

naší tradice, od mentality učitelstva. Nová školská soustava bude vznikat v dialogu, dlouhodobou strategií postupných kroků, v souladu s listinou ústavních práv a svobod. Budě zaručeno právo na vzdělání, na volbu školy, vzdělání bude antropocentrické, ale bude mít i ekonomický význam. Uskuteční se jednota v rozmanitosti, budou se řešit antinomie vnitřní a vnější reformy, kvantity a kvality - se zřetelem na prokazatelnost dosahovaných výsledků. Školství v západních zemích se orientuje na cíle, standardy, kurikulární programy, na zvyšování profesionality učitelů, na monitorování stavu vzdělání, na hodnocení žáků i učitelů. Škola se chápe jako základní ohnisko změn. Holandsko např. projektuje do r. 2000 dosáhnout 20% populace s vysokoškolským, vzděláním a 2/3 populace s úplným středním vzděláním. Francie plánuje 75% maturantů. Podobná srovnání jsou velmi poučná, řešíme-li otázku, jak lidem této země poskytnout potřebnou úroveň vzdělání.

Jak koncipovat vzdělání

Jiří Pelikán

Je přímo symbolické, že se dnes v době velice převratné, ale současně i nejednoduché setkáváme na konferenci, která ve svém pedagogickém hledání navazuje na dílo našeho velkého krajana, J. Á. Komenského, který ve své době objevoval cesty pro moderní vdělávání, jako prostředek všenápravy věcí lidských. V době, ve které žil Komenský, se uzavíraly možnosti pro realizaci jeho velkolepých myšlenek v těžce zkoušené vlasti. Nás sice tíží pozůstatky novodobého období temna, které výrazně zasáhlo i školství, ale zároveň se nám otevírají nové možnosti pro hledání zcela nových, moderních cest rozvoje vzdělávání. Současná velice složitá ekonomická situace neumožňuje ovšem okamžitou realizaci všech našich záměrů, jde nyní především o přežití školství. Věřím, že současné vedení naší země dokáže vyřešit všechny problémy nejen z hlediska současnosti. Bez pochopení priority vzdělání pro další rozvoj tohoto státu, v němž je hlavním kapitálem inteligence našich lidí, by nemělo naše uvažování smysl.

Školství v této zemi mělo před válkou ve světě dobrý zvuk, v současné době je výrazně devastováno a hledá svoji novou tvář. Mám ale obavu, abychom se nedopustili netrpělivostí nových chyb a omylů. Ostatně

nový vysokoškolský zákon i novela školského zákona, které vyšly díky této netrpělivosti již po revoluci, jsou důkazem oprávněnosti podobných obav. Kdysi jeden z významných pedagogů pronesl slova o tom, že **pro naše školství je typický organizační neklid, doprovázený klidem pedagogickým**, zatímco by tomu mělo být naopak. Reformy stihaly reformy, většinou se týkaly vždy celého školství a přitom chybělo to hlavní - vyjasnění základní filosofie vzdělávání. Docházelo k základním metodologickým chybám při realizaci reforem i proto, že neexistuje u nás metodologie školských reforem. Vše bylo ponecháno na libovůli tvůrců reformy, kteří většinou vycházeli z koncepce, vytvořené politickými orgány, výrazně politické a ideologické. Úkolem odborných týmů bylo tuto koncepci rozpracovat a v daných termínech realizovat. Tak došlo k realizaci jednotné školy u nás r. 1948, tak jsme kopírovali sovětský vzor zaváděním jedenáctileté r. 1953. Nad tím se pozastavovali dokonce i někteří sovětské pedagogové, kteří viděli naopak v našem školství vzor (např. prof. Gončarov). I poslední reforma z poloviny 70. let byla realizována podobně.

Na první pohled se zdá, že se přes všechnu snahu o jednotnou výchovu a vzdělání nepodařilo tohoto cíle dosáhnout. Naše výzkumy, realizované týmem Pedagogické laboratoře VÚOŠ, však bohužel naznačují, že tento systém, má své negativní výsledky. Tak např. při posledním z výzkumů se ukázalo, že osobnostní charakteristiky žáků, sledovaných po dobu jejich studia na střední škole, ba dokonce i souhrnné ukazatele tříd v oblasti osobnostních charakteristik (měřeno testy EOD Eysencka a 16 PF Cattella) se na konci studia začínají velice sblížovat. Přitom již vliv základní školy se promítl do sblížování charakteristik. Bylo by možno přivést i řadu dalších důkazů o tom, že škola, zejména za stavu jednotných osnov, učebnic, metodických postupů, v podmínkách frontální výuky ve třídách, s velkými počty žáků, přetížená encyklopedicky pojatým učivem, nemá čas na individuální práci se žákem, a proto se učitelé uchylují spíše k manipulativnímu pojetí práce se žáky jako s objekty působení, k práci s celou skupinou a třídou. Tato práce je o to snazší, čím méně se žáci odlišují od průměru, čím více tvoří homogenní masu.

Naše škola díky tomuto pojetí a podmínkám, v nichž se realizuje, vychovává především **průměrné žáky** a uplatní se v ní nejlépe i průměrní učitelé.

Snaha o unifikaci vzdělávání vedla i k absurditám minulého školského zákona; tendence tzv. sblížení všech typů středoškolského vzdělávání vedla prakticky k deformaci celého středního školství.

Do gymnázií se např. na úkor všeobecného vzdělání začlenily základy odborné přípravy. Učňovské školy naopak omezovaly speciální profesní přípravu všeobecně vzdělávacími předměty, které žáky zbytečně zatěžovaly, protože nebyly přiměřeně upraveny. Jazykové učebnice se zabývaly např. více gramatikou než konverzací, takže budoucí prodavačka byla sice zatížena mnohými poznatky, které snad mají význam pro gymnazistu, ale nedomluvila se pořádně s cizincem, kterému měla prodat určité zboží. Tato deformace ostatně postihla i střední odborné školy; např. žáci ekonomické školy sice nemají nadále těsnopis a jiné potřebné předměty, ale zato jejich matematika se obsahově velice blíží gymnaziální. Co na tom, že časová dotace je menší a tak není možno látku procvičit, což vyvolává stresové situace pro žáky i učitele a nechut' k matematice, jejíž rostoucí potřebnost si žáci většinou neuvědomují.

Ideologická východiska pronikla nejen do koncepce obsahu vzdělání, ale i do pojetí ekonomického zajištění práce škol. Z jedné strany stát poskytoval zdarma žákům pomůcky, z druhé strany neměl dost na zaplacení kvalitních učitelů a na vytvoření podmínek pro výrazné snížení počtu žáků ve třídách. Při zátěži, kterou denně ženy - učitelky, které jsou často i matkami, prožívají, byla zjištěna i narůstající neurotičnost nejen učitelů, ale druhotně i žáků.

Nápravy současného stavu nedosáhneme bez výrazné a hluboké analýzy příčin a bez vytvoření filozofie vzdělávání.

Domníváme se, že základním problémem je otázka, zda zachovat unifikované školství včetně školského systému, jednotných cílů, obsahu vzdělávání, učebních plánů, osnov a učebnic. Domnívám se, že nikoliv. Je zřejmě čas otevřít prostor pro alternativní školství co do typů škol, ale i obsahu a forem vzdělání. **Co však chybí našemu školství, to jsou určité normy, které by stanovily potřebnou úroveň vzdělání po zakončení určitého vzdělávacího cyklu ať již jednotnou nebo diferencovanou (viz komprehensivní školství). Pokud by byly tyto normy pro základní, střední, ale i vysoké školství (např. chybí jednotná kvalifikační norma i pro vzdělávání učitelů) vytvořeny, bylo by možno srovnat úroveň připravenosti žáků na různých typech škol, které by mohly stanovené**

normy dosáhnout různou cestou - tedy i modifikovanými učebními plány, osnovami, učebními pomůckami a metodami.

Druhým problémem je otázka, zda připravit a realizovat novou reformu školství, která by změnila pojetí školského systému i jeho obsahu. Domnívám se, že i na tuto otázku je třeba odpovědět záporně. Nutné je připravit na základě koncepce, vycházející z jasné filosofie vzdělávání zákon, který by otevíral různé možnosti rozvoje školství, poskytl by prostor nejen pro alternativní přístupy v typech škol, ale i pro kreativitu učitelů a žáků při stanovených základních kriteriích, podle nichž by bylo možno srovnávat kvalifikační připravenost žáků. Tím by nikoliv frontálně, ale paralelně vznikaly vedle starých i nové formy vzdělávání a teprve výsledky by ukázaly, které z nich jsou nosné a které nikoliv.

Třetím problémem je vlastní filosofie vzdělávání, která musí předcházet vlastním zásahům do školství. Myslím si, že je třeba hledat platformu, na které by bylo možno konfrontovat názory odborníků na základní otázky, které je nutno vyřešit dříve, než přistoupíme k realizačním krokům. Zatím je toto hledání roztrženo do více iniciativ a zejména **chybí možnost diskusí v pedagogickém tisku, který je ekonomickými zásahy nyní velice okleštěn.**

Čtvrtým problémem je stanovení okruhu otázek, které patří do roviny základních východisek pro koncipování moderního pojetí vzdělávání. Nepretenduji zdaleka na úplnost jejich výčtu, ale chtěl bych aspoň některé z nich naznačit.

Základní asi bude otázka, jakého člověka vlastně bude potřebovat nově se tvořící demokratická společnost. Jde tedy o koncepci osobnosti, ze které je třeba odvíjet další úvahy o cílech vzdělávacího a výchovného procesu. Jaký je vztah jedince a společnosti a co z toho vyplývá pro koncipování vzdělávacích programů?

Další je otázka, zda je vůbec nutné stanovit společné obecné cíle výchovy a vzdělávání, nebo zůstat jen u rámcových požadavků s možností individuální profilace zejména na vysokých školách, vycházející jednak z osobnostních předpokladů každého jedince, jednak z vyšší variability uplatnění v nových podmínkách tržního hospodářství. S tím souvisí problém odstranění unifikovaného systému přípravy a zavedení alternativních přístupů s možností vnitřní diferenciací i v rámci jednotlivých typů škol. Přitom je třeba postupovat velice obezřetně a poučeně, aby nedocházelo k tomu, co se dnes již v praxi začíná opět šířit jako houby po

dešti - diferenciaci na základě třídění dětí na tzv. chytré a ostatní, což je zcela nekompetentní přístup, který může napáchat velké škody. Tendence od unifikace vzdělávání k individualizaci s přihlédnutím ke schopnostem a zájmům každého jedince ovšem bude vyžadovat i výrazné zkvalitnění diagnostické a poradenské činnosti nejen současnou sítí pedagogickopsychologických poraden, ale i rekvalifikací výchovných poradců na školách. Investice do této oblasti jsou vysoce návratné, protože nebudeme ztrácet talenty a každý bude moci lépe uplatnit své individuální schopnosti.

V souvislosti s tím je třeba si postavit i otázku o místě žáka v pedagogickém procesu. V současné době přes různé proklamace je žák stále pouhým objektem pedagogického působení. Pokud si za cíl vytyčíme výchovu autentické integrované osobnosti, osobnosti svobodné a tedy schopné svobodného rozhodování s odpovědností za učiněné rozhodnutí, tedy osobnosti, která by měla být schopna samostatného individuálního života, budeme muset radikálně změnit celý systém přípravy. V současné době i na vysoké škole používáme převážně systém frontální práce s velkými skupinami studentů bez potřebné individualizace, bez stimulace aktivity studentů ve směru osobní profilace pod vlivem vedoucích učitelů. **Téměř vymizely tzv. školy, které představovaly různé koncepce oborů, vedené skutečnými kapacitami.** Chybí individuální práce s talenty a pod. Tím spíše se jí nedostává v nižších typech škol. Místo skutečné aktivity, vyplývající z vnitřní potřeby žáka, který cílevědomě jde za naplněním své seberealizace, se setkáváme maximálně s náhražkami typu tzv. aktivizujících forem výuky, které nebudou účinné, pokud nedojde k radikální změně celého pedagogického procesu, vycházejícího z osobnosti žáka a k ní se navracející.

Naši učitelé vesměs nejsou připraveni na takové pojetí práce. Vydeme-li z různých typů práce se žáky, vycházejících z osobnosti samotného žáka, ať již jde o waldorfské školy, školy pracující podle Freinetova systému, otevřené školy, školy bez ročníků atd., vesměs je zde kladen velký nárok na kreativitu učitele, na jeho schopnost adaptability i organizační schopnosti, k čemuž zatím nejsou budoucí učitelé vychovávaní. Tuto stránku přípravy musí zajistit nové pojetí pedagogicko - psychologické přípravy budoucích učitelů, které je naprosto nezbytnou součástí formování učitelské osobnosti. Nelze proto souhlasit s některými hlasy, popírajícími potřebu této stránky učitelské přípravy a akcentujícími

jen odbornou předmětovou přípravu. Jiná je otázka, zda současná příprava v této oblasti splňuje požadavky na moderní koncepci vzdělávání, ale to už je jiný problém.

Vznikají i další možné otázky, které by bylo třeba řešit v souvislosti s hledáním východisek ke koncepci vzdělávání. Je jí např. otázka, zda usilovat o profesionalizaci přípravy, nebo zda půjde především o širší kultivaci osobnosti. Tato otázka má význam např. pro pojetí universitního vzdělání ve srovnání s profesní orientací na jiných typech vysokých škol. Vzniká otázka jak spojit právo jedince na vzdělání, tedy otevřenost školství pro všechny, zejména schopné jedince, s diferencovanou přípravou atd.

Pro krátkost času jsem naznačil jen několik z řady okruhů problémů, které je nutno vyřešit dříve, než přistoupíme k dalším krokům na modernizaci našeho školství. Jen tak zabráníme dalšímu nekonceptnímu reformátorství.

Alternativní školy

Stanislava Kučerová

Je alternativní každá škola, která se zbavuje neúčinných a přežitých stereotypů, která se otvírá svobodnému pedagogickému hledání, novým idejím, tvořivým pokusům a změnám? Nikoli, označením alternativní školy míníme instituce nestátní, na státu ekonomicky nezávislé. Nabízejí odlišné systémy výchovy a vzdělávání, než jsou zavedeny na školách státních. Občan má možnost volit pro své děti školu státní nebo některou školu alternativního typu. V západních zemích se počet alternativních škol zvyšoval v 60. a 70. letech. V polistopadovém hledání nové orientace pro naše školství se objevují i u nás pokusy alternativní školy zřizovat. Informovanost o jejich charakteru a poslání je nízká - i v učitelské veřejnosti. Neobejdeme se tu bez oživení dějinného povědomí, abychom chápali smysl programů a hesel, abychom chránili svá národní specifika, odstraňovali překážky rozvoje a dali se inspirovat příklady a idejemi skutečného pokroku.

Úvodem našeho zamyšlení budiž připomenut **významný čin J. A. Komenského při tvorbě novodobé školské soustavy**. Výuka ve středověkých školách nebyla racionálně organizovaná. Různě staří a různě