

ZA NOVOU PODOBU ŠKOLY A ŠKOLSTVÍ

Problémy reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás

Jiří Kotásek

Tak jako mnohokrát v novodobých dějinách, především však v našem bouřlivém století, stojíme i dnes - v době, kterou lze nejen pro nás, ale i pro Evropu chápat jako dějinnou křižovatku - před otázkou, jak lidem této země poskytnout potřebnou úroveň vzdělání, jak zajistit fungující školství, bez něhož si nelze představit sociální existenci jedince ani normální fungování společnosti. Přesněji řečeno, je to otázka, jak by se měla utvářet převážná část života dětí a mládeže, ale do jisté míry i část života dospělých generací v mimopracovním čase. Stejnou či podobnou otázku si kladly a kladou jiné země a očekávají na ni odpověď, zejména od pedagogiky a relevantních vědních oborů, v níž bude akceptován širší kontext vzdělávací a školské politiky.

Naše situace - jak si všichni uvědomujeme - je však velmi specifická. V čs. případě nejde o prosazování nových přístupů v kontinuitně probíhajícím politickém a hospodářském vývoji, ale o takovou proměnu, která doprovází radikální společenskou transformaci. Jde o negaci totalitního politického systému, absolutně převažujícího státního vlastnictví a centralisticky byrokratického hospodářského plánování. Proto v názorech, návrzích a legislativních opatřeních v oblasti školství stojí v popředí pozornosti odmítání a náprava toho, čím se vyznačovalo vzdělání a školství minulých čtyř desetiletí. Chování a rozhodování tohoto druhu lze považovat za přirozené a zdůvodněné, u mnoha jednotlivců nespokojených s nedostatky školství minulého režimu za vysoce motivující k reformnímu úsilí. Avšak hledání perspektivy založené pouze na takovém přístupu by nás vedlo k jednostrannosti a pokud jde o mezinárodní kontext i k izolovanosti. Pokračovali bychom tak na jiné úrovni v ignorování dění ve světě, či přesněji ve vyspělých demokratických zemích současného světa.

Nespokojenost se školstvím, způsobem přípravy mládeže na život a s učitelstvem je globální fenomén projevující se ve všech zemích. Klade-li se ve státech, od nichž jsme byli v nedávné minulosti odděleni ostnatým drátem a ideologickými bariérami, otázka o hlubších příčinách a souvislostech nespokojenosti s výsledky práce školy, pak odpověď zní asi takto : Škola se stala terčem ostré kritiky proto, že moderní společnost na ni přenesla mnohem větší odpovědnost za celkovou přípravu na osobní i pracovní život, za socializaci a péči než tomu bylo v dřívějších dobách, odpovědnost, která kdysi příslušela rodině, církvi, obci, zaměstnavatelům, mezilidským vztahům, zvyklostem. Platí tak za podstatné rozšíření svých funkcí. Stala se univerzální socializační instancí, aniž se přitom podstatně změnily podmínky a způsoby její činnosti. Škola je přitom obviňována za nedostatky, které jsou evidentně mimo ni, např. dítě žijící v rodinném prostředí, které výrazně preferuje zábavný konzum a získávání obrazových informací před vlastní četbou textů, nedosahuje úrovně čtení s porozuměním jako předchůdci z doby, kdy média byla ještě v kolébce a neovlivňovala styl života v rozsahu a míře jako dnes. Jde dokonce o jistý paradox. Čím vyšší a náročnější vzdělání mládeži poskytujeme, čím více jí vzděláním otevíráme obzory, tím větší očekávání má od života a od společnosti. Jestliže se tato očekávání nesplní - což je i v prosperujících společnostech z mnoha důvodů možné a reálné - pak se kritika veřejnosti jako bývalých žáků a studentů obrací zpět vůči škole, která je obviňována z nedostatečného respektování sociálních realit.

Také u nás jsou v posledních měsících škola a učitelé předmětem paušální kritiky. Většinou se opomíjí, že učitelé nebyli jediní - a ani nemohli být, jak je zřejmé z každé racionální úvahy o společenském vývoji a morální vině - kdo utvářel morálku a psychologii minulého období. Mohli být v některých případech strůjci nespravedlnosti vůči svým kolegům či dětem, podílet se na utváření pocitů strachu a lhostejnosti, ale rovněž i oni byli obětí vlivů přicházejících z byrokratických a politických center.

Z těchto námatkově zvolených postřehů vyplývá, že exploze našich současných pochybností, odmítání až zatracování všeho, co souvisí se školou a učitelstvem, strhává dnes nejen fasádu, kterou škole dal minulý režim, ale někdy i sám vnitřek budovy, ba dokonce i její opěrné zdi. Je proto profesionální povinností pedagogiky upozornit, že zásahy do školského vývoje po letech mnoha omylů a regrese vyžadují na jedné straně rozhodnost, na druhé však zároveň citlivost pro statiku oněch opěrných zdí.

Máme za sebou téměř jeden a půl roku složitého života ve změněných vnitropolitických i mezinárodně politických, v posledních měsících i hospodářských podmínkách, které vytvářejí zcela nové společenské klima, které proniká i do škol. Zároveň však ve veřejnosti i ve školách vzniká stále naléhavější potřeba formulovat základní stanoviska k budoucnosti vzdělání a

školství jako systému. Jak na tuto novou situaci reagujeme - od zákonodárců a ministrů, přes různé zprostředkující aparáty, vedení škol až po učitele a rodičovskou veřejnost?

Nejprůtrozenější, ale zároveň nejjednodušší reakci lze charakterizovat asi takto:

Vratme se k tomu, co předcházelo totalitnímu režimu, odstraňme nános pochybných reforem a na nich založené nevyhovující praxe egalitářství, nivelizace talentů, standardizace obsahu vzdělání, výlučné orientace na fiktivní průměr, jedinou předepsanou ideologii atd., atd.

Na tomto principu byla založena nezbytná opatření, která alespoň legislativně odstranila evidentní vazby školství a minulého režimu. Těmito, ale i dalšími souvislostmi byla podmíněna rozhodnutí, která vedla ke zkrácení povinné školní docházky z 10 na 9 let, návrat k 9leté základní škole, obnovení 8letého gymnázia s tradičním selektivním charakterem. Přijatá opatření byla zdůvodňována mnoha pragmatickými argumenty, učitelskými zkušenostmi atd. V zásadě však chybělo koncepční zdůvodnění. Pokud na ně bylo poukázáno, pak se připomínaly kvality školského systému mezi válkami, středoevropské tradice spojující nás zejména s Rakouskem a Německem apod. Obvykle však uvedená zdůvodnění postrádala hlubší znalost zahraniční situace, k níž se vztahovala a postrádala k budoucnosti směřující pohled.

Nutně se však musela objevit stanoviska, vycházející z jiných předpokladů, pokud nebyla inspirovaná politickými a ekonomickými reformami, byla jim alespoň analogická. Nejde v nich o pouhou restituci, obnovu minulosti, ale o takovou transformaci, která by naši zemi adaptovala k současnému světu. Jde o stanoviska respektující procesy, které se odehrály ve školství vyspělých demokratických společnostech v těch desetiletích, kdy jsme od nich byli politickou mocí izolováni. Lze je formulovat jako program transformace školství a vzdělávací politiky, který by odpovídal trendům charakteristickým pro ostatní evropské a zámořské země, např. zemi sdružených do OECD, zejména však zemi ES. Radikálnímu postoji tohoto typu však hrozí odtržení od domácí reality, eventuálně od mentality veřejnosti a učitelstva, v níž se vynořují hluboce zakořeněné, racionálně však ne vždy zdůvodněné představy či resentimenty o dobrém školství. Síla uvedeného programu spočívá v tom, že mezinárodní politický pohyb nás neochvějně žene do tohoto relativně bezpečného přístavu ověřených zkušeností. Vzniklo tak do jisté míry dilema snah o vzdělanostní a školský status quo ante na jedné straně a hledání dlouhodobějších perspektiv slučitelných, kompatibilních se školskými soustavami, vzdělanostní politikou a vyučovací praxí vyspělých zemí na straně druhé. Při koncipování školské politiky je nutně akceptovat obě snahy. Avšak minulost sama jako solidní, nicméně však obstarožní kompas cesty do budoucnosti nevystačí. Signály z minulosti jsou sice užitečným radiofonickým spojením s domovským přístavem.

vlastní plavba však vyžaduje radarové zařízení umožňující získat údaje o směřování jiných lodí, lokalizovat útesy a mělčiny a zamezit tak haváriím. Vyjádřeno jinak a bez metafor - a cítuji zároveň stěžejní zásadu velmi rozvinuté spolupráce zemí ES v oblasti vzdělávací politiky : jednota v rozmanitosti daná historicky vzniklými kulturními odlišnostmi národů Evropy. Směřuje-li naše cesta tímto směrem, pak jde sice o přizpůsobení se Evropě, ale při zachování všeho čeho bylo ve vzdálené i nedávné minulosti dosaženo.

Je jisté všem zřejmé, že v krátké době nelze vyjádřit úplný program budoucnosti vzdělání a školství, tím spíše, že jsme teprve na začátku jeho utváření a dále i proto, že bude vznikat v dialogu politických a sociálních sil ovlivňujících školství, školské správy a samosprávy, učitelstva a rodičů, profesionálů a laické veřejnosti.

Které základní východisko by však mělo být základem nikoli nové jednorázové reformy reforem, ale dlouhodobé strategie realizující se řadou postupných kroků ?

Náš politický vývoj a utvářející se legislativní základ pluralitní demokracie přinesl již takové ústavně právní normy, které podstatně mění podmínky rozvoje vzdělávacího systému. Přijátá listina práv a svobod, která se zřejmě stane součástí nové ústavy, obsahuje kromě občanských, politických a sociálních práv rovněž ustanovení o právu na vzdělání. Budoucí projekty vzdělávací soustavy musí proto vycházet z nové důsledně demokratické interpretace práva na vzdělání a překonat pojetí a praxi přístupu ke vzdělání totalitního období.

Pokusme se zpětně charakterizovat minulou, avšak dnes ještě přetrvávající situaci v poskytování vzdělání státem, který se považoval za absolutního suveréna školství. Státní orgány ovládané komunistickou stranou poskytovaly vzdělání ve školách v souladu s tzv. společenskými potřebami, a to v rozsahu, úrovni a zaměření, které ve smyslu svých mocenskopolitických, ideologických záměrů a byrokraticko - centralisticky plánované ekonomiky považovaly za nutné. Dítěti a mladistvému se předepisovala taková vzdělávací cesta, která byla tzv. nutná. Všechny školy navazující na školu základní byly omezeny tzv. směrnými čísly, přijímací řízení bylo založeno na principu numerus clausus. Žák se na těchto školách vzdělával především proto, aby mu mohla být přidělena profesní kvalifikace (i gymnázium má "profil absolventa" v kvalifikačním smyslu). Důsledkem toho bylo umělé "příškrcování" všeobecné vzdělávacího školství, zájem o ně byl uměle omezován.

Co by na rozdíl od zmíněného pojetí mělo být východiskem utváření skutečně demokratického vzdělávacího systému, jakými principy lze konkrétněji vyjádřit nově konstituované právo každého jedince na vzdělání chápané jako prostředek rozvoje jeho osobnosti, uskutečňující se z jeho vůle, event. vůle jeho rodičů? Vzdělání není poskytováno z milosti státu a bezprostředně odvozováno

z potřeb v oblasti struktury pracovních sil. Přestává být sociocentrické, stává se antropocentrické. Nelze tím však samozřejmě popřít ekonomický význam vzdělání, který zaujímá znovu přední místo v úvahách agentur pro hospodářské otázky vyspělého světa. Právo na vzdělání lze v tomto novém kontextu vyjádřit následovně : každý jedinec má mít šanci dosáhnout nejvyšší možné vzdělání ve škole, event. mimo ni jinými cestami (alternativními způsoby vzdělávání ve specifických typech vzdělávacích zařízení - "otevřená univerzita", distanční vzdělávání), pokud chce a má k tomu minimálně nutné předpoklady, které nemusí být striktně vymezeny jen absolutoriem nižšího stupně školy. Předpokladem realizace práva na vzdělání je, zejména v současné situaci naší země, ochota jedince plně či částečně se podílet na vzdělávacích nákladech (měl by být ovšem postupně vytvořen stav, kdy vzdělání je pro jedince výhodnou investicí).

Právo na vzdělání v demokratické společnosti zároveň znamená, že všichni mají zajištěn přístup ke vzdělání ("rovnost šancí ke vzdělání") chápaný jako právo každého jedince na plný rozvoj svých individuálních schopností, aniž je někdo jako vysoce talentovaný brzděn ve svém rozvoji, či jako intelektově zaostávající nebo jinak motivovaný odrazován od vzdělání nepřiměřenými nároky nebo jako handicapovaný jedinec od hlavního proudu vzdělávání.

Druhým základním východiskem vzdělávací strategie vyplývající z ústavních práv je svoboda vzdělávání a vyučování. V naší listině práv a svobod není explicitně uvedena, vyplývá však z celku a ducha tohoto významného dokumentu. Znamená ve svých důsledcích deetizaci školství, vytváření pluralitního školského systému, v němž vedle státem, regiony, komunitami řízeného školství vzniká školství soukromé, církevní, nadační. I když stát a státní správa bude kryt rozhodující část nákladů na všechny různě spravované školy, bude docházet k odstranění státního monopolu na školství a zvýrazní se jeho společenská funkce. V této souvislosti je zároveň nutno proklamovat právo a reálnou možnost volby škol rodiči a žáky školy, aby došlo k destandardizaci jednotlivých institucí a dokonce i k jejich konkurenci. Soutěžení škol se tak může stát jedním ze stimulů školského profilování a inovačních procesů.

Proklamované a zatím ještě nedostatečně propracované pojetí vzdělání v demokratické společnosti má mnoho dalších aspektů a důsledků. Zde byla naznačena v podstatě jen právní východiska. Bude však třeba propracovat i hlediska týkající se např. vztahu vzdělání a profesní kvalifikace, všeobecného a odborného vzdělání, pojetí žáka ve škole, pedagogických vztahů, variability vzdělávací nabídky apod.

Reforma školství či strategie postupných proměn v celé vzdělávací soustavě však není jen otázkou programového projektu, ideového a organizačního plánu, ale i otázkou politickou. Proto koncepce reformy, její přijetí a realizace závisí na tom, zda bude schválena a prosazována politickými silami

uplatňujícími se v dané zemi. Rozbor programů politických stran zveřejňovaných před loňskými volbami však ukazuje, že školská a vzdělávací politika v nich nenašla dosud své pregnanční a specifické vyjádření a odráží tehdejší nevyhraněnost politických směrů. Obavy však vzbuzuje současná situace, v níž se škola a vzdělání dostalo na druhořadé místo v duchu zjednodušující představy, že nejdříve je nutné provést hospodářskou reformu a " až na to budeme mít, přijde na řadu školství ". S jistotou lze však již nyní konstatovat, že nejen dlouhodobě zacílená transformace společnosti, ale i bezprostředně probíhající ekonomická opatření - zejména však jejich sociální důsledky, např. nezaměstnanost čerstvých absolventů škol - vyžadují začlenění vzdělávací politiky do priorit společenského zájmu. Nemělo by tedy platit, že restriktivní rozpočtová politika automaticky znamená zařazení školství do společenské periferie.

Je na místě připomenout, že vzdělávací politika v souvislosti s ozázkou pracovní síly zaujala přední místo ve všech vyspělých zemích. Odráží se výrazně v činnosti Evropských společenství, která považují problematiku kvalifikace a vzdělání za prvořadý faktor zdokonalování technologické úrovně hospodářského rozvoje na jedné straně, zároveň však za potřebnou součást sociálních opatření a kulturního vzestupu na straně druhé. Není proto náhodou, že Komise ES má rozsáhlý aparát, početné programy a rozpočtové náklady vztahující se ke školství a vzdělávání. Rovněž v OECD mají otázky vzdělání, škol a učitelstva rovnocenné postavení s problematikou technologie a ekonomiky. Při srovnávání s programy a činnostmi Rady Evropy, jejímž členem jsme se nedávno stali, je naše vzdělávací politika ve vnitropolitickém měřítku vlastně jen popelkou. Minimálním požadavkem dnes je, aby se problematika vzdělávání chápala jako organická součást sociální politiky v průběhu hospodářské transformace.

Odborná pedagogická literatura i současné diskuse o školské reformě používají důležité dvojice pojmů - "vnější" a "vnitřní školská reforma". Jestliže za "vnější" označíme otázky struktury školství, správy, organizace a řízení školství, financování, materiálního vybavení, učebních plánů a osnov, examinační a certifikační a otázky průchodu populace vzdělávací soustavou, atd.; pak za "vnitřní" považujeme život školy jako základní jednotky školství, postavení dítěte ve škole, vztah učitele a žáka, sociálně emoční klima školy a třídy, vazbu školy s bezprostředním sociálním prostředím (komunitou), organizace a metody výuky, využívání učebnic. V diskusích zatím převládá názor ovlivněný téměř periodickými zásahy do vnějšího organizačního rámce čs. školství v minulých letech. Zdá se však, jak vyplývá z charakteristiky obou přístupů k reformě, že podstatná část uvedených prvků se navzájem natolik překrývá a podmiňuje, že strategie zdokonalení musí být globální.

Dovoďte mi nyní přejít od jedné pojmové dvojice vztahující se k problematice vzdělávací reformy k jiné, která je jí velmi blízko, i když jí s ní nelze zcela ztotožnit. Uplatnila se však prakticky spíše ve školskopolitických analýzách a úvahách západních zemí. Jde o vztah kvantitativního aspektu vývoje školství. Pokládám tuto otázku za velmi podstatnou pro formulaci vzdělávací strategie u nás. Pokusím se objasnit ji pomocí jednoho z nejvýznamnějších dokumentů, mezinárodní zprávy OECD vydané v Paříži roku 1989 a opírající se o rozbor vývoje a současné situace povinného školství států tzv. skupiny 24 (G 24). Musím podotknout, že na rozdíl od "plánovitého", spíše však voluntaristického vývoje školství v bývalých socialistických zemích, jde o vývoj, který je v podmínkách pluralistické demokracie a tržního hospodářství spontánní, a odráží skutečné nutnosti adaptace školství na měnící se podmínky hospodářského a sociálního vývoje.

Jestliže v 60. letech a na začátku 70. let docházelo v základním a středním školství (stejně jako ve vysokém) k expanzi, která byla demograficky a sociálně vynucena a podpořena ekonomickým zdůvodněním, že vzdělanostní růst je klíčem pro růst bohatství a blahobytu země, pak od poloviny 70. let pod vlivem naftové krize nastalo výrazné omezování veřejných prostředků pro školství. Postupně, zejména v 80. letech bylo zjištěno, že kvantitativní rozvoj, organizační a strukturální reformy samy o sobě nemohou změnit vlastní pedagogickou praxi na úrovni školy, a že k její proměně jsou třeba přístupy odlišné od těch, jež charakterizovaly fázi expanze. Při omezování školství pak bylo třeba najít i nové vyjádření celkové školské politiky. Stalo se jí heslo kvality a prokazatelnosti dosahovaných výsledků, nikoli však pouze jedné části populace, ale u všech jedinců (nejtalentovanějších, ale i níže motivovaných a handicapovaných).

Jakou léčbu školských neduhů si uvedené země zvolily a doporučují? Mnohé z nich mohou být inspirací i pro naši strategii:

1) Ujasnit si a přehodnotit vzdělávací cíle, které se musí vztahovat i k nekognitivní oblasti, sebedůvěře, kooperaci, toleranci, schopnosti získávat a zpracovávat informace. Přitom každá škola a učitel mají být schopni je vymezovat se zřetelem ke svým podmínkám tak, aby nebyly jen verbálním označením, ale operativním návodem.

2) Definovat přesněji standardy a examinační požadavky na různých úrovních školského systému a vytvořit mechanismy kontroly jejich dodržování.

3) Od důrazu na vědní obsah školních osnov znovu učinit středem pozornosti dítě, žáka, mladého člověka a přiměřenost obsahu a rozsahu učiva. Osnovy by zároveň měly ovlivnit různé úrovně náročnosti, usilovat o interdisciplinárnu a koncentraci v čase. Tyto osnovy by se měly zároveň přenášet do škol, při dodržení zákonných směrnic a základního jádra učebních předmětů v celonárodním měřítku.

4) Kardinální podmínkou zvýšení kvality vzdělání je zvýšení profesionálního statusu učitelů a zdokonalení jejich přípravy a dalšího vzdělávání.

5) Ve školském uspořádání zajistit kontinuitu jednotlivých stupňů, racionálněji využívat času a technicky zdokonalit zpracování informací ve škole i výuce.

6) Zavést systém evaluace školství i jednotlivých škol a učitelů. Školy mají povinnost prokazovat svoje výsledky.

7) Zavést svobodu rodičů při výběru školy. Tím dosáhnout toho, že školy musí o žáky soutěžit. Zároveň angažovat rodiče v činnosti školy.

8) Vytvořit režim, při němž si školy jsou vědomy nákladů vynakládaných na provoz, výuku i platy učitelů i dalšího personálu.

9) Základem zvyšování kvality vzdělávání je vnitřní život školy, způsob jejího řízení a vztahů na své bezprostřední okolí.

Vzdělání a věda

Vlastimil Pařízek

Obecně platí, že věda je nejdůležitější zdroj obsahu vyučování od národní školy po vysokou a že jejich soulad je podstatný pro vyučování i pro vědu. Není však jasné, v čem záleží a jaké jsou jeho žádoucí podoby.

Problém se objevuje v několika rovinách.

Za prvé spadá do teorie nebo filozofie vzdělání, kde se zkoumá, nakolik je věda a technika suverénní v životě i vzdělání v naší civilizaci nebo zda a nakolik se musí podílet o moc s dalšími zdroji, jako je umění, filozofie, morálka a praktické poznatky denního života, víra a náboženství a jaké jsou tedy vztahy vědy k těmto oblastem. Praktické zkušenosti z naší školy i ze škol jiných zemí naznačily, že věda s technikou samy a tedy scientističní pojetí vyučování vedou do slepé uličky vztahy mezi lidmi i způsob života. Znovu vyvstávají starší otázky o vztahu poznání, praktické činnosti, hodnot a vlastností člověka. Odtud pak se odvozuje odpověď na otázku, co rozumíme vzděláním a koho prohlásíme za vzdělaného člověka. Zda toho, kdo pouze ovládl na současné úrovni poznání a činnosti, nebo teprve toho, kdo si na tomto základě osvojil lidské hodnoty dobra, krásy a pravdy a tomu odpovídající vlastnosti člověka. Rozbor historie i současnosti vzdělání mluví pro druhou možnost, jež roli vědy vymezuje těsněji a propojuje ji s ostatními faktory jak byly výše uvedeny. Přesto je věda rozhodujícím základem vyučování, protože na ni je vybudována celá naše