucím působením masmédií. Šíří se vandalismus a alkoholismus; zvyšuje se zločinnost a kriminalita mládeže. Všem těmto nežádoucím jevům můžeme účinně čelit prevencí, rozšiřováním a humanizací středního školství.