

# Školní pedagogika a problémy transformace

*Poznanie pravdy a plnenie povinností sú najvyššie príkazy mravnosti.*

A. Humboldt

**Počátky školské reformy v Československu po listopadu 1989**

**K 4. výročí 17. 11. 1989**

**Bohumír Blížkovský**

Čím větší máme odstup od listopadu 1989, tím patrnější jsou diference reformních tendencí, slabiny oficiálních transformačních pokusů, obtíže spojené s hledáním přijatelného konsensu i rozchod původních optimalizačních představ se soudobou stagnací a krizí. Následující osobní svědectví o počátcích reformních snah v československém školství po listopadu 1989 je i výzvou k zamýšlení nad naší společnou minulostí, přítomností a budoucností.

Česko-slovenská vzájemnost a svébytnost, stejně jako snahy o proměnu našich škol v opravdové dílny lidskosti mají dávnou historii i turbulentní současnost. Od „listopadu“ uplynuly již čtyři roky. Je na čase zhodnotit, co se daří i nedaří, co z původních záměrů zbylo. Odkud a kam vůbec jdeme? Jaké tendence se dnes v našem školství nejvýrazněji uplatňují?

Začnu vzpomínkou na dobu předlistopadovou. Vždy, když bylo v našich zemích těžko, hledaly se opory i útočiště u nejbližších přátel. Tak jsem se i já po r. 1968 octl na Slovensku v Bratislavě. Po ztrátě zaměstnání na Univerzitě v Brně jsem se zprvu živil zkoumáním aktuálních otázek životního prostředí. Hlavní zásluhu na tom měl brzy na to zesnulý prof. dr. L. Bakoš. Do ústavu pro další vzdělávání učitelů, který prof. L. Bakoš založil, jsem se dostal až r. 1976 zásluhou dr. M. Hargaše. Během 15 let jsem poznal Slovensko důvěrněji, mám tam dosud nejvíce osobních přátel a vcelku rád na tyto — jinak nelehké — časy vzpomínám.

Bratislava má nejen vyšší průměrnou roční teplotu (oproti Brnu o 1°C, oproti Praze o 3°C), i politické a lidské klima tam bylo v letech tvrdé „nor-

malizace“ o poznání příznivější. I když navenek se zachovávaly povinné obřady a úlitby, v osmdesátých letech byly v Bratislavě (a na Slovensku vůbec) v celku vyhovující podmínky pro tvůrčí činnost, rozhodně lepší než např. v Brně. S „převratem“ sice počítal málokdo, duchovní potenciál Bratislavy však nabýval na síle, vzrůstala nespokojenost, kritičnost a řada jednotlivců i malých skupinek začala seriózně promýšlet různé optimalizační alternativy. Navazovalo se na práce z 60. let i na starší domácí humanitní tradice. Přibývalo zahraničních kontaktů i podnětů (praxeologie, axiologie, pedeutologie, ekologie, „Římský klub“, obecná teorie systémů, prognostika, informatika, nové koncepce řízení ...). Inovační centra byla na Komenského univerzitě i v některých ústavech SAV (silná byla např. bratislavská psychologie). Přes ideologická omezení začínal i pedagogický ruch v některých týmech OPES (Oborové pedagogické encyklopedie Slovenska) a resortního výzkumu. Některé koncepční návrhy dosáhly evropské úrovně (pedagogická antropologie a axiologie, profesiografie a typologie pedagogických pracovníků, systémové pojetí výchovy a vzdělávání, projekt mikro- i makrořízení výchovy a vzdělávání jakožto optimalizace jejich předpokladů, procesů i výsledků ...). Těsný kontakt s řediteli i učiteli dovolovaly četné dlouhodobé kursy. Bohaté a publikované výsledky osmi celostátních pedeutologických seminářů s mezinárodní účastí vytvořily solidní teoretickou základnu pro reformu učitelského vzdělávání. Koncem 80. let docházelo k propojování dílčích iniciativ i k jejich patrnějšímu vlivu na pedagogické dění SR i ČSSR. Narůstalo vědomí potřeby zásadních kvalitativních změn. A tak se stalo, že naprostá většina listopad 1898 upřímně přivítala, i když s ním téměř nikdo nepočítal.

Soustavná práce užších týmů se bohatě vyplatila. Teoretické zvládnutí žádoucích změn bylo na takové úrovni, že čekalo jen na nové zaměření decizní sféry. To na sebe nedalo dlouho čekat. O vánocích 1989 mne nově jmenovaný ministr školství SR prof. dr. L. Kováč, DrSc. pověřil vedením expertní skupiny pro komplexní přípravu školské reformy včetně reformy řízení školství. Již 9. 1. 1990 zahájila v Bratislavě při MŠ SR odbornou činnost soustava dalších více než třiceti expertních týmů. Zatímco dříve byli mnozí představitelé pedagogických věd právem kritizováni za opoždování jejich návrhů za společenskými potřebami, našemu československému expertnímu týmu se díky předchozímu „náskoku“ podařilo splnit prvé zadání v rekordním čase jednoho měsíce. Po maratónu intenzivní kooperace jsme po třech plenárních zasedáních dosáhli konsensu a 29. 1. 1990 jsme ukončili prvou expertízu „**K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Problémy reformy základního a středního školství**“ (viz Pedagogickou orientaci č. 1, str. 137–148).

Expertíza byla neprodleně předána vedení slovenského i českého ministerstva školství a publikována k širší odborné i veřejné diskusi. Vycházeli jsme z analýzy vývoje naší školské soustavy od poloviny 19. století, ze zdůvodněných perspektiv Československa založených na globálních prognózách ČSAV i SAV a z analýzy stavu i vývojových tendencí školských soustav patnácti vyspělých zemí soudobého světa. Zdůraznili jsme osvětovou roli demokratického státu při obnově naší vzdělanosti v duchu humanitně demokratického odkazu T. G. Masaryka. Vytyčili jsme princip: Státní školství v pluralitní demokracii nemůže být kolbištěm stranických, církevních či jiných partikulárních zájmů, musí být důsledně nadstranické, nadkonfesionální, orientované na hodnoty, které lidi nerozdělují, ale spojují. Požadovali jsme výraznou demokratizaci středního i vyššího vzdělání, přednostní orientaci na vnitřní diferenciaci a reformy, co nejpřesnější vymezení minimálních výchovně vzdělávacích cílů (tzv. pedagogických standardů). K metodologickým axiomům našeho návrhu náležela řešení celistvosti a otevřenosti, s měkkými přechody a pružnými, horizontálními i vertikálními vazbami v rámci škol i mezi školami. Doporučili jsme zdvojnásobení počtu studentů na gymnáziích v nejkratší možné době. V oblasti odborného vzdělávání jsme navrhli rychlou transformaci SOU na střední odborné školy a odborné školy s bohatou funkční diferenciací s tím, že odborný výcvik mají nadále hradit podniky i další uživatelé.

Již tehdy se v zárodku projevilo to, co komplikuje situaci dosud: naprostá nepřipravenost některých představitelů českého MŠ na náročné odborné úkoly, které před námi stály a stojí. Jde zřejmě o důsledky permanentních „čistek“ a tvrdých postihů české inteligence, zahájených již diktátorem fašistickou. Předně přežívá mimořádné *podceňování vzdělání*. Rámcový program transformace českého školství MŠMT ČR z října 1993 navrhuje dokonce degradaci vysokoškolského vzdělávání učitelů specializovaných na základy obecného vzdělání! Druhou hlavní příčinou nedostatků ve školství je *neodbornost* jeho řízení. O složitých koncepčních otázkách vzdělávací soustavy rozhodují často lidé nekompetentní i vyloženě diletanté. K dispozici je přitom nemálo hodnotných doporučení a expertíz domácích i zahraničních. Odbornou pomoc nabízí i svépomocná Rada pedagogických věd ČR. Z jejího prvního doporučení z 3. 3. 1992 vyjímáme poznámku vztahující se k osudům expertízy z konce ledna 1990: „Kdyby české ministerstvo školství tyto odborné podklady neignorovalo, nemuselo dojít k zmatečné „novele novely“ základního školského zákona v roce 1990; ušetřili bychom i leccos z miliardových částek (které nyní tak chybějí!) za hrubou chybu v řešení učňovského školství, nad kterou se pozastavují i experti světoví“. Přesvědčování naší decizní sféry o potřebě tzv. „standardů“ trvalo dva roky a dodnes jejich

vymezování daleko nepokročilo. Místo zdvojnásobení klesl počet studentů přijímaných v ČR do gymnázií v posledních letech z necelých 20% na necelých 12% populace! Nejvýkonnější vzdělávací soustavy vyspělých demokratických zemí soudobého světa preferují otevřené, nikoliv uzavřené struktury. V rozporu s tím se u nás podporují tendence separační i segregáčnické oddělující jednotlivé stupně i typy škol umělými bariérami; kastující i učitelstvo podle toho, na kterém typu a stupni školy působí.

Třetí příčinou krize naší polistopadové vzdělávací politiky je její *nedostatečná demokratičnost*. Názory odborné i širší veřejnosti se podceňují i ignorují. Přežívá úzce stranické, partikulární i kabinetní rozhodování bez náležité občanské kontroly. Demokratická samospráva škol a školství v regionech prakticky neexistuje. V zemi, která se pyšní tradicí J. A. Komenského a osvětovou politikou T. G. Masaryka, je to zvláště bolestné.

Uvedené i další nedostatky jsou přitom terčem intenzivnější odborné kritiky již nejméně 10 roků. Sám jsem se např. pokusil o shrnutí teoretických základů celistvého a otevřeného pojetí humánní výchovy i jejího řízení v knize *Systémová pedagogika*.

Pokusme se závěrem o pochopení smyslu tohoto zdánlivě chaotického dění. Je zřejmé, že rozpad „Varšavského paktu“ aktivizoval nejen síly humanitně demokratické, ale i síly autoritativní a nedemokratické — a to nejen u nás, nýbrž i u našich sousedů, v celé Evropě. Nejtragičtějším výrazem zápasu mezi silami demokracie a nedemokracie je rozbití Jugoslávie a aktivizace sil, které vyvolaly prvou i druhou světovou válku. Neméně závažný je zápas o česko-slovenskou vzájemnost a svěbytnost i úsilí o humanitně demokratickou orientaci našeho školství na vědecky fundovaných základech.

Oficiální pokusy o polistopadovou vzdělávací politiku v ČR jsou stále zatíženy mimořádným subjektivismem i jednostrannou ideologizací. Potácejí se mezi krajnostmi konservatismu a liberalismu. *Ultrakonzervativní tendence* je jednostranně restaurační, v lecčems připomíná styl i prvky „Bachovského absolutismu“, podceňuje obecný význam vzdělání, orientuje se jen na úzkou „elitu“, na přílišnou i předčasnou selekci, brzdí demokratizaci vyššího vzdělání, chystá devaluaci učitelského vzdělání, prosazuje anachronickou separaci jednotlivých typů i stupňů škol, učitelů i učitelského vzdělávání; podporuje autoritativnost, potlačuje svobodu. Uvnitř této tendence sílí i národní nesnášenlivost a sklony klerikálně dogmatické i sektářské.

*Ultraliberální tendence* je jednostranně pedocentrická, přehlízí nezbytný řád, podceňuje osvětovou roli demokratického státu, podporuje jednostrannou i prospěchářskou komercializaci a přílišnou privatizaci vzdělávání bez dostatečných záruk kvalitních výchovně vzdělávacích výsledků; napadá dokonce obligatornost školní docházky, nechápe, že tento legislativní rámec

je garancí obecného práva na vzdělání těžce prosazovaného od 18. století. Přehlíží i varování expertů světové banky z konce roku 1992, že „státy, které nezvládnou rozvoj lidských zdrojů, v celosvětové soutěži neobstojí“.

Další polarizace uvedených extrémů vážně ohrožuje naši vzdělanost. Nejmenší podporu mají u nás dosud *koncepce realistické*, odborně fundované, které by měly být v centru naší pozornosti už proto, že jsou konstruktivní. Navazují na kritický realismus a osvětový humanitně demokratický odkaz T. G. Masaryka, na další osvědčené domácí tradice i na optimalizační pedagogické snahy vyspělých zemí soudobého světa, které realizují úplné střední vzdělání pro naprostou většinu populace.

## Literatura

- Masaryk, T. G.: O demokracii. Melantrich, Praha 1991. 156 s.
- Blížkovský, B.: Systémová pedagogika. Amosium Ostrava 1992. 303 s.
- Pedagogická orientace. Brno 1992, č. 1–5. 1993, č. 6–9
- Společné prohlášení k návrhům změn článků v české ústavě týkající se školství ČMOS a Mezinárodní organizace vzdělávání. Učitel'ské noviny, 1993, č. 39.

## Modernizace a individualizace vyučování na málotřídní škole

Ladislav Hintnaus

Problémem, jímž se zabývá školství ve všech zemích, které usilují o umožnění rovného přístupu ke vzdělání všem dětem, je hledání cesty ke zpřístupnění vzdělání venkovské mládeži, a to zejména dětem v odlehlejších oblastech. V historické tradici tento úkol plnila venkovská škola. Úloha venkovské školy byla v českých zemích zvláště významná nejen proto, že na venkově žila až do počátku našeho století převážná část obyvatelstva, ale také proto, že na venkově žilo obyvatelstvo české, zatímco ve městech se silně uplatňoval živel německý. Venkovská škola se proto stala nejen zdrojem vzdělanosti, ale i buditelkou národní. Kvalita venkovské školy, jako skutečné školy národní byla dána i kulturní a vzdělávací činností venkovských učitelů, kteří byli spjati s venkovským obyvatelstvem. Venkovská škola je proto do povědomí našeho národa zapsána jako trvalý znak a hodnota naší národní identity. Po čtyřicetiletém přetržení kontinuity našeho vývoje snažíme se dohnat ztracený čas. Vyjádřeno synkrisí po vzoru Komenského, hledáme v demokratických zemích ušlechtilé rouby, jež bychom chtěli zapěstovat na náš domácí strom.