

NÁVRHY NA REFORMU U KULATÉHO STOLU - JAK ŠEL ČAS ...

Záznam z diskuse

členů brněnské pobočky ČPdS při ČSAV k návrhům vývoje (změn, transformace) výchovně vzdělávací soustavy v České republice dne 17.10.1991

Diskusi uvedla předsedkyně brněnské pobočky **prof. S. Kučerová** vymezením tří **diskusních okruhů**:

1. V čem vidíme **přednosti a omezení** předložených návrhů z hlediska současné společenské situace a potřeby široké veřejné diskuse o stavu a perspektivách našeho školství?

2. **Které problémy** našeho školství považujeme za prioritní k řešení v **nejbližší budoucnosti** a ve vzdálenější perspektivě?

3. Co **může a musí** pro reformu školství udělat **centrum** a co mají a mohou realizovat **školy**?

x x x

Diskuse k bodům 1 a 2:

- **Doc. Z. Veselá** - konstatovala, že každý návrh má své přednosti, ale i důležitý nedostatek (neúplnost).

- **Prof. S. Kučerová** poukázala na to, že **návrh Pedagogické komise Jednoty českých matematiků a fyziků** je příliš **tradicionalistický**, nevhodný pro dnešní a budoucí školu. Návrh skupiny **NEMES** je **poněkud jednostranný**. Až v příliš velké míře akcentuje svobodu a volnost ve vzdělávání, návrh vypracovaný kolektivem **pod vedením prof. J. Kotáska** je zase příliš **obecný**.

- **Prof. J. Maňák** vyslovil otázku, zda **jsme v současnosti připraveni udělat dobrou školskou reformu**. Upozornil, že změny ve vzdělávání vyžadují **změnit především myšlení lidí** - a to nejen učitelů, ale i rodičů a

veřejnosti. **Toto** podle mínění prof. Maňáka **není v návrzích postiženo**. Doporučil zaměřit se na **vnitřní reformu**.

- **Doc. V. Švec** upozornil na to, že předložené **návrhy** se vlastně **doplňují** a postihují jednotlivé roviny vývoje naší výchovně vzdělávací soustavy. Pozitivně hodnotil to, že v návrhu NEMES a návrhu prof. Kotáska je vyjádřena i **filozofie** a částečně též **metodologie "reformy"**. Tento širší základ umožňuje uvažovat hlouběji o vývoji a změnách naší školy, výchovy a vzdělávání. Dále upozornil na některé aktuální problémy, které považuje za potřebné řešit: a) posílení pozice **žáka a studenta** jako **subjektu** výchovy a vzdělávání, b) nový přístup k teorii učiva (kritéria výběru a uspořádání učiva aj.), **standards**, c) rozvoj **aktivizujících metod výuky** a tvořivosti žáků, d) zdokonalení **vzdělávání a sebevzdělávání učitelů** v oblasti pedagogicko-psychologické.

- **Doc. Z. Veselá** zdůraznila rozvoj individuality člověka.

- **Prof. S. Kučerová** doporučila zaměřovat pozornost také na mimokognitivní složky osobnosti člověka, na rozvoj jeho citů, morálky, hodnotové orientace apod. Podle ní je žádoucí začít prosazovat tyto požadavky u učitelů, kteří mohou pak ovlivňovat v tomto směru své žáky a studenty.

- **Doc. J. Sup** podpořil potřebu rozvíjet u žáků i učitelů jejich osobnost i v **oblasti kulturní**. Zeptal se, **proč již nyní přistupovat k reformě našeho školství**.

- **Prof. B. Blížkovský** se vrátil k porovnávání návrhů změn naší výchovy a vzdělávání. Považuje za žádoucí ujasnit kritéria tohoto porovnávání. Mohou k nim patřit: a) míra a kvalita demokratizace vzdělávání, b) rozsah humanizace výchovy a správnost její hodnotové orientace, c) úroveň, jakou škola přispívá k žádoucímu všeobecnému i odbornému vzdělání. Doporučil též ujasnit strategii postupů reformy.

- **Doc. J. Sup** se domnívá, že právo na vzdělání povede ke značné diverzifikaci forem (cest) vzdělávání, rozšiřování svobody volby formy vzdělávání.

- **Doc. Z. Veselá** se domnívá, že do určitého věku je zřejmě účelné **společné vzdělávání**, potom jeho **diferenciace**. Nastolila závažnou otázku, **kdy vlastně diferencovat, specializovat?** V této souvislosti poukázala na to, že je užitečné vracet se k historii našeho školství, výchovy a vzdělávání.

- **Prof. S. Kučerová** také podpořila význam **historického přístupu** při řešení problémů vývoje a prognózování našeho školství.

- **Doc. Z. Rozum** podtrhl význam **všeobecného vzdělávání** v současnosti, ale i budoucnosti.

- **Doc. L. Hřebíček** vyslovil názor, že na širší reformu našeho školství nejsme dosud plně připraveni ("zralí"). Domnívá se, že bude třeba více **využívat intelektuálních zdrojů** (kapacit) člověka.

- **Dr. R. Buchta** připomněl nevyužitý odkaz J.A.Komenského. Kritizoval napodobování škol Waldorfských, anglických a jiných, aniž bychom se poučili o zkušenostech více než 50 pokusných škol v první republice, které převyšovaly úroveň mnoha alternativních škol, o kterých se mluví.

Shrnutí diskuse k 1. a 2. problémovému okruhu:

- Ukázalo se, že návrhy změn naší výchovně vzděl. soustavy jsou opravdu otevřené. Na jedné straně přinášejí řadu nových (metodologických, teoretických i praktických, faktických) podnětů, na druhé straně vyžadují doplnění, popř. i další konkretizaci a upřesnění. Jednotlivé návrhy představují nejenom různé úrovně pohledu na naši výchovně vzdělávací soustavu, ale i různé aspekty (obsahové, organizační) související s transformací této soustavy na kvalitativně vyšší úroveň, odpovídající současným, ale i perspektivním společenským požadavkům.

- Hluboká analýza projektů (návrhů) a jejich solidní srovnání vyžadují nejenom důkladné studium těchto návrhů, ale i volbu optimální soustavy srovnávacích kritérií.

- Několikrát zazněla otázka, zda reforma naší výchovně vzdělávací soustavy není předčasná, zda jsme na ni dokonale připraveni. Odpověď na tuto otázku zůstala otevřená. Zároveň se však ukazuje žádoucí o změnách výchovně vzdělávací soustavy fundovaně diskutovat a přicházet s konkrétními podnětnými návrhy. Přitom je zřejmé, že je podporována zejména reforma vnitřní.

- Objevila se poměrně široká škála problémů, které třeba blíže analyzovat a řešit i na půdě ČPdS. V tomto směru představují návrhy změn užitečné podněty pro pedagogickou teorii i praxi.

Diskuse k bodu 3:

- **Dr. V. Staňková** se domnívá, že **centrum** by mělo více **docenit význam vzdělání**.

- **Dr. J. Beran** upozornil na skupinu učitelů středních pedagogických škol, která, inspirována projektem NEMES, začala vlastně s přípravou **vnitřní reformy** na těchto školách. Poukázal dále na to, že v současnosti, při přípravě a realizaci změn v naší školské soustavě se objevuje akutní potřeba **sblížení pedagogické teorie s praxí škol**. Konstatoval, že učitelé na školách postrádají **více rámcové náměty** (vymezení "hranic", v nichž se mohou při návrzích a

realizaci vnitřní reformy pohybovat) než zcela konkrétní doporučení. Učitel, který je v procesu změn naší školy skutečně rozhodující, čeká na rozumná teoretická východiska, modely které by měla poskytovat pedagogická teorie, ale i psychologie a sociologie.

- **Doc. Z. Veselá** zvýraznila funkčnost **spojení pedagogů s praxí** a dokumentovala jej příklady z historie (V. Příhoda aj.).

- **Prof. S. Kučerová** podpořila tvořivé aktivní úsilí učitelů při promyšlení a realizaci změn v naší škole. Upozornila též na důležitost kritické analýzy toho, co a jak se ve škole dělá.

- **Prof. B. Blížkovský** konstatoval, že dosud nefunguje školská politika (MŠMT jako představitel demokracického státu) tak, jak by pedagogická obec i veřejnost očekávala. Podpořil **pokusnictví tvůrčích učitelů** na školách, ale zároveň zdůraznil, že tato experimentální činnost učitelů musí být mentálně a koncepčně **připravena** (tj. i **teoreticky a metodologicky**). Poukázal dále na to, že požadované respektování individuality učitele i žáka by nemělo jít na úkor nezbytných výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Doporučil **předcházet hlubší analýzou** a uvážlivým řešením změn a návrhů vývoje výchovy a vzdělávání zbytečným omylům, povrchnostem a zklamáním. Podtrhl **význam nového pojetí všeobecného a odborného vzdělání** v současných společenských podmínkách ČSFR, v kontextu evropského společenství na prahu 21. století.

Shrnutí diskuse k 3. problémovému okruhu:

- Mnozí učitelé na školách cítí potřebu změn ve výchově a vzdělávání a očekávají od školské správy pedagogiky výraznější podporu (rámcové, alternativní náměty).

- Do popředí vstupuje opět problém těsnějšího vztahu pedagogické teorie a praxe.

- Školská politika centra (MŠMT ČR) není dosud dostatečně odborná ani demokratická.

- Bude potřebné se k této problematice vrátit - i s přizváním dalších zájemců, včetně učitelů z praxe.

Zaznamenal V. Švec

Diskuse k uvedeným návrhům podle stejně formulovaných otázek pokračuje v časopisu "Pedagogika" dne 23. 10. 1991

Stanislava Kučerová:

Ad 1. Měli bychom ocenit, že se školství stává opět věcí veřejnou, že MŠMT předložilo v UN některé projekty vývoje /změn, transformace/ výchovně vzdělávací soustavy k diskusi. Projekty přinášejí pestré názory na četné pedagogické otázky. Měli bychom je vítat jako příznak demokratické otevřenosti, demonopolizace a pluralismu, jako východisko k společnému hledání výsledného konsensu o celonárodní představě školy - dílny lidskosti.

U návrhu JČMF mi chybí důvodová část, výklad koncepce, zdůvodnění na základě dosavadní historie našeho školství /nestačí negovat uplynulých 40 let/, srovnání s vývojovými trendy v zahraničí a se stavem našich současných potřeb a možností. Vnější diferenciaci v předloženém návrhu se mi jeví jako předčasná a těžko dostupná. Jsou v ní i slepé uličky pro absolventy odborných škol a učňovských škol, které se samy chtějí diferencovat, aby podobně jako integrované školy v Evropě umožnily získat různou kvalifikaci podle výchovně vzdělávacích výsledků - a vedly event. až k maturitě a vstupu na VŠ. Slabinou návrhu je jednostranná orientace na 8třídní gymnázium, neadekvátní pojetí 1. stupně i jemu odpovídajícího učitelského vzdělávání.

Program NEMES věnuje naopak velkou pozornost důkladnému zdůvodňování. Akcentuje svobodu dítěte, práva dítěte, právo dítěte na optimální rozvoj. Konfrontuje negativní jevy minulé /a přežívající/ školy s ideály volné a svobodné výchovy, známé ze stoleté historie reformní pedagogiky a její kritiky herbartismu. V této konkrétní poloze program nejvíce "oslovuje" učitele a inspiruje je k pokusům o nápravu zděděného stavu. Projekt se opírá o spojení s reformními školami na Západě, chybí mu zhodnocení našich reformistů a jejich zkušeností z 20. a 30. let /viz např. S. Vrána, Základy nové školy, Brno 1946, 597 s./ Projekt /v nezkrácené podobě publikovaný pod názvem Svoboda a česká škola/ je nápadný převahou argumentace pro formulaci výchovného cíle z hlediska individua, individualizace a personalizace. Nicméně formuluje se tu požadavek standardů jako obecně závazných výchovně vzdělávacích výsledků, jako nutné protiváhy při obsahové a metodické svobodě vyučování. Najde se tu i zmínka o socializaci a enkulturaci.

Návrh týmu prof. Kotáska se vyznačuje vysokou odbornou úrovní, vyvážeností, poučeností na základě historie i komparatistiky. Je to dílo plně kompetentní. Zůstává však v obecné poloze, aktuálním rozporným názorům se vyhýbá.

Je jistě příliš obtížné vyhovět všem požadavku na nápravu našeho školství z důvodů objektivních i subjektivních, historických i současných, politických i ekonomických, sociálních i kulturních. Neměli bychom proto s

transformací chvátat, měli bychom poskytnout čas jak krystalizaci poměrů, tak zrání myšlenek a poznávání.

Ad 2. Přirozeně jsou nutné změny s dlouhodobým výhledem - až k jakému horizontu dohlédneme. Ale za prioritu pokládám to, čemu se říká "vnitřní reforma", "duch školy". To nestrpí odkladu. Je zapotřebí **obrátit se na učitele**, to je pravý uskutečňovatel jakékoli reformy, bez jeho osobního zaujetí nelze očekávat úspěch. Nestačí dát "novou firmu", je zapotřebí mít učitele, kteří jsou schopni pracovat nově. Co proto děláme? Vysokoškolská příprava učitelů se zatím oprostila od povinné ideologické indoktrinace, a zůstává nadále zatížena mnoha nešvary minulosti. Další vzdělávání je již 2 roky otevřeným a nedořešeným problémem. A přitom potřebujeme zbavit osnovy přemíry faktografie, parnětního učení a samoučelného scientismu. Potřebujeme provádět výběr učiva osnov /učebnic/ z hlediska skutečné kultury národní i světové, potřebujeme humanizovat a zniternit procesy mezi učiteli a žáky. Na obou pólech vztahu jsou přece lidé. Právům dítěte odpovídá Charta učitele. K novým obsahům je zapotřebí hledat nové metody a formy na základě nově pojaté výchovy. Tuto "reformu" je třeba provádět ihned, průběžně, stále, dlouhodobě, ta nikdy neskončí. Jejím předpokladem je pedagogická osvěta, spojení teorie a praxe, hledání, pokusnictví, spolupráce učitelů a odborných pedagogů. Přitom se nelze orientovat jen na alternativní školy jako nositelky odlišnosti a "ostatní" školy přenechat jejich stagnaci a omylům minulosti. Všechny veřejné školy by měly být kulturně sourodé v naší národní tradici, ale i obrozené, oživené, pokusné, nové, měly by se proměnit v centra pedagogického ruchu, iniciativy, kultury.

Trpíme mnohaletým odtržením od světové pedagogiky i od vlastní tradice. Jsme v nebezpečí kyvadlových antitezí: teze se neosvědčila, opak bude tedy to pravé. Zapomíná se, že ve výchově jde zpravidla o systémové a bipolární vztahy, nikoli o navzájem se vylučující protiklady. Každá jednostranná absolutizace se vymstí. Dítě-učivo, učitel-žák, náročnost-láska, spontaneita-řízení, svoboda-kázeň, hra-učení, práce-radost, subjekt-objekt ... žádný z těchto pólů nelze absolutizovat. Neplatí tu strohé "buď a nebo", nýbrž moudré "nejen, ale i. Zapomíná se i na to, že dialektika naprosto není marxistický vynález, a že bez ní není možno pedagogické myšlení rozvíjet.

Nemáme světový rozhled, ale neznáme ani vlastní minulost, jsme bez paměti, nedovedeme se poučit ze zkušeností našich otců a dědů. Máme chuť "opisovat" od zahraničních vzorů bez ohledu na domácí poměry, kulturní tradice a potřeby národní výchovy. Např. Rakušané si udržují svou **národní identitu a hrdost**, v sousedství mnohem většího a početnějšího Německa. My ji nemáme ani v publicistickém slovníku. Měli bychom napravit odnárodnění

dělným vlastenectvím, které se prezentuje kulturní prací národa na poli všelidských hodnot. Nová filosofie národní výchovy je nutná. Pokus L. Kratochvíla /Sloh národní školy, Praha 1940, 307 s./ nenašel dosud pokračovatele.

B. Blížkovský:

Ad 1. Máme-li jednotlivé návrhy porovnávat a hodnotit, měli bychom si nejprve objasnit základní objektivní **kritéria**, podle kterých je budeme posuzovat. Mnohostranná povaha vzdělávání vyžaduje jeho multikriteriální hodnocení. Některá podstatná kritéria naznačím:

Z lidské přirozenosti a z ideálu humanity vyplývají předně **kritéria humanitní**. Z tohoto hlediska bychom se měli ptát, jak projekty napomáhají proměňovat naše školy v opravdové dílny lidskosti, jak přispívají k harmonické kultivaci člověka i celého lidského světa. Víme-li z pedagogické antropologie, že člověk není jen "ens educabile", ale též "educandum", tvor schopný i potřebný výchovy, mělo by nás též zajímat, jak se tyto lidské schopnosti a potřeby naplňují, do jaké míry návrhy dovolují, aby výchova byla optimalizací růstu, učení, celkového vývoje a seberealizace každé osobnosti /skupiny/.

Z povahy demokratické společnosti pramení **kritéria demokratická**. /školsko-politická, kulturní i národohospodářská./ Poskytují se např. rovné vzdělávací šance pro každého, vždy a všude? Umožňuje se plný, harmonicky vyvážený rozvoj všech? Jak se respektují i kultivují základní lidská práva - především právo na vzdělávání? Existuje dostatečně univerzální, schůdné i flexibilní vertikální a horizontální propojení všech vzdělávacích směrů a stupňů? Umožňuje škola výchovu k demokracii? Odpovídá život školní obce ideálům demokracie? Poskytuje dostatek příležitostí k sociální kooperaci, družnosti a integraci nebo navozuje přílišné a předčasné sociální distance, segregace a separace?

Z povahy výchovy, z pedagogických zkušeností a věd plynou odborná **kritéria pedagogická**. Jakou kvalitu všeobecného vzdělání návrh garantuje? Jak je zabezpečen výběr základních výchovně vzdělávacích hodnot? Do jaké míry odpovídají návrhy našim dobrým tradicím, evropským dimenzím i světovým zkušenostem? Jsou základní pedagogické funkce a standardy vymezeny správně a s dostatečnou konkrétností? Je zaručeno, že školská správa a samospráva na úrovni makro- i mikro- řízení bude fungovat jako permanentní optimalizace předpokladů, procesů i výsledků vzdělávání a výchovy? Jak je podporována pedagogická tvořivost? Atp.

V neposlední řadě vystupují i **kritéria ekonomická** /náklady, hospodárnost, celková sociálně ekonomická efektivita/; neexistují k dosažení ekvivalentních cílů cesty úspěšnější?

Vedle těchto a dalších obecných kritérií existuje ovšem celá řada **kritérií speciálních**, plynoucích z individuálních, skupinových, pohlavních, oborových, regionálních, národních i dalších zvláštností.

Multidimenzionálnost vzdělávání a výchovy podtrhuje konečně harmonickou **vyváženost všech podstatných kritérií**, /např. integrace-diferenciace/ jako prevenci jednostranných redukcí a nadřazování zřetelů parciálních hodnotám univerzálním.

Ad 2. Dovolte, abych připomněl, že prvý komplexnější podklad pro transformaci našeho školství po 17. 11. 1989 byl připraven již 29. 1. 1990 / Blížkovský B. a kol.: Prvé kroky k nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Expertíza pro ministerstva školství České i Slovenské republiky. Jednotná škola 1990, č. 6/.

Reforma školství je záležitostí veřejnou i odbornou. Vyšli jsme proto z analýzy vývoje našeho školství od poloviny 19. stol., z perspektiv Československa zdůvodněných prognózami ČSAV i z rozboru soudobých školských soustav 15 vyspělých zemí. Ve světě převládá společná, vnitřně diferencovaná všeobecně vzdělávací škola 2. stupně /např. švédská devítiletka/. V nejvyspělejších zemích /USA, Kanada, Japonsko/ dominuje tento typ školy i na 3. stupni. V těchto zemích získává takto úplné střední vzdělání naprostá většina populace /až 90%/. Na všeobecně vzdělávací školy s prvky odborného vzdělání navazuje intenzivní odborné vzdělávání od krátkého profesionálního zácviku, přes různě dlouhé odborné školy /srovnatelné s našimi SOŠ a SOU/ až po nejvyšší stupně vysokoškolského vzdělávání. V některých zemích se dosud udržuje vedle školy pro většinu populace i tradiční 8 - 9 třídní gymnázium /zejm. v SRN/; v poslední době tu sílí jak konzervativní snahy zachovat tento dualismus, tak nespokojenost s ním. V celém světě stoupá význam všeobecného i odborného vzdělání. Hranice mezi nimi je pobyblivější a posouvá se z 2. stupně na 3. stupeň i na 1. stupeň VŠ, zdůrazňuje se mnohostranná funkční orientace a propojení obojího.

V souladu s tím jsme uvnitř soustavy základních a středních škol rozlišili dva vzájemně spjaté subsystémy:

1. Všeobecně vzdělávací školy /8 - 9 leté ZŠ - pro základní všeobecné vzdělání a na ZŠ navazující gymnázia, poskytující úplné střední všeobecné vzdělání/.

2. Odborné školy /SOŠ-poskytující úplné střední odborné vzdělání, a "odborné školy" pro základní, střední i úplné střední odborné vzdělání. Odborné školy historicky navazují na "učňovské školy" a "základní odborné školy"; měly by nahradit dnešní SOU./

Odborné školy historicky navazují na "učňovské školy" a "základní odborné školy"; měly by nahradit dnešní SOU./

Velkou pozornost jsme věnovali diferenciaci. Z důvodů humanitních, demokratických, pedagogických i ekonomických dáváme přednost pružnější diferenciaci uvnitř určité školy (nebo sdružení škol). Domníváme se, že touto cestou lze zřetel k individuálním a skupinovým zvláštěm žáků i jejich plné rozvíjení zejména na 2. stupni ZŠ realizovat nejlépe. Toto řešení odpovídá demokratickým tradicím našich pokusných škol prof. V. Příhody a plně se osvědčuje v naprosté většině vyspělých zemí současného světa.

Po dobu zavádění 9. ročníku navrhujeme ponechat dosavadní členění ZŠ /4+4, resp. 4+5 nebo 5+4/. Perspektivně doporučujeme měkčí členění 3+3+3, dovolující pružné spirálovité a cyklické osnování základního učiva i postupnou gradaci širokého rejstříku různých forem vnitřní diferenciaci ZŠ, umožňující i zvýšenou pozornost nadaným a talentovaným žákům. Tento pól lidské populace byl u nás bohužel nejméně zanedbáván.

Diferenciaci žáků vyžaduje samozřejmě i adekvátní diferenciaci profesionálního rozvíjení a sebezvíjení učitelů.

Perspektivně totiž roste význam pedagogické návaznosti i vnitřně diferencované jednoty dosavadních škol 2. a 3. stupně /tjv. sekundárního školství/. Vyšší ročníky ZŠ budou plnit vlastně funkci nižší střední školy. Učitelé těchto ročníků musí proto rozvíjet co nejintenzivnější formu spolupráce se školami, které na ZŠ navazují v souladu se studijní či profesní orientací žáků ZŠ. Několikaletý výběr a flexibilní diferencovaná příprava studijních typů a talentů z celé populace nejvyšších tříd ZŠ je podle našeho názoru i světových zkušeností pedagogicky nejefektivnější. K tomu účelu doporučujeme těsnější kooperaci /případně i integraci/ gymnázií s vybranými ZŠ, včetně výuky nejlepších učitelů gymnázií ve vyšších, diferencovaných ročnících ZŠ a obráceně. Tak by se "gymnaziální" studijní předměty a směry realizovaly de facto 5, 6 i 7 roků /systémy 7+5, 6+6, 5+7/.

Výrazná a bohatá diferenciaci školy 2. a 3. stupně má pomoci každé osobnosti, aby se svobodně "našla" a plně rozvinula, má umožnit, aby každý žák našel optimální doménu své tvořivosti, má podpořit proces sebepoznávání a uvědomělé seberealizace každé rozvíjející se osobnosti v období středního a staršího školního věku.

Můžeme tedy posuzovat více návrhů než se obvykle uvádí.

Ad 3. Rád bych se ještě vrátil k celkové strategii a metodologii transformace našeho školství. Je nesporné, že dosavadní totalitní ideologii nepravdy a z ní vyplývající deformace a jednostrannosti nutno pozitivně

překonávat, napravovat radikálně i co nejrychleji. V tomto smyslu determinují naše nové úkoly nedostatky dosavadního vývoje. Např.:

Charakteristika dosavadního vývoje

Deformace humanity /dehumanizace/

Deformace demokracie /diktatura/

Deformace pravdivého poznání

/totalitární subjektivismus,
objektivismus, diletantství,
konformismus/

Ideologický monismus

Uniformní unifikace

Jednostranná centralizace
a byrokratizace

Přehlížení individuálních
a jiných zvláštností

Nové úkoly

- Humanizace člověka a lidského
světa

- Demokratizace

- Optimalizace pedagogické praxe
na základě vědecky fundovaných
poznatků /spoluodpovědnost odbor-
níků za racionalizaci pedagogického
dění/

- Pluralismus

- Diferenciace

- Decentralizace a participace

- Vyváženost zřetelů individuálních
sociálních, národních a interkultur-
ních, speciálních a obecných,
parciálních a universálních

Naše nové úkoly nejsou však jen pouhou reakcí na minulost, nemohou být ani jen její paušální /natož totalitní/ negací. Měly by vycházet především z naší nové hodnotové a cílové orientace. V tomto směru má odborná příprava reálných alternativ /projektů, programů/ naší nové strategické pedagogické orientace dosud mnohé mezery. Chybí jí zejména dostatečně vyvážená i fundovaná konkretizace blízkých, středních a vzdálenějších perspektiv. Chybí celistvá, otevřená systémová řešení. V řídicí praxi převládá proto neúměrný "kyvadlový efekt". Podle primitivního vzorce diletantů a konformistů se mnohé řeší prostě obráceně než dříve. Rizikem i důsledkem tohoto zjednodušeného, černobílého přístupu je chaotické střídání extrémů, vývoj ode zdi ke zdi: totální unifikaci střídá totální rozříštění, absolutní závaznost pedagogické dokumentace nahrazuje naprostá volnost i bezbřehý chaos; pokračuje mechanické přenášení ekonomických pravidel platných v oblasti výroby do oblasti výchovy /školy si mají na sebe vydělat, vzdělání se redukuje na zboží, školy se ve velké míře privatizují aj./.

Krajní objektivismus střídá subjektivismus, ateismus přerůstá v teismus, autoritativní pedeutocentrismus přechází v ultraliberální pedocentrismus i v anarchismus. Pokračuje též nekritické mechanické přejímání dílčích zahraničních zkušeností, jen

zeměpisné strany se změnily: místo kampaní "Sovětská škola náš vzor" se propaguje "Waldovská škola náš vzor", včetně jejího pověřčivého mysticismu.

Na rozhraní roků 1991-2 byl na MŠMT ČR lještě za náměstka Mgr. Krásenského/ připraven a k internímu posouzení předložen souhrnný podklad k úkolu vlády ČR z 8.5.1990 č. 157 program změn ve vzdělávací soustavě /usnesení č. 110 z 19.4.1991/. Uvádíme odborný posudek tohoto návrhu, oficiálně vyžádaný z MŠMT ČR.

Návrh představuje zdařilou syntézu dosavadních dílčích projektů změn organizace, obsahu a způsobů školského vyučování, výchovy a vzdělávání ve shodě s vývojem společnosti v polistopadovém období. Dílčí projekty podaly po roce 1989 různé nezávislé iniciativy, reagující na nutnost odstranit všechno, co se ve škole přežilo a neosvědčilo a co brání demokraticky rozvíjet vzdělanost na nejvyšší dosažitelné evropské úrovni. Návrh je dobrým východiskem pro kontinuální proces iniciování, upřesňování, konkretizování a zdokonalování navrhovaných změn naší školy a školství ve veřejné i odborné diskusi. Podmínkou ovšem je, aby byl pro odbornou i veřejnou diskusi řádně a s předstihem publikován.

Dílčí poznámky a připomínky

Ve výčtu reformních návrhů chybí projekt z 29.1.1990 předaný MŠMT ČR v únoru 1991 a znovu v roce 1991 (naposledy uveřejněn v Pedagogické orientaci, 1991, č. 1, str. 124 - 134). Důvodová zpráva i úvodní kapitola uvádějí principy žádoucích transformačních změn. Principy odpovídají současné situaci našeho školství, potřebám, náladám, nehotovosti, nedokončenosti, otevřenosti koncepčních úvah. Nepochybně správný je požadavek deideologizace školy, její demokratizace a humanizace v duchu všelidsky platných kulturních hodnot. Přitom je nutno zásadně rozlišit povahu a smysl intervencí totalitního a demokratického státu. Úlohu demokratického státu ve funkci nejvyššího garanta vývoje a kvality školské soustavy nelze zpochybňovat, naopak posilovat a respektovat. Demokratický stát jsme přece my, občané. Státní školství má u nás dlouholetou pozitivní tradici /od roku 1774/, v 19. stol. a zejména za 1. republiky bylo vysoce hodnoceno v celoevropském srovnání. Obnovený občanský stát může a musí podněcovat demokratičnost života v celé společnosti - i ve škole, stimulovat jak tvůrčí potenciál pedagogických pracovníků tak svobodný rozvoj schopností a nadání žáků. /V tom smyslu

oficiální názory /str. 3/. Mají snad učitelé napříště prosazovat názory opoziční? Pedagogové jako představitelé občanské společnosti státu vždycky budou prosazovat oficiální názory, jde o to, aby se s nimi mohli identifikovat, protože to jsou názory pravdivé, demokratické, humánní, nadstranické a nadkonfesijní, všeobecně lidsky a kulturně platné. Prestiž učitele upadá, je-li nucen hlásat názory, kterým nevěří, hlásá-li lživé názory ze strachu, zbabělosti, konformismu.

Moderní koncepce vzdělání nemůže být jen scientistická, ale i antropologická, nejen socializační, ale i personalizační, nejen profesionalizační, ale i enkulturační. Míra, proporce a způsoby zabezpečení těchto procesů na školách různého stupně, druhu, typu jsou otázkou pro praxi a výzkum /Str. 3,4,7/.

