

K aktuálnímu stavu výchovy a vzdělávání

Ze života reformátorů

Bohumír Blížkovský

Osudem naší země je začínat stále znovu.

F. X. Šalda

Soudobé dějiny se stávají stále více soutěží mezi výchovou
a katastrofou.

G. W. Wells

Reformy lidského života a světa k lepšímu i k udržení „pouhé existence“ byly, jsou a budou potřebné vždy a všude. Bez nich nemohou složitě dynamické sociální soustavy, živá společenství lidského života dobře fungovat, hrozí jim nepořádek, krize i zánik. Reformisté to však nemají lehké nikde a nikdy. U nás, v rozporuplném středu Evropy, to platí obzvláště. Stačí připomenout osudy Jana Husa, J. Á. Komenského, Jana Jakuba Ryby, K. H. Borovského, B. Němcové, F. Palackého, T. G. Masaryka, M. R. Štefánika, E. Beneše, bratří Čapků, prof. V. Příhody i reformátorů z šedesátých a devadesátých let 20. století. Míra přečastých přerušovaných i marných nápravných pokusů je u nás od „Bílé hory“ tak značná, že začínáme prakticky stále znovu, jakoby od nuly. To ovšem význam a zásluhy těch, kteří se o to snaží, nesnižuje, ale zvyšuje. Úrovně českého jazyka Bible kralické a spisů Komenského dosáhli například až literáti generací B. Němcové, K. Čapka. Málokdo již ví, že v pražských měšťanských školách a úřadech byla čeština povolena teprve v šedesátých letech 19. století. V Brně byla naprostá většina škol německých až do konce 1. světové války. V naší permanentně ohrožené situaci musíme zkrátka bedlivěji střežit kontinuitu své identity, více bychom se měli učit i z předností a chyb našich předchůdců.

Nejvýznamnější éru moderních politických, hospodářských a kulturních reforem u nás přineslo Masarykovo Československo. Dovršilo naše národní

obrození, prosazovalo demokratickou unii středo- a celoevropskou i kolektivní bezpečnost světové demokracie. Obecně uznávaný evropský filozof 20. století K. R. Popper před svým skolem roku 1994 uznale prohlásil: „Masarykovo Československo bylo – podle mne nade vší pochybnost – nejotevřenější ze všech společností, které kdy v Evropě spatřily světlo světa.“ Oduševnělému elánu československé pedagogické obce a téměř veškeré inteligence se tehdy podařila jedinečná osvětová ofenzíva lidské tvořivosti, nesená duchem kritického realismu, demokratismu a humanismu. Z ozvěn této éry čerpáme síly dosud. Kýžených padesáti let se ale masarykovské hodnototvorné reformy nedočkaly. Naopak! Smrtonosný vpád nacismu je pouhý rok po smrti TGM zarazil a nejkrutější novodobou dekapitací našeho národa zahájil „konečnou“ genocidu Čechů. Zaslouhou prezidenta E. Beneše začaly naštěstí rázné životodárné reformy hned po 2. světové válce, v době startu naší generace.

Její zkušenosti zahrnují přčetné prohry a ustavičné pokusy o malé i podstatnější demokratické pedagogické reformy v uplynulých dvou třetinách století. Jejich nenaplnění vyvolává oprávněné i znepokojivé otázky: Proč je důslednější a komplexnější demokratizace školství v zemi Komenského v posledních 66 letech tak obtížná i neprůchodná? Proč je prozíravost a vůle naší společnosti v této strategické rozvojové i sebezáchovné sféře tak chabá a roztržštěná? Proč čekáme marně na nezbytné zdokonalení naší výchovně-vzdělávací soustavy i po „listopadu“ již patnáctý rok? A především: Proč není strategie našeho vzdělávání pro 21. století soustavněji rozvíjena, v širší praxi tvořivě ověřována a obecněji i účinněji realizována? Proč trpíme pronikající dualizací všeobecného vzdělávání, jeho redukci na „zboží“ i pokusy o jeho nové vrchnostenské ideologické zneužívání? Nesvědčí absence masarykovské osvěty i naše současná hodnotová dezorientace a anomie, naše duchovní zaostávání a odcizování o vážné pedagogické i sociální krizi? Dočkáme se „dílen lidskosti“, nebo hlubší krize? Naučíme se „dobře se učit“ včas?

Širší sociálně historický a geopolitický kontext uvedených otázek i vykřičníků analyzovalo v poslední dekádě pět mezinárodních mezioborových konferencí a šest navazujících publikací (viz Kučerová, Blížkovský a kol., 2004). Potvrdily zcela mimořádné narušení naší historické kontinuity i identity po zániku Masarykova Československa vírem mocných vnějších (objektivních) i vnitřních (subjektivních, ideologických) deformujících sil (okupace, dekapitace i další otřesné zlomy spojené s lety 1938, 1948, 1968 i 1992). Startovní polistopadová pozice Československa byla sice ze všech srovnatelných zemí objektivně nejlepší, ale subjektivně nejhorší. Bezpříkladné hony na reformátory u nás trvaly do poslední chvíle abnormální normalizace. Reformátoři polští, maďarští i gorbačovské „perestrojky“ (natož vyspělej-

ších zemí) zatím získávali cenné zkušenosti i nemalý předstih. Duchovní bída navozená u nás utuženou totalitou duchamorné „konsolidace“ neměla v tehdejší Evropě obdobu. S jejími důsledky – znásobenými bezhlavými polistopadovými „šokovými terapiemi“ – se potýkáme dosud. Kýženou „revoluci hlav a srdcí“ decimuje reálