

# Diskuse

---

---

## Téma: K problémům reformy školy a jejího kurikula

*Probíhající reformy si kladou za cíl výrazně změnit podobu vzdělávání v České republice. Již před jejich startem byla otevřena řada otázek a problémů, během jejich realizace se objevily další. Ukazuje se například, že mnozí učitelé nejsou s reformami v oblasti školního vzdělávání dostatečně obeznámeni a mají k nim spíše rezervované postoje. Objevují se pochybnosti, zda zavádění rámcových vzdělávacích programů a tvorba školních vzdělávacích programů skutečně přinese žádoucí změny. Kritické připomínky ke stávající podobě reformy vzdělávání mají také odborníci. Některým dalším otázkám a problémům školy a jejího kurikula je věnována diskusní rubrika v tomto čísle Pedagogické orientace. Diskuse je uvedena třemi příspěvky. B. Blížkovský se kriticky zamýšlí nad smyslem reformy v oblasti vzdělávání. Pokouší se prezentovat komplexnější pohled, odhalující příčiny i cesty k nápravě. Diskusní příspěvek H. Grecmanové se zabývá otázkou, jak se může (ne)přijetí kurikulární reformy ze strany učitelů promítat do klimatu školy. P. Knecht se zamýšlí nad tím, co je dnes obsahem vzdělávání a upozorňuje, že liberální rozhodnutí ponechat důležitou a zodpovědnou otázku výběru a řazení učiva pouze na učitelích, může mít v konečném důsledku negativní dopad na kvalitu vzdělávání.*

*Redakce*

## Umíme se dobře učit?

Bohumír Blížkovský

Osvědčená idea Komenského, Palackého i Masaryka – „kdykoliv jsme vítězili, bylo to spíše silou ducha než silou zbraní“ – platí dnes více než kdy jindy. Naším hlavním zbývajícím i rozhodujícím perspektivním potenciálem jsou tvořiví lidé. Kvalitní, zkušení, tvořiví, spolehliví a poctiví lidé, natož prozíravé, moudré a odpovědné vedoucí osobnosti nám však stále chybějí

nejvíce. Deficity školské reformy ČR a dekulturnace pokleslých i odcizených médií se projevují již neúnosně. Pokusím se proto o *pohled komplexnější, odhalující příčiny i cesty k akutní nápravě*.

Mnohé svědčí o tom, že zhoubné demoralizace i duchovní bídy více přibývá, než ubývá (viz Blížkovský, 2009b). Neodpovědnosti „odpovědných“, kteří se jen potácejí od jedné krajnosti ke druhé, je již příliš.

*Naše umění dobře se učit není zřejmě tak účinné, jak si namlouváme.* K tomu, jak se učí vyspělejší, kteří nepřejímají kdejaké plevy, ale učí se ode všech jen tomu nejlepšímu, aby posílili vlastní svěbytnost, máme stále daleko. Nedávné celoevropské výzkumy potvrdily například nejvýraznější „absenci národního citění“ u dospívajících v ČR (Klíma a kol., 2001, s. 158). Národní hrdost u nás v r. 2008 projevilo jen 26 % dotázaných, octlí jsme se na posledním místě v Evropě.<sup>1</sup> Málokde je zřejmě mediální odnárodňování a odcizování tak pronikavé jako u nás.

Z Komenského rady „učit všechny všemu podstatnému“ celoživotně, jsme se náležitě nepoučili. Opravdová masarykovská revoluce „hlav a srdcí“ nás teprve čeká. Startovní pozice polistopadového Československa byla sice ze srovnatelných zemí objektivně nejlepší, ale subjektivně nejhorší. Není divu, že po duchamorné normalizaci byly i některé transformace scestné. *ČR nemá například dlouhodobější koncepční strategické priority pro 21. století dosud ani definované, natož realizované.* Nebrzdí to jen čerpání doznívajících podpor z EU, podstatně to ztěžuje i kvalifikační přípravu potřebných profesí. Přehání se příprava profesí prestižních – přibývá tak i nezaměstnaných. Dochází k nemalému plýtvání lidským potenciálem i časem. Celková skladba, natož kvalita absolventů se tak často nebezpečně odchyluje od reálných potřeb ČR v 21. století. Objevuje se nový paradox: život je tvrdší, konkurence roste, přibývá i existenčních nejistot, ale náročnost na osvojení podstatného učiva v mnoha školách pod vlivem neoliberalismu a pedocentrismu zřejmě polevila. Rektor ČVUT, školy, která nedávno oslavila 300 let existence, například při té příležitosti kritizoval nízkou úroveň znalostí z fyziky a matematiky. Nechci paušalizovat, vím, že máme řadu dobrých učitelů i škol, prožil jsem však ve školství v nejrůznějších funkcích déle než půl století, musím proto varovat; nedojde-li brzy k podstatné kvalitativní nápravě, hrozí, že naše slabiny v této klíčové oblasti mohou mít závažné i osudové důsledky. *Podstatné zdokonalování školství a umění dobře se učit, abychom*