Analýza nedostatků našeho školství /str. 1,2,3/ není zcela přesná; vlivem některých emotivních hodnocení, která šíří některé nezávislé iniciativy, soustřeďuje pozornost na nápadnější skutečnosti při zanedbání hlubších souvislostí i jevů opačné povahy. K těmto emotivním, racionálně nezdůvodněným postojům patří i neudržitelná tabuizace termínu "reforma", protože prý je zdiskreditován. Ale "abusus non tollit usum". Lékaři také nepřestávají mluvit o operacích pod vlivem operací neúspěšných. To, co je před námi, totiž přeměna obsahu, forem a organizace výchovy a vzdělávání, je - podle definice - právě **reforma** /reformare =přetvářet/. Tabuizace slova "reforma" je o to pikantnější, že se tu pokračuje v praxi ideologů marxismu-leninismu. Ti přece preferovali revoluční vývoj s jednorázovými převraty před vývojem evolučním, s pozvolnými změnami - reformami. Politici reformisté byli pro údajný nedostatek žádoucí revolučnosti pronásledováni, pedagogičtí reformisté /u nás vynikající učitelé 20. a 30. let/ byli zatraceni a odsouzeni k zapomenutí. A nyní je opět "reforma" nežádoucí, a má se raději mluvit o transformaci? Pro tento postoj neexistují racionální důvody. Vnější i vnitřní reformy probíhaly a probíhají na celém světě v různých časových intervalech a s různým úspěchem - stále pod stejným označením. Slovo reforma /školská/ není ideologický symbol, ale terminus technicus /str. 6,7/.

Ve vztahu jedince k vzdělávání se poněkud jednostranně akcentuje svoboda a právo na výběr mezi vzdělávacími možnostmi. Měla by se také připomenout povinnost osvojit si předepsanou sumu základního vzdělání daného kulturního a občanského společenství /str. 2,4,8/.

Ze správného odmítnutí vulgárního ztotožnění jednotné školy s uniformní okleštěnou 8letkou a 11letkou v 50. letech by měla vyplynout očistěná **idea jednotné školy vnitřně diferencované**, jak nám ji odkázala 1. republika a jak se dnes praktikuje v mnoha vyspělých zemích světa. Místo toho

se společná škola zachovává jen prvních 5 let školní docházky. Pak - při zavedení 8 letého gymnázia - nastává předčasná vnější diferenciacie, jejíž nevýhody nemůže plně vyvážit ani tzv. propustnost mezi nižší střední školou a nižším gymnáziem. /Osnovy by se neměly označovat jako srovnatelné nebo příbuzné /str. 14,15/, ale jako rovnocenné./ Typ 8třídního gymnázia, by měl být zřizován jen ve velkých kulturních centrech, kde množství vzdělávacích možností i žactva může negativní důsledky předčasné vnější diferenciacie kompenzovat.

Úkolem základní školy je poskytnout základní všeobecné vzdělání, které nelze omezit jen na smyslové poznání /str. 13/.

Inflační termín "filosofie" školy /str. 19, bod 6/ nahradit termínem "celkové pojetí" školy.

Starší reformy ztroskotaly také /nikoli jedině/ proto, že nebyly přijaty učiteli /str. 20/. Jejich nedostatky byly takové, že je učitelé ani nemohli přijmout.

Návrh na národní organizaci rodičů nemá opodstatnění, máme přece decentralizaci, pomoc rodičů bude neefektivnější přímo v obcích /str. 20/.

V prosinci 1991, prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

Rada pedagogických věd o školské reformě

Stanovisko nezávislé skupiny odborníků v oblasti pedagogických věd k návrhu "Programu rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR" z ledna 1992

Místo uveřejnění připravované syntézy k širší odborné i veřejné diskusi došlo k překvapujícímu obratu. Počátkem února 1992 byl v tisku /Český deník/ a v Učitelských novinách z 11.2.1992 publikován zcela odlišný návrh, který prezentuje některé úzce partikulární zájmy natolik, že je v rozporu s většinou polistopadových demokratických iniciativ i odborných expertíz. Uvádíme stanovisko nově ustavené samosprávné a nezávislé Rady pedagogických věd ČR k tomuto návrhu, přijaté v Praze 3.3.1992 ve snaze varovat před ohrožením celistvosti a otevřenosti naší výchovně vzdělávací soustavy.