

Přílohy, projekty a dokumenty

Člověk — hodnoty — výchova

Tak zní název jedné z posledních prací prof. PhDr. Stanislavy Kučerové, Csc., v současné době v tisku, který výstižně charakterizuje její celoživotní usilování v pedagogice. Při příležitosti jejího významného životního jubilea si stručně připomeňme nejdůležitější mezníky jejího života naplněného hlubokým zájmem o člověka a o jeho formování. Každý, kdo měl příležitost prof. Kučerovou blíže poznat, ví, že se vždy vyznačovala neúnavným zápalem, projevujícím se obhajobou lidských práv, humanity, svobody a všelidských hodnot.

Narodila se v rodině středoškolského profesora, jehož rod má selské kořeny ve východních Čechách. Už jako gymnazistka v Hradci Králové se vyznačovala dychtivou touhou po poznání i aktivní činností v různých formách amatérského umění. Po osvobození v roce 1945 se její aktivita navíc projevovovala ve studentské samosprávě i v časopise pro středoškolské studenty, který založila. Po maturitě studovala na filozofické fakultě Univerzity Karlovy filozofii, srovnávací dějiny světových literatur a sociologii. Také v Praze pokračovala ve spolkové a umělecké činnosti. Studium však dokončovala při zaměstnání, neboť z poúnorové napjaté situace na fakultě raději odešla učít do pohraničí, kde působila sedm let jako učitelka a vychovatelka na školách různého typu. Při zaměstnání vystudovala navíc pedagogiku a psychologii a stala se konzultátorkou a poradkyní ve středisku dálkového studia pro učitele.

V roce 1960 zahajuje svou akademickou dráhu vysokoškolské učitelky na filozofické fakultě UP v Olomouci. Po jednoročním působení na Pedagogickém institutu ve Zlíně (1963–64) se opět vrací do Olomouce tentokrát na přírodovědeckou fakultu. Odtud v roce 1969 přešla na pedagogickou fakultu brněnské univerzity kde působí na katedře pedagogiky dosud. V Brně do jejího osudu dramaticky zasáhlo období konsolidace. Ze svazku univerzity byla propuštěna a byla nucena střídát nezaměstnanost s krátkodobými brigádami. Posléze byla přijata jako odborná pracovnice v n. p. Psychodiagnostické a didaktické testy v Bratislavě, poté pracovala ve Výzkumném ústavu kultury v Bratislavě. Po listopadové revoluci byla rehabilitována, vrátila se na pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity a ve svobodných volbách byla zvolena děkankou fakulty.

I přes nepřízeň doby může prof. Kučerová vykázat bohatou žeň publikovaných prací, kromě těch, které zůstaly v rukopise. Její počáteční studie ještě jako učitelky jsou zaměřeny na metodiku výchovné práce a na estetickou výchovu v žákovském domově. Po přechodu na univerzitu získává příležitost k hlubší teoretické práci, kterou plně využívá. Uvedla se studii týkajícími se problematiky základních pedagogických pojmů, čímž se nejen zapsala do metodologie pedagogiky, ale vytvořila si i základnu pro svou další práci. Originálním způsobem překonala dosavadní subjektivní přístup k tzv. složkám výchovy tím, že základní dělidlo stanovila vztah člověka ke skutečnosti. Na tomto vztahu vybudovala své pojetí výchovy, obsahu, forem i metod mravního působení.

Mnoho pozornosti věnovala prof. S. Kučerová problematice estetické výchovy v souladu se svými estetickými aktivitami. Základem její koncepce je aktivní a kultivovaný estetický vztah člověka ke skutečnosti. Toto pojetí zahrnuje nejen vztah k různým druhům umění, ale též k různým sférám každodenního života, kultury a přírody, přičemž u osobnosti jde o úplnost psychických prožitků, o dovednost a činnost, a to receptivní i tvořivé. Zvlášť je třeba vyzvednout, že své teoretické závěry se zdarem aplikovala do výchovně vzdělávací praxe. Sestavila osnovy estetické výchovy jako samostatného učebního předmětu pro čtyři ročníky zdravotnické školy a vyučovala podle nich ve třech pokusných třídách po čtyři roky. Výsledky svého pedagogického experimentu obhájila jako kandidátskou disertační práci. Cenný realizační výstup její koncepce představuje také nárys obecného systému estetické výchovy, který prof. Kučerová vypracovala ve spolupráci s kulturními a osvětovými institucemi pro potřeby společenské praxe. Kategorizovala v něm činitele estetické výchovy a poskytla rámec pro komplexní pojetí estetické výchovy z hlediska kultivace každodenního života.

Závažný je příspěvek prof. Kučerové k ujasnění otázek výchovných cílů. Zdůvodnila, že tuto problematiku je možno úspěšně řešit jen z hlediska celkového systému věd o člověku a na základě jednotné antropologické koncepce. Její habilitační spis Axiologická dimenze výchovy (1969) nastínil otevřený program kultivace člověka na všelidském základě, zdůvodněný filozoficko-historicky a orientovaný na výchovu mládeže ve škole. Práce znamená nový pohled na axiologická východiska výchovy nejen v našem, ale též v evropském kontextu. Do této oblasti směřuje též již zmíněná monografie Člověk — hodnoty — výchova, která nastiňuje teoretický koncept mravnosti jakožto formy společenského vědomí, jejíž funkce se prostřednictvím mravního sebeformování realizuje v životě celé společnosti.

Filozofický nadhled, zřetel k vyšším principům a hodnotám a tvořivý přístup k pracovním úkolům prof. Kučerovou neopustily ani v nových ži-

votních a pracovních podmínkách, když musela do zaměstnání namáhavě dojíždět. Stala se členkou řešitelského týmu resortního výzkumu, který se zabýval otázkami řízení školy a školství a vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Realizovala teoreticky dobře připravený a empiricky široce založený výzkum zaměřený na profesionální dovednosti pracovníků ředitelského a inspektorského typu a na základě zjištěných výsledků navrhla optimální proporce hlavních činností, které tyto pracovníci vykonávají. Výzkum představuje ojedinělý pokus uplatnit profesiografickou metodu při analýze činnosti vedoucích pedagogických pracovníků, jeho výsledky mají nejen celostátní dosah, ale i zahraniční ohlas. Smysl pro komplexnost, zdůrazňování hodnotových aspektů a snahu spojovat teorii s praxí projevila prof. Kučerová také v oblasti pedagogické diagnostiky, v níž našla v době svého pronásledování uplatnění. Analyzovala současný stav pedagogické diagnostiky, vytyčila plán jejího dalšího rozvoje a vypracovala projekt ucelené soustavy pomůcek pedagogické diagnostiky.

Založení studentského časopisu nebylo pro prof. Kučerovou spontánním aktem tvořivou energii nabitého mládí, nýbrž osudovým tíhnutím bojovat za humanistické ideály a hodnoty, pokud se k tomu naskytla sebemenší příležitost. K redaktorské práci se na vyšší úrovni vrátila v letech 1968–1969, kdy z jejího podnětu vznikla *Pedagogická orientace*, občasník, který přinášel alternativní pohledy na pedagogické dění a který pochopitelně brzy ukončil svou činnost pod tlakem normalizátorů. Jeho obnova po roce 1989 je znovu spojena s naší neúnavnou redaktorkou, která mu opět vtiskuje ráz časopisu otevřeného pro všechny, kdo cítí potřebu vyslovit se k aktuálním otázkám výchovy. V tomto houževnatém úsilí prof. Kučerové se projevuje její stálá vysoká angažovanost za věci veřejné, společenské, služba ušlechtilým cílům a hodnotám, které však teprve ve svém průniku do praxe osvědčují svou životnost a nezbytnost. Přes všechny životní a pracovní peripetie, které jí přinesl život, zůstává prof. Kučerová věrná své cestě, na niž se vydala v mládí, totiž zápasu za své hluboké přesvědčení, že humanizace člověka nezbytně předpokládá jasně vytyčené cíle a ve všelidském osudu zakotvené hodnoty.

Takto lze charakterizovat i současně tvůrčí období prof. Kučerové, ovšem rádius jejího působení se značně rozšířil. Svou erudici, přehled i nadhled, schopnost přesně, jasně a kultivovaně formulovat myšlenky, zřetel k hodnotové orientaci uplatňuje v četných celostátních komisích a institucích, a to i v zahraničí. Dále pokračuje ve svých výzkumných šetřeních, ale už v evropské dimenzi. Nezapomíná ovšem ani na přípravu budoucích učitelů. Především jim jsou věnovány publikace k základům mravní výchovy, estetické výchovy, pedagogické antropologie a axiologie aj. Na závěr stručného

medailónku ocitujme myšlenku prof. S. Kučerové, která pregnantně vyjadřuje hodnoty, na něž by se měla zaměřovat učitelská profese: „Učitelé — tak jako kdysi naši buditelé — mají historickou šanci zasloužit si trvalou vděčnost národa, který je v nebezpečí. Neboť oni mohou naučit děti úctě k životu, k přírodě, k rodné zemi a jejím památkám, k rodné řeči, k pravdě, k svědomí, k vzdělání, k umění, učitelé mohou rozvíjet city lásky, porozumění, solidarity, vzájemné pomoci, ale i zdravou ctižádost a touhu vyniknout.“ (O důstojnosti a odpovědnosti učitele. Brno 1990, s. 13.)

Josef Maňák

Parlament České republiky

Poslanecká sněmovna

Výbor pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu

Zpráva zpravodajů ze dne 21. 1. 1993 k dokumentu MŠMT ČR

„Program transformace vzdělávací soustavy“

I. Úvod

1. Text „Program transformace vzdělávací soustavy“ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT ČR) byl zpracován **na základě dohody výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu s ministrem P. Piňhou**, učiněné na 3. schůzi ČNR dne 14. 7. 1992. Podle této dohody mělo být ze strany MŠMT ČR předloženo výboru rozpracované programové prohlášení vlády ČR s nástinem transformace školství do 31. 8. 1992, jeho konkretizace pro školní rok 1993/94 do 30. 11. 92.

2. MŠMT ČR předalo výboru text „Programu transformace vzdělávací soustavy“ 1. 12. 1992. Výbor zvolil Jana Kouckého, Jaroslava Sourala, Stanislava Voláka a Eduarda Zemana za **zpravodaje pověřené přípravou zprávy k „Programu transformace vzdělávací soustavy“ MŠMT ČR**. Zpravodajové dokument rozeslali se žádostí o připomínky 35 předním odborníkům (včetně zahraničních), kteří se danou problematikou zabývají. Do 18. 1. 1993 zpravodajové obdrželi 29 odpovědí na celkem 152 stranách.

3. **Zpráva představuje stanovisko zpravodajů k „Programu transformace vzdělávací soustavy MŠMT ČR“**, které je však opřeno o shrnutí obdržných posudků a připomínek od dotázaných odborníků. Množství návrhů a podnětů, které přitom nebylo možné do zprávy zahrnout, zasluhuje

dalšího zpracování a pozornosti výboru. Většina dotázaných projevila opět velký zájem o další spolupráci s výborem, která pro činnost výboru představuje značný přínos.

II. Stanovisko

A.

1. Znovu je třeba připomenout, že vzhledem k vývoji ve školství v posledních letech má dokument, jakým je **Program transformace vzdělávací soustavy**, nesmírný význam a je nutné jej posuzovat těmi nejnáročnějšími měřítky. Vždyť se bezprostředně týká, jak se v úvodu správně uvádí, 2,5 miliónu žáků, studentů a školských pracovníků, a tedy čtvrtiny populace České republiky. Přitom jedině dokument, který srozumitelně a průkazně stanoví a vysvětlí další postup, může překonat chaotičnost a subjektivitu dosavadního vývoje. Měl by přinejmenším:

- **jasně formulovat základní východiska a principy vzdělávací a školské politiky státu**, a to především ve vztahu státu a občana, jejich práv a povinností: musí přitom vycházet z hodnot, které stojí v základech této politiky:
- v návaznosti na programové prohlášení vlády **definovat zřetelné cíle a priority**, kterých chce v českém školství dosáhnout:
- **vymezit konkrétní strategie a nástroje** dosažení stanovených cílů a určit jednotlivé kroky, které výkonné orgány hodlají uskutečnit, včetně termínů jejich realizace.

2. „Program transformace vzdělávací soustavy“ z listopadu 1992, ve srovnání se zcela nedostatečně připraveným „Programovým prohlášením“ ze srpna 1992, **splňuje alespoň rámcově požadavky na vytyčení obecných zásad školské politiky ČR**. Obsahově přitom není ve zjevném rozporu s programovým prohlášením vlády ČR z července 1992, i když lze jen těžko tvrdit, že je na něm založen. Z hlediska MŠMT ČR tedy **představuje pokrok na cestě k formování obrysů školské politiky českého státu**. Proto má smysl o něm diskutovat. Skutečný a trvalý dopad bude mít tato zpráva ovšem jen tehdy, když budou následovat kroky další.