---

<sup>1</sup> Uvedená zjištění potvrdil v roce 2008 i rozsáhlý evropský průzkum rakouského institutu GfK. V celé Evropě zaostávají v národním uvědomění nejvíce mladí Češi.

zvládali vzrůstající nároky, rizika i krize 21. století lépe, *by se mělo* proto co nejdříve stát nespornou strategií, prioritou priorit, naším směrodatným kategoriickým imperativem.

Upozorním nejprve na *deficity polistopadové školské reformy*. Je smutné, že v době, v níž je co nejkvalitnější vzdělávání všech celosvětovou prioritou, lze právě v zemi Komenského názorně doložit, jak neodpovědné jsou reformy nedostatečně demokratické i odborné. Brzy po listopadu jsem byl pověřen vedením prvé československé odborné komise pro školskou reformu. Do konce května 1990 jsme předali oběma ministerstvům i k širší diskusi dvě expertizy (Blížkovský, 1991). Prvá směřovala k demokratické školské reformě. Druhá vytyčila náročný postulát: *školská správa by měla být stálou optimalizací výchovně-vzdělávacích předpokladů, procesů a výsledků; permanentním zdokonalováním lidského učení, vzdělávání, výchovy i osvěty*. V prvé polovině devadesátých let jsem byl předsedou České pedagogické společnosti při ČSAV (AV ČR), spolu s mnohými (včetně Rady pedagogických věd ČR) jsme naše podněty vysvětlovali a prosazovali. Marně. Většina požadavků odpovídajících potřebám 21. století, nejlepším světovým i našim zkušenostem čeká na realizaci dosud.

Dokladů je bohužel více než dost. Například místo *zavedení dvanáctileté integrované, vnitřně funkčně diferencované školy pro všeobecné a odborné vzdělání, která převládá ve většině vyspělých zemí světa, jsme se v podstatě vrátili k překonanému školství duálnímu*, které kvalitnější vyšší vzdělávání otevírá jen úzké vrstvě. Nejdůležitější gymnázia byla pojata příliš výlučně i elitářsky, deset let po listopadu je absolvovalo jen 15 % populace. Vinou tohoto zpátečnictví a strategického omylu propadla ČR na poslední místa EU i zemí OECD v počtu maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním. Zatímco jinde jich je až 80 % i více, u nás jich má být 1/3 populace až po r. 2010. Význam solidního všeobecného vzdělání je přitom existenční, tvoří základ komplexnější odbornosti, jde o hlavní zdroj dobré občanské orientace.

Zbrklá ultrakonzervativní *restaurace krajního dualismu nebyla krokem vpřed, ale skokem vzad*, navazovala až na „Bachův absolutismus“ po roce 1848. *Školství odpovídající potřebám 21. století nemáme proto dosud*. Zbytečně nákladné extenzivní prodloužení nejkratší cesty k maturitě ze 12 na 13 roků ztěžuje též vyrovnávání podstatně nižších platů našich učitelů vůči jejich západoevropským kolegům. Dualizace školství byla navíc provedena tak disfunkčně, že dodnes brání nemalé části populace získat dostatečně praktické vzdělání nezbytné ke spolehlivé obživě. Profesionální výcvik, praktické

vzdělání a veškerou pracovní výchovu postihy největší redukce. Tradiční vazby učňovských škol (často i vynikajících odborných škol) s příslušnou profesní praxí byly podstatně oslabeny i zrušeny. *Nejúčinnější hodnototvorná synergie tvůrčí teorie s tvůrčí praxí byla narušena i ochromena.* Plané teoretizování produkuje přirozeně více „mluvky“ a diletanty než tvrdým tréninkem vykřesané mistry. Odtržení škol od reálného života a světa nebezpečně vzrostlo. Nemálo učňů nepoznává dostatečně reálný provoz své profese dosud. To je stav horší než ve středověku, kdy tzv. „vandrování“ zajišťovalo tovaryšům dokonce zkušenosti mezinárodní. V USA zedníci i bakaláři, v ČR to nesvedou nebo nechtějí ani maturanti SOU. Vysoké školy jsou „stále uzavřeny pro studenty ze sociálně slabých rodin“. A „prostupnost“ mezi jednotlivými stupni vzdělávání a školami je omezená! (Matějů, 2008)