3. Na druhé straně je bohužel nutné opět konstatovat, že obsah a forma dokumentu neodpovídají ani názvu, ani zadání, na kterém se v červenci 1992 shodli zástupci VVVKMT a MŠMT ČR, neboť **nejde ani o „program“, ani o „celkový plán transformace českého školství“**. Dokonce je označen za pouhý „podklad pro zahájení diskuse o proměně českého školství“.

Program má stále ještě příliš obecný charakter a žádnou skutečnou strategii školské politiky vlastně nedefinuje. V platnosti dokonce zůstávají mnohé kritické připomínky zpravodajů výboru k předchozímu dokumentu MŠMT ČR, které výbor projednal se zástupci ministerstva na své schůzi dne 15. 9. 1992.

B.

Materiál je členěn na tři části. V části „A. Situační zpráva“ je učiněn pokus o vývojové a srovnávací začlenění českého školství a formulaci řady jeho problémů. Část „**B. Zásady vzdělávací politiky**“ však na situační zprávu nenavazuje, chybí spojovací článek, který by alespoň naznačil, jak realizace uvedených zásad povede k odstranění vyjmenovaných nedostatků. Mnohem horší je však zcela nedostatečná povázanost obou prvních částí a „**Návrhu opatření**“ v části C. V textu nelze nalézt vysvětlení, která opatření napomohou k realizaci kterých zásad, a jak. Přestože si v některých případech lze souvislosti domýšlet, **většina zásad není provázána příslušným opatřením.**

Program neobsahuje vymezení priorit a strategie školské transformace, jež by uspořádaly zásady politiky do logické struktury a několika na sebe navazujících skupin, z nichž každá má svůj centrální problém, místo, jehož změna ovlivní úspěšnost dalších kroků. V dokumentu dále zcela **chybí rozpracování konkrétního postupu a základů regulace či usměrňování transformace školství,** jakási důvodová zpráva k návrhu opatření, který má podobu pouhého mechanického, nesourodého a neuspořádaného výčtu úkolů, jejichž časování je někdy problematické.

Uvedené zásady i navrhovaná opatření pak v těchto souvislostech působí často velmi nekonkrétně a obecně. Řada zásad není ničím více než konstatováním všeobecně přijímaných principů (např. o prostupnosti systému o celoživotním vzdělávání, o menšinách a postižených), někde jde o prosté poukalamace, že dojde ke zlepšení (např. dotvoření státní správy, organizace ministerstva), není však ani částečně naznačeno, jak. Jinde jde spíše o dobrý úmysl nebo o pouhé konstatování faktu. Některým z navrhovaných opatření zase zcela chybí konkrétní obsah (zarážející je to především u nově vypracovávaných školských zákonů), nebo rozpracování do jasných kroků (např. vytvoření standardů).

Program transformace vzdělávací soustavy přichází pouze s nástinem zásad školské politiky, což však samo o sobě nemůže stačit ani uspokojit. Po letech letech diskusí o transformaci našeho školství musí MŠMT podat nejenom jasné zásady politiky, ale rovněž **skutečný program jejich přenosu**

do realizačních mechanismů a zvláště konkrétních opatření. Teprve na této rovině je pak reálná šance posoudit případné odlišnosti v chápání obsahu nejobecnějších pojmů. Nejasnosti programu totiž přispívá rovněž **nedostatečné vysvětlení celé řady termínů**. Bez něho je téměř nemožné udělat si alespoň přibližnou představu o názorech vedení MŠMT ČR. Je třeba například objasnit, co se rozumí vyváženým poměrem všeobecného a odborného vzdělávání, kurikulární reformou, standardy, jádrem kurikula, obecnou školou, sdruženou školou atd.

Hlavní problémy transformace školství materiál neidentifikuje. Autoři ne zcela pochopili klíčovou myšlenku transformace, že je především třeba „dát vývoji školství dostatečně široký, ale jasně vymezený legislativní rámec, v němž by se veškeré hledání optima konalo. Úkolem vlády a ministerstva školství není řešit všechny problémy, ale umožnit veřejnosti, aby je řešit mohla“ (viz Projekt Pedagogické fakulty UK pod vedením Prof. J. Kotáska). Podstata transformace spočívá v přeměně školství v soustavu veřejných škol a podpůrných institucí, otevřených komunitě, spravovaných za pomoci kompromisů všech kategorií zainteresovaných subjektů, podporujících rozvoj lidské jedinečnosti jako předpokladu kulturního bohatství národa.

V celém materiálu není ani zmínka o využití konkrétních zahraničních zkušeností. Je to zarážející přinejmenším ze dvou důvodů. Předně programové prohlášení vlády jasně hovoří o „**vstupu českého školství do Evropy**.“ A dále je dnes již k dispozici celá řada zahraničních expertíz (Světová banka, OECD, PHARE, Hobeon), které obsahují množství velice zajímavých rozborů, nápadů a návrhů. Rovněž tvrzení, že Program vychází ze společného jádra **pěti iniciativních českých projektů** předložených v roce 1991, a vymezuje tak oblast společenského konsensu, není pravdivé. Mimo jiné proto, že společný jmenovatel či přístup v uvedených projektech nebyl dosud nalezen a jejich autoři se na společném projektu nikdy nedohodli a konsensus nenašli.

Myslí-li MŠMT zásady školské politiky doopravdy, **musí dlouhodobý transformační proces co nejdříve otevřít určitými konkrétními akty**. Jinak se transformace ve školství a vzdělávání stane prázdnou frází, současný nežádoucí stav se zakonzervuje a školství se posléze stane ještě větší brzdou tak nutných společenských změn. Objevují se obavy, že by si to někteří mohli přát a mnozí z pouhé únavy dopustit. **Neujasněnost či skrývání stanoviska je třeba považovat za vážný nedostatek dokumentu** tím spíše, že mají být bezprostředně zahájeny práce na nových školských zákonech.

V Programu je správně zdůrazněno, že transformace vzdělávací sousta-

vy je dlouhodobý proces a současně je nutno věci akutní naléhavosti změnit okamžitě. Přitom však **není rozlišeno mezi tím, co je nebo bude nutno změnit neodkladně, a ke kterým změnám lze přistoupit postupně.** Jinými slovy, **nejsou definovány politické priority.** V předkládaném dokumentu se sice formálně rozlišují dokonce tři různé časové úrovně a správně se poukazuje na jejich návaznost, fakticky se však směšují, čímž se krátkodobá opatření i dlouhodobé záměry stávají stejně málo konkrétní a obsahově neurčitě.

V dokumentu jsou nedostatečně formulována východiska o etosu, nezbytnosti a praktickém dosahu školství a vzdělání v současné společenské dynamice. Ministerstvo se smíruje s názorem, že školství se proměňuje převážně jen v důsledku adaptace novým podmínkám a je více méně zbytečné a marné jej chtít využít jako jeden z nástrojů společenských přeměn (charakteristické v tomto smyslu je úvodní tvrzení, že „školství by mělo odrážet to, kam společnost směřuje“). Implicitně **v textu převládá stanovisko, že proměna školství je v zásadě tak dlouhodobou záležitostí, že je nutno postupovat opatrně a pro jistotu ve všech zásadních věcech vyčkat času.**

Program transformace vzdělávací soustavy není příliš ambiciózní dokument, často působí **váhavým, zavádějícím nebo dokonce alibistickým dojmem.** Formulace jednotlivých bodů programu postrádá jasnost, hierarchizaci a údernost. Nestanoví si aktivnější úkol přispět ke společenským změnám hledáním cest vnitřního přerodu školství. Přesto jsme přesvědčení, že program musí dát jasnou představu o tom, jak se proces změn rozběhne, musí popsat počáteční impulsy změn, jejich nositele a způsoby provedení.

C.

Hodnocení současného stavu vystihuje některé podstatné momenty a problémy našeho školství, avšak nemá nic společného se solidní a fakty podloženou analýzou dnešní vzdělávací soustavy. Proto také končí na úrovni výčtu pouze některých a přitom izolovaných jevů, které prostě označuje za silné stránky či nedostatky. Nepokouší se hledat jejich příčiny, vztahy mezi nimi, jejich společné jmenovatele a podstatu. **Nejde tedy o diagnózu, ale o nesystematický výčet** (příkladem budiž paradox, že se jako poslední pozitivum uvádí vysoká úroveň faktografických znalostí našich žáků a jako poslední negativum našeho školství je uvedena nadměrná orientace na faktografické znalosti).

Obáváme se, že ukliďující argumentace o našem vzdělanostně nejpřednějším místě ve světě ve 30. letech a o celkové úrovni vzdělanosti projevující

se v „zápasech o přežití národa v nepříznivých podmínkách“ není při vši účtě k tradici dobrým východiskem v pokusu o strategii českého školství ve zcela nových podmínkách. Rovněž srovnání se zahraničím působí jako provedené podle více méně náhodných měřítek a subjektivních názorů. O to více překvapuje již zmiňované nevyužití přínosných zahraničních expertíz.

Dokument obsahuje jen **nedostatečnou analýzu dnešní situace ve školství** a vývoje posledních tří let. Přitom právě kritický rozbor toho, co dobrého se stalo a co je ve školství třeba dále rozvíjet, a naopak toho, k jakým došlo chybám, co je třeba změnit či utlumit, představuje nezbytný předpoklad pro vypracování konceptuálního rámce a východisek, konkrétní strategie i politiky. **K přípravě a realizaci programu transformace je totiž nezbytná opravdová znalost současné reálné situace školství a jeho fungování. Bez ní budou další kroky výkonných orgánů opřeny pouze o subjektivní pocity a dojmy, osobní názory a dílčí poznatky.**

Zcela chybí především vystižení nových trendů (pozitivních i negativních) v našem školství, které se prosazují od listopadu 1989. V materiálu se neuvádí čeho bylo dosaženo a tím se podceňují některé zásadní pozitivní změny. Jde přitom o to, zda tyto již uskutečněné změny budou v duchu liberalizačního pojetí zachovány a dále podle potřeby rozvíjeny, nebo zda mají být v zásadě opět neutralizovány jako nežádoucí (jak je to sice nevyřčené, ale o to výrazněji implicitně obsaženo v předloženém materiálu). Přestože se připravují nové zákony, **materiál neobsahuje ani náznak analýzy stávající legislativy.**

Učitelům toho program příliš mnoho nedává. Zavádění standardů, jejichž pojetí a uplatňování je nepochybně nutné ještě vyjasňovat, a učitelských atestací, které nejsou vysvětleny vůbec, jen zvyšuje profesní nejistotu učitel. Slib, že bude zvýšena jejich společenská prestiž, již slyšeli mnohokrát. Program však neobsahuje rozvedení vlastní pedagogické reformy, způsoby podpory spontánních vyučovacích a výchovných inovací a aktivit ve školách, podporu strategie transformace jednotlivých škol, přehled aktivizujících metod a prostředků atd. **O politice vůči učitelstvu, přestože se mu v transformaci formálně přiznává klíčová úloha, zde není meritorně řečeno vůbec nic.**

Snahy části učitelů o přeměnu výchovy a vzdělávání ve škole, kde sami působí, jsou novým pozitivním jevem v polistopadovém vývoji našeho školství. Transformační proces však nemůže probíhat, natož se plně rozvinout, jestliže je v rozporu s uplatňovanou školskou politikou — byt by byla bezkonceptní — a s platnou legislativou. Je nutné tyto hodnoty registrovat, nepromarňovat je, ale účinně podpořit. Namísto toho

jsou transformační snahy učitelů většinou přehlíženy nebo v poslední době dokonce omezovány.

Myšlenku, že **učitel je hlavním nositelem transformace**, v programu do jisté míry zpochybňují tři skutečnosti:

- za hlavní nástroje zajištění kvality vzdělání jsou považovány kurikulární reforma, různé formy evaluace a vzdělávací standardy, tedy nikoli učitel,
- úvahy o „transformaci“ učitele jsou vedeny pouze ve zcela všeobecné rovině a schází představa, jak změny dosáhnout,
- v zásadách vzdělávací politiky je učitel „odsunut“ do posledních čtyř bodů.

Nositelem transformace může být jedině dobrý učitel. Zahájit transformaci znamená aktivizovat dobré učitele, tedy začít **vytvářet v celém organismu školství klima příznivé pro rozmnožení kapitálu kvality**. Je třeba najít konkrétní kroky, jak využít potenciál nejlepších učitelů nejenom směrem k žákům, ale také (nebo dokonce především) směrem k ostatním učitelům a rodičovské veřejnosti.

Úvaha o budoucích učitelích v horizontu 4 až 20 let se jeví jako zavádějící a alibistická. Zavádějící, protože evokuje představu, že dříve byla výchova učitelů špatná a teď bude dobrá. Alibistická, protože předjímá zdůvodňování případného neúspěchu v nejbližších letech. Čekat přitom zlepšení jen od nově nastupujících učitelů je nepochopením situace. **Pro současné učitele je třeba připravit pozitivní motivující program**, který bude obsahovat také různé přitažlivé formy jejich dalšího rozvoje vzdělávání a zvyšování kvalifikace. Materiál se však ani nepokouší identifikovat dnešní skutečnou situaci a možnosti učitelů.

Program uvádí, že „základním úkolem je stabilizovat a dotvořit systém státní správy, který respektuje autonomii škol“. Přitom však, stejně jako v případě ministerstva, není vůbec řečeno, jak. Ovšem současný systém státní správy respektuje pouze částečnou administrativně ekonomickou autonomii u škol s právní subjektivitou. **Školy dosud nezískaly mnohem zásadnější autonomii pedagogickou**. Všechny školy jsou totiž „ve věcech výchovy a vzdělávání přímo řízeny ministerstvem školství“. Navíc se předpokládá, že stát (a tedy MŠMT ČR) nově definuje „klíčové prvky vzdělávacího procesu — cíle, obsah, metody a organizaci výuky“. A vše se to pojistí a sváže standardy, které budou určovat rozsah a kvalitu vzdělání. Standardy se však nechápe určité závazné minimum, ale uvádí se, že „součástí kurikulární reformy (tedy ne transformace!?) bude vymezení závazného učiva a závazné úrovně jeho zvládnutí“.

Školám, učitelům a jejich sociálním partnerům (rodičům, žákům a studentům, zástupcům zaměstnavatelů a zaměstnanců) se dovoluje jen určovat „konkrétní postupy výuky a určovat si materiál“. **Připouští se tedy diferenciaci pouze na úrovni didaktické, což velmi podstatně omezuje svobodu vzdělávací nabídky, která je deklarována v programovém prohlášení vlády ČR.**

Rovněž v tomto případě je opomíjena skutečnost, že **po listopadu 1989 probíhá i v této oblasti českého školství vývoj, který má následující hlavní rysy:**

- proces transformace autoritativního a normativního modelu kurikula k modelu liberalizovanému již probíhá, ale problémem je nalezení rovnováhy (diferencované) mezi normativností a liberálností kurikulární politiky:
- hlubší přeměnu vyžaduje především základ koncepce kurikula české školy, způsoby a systém jeho projektování a didaktické koncepce — dosavadní změny jsou jen dílčími řešeními:
- zvláštní pozornost vyžaduje propojení sféry poznání obecně lidského a praktického a zkušenostního, vědeckého a uměleckého pohledu na svět, nalezení adekvátních proporcí mezi národní, evropskou a globální dimenzí v obsahu vzdělání:
- posílena by měla být kompetence škol při konkretizaci kurikula vzhledem k místním a individuálním potřebám a podmínkám.

Jen velice obecně a centralisticky nastíněná kurikulární reforma opomíjí významný vztah k transformaci celkové koncepce a funkcí vzdělání i k jejich změnám na jednotlivých stupních škol a návaznost v životní vzdělávací dráze. Stanovení standardů opakuje dosavadní dílčí a izolovaná řešení obsahu vzdělání. Nerespektuje dostatečně celkový rozvoj osobnosti ani funkce jednotlivých stupňů a typů škol, nebere v úvahu individuální rozdíly, potřeby a možnosti žáků. Navíc je nutné si uvědomit, že **rychlé společenské změny vyžadující permanentní úpravy obsahu vzdělání.** Potřebnější než se rozsáhle soustředit na tvorbu kurikula je tedy hledat dobře fungující mechanismus, jak existující kurikulum neustále inovovat.

Program MŠMT ČR, ve srovnání s vládním programem a vládní politikou obecně, ale i se samotnou kapitolou školství a věda v programovém prohlášení vlády ČR, výrazně **inklinuje k etatismu a státnímu paternalismu.** Text v řadě bodů vyjadřuje představu o rozhodující moci státu a centrální pravomoci ministerstva. Role a podíl všech ostatních činitelů je zcela opominuta. Naprosto **nedostatečně se dokument vyrovnává**

s tendencí moderního demokratického školství přetvořit se z čistě státní instituce na instituci veřejně právní. Navíc formulace jako „potřeby a zájmy společnosti formuluje stát do podoby požadavků na vzdělání a na zaměření výchovy. Úkolem státu je zajistit tyto požadavky“ nebo „ministerstvo vyhlásí, zavede a bude kontrolovat“ vzbuzují přímé asociace s centrálně direktivním řízením předchozího režimu.

Celkově je program zaměřen na přímé a operativní řízení celého školství. Protože **usiluje o kontrolu vzdělávacích aktivit zhruba na úrovni jednotlivých vyučovacích předmětů**, podřizuje pak celou koncepci vzdělávacího sektoru takto pojatému požadavku kontrolovatelnosti obsahu výuky (této úrovni odpovídá pojmání vzdělávacích standardů a odtud se pak odvíjí představa o konstrukci vzdělávací soustavy). Celková dikce programu implikuje obavu, že výsledkem by mohlo být školství s ještě ostřejšími bariérami, než tomu bylo do roku 1989, vysoce rigidní (nepružné) a neschopné reagovat na skutečné vzdělávací potřeby společnosti jako celku i různých jejích subjektů a prostředí. **Odmítáme představu školství, které tvoří uzavřený systém, budovaný v podstatě od úrovně předmětových didaktik a bránící tím účelnému řešení priorit mnohem zásadnějšího významu.**

Pro centralisticky řízené školství je příznačné, že spoléhá především na byrokratické struktury — úřady, inspekce apod. Jen zcela nedostatečně se zaměřuje na samosprávné orgány, na vytváření podmínek pro inovační procesy na školách a na jejich podněcování. Ministerstvo jakoby nemohlo pochopit, že v posledních letech se celá česká společnost výrazně mění, a že i MŠMT ČR bude plnit zásadně jiné úlohy než dříve. Veškeré problémy, cíle i opatření jsou však právě v programu posuzovány z hlediska státní administrativy. **Zájmy občanů, rodičů, žáků ani učitelů nestojí v žádném případě v centru pozornosti.** V dokumentu není dostatečně respektována svoboda jednotlivce a jeho právo rozhodovat a odpovídat sám za sebe, naopak je zdůrazňováno právo a povinnost státu zajistit, aby jednotlivec byl dobře vzdělán.

Dlouhodobým a klíčovým problémem našeho školství je jeho izolovanost od života společnosti. Dosavadní aktivita ministerstva směřující k široké veřejnosti je zcela nedostatečná. Malý zájem ve společnosti o problematiku školství, víceméně nevšímavost k současnému stavu i probíhajícím změnám jsou jedním z nejslabších míst našeho školství. Bez jejich řešení však nelze očekávat podstatnější změny širšího nadresortního dosahu. Ministerstvo musí překonat svůj resortní izolacionismus a neochotu vtáhnout širokou veřejnost do problému školství. Například právě rozsáhle pro-

pagovaný a aktivněji pojatý dokument skutečně programového charakteru by se mohl stát předmětem mnohem většího zájmu a diskusí veřejnosti.

Přitom je zřejmé, že transformaci musí předcházet i provázet mnohem větší informovanost veřejnosti o problémech školství. **Jedním z hlavních předpokladů transformace vzdělávací soustavy je totiž změna postojů široké veřejnosti.** Jinak má jen malou naději na úspěch. Zejména dlouhodobý program transformace se neobejde bez vytvoření vazeb školství se sociálními partnery (zaměstnavatelské a zaměstnanecké reprezentace, profesní svazy, různá občanská sdružení a zájmová seskupení atd.). V dokumentu rozhodně chybí návrhy na „aktivní spolupráci s veřejností“ a „posílení role dalších součástí občanské společnosti na výchově . . .“, jak požaduje vládní program.

V rozporu s volebními programy všech koaličních stran není téměř vůbec věnována pozornost možnostem veřejnosti, občanů i rodičů ovlivňovat změny ve vzdělávací soustavě, v jednotlivé škole i třídě. Nejde pochopitelně jen o účast veřejnosti v diskusích, ale o **jasné legislativně zakotvené právo být o věcech informován a moci do nich zasahovat.** Klíčové opatření — **zřizování rad škol** má být provedeno nikoliv novelou zákona, ale pouhým metodickým pokynem, tedy bez možnosti stanovit závazné práva a povinnosti. Jde o pokus předem odsouzený k nezdaru. Rodiče budou mít zájem v takových orgánech pracovat jen tehdy, když budou moci skutečně něco ovlivnit a jejich aktivita se nebude moci obrátit proti jejich dětem.

V programu jsou ignorovány některé důležité přesahy vzdělávací soustavy. Jde o jeho úzkou souvislost a návaznost na probíhající **změny v ekonomice a společnosti** jako celku a **nezbytnost otevřenosti a integrace školské politiky vůči ostatním společenským procesům.** Opomíjena je například vazba na míru nezaměstnanosti, na budoucí vývoj trhu práce a s ním spojené „tržní ceny“ nejen práce, ale také vzdělání a kvalifikace. Nezkoumají se ani souvislosti s vývojem sociální struktury, rodiny a zaměstnanosti matek a další zřejmé a pro školství podstatné skutečnosti naší dnešní reality.

III. Závěr

Programové prohlášení vlády ČR jednoznačně preferuje liberalizující pojetí transformace školství. Požaduje rozvoj alternativních vzdělávacích systémů, decentralizaci školské správy s přesunutím odpovědnosti na školy a učitele, možnost rozvoje všech škol za srovnatelných podmínek, posílení spolupráce škol s produktivními složkami společnosti a využívání ekonomických mechanismů k přeměnám školství. **Úkolem MŠMT**

ČR je naplnit programové prohlášení vlády. Vyžaduje to skutečně výrazný odklon od současných praktik, které spočívají jen v opravách dřívějších zákonů a vyhlášek. Představuje to zásadní změnu přístupu k přípravě programu transformace.

Program transformace vzdělávací soustavy MŠMT ČR **nedává ucelený obraz o cílech a metodách, ani o postupu transformace** a podobě směřování našeho školství v následujících letech. Jeho celková kvalita neodpovídá významu takového dokumentu a rozhodně nepůsobí dojmem dokončeného materiálu. Jde spíše o mozaiku různých (správných, sporných i nesprávných) postřehů, záměrů a dobrých úmyslů. Zásady vzdělávací politiky jsou uspořádány jen do velice vetchého celkového rámce, a tak není jasné, které z nich považují autoři za klíčové, od čeho by se mělo začít, co jsou příčiny a co následky, co je trvalé a co jen krátkodobé.

Předložený dokument MŠMT ČR přes některá pozitiva **nesměruje k pluralitnímu, otevřenému a neustále se inovujícímu školství.** Ve své podstatě navrhuje podobu školství jako uzavřeného a rigidního systému, posiluje moc státní byrokracie a omezuje svobodný prostor pro vzdělávání a jeho skutečné aktéry. Vůči dokumentu tohoto typu je nutné opětovně vznést **striktní požadavek na nezbytnost explicitně vypracovaného strategického záměru,** včetně kvantifikace rozvoje různých sektorů školství a přibližného vyčíslení nákladů.

Vedení ministerstva školství v dosud předložených materiálech neprokázalo, že je schopno (či ochotno) vytvořit **konceptní materiál přiměřené kvality,** který by mohl **nasměrovat vývoj našeho školství** alespoň do konce tisíciletí. V době, kdy se formuje nový stát, a v situaci, v jaké se dnes školství nachází, je však takový dokument nanejvýš potřebný.

Výbor by měl zvážit podobu dalšího „projednávání **zásadních otázek rozvoje školství** a své účasti na rozpracování **konceptních otázek školské politiky**“ (viz zákon o jednacím řádu ČNR). Dosavadní postup totiž ukazuje, že setrvávat nadále pouze v roli „recenzenta“ dokumentů MŠMT ČR k cíli nevede. Výbor by měl uvažovat o **převzetí aktivnější role spolutvůrce** „Programu transformace vzdělávací soustavy“ v rámci předem jasně rozdělených úloh a kompetencí. Formy tohoto působení mohou být velice rozmanité.

České školství ve světle vývoje a stavu některých jeho charakteristik

František Kozel

Je samozřejmé, že program transformace každého složitého systému musí vycházet z co nejuplněnějšího popisu jeho aktuálního stavu a vývojových tendencí, které k němu vedly. Mělo by tomu tak být i v případě, kdy se jedná o školství. Toto si však tato zpráva nemůže a ani neklade za cíl. Chce pouze upozornit na stav a vývoj některých charakteristik, které jsou buď podstatné pro každý školský systém nebo jsou podstatné z hlediska námi uvažovaných konkrétních změn.

1. Prostupnost školské soustavy

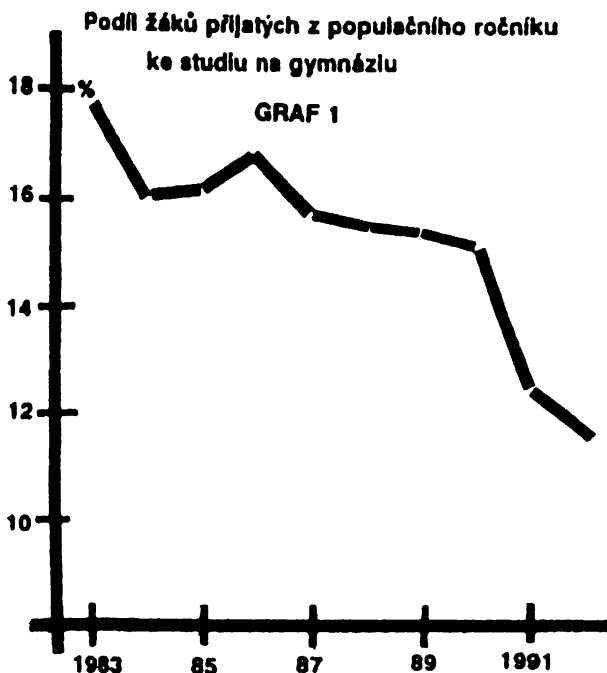
Prostupnost školské soustavy je určena podílem jednotlivých typů škol na umístění žáků jednoho populačního ročníku. V naší současné situaci je nejvýznamnější prostupnost školské soustavy u populačních ročníků, které procházejí středním školstvím a v návaznosti na to vysokými školami. Všichni zahraniční odborníci, kteří se v posledním období zabývali naším školstvím, dospěli vždy ke stejnému závěru — je třeba provést radikální změnu v prostupnosti středních škol. Jinak řečeno vždy doporučovali, aby rozdělení žáků jednoho populačního ročníku mezi gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště se výrazně změnilo.

Poslední doporučení tohoto druhu je ve Zprávě o obrysech strategie obnovy českého školství, vypracované v říjnu 1992 nizozemsko-českou skupinou HOBEON pro českého ministra školství, mládeže a tělovýchovy na základě dohody podepsané oběma příslušnými ministry. Odborníci pracující v této skupině doporučují zahájit program zaměřený na zvýšení kapacity gymnázií, sloučení příbuzných oborů na odborných školách, přeměnu některých středních odborných učilišť na střední odborné školy a zřizování integrovaných odborných škol, kde žáci mohou přejít z kursů připravujících na kvalifikovaná dělnická povolání do kursů připravujících na technicko-hospodářská povolání a naopak.

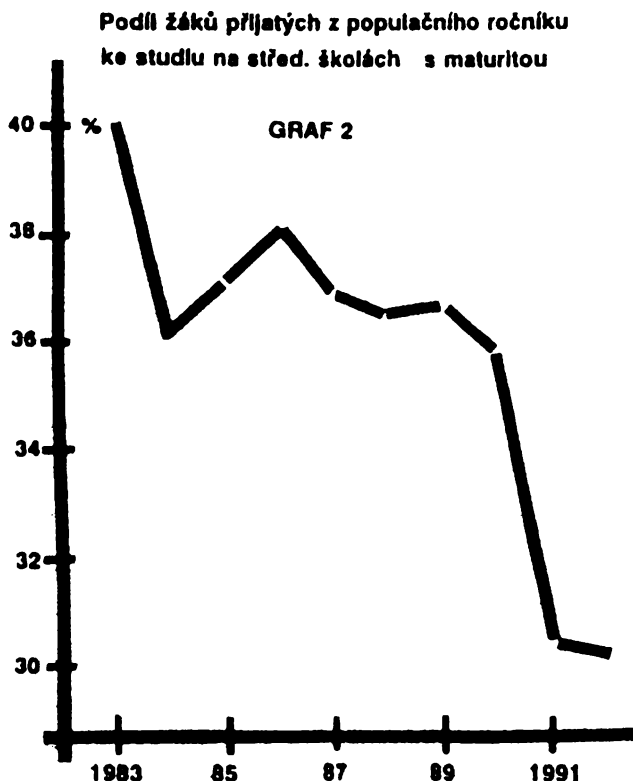
Cílem takového programu má být vytvoření podmínek pro to, aby se v populačním ročníku podstatně zvýšil podíl žáků procházejících středními školami s maturitou. Tím bude možné připravit podmínky pro naplnění doporučení Zprávy OECD na dosažení podílu 25–30% vysokoškolských studentů z populačního ročníku do roku 2000.

Vývoj v posledním období a současný stav prostupnosti školské soustavy

Příložené grafy ukazují vývoj tří základních charakteristik školství během posledních deseti let. Z grafu 1 je patrné, že podíl studentů gymnázií se v tomto období snížil z 18% v roce 1983 na méně než 12% v letošním roce. Graf 2 ukazuje vývoj podílu všech studentů středních škol s maturitou za stejné období. Opět je vidět výrazný pokles podílu této skupiny studentů ze 40% na 30%. Podíl absolventů vysokých škol v příslušných populačních ročnících je znázorněn v grafu 3.



Vývoj prostupnosti školské soustavy charakterizovaný zejména v posledních třech letech výrazným poklesem podílu potenciálních maturantů signalizuje stav, který je možné označit za **katastrofální**. Jak ve vztahu k citovaným doporučením expertů, tak ve vztahu k námi deklarovaným ambicím českého školství. Z obou prvních grafů totiž v tuto chvíli vyplývají důsledky, které se prakticky již neodvratně dostaví kolem roku 2000. Jde o podíl absolventů vysokých škol z těch populačních ročníků, které jsou nyní v prvních dvou ročnících středních škol. Graf 3 ukazuje, že v současné době se podíl absolventů vysokých škol pohybuje kolem 10% u těch ročníků, ze kterých



bylo v roce 1983 přijato ke studiu na středních školách 40% žáků. Jestliže však v současné době přijímáme ke studiu na středních školách s maturitou pouhých 30% žáků (a gymnázia méně než 12%), je nanejvýš pravděpodobné, že právě kolem roku 2000, až budou příslušníci těchto populačních ročníků opouštět vysoké školy, bude jejich podíl činit výrazně méně než 10%.

Příčin, které vedly k tomuto stavu, je jistě více, ale v první řadě je to dlouhodobá bezradnost spojená s nesytemovými zásahy. Jestliže se však po roce 2000 nemáme podílem středoškoláků a vysokoškoláků definitivně zařadit mezi zaostalé země, **je třeba neodkladně a bez jakýchkoliv průtahů přistoupit k zásadním systémovým změnám. Ty musí zastavit vývoj posledních let a vytvořit podmínky pro nápravu současného kritického stavu českého školství.**



2. Řízení a výkon státní správy ve školství

Přijetím zákona č. 564/1990 Sb. byly vytvořeny legislativní podmínky pro ustavení takového systému řízení a výkonu státní správy ve školství, který se opírá o tři relativně samostatné části:

- a) státní správu (MŠMT, ŠÚ, ředitelé škol)
- b) samosprávu (komise pro vzdělávání, školské rady)
- c) českou státní inspekci.

Od samého počátku však realizace tohoto zákona (tj. ustavení příslušných orgánů a jejich „oživení“) probíhala velmi nerovnoměrně ve zmíněných třech částech. Nejrychleji a **relativně nejlépe se ustavila linie státní správy**. Ve vztahu ke školské samosprávě projevovalo a projevuje MŠMT značný nezájem, který v některých případech přechází až za hranici zákonosti.

Česká školní inspekce je sice formálně ustavena, ale chybějící koncepce školství jako celku vede v mnoha případech k naprosto chaotické činnosti jak jednotlivých inspektorů tak inspektorátů.

Po přijetí zákona č. 474/1992 Sb. a podepsání smlouvy a dohody mezi MŠMT a MH, kterými se uskutečnil přenos některých kompetencí v oblasti školství vzniká situace, kdy je MH budován oddělený systém státní správy učňovských zařízení a státního dozoru přípravy učňů. Je zřejmé, že tímto opatřením se uvnitř (spíš vedle nebo mimo) školské soustavy buduje jiná školská soustava, která má svoji vlastní státní správu, svoji inspekci, ale stojí mimo vliv jakékoliv samosprávy.

Je příznačné, že již nyní není respektována dohoda podepsaná oběma ministerstvy den 31.10.1992. V příloze č. 1 této dohody se totiž uvádí, že **ministerstvo hospodářství bude v součinnosti s MŠMT připravovat koncepci profesní přípravy učňů na povolání jako součást projektu výchovně vzdělávací soustavy ČR.** V Programu transformace vzdělávací soustavy se však neobjevuje o učňovském školství ani zmínka. Naopak se zdá, že dochází na domněnku vyjádřenou v již zmiňované zprávě skupiny HOBEON a týkající se převodu kompetencí v oblasti učňovského školství. Píše se tam, že rozdělení odpovědnosti na tomto úseku pravděpodobně vyústí v **mrhání skromnými státními prostředky a v zablokování snah o reformu tohoto systému.**

Rízení a výkon státní správy v oblasti učňovského školství

Kromě MŠMT a školských úřadů, které se také v určité míře podílejí na řízení a správě SOU a OU, zůstaly v činnosti tři další instituce zřízené ministerstvem hospodářství a ministerstvem zemědělství. Jsou to Institut přípravy mládeže Praha, Institut výchovy a vzdělávání a Správa pro výchovu a vzdělávání lesního a vodního hospodářství. Dohromady mají s příslušnými odděleními obou ministerstev na 300 pracovníků. S jakými náklady řídí tyto instituce školy, žáky a učitele ve své působnosti ukazuje Tabulka 1, do které jsou pro srovnání zahrnuty také údaje za celé regionální školství.

Roční náklady na řízení a výkon státní správy ve školství připadající na žáka, učitele, školu a úředníka v působnosti některých institucí

Pro úplnost je možné dodat, že v celém školství (mimo VŠ) připadá přibližně 0,3 úředníka na jednu školu. V působnosti Institutu výchovy a vzdělávání MZe ČR je to 1,2 úředníka na školu a ve Správě pro výchovu a vzdělávání pracovníků LVH připadají 3 úředníci na jednu školu. Není třeba žít v iluzi, že po převedení kompetencí se tyto počty úředníků řídicích a spravujících 690 škol (SOU) budou nějakým způsobem redukovat. Již ve smlouvě o spolupráci obou ministerstev v oblasti přípravy učňů na povolání se např. předvídá spolupráce mezi Českou školní inspekcí a dosud neustanoveným Státním dozorem přípravy učňů MH ČR.

	žák	učitel	škola	úředník
1	290,-	2500,-	47000,-	160000,-
2	250,-	6200,-	89000,-	220000,-
3	1200,-	30000,-	280000,-	240000,-
4	5100,-	91000,-	560000,-	160000,-

Údaje v jednotlivých řádcích se týkají následujících institucí:

- 1 — všechny instituce podílející se na řízení regionálního školství (MŠMT, školské úřady, Česká školní inspekce, resortní instituty)
- 2 — resortní instituty (Institut přípravy mládeže MH ČR, Institut výchovy a vzdělávání MZe ČR, Správa pro výchovu a vzdělávání pracovníků lesního a vodního hospodářství)
- 3 — Institut výchovy a vzdělávání MZe ČR
- 4 — Správa pro výchovu a vzdělávání pracovníků lesního a vodního hospodářství

Bylo by třeba také rozebrat nejpodstatnější ukazatel z hlediska financování — náklady na přípravu jednoho učně v jednotlivých resortech a v jednotlivých učilištích. Tyto údaje však zatím nejsou k dispozici. Zkušenosti z minulých let a skutečnost, že v této oblasti nebyla zatím navrhována žádná restriktivní opatření, nenasvědčují žádnému zásadnímu obratu.

3. Vyučování cizím jazykům

Je samozřejmé, že velmi významnou úlohu při integraci České republiky do širšího evropského kontextu bude mít přiměřené zvládnutí západních jazyků, zejména angličtiny, absolventy našich škol. Stejně tak je samozřejmé, že tyto cizí jazyky je nutné začít vyučovat nejpozději na konci 1. stupně základní školy.

Současná situace v zajištění výuky např. angličtiny na základních školách je však velmi svízelná. Podle údajů MŠMT bylo na 4000 základních škol na začátku tohoto školního roku 700 kvalifikovaných učitelů angličtiny, tj. pouze 17% základních škol má alespoň jednoho kvalifikovaného učitele. Z údajů o počtech studentů učitelství angličtiny na všech vysokých školách v ČR lze vypočítat, že v tomto roce ukončí toto studium 84 studentů, v roce 1994 to bude 134 studentů a v roce 1995 absolvuje vysoké školy 501 studentů učitelství angličtiny.

Toto znamená, že pokud ze základních škol neodejde žádný z dosavadních učitelů angličtiny a naopak všichni absolventi nastoupí právě na základní školy, měli bychom v roce 1995 zajištěnu kvalifikovanou výuku angličtiny na 34% základních škol. Již vzhledem k rozdílnému zařazování učitelů do platových tříd na základních a středních školách je možné očekávat odlišný vývoj. Stejně tak se nedá předpokládat, že všichni dosavadní učitelé angličtiny na základních školách zůstanou.

Ani v dlouhodobém výhledu tedy nelze očekávat, že při zachování dosavadního způsobu přípravy učitelů cizích jazyků, žádné zlepšení situace na základních školách. Z Programu transformace není patrné, že by MŠMT o nějaké změně v této oblasti uvažovalo.