*Vážne i optimalizační role školské správy.* Ředitelé škol i vyšší instance se věnují hlavně tzv. „vstupům“ (přijímacímu řízení; tomu, co se platí), nejdůležitějším „výstupům“, tj. kvalitě absolventů, se věnuje většinou pozornost nedostatečná. Celostátní orgány jsou tak bezmocné (i neodpovědné), že nedokáží napravit ani zhoubnou degradaci přípravy učitelů na pouhé „nosiče“ a „prodavače“ vědních základů školních předmětů. Praktická učitelská způsobilost vychovávat, kultivovat a učit lidi dobře se učit většině absolventů učitelského studia chybí. Někteří absolvují v pětileté přípravě cvičně jen týdně učitelský úvazek! Ani na publikovaná výzkumně ověřená varování se nedbá! (Blížkovský a kol, 2000) *Nedostatečná gradace tvůrčí profesionality všech pedagogických pracovníků* je přitom hlavním zdrojem pedagogických stagnací i úpadků. Absurdní reglementaci vystřídala tak pronikavá deregulace, že hrozí neoliberální anomie (deficit a absence základních norem). Masarykovy rady „tolik svobody, kolik je možno – tolik řádu, kolik je nutno“ čeká na své uplatnění již déle než 70 let.

*To nejdůležitější, výběr základních směrodatných výchovně-vzdělávacích hodnot pro mimořádně náročné 21. století, nám chybí nejvíce.* Dosavadní pokusy o to jsou jednostranné i nedostatečné. Celostátně vymezené maturitní požadavky postrádáme například 20 let! To nemá obdobu! Nové Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání jsou tak liberální, že nezvládly ani konkrétní výběr základního učiva (učebnic je přitom tolik, že se v nich těžko vyznají i učitelé). Zdůraznění kompetencí je správné, mnohé „standarty“ však připomínají spíše „prázdné rámečky“. Každá škola si tak připravuje Školní vzdělávací program více méně po svém. Povolené „mixování“ a rozpuštění sebezáchovného dějepisu v může být navíc sebezáhubné.

Dokonce i státní závěrečné zkoušky si již většina množících se stovek studijních oborů vysokých škol vymezuje na jednotlivých fakultách více méně po svém.

Je neuvěřitelné, že se u nás téměř zapomnělo na klasický i všelidský ideál harmonického rozvíjení každé osobnosti. Každý školní, podnikový, regionální, natož celostátní vzdělávací program by měl proto přinejmenším „rukoplně“ zodpovědět 3 otázky:

1. *Co má každý absolvent minimálně teoreticky znát.*
2. *Co má prakticky umět.*
3. *Jaký má být, jaké základy slušného chování, které hlavní charakterové vlastnosti a hodnotové orientace osobnosti i občana by si měl osvojit.*

Jde o tři nezbytné a nerozlučné kvality plnohodnotného života i tři hlavní směrodatné složky výchovně-vzdělávacího obsahu a procesu:

1. *Teoretické vzdělávání.*
2. *Praktické vzdělávání, výcvik.*
3. *Výchova mravních vlastností, charakteru a hodnotových orientací osobnosti.*

Podcení-li se kterákoliv z nich, stává se učení scestné. Ani tato abeceda se však v našich pedagogických normách zhusta nedodrhuje. *Soudobá exploze informací vyvolává prostě tak jednostranné, nekritické i extrémně nebezpečné hromadění poznatků, že to nemá historickou obdobu.* Kumulace pouhých informací, jednostranné internetové, teoretické, knižní a verbální učení nebývale převládá. Na rozvíjení schopností a vlastností osobnosti nezbývá čas. Veškerý praktický výcvik se proto nebývale podceňuje a celostátní soustavnější účinná výchova k demokracii a dalším žádoucím hodnotám kvalitnějšího života téměř neexistuje. Plané proklamace, např. „učí se respektovat a uplatňovat mravní principy“ (RVP, Člověk a společnost, 2006) příliš nepomohou. Našli se bohužel pseudopedagogové, kteří hlásali, že výchova do školy nepatří. Do míst předurčených pro „dílny lidskosti“ tak pronikají vulgárnosti, šikana, násilnosti, drogy, krádeže, přepady i vraždy. S násilnou šikanou se více méně setkává téměř polovina žáků ZŠ, mnozí mladší z nich se již bojí do školy chodit. Zdolávání nekázně je dnes největší profesní zátěží učitelů.

Zapomínáme, že bez demokratů nefunguje demokracie, že se bez společných hodnot rozpadá vše (v ČR to již postihuje dvě třetiny nových rodin). Neplatí mnohé dané slovo, faktury se nesplácejí včas, dochází k úpadku, de-

moralizaci, korupci, krizi, barbarizaci společnosti. Je nejvyšší čas vykročit k radikálnější nápravě dříve, než bude pozdě.

Jedním z nejnebezpečnějších bludů přítomnosti je bláhová víra, že současná *exploze informací* lidské učení usnadňuje. Pravý opak je pravda. Dobré učení závisí na kvantitě informací nejméně. *Nejdůležitějším předpokladem dobrého učení i hospodaření je spolehlivé rozlišování a pečlivé vybírání „zrn“ z množící se záplavy „plev“*. To již zvládá málokdo. To, čemu se už středověk vysmíval, pověstný „Norimberský trychtýř“, současnost bezhlavě umocňuje přidávanými „kompresory“. Známý americký futurolog A. Toffler varuje kategoricky: *světu 21. století hrozí pandemie funkční negramotnosti*, tj. neschopnosti řešit složitější problémy. Oběti tohoto novodobého moru jsou již i mezy absolventy prestižních univerzit. Nebezpečně se projevuje i u nás, mívá tři nejčastější podoby.

Prvý typ *univerzální diletanty*, kteří jsou tak povrchní, že znají o všem něco, ale nic neznají pořádně. Opakem jsou tzv. *profesionální idioti*, kteří jsou zase tak úzce specializovaní, že znají téměř vše, téměř o ničem. Nejnebezpečnější *univerzální konformisté* bývají již tak přizpůsobiví, bezpátevní, bezzásadoví, bezcharakterní, že zdůvodní kdykoliv cokoliv, jen když vědí za kolik. Prototyp novodobého flexibilního kolaboranta.

## Závěr

*Člověk je nejučenlivější tvor*. Tajemství tohoto zázraku naší planety je jednoduché jen zdánlivě. Člověk na rozdíl od ostatních tvorů *není omezen jen vrozenou výbavou a individuální zkušeností, díky řeči si osvojuje i nevyčerpateľnou společenskou zkušenost*. Právě v tom ale spočívá nejedno riziko. *Člověk se totiž dokáže stejně vydatně učit dobrému i zlému*. Učení sebezáchovné se tak často zvrhává v učení sebezáhubné. „*Kdo prospívá ve věděni a ztrácí v mravech, více ztrácí než získává . . . Hubme nevědomost i nemravnost, aby nezhubily nás*“, varoval již J. Á. Komenský. „*Zmatek v hlavách způsobuje křeče ve svalech*“, říkával T. G. Masaryk. Kultivace člověka a jeho učení je nejnáročnější i nejpotřebnější lidskou činností, připomínal I. Kant. Jak jsou uvedená moudrá slova aktuální, vidíme dnes na každém kroku.

*Nejúčinnější vzdělávání je sebezvzdělávání. Nej kvalitnější výchova je dobrá sebevýchova. Nejhodnotnější učení je sebeučení, které se umí dobře učit. Nejlepším řízením je správné sebeřízení. Není ani nad účelný sebevýcvik, autotrénink. Nejdokonalejší správou je dobrá samospráva.*

*Vrcholem pedagogického umění a dobrého lidského učení je zkrátka navo-*

*zování tvůrčích, hodnototvorných, seberealizačních, emancipačních procesů, které se dobře řídí samy, které dokáží optimalizovat i lidské týmy a systémy.*

## Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy*. Syllabus k základům pedagogiky. Brno: PdF MU, 2009a.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. 2. vyd. Ostrava: Amosium, 1997.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. st.* Brno: Konvoj, 2000.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. *Zdokonalování veřejné správy a samosprávy ČR*. Brno: Konvoj, 2008.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. (red.) *Česká a slovenská otázka v EU*. Brno: Konvoj, 2004.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. a kol. K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. K racionalizaci a demokratizaci řízení vzdělávání a výchovy. *Pedagogická orientace* 1991, č. 1.
- ČELOVSKÝ, B. *Konec českého tisku*. Ostrava: Tilia, 2002.
- KLÍMA, B. a kol. *Mládež a dějiny*. Brno: Akademické nakladatelství, 2001.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon, 1996.
- MATĚJŮ, P. České vysoké školství ve světě propadá. *Lidové noviny*, 13. 5. 2008.
- Návrh Bílé knihy vzdělávání, MŠMT ČR, 2008.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2006.

BLÍŽKOVSKÝ, B. Umíme se dobře učit? *Pedagogická orientace* 2009, roč. 19, č. 2, s. 106–112. ISSN 1211-4669.

**Autor:** prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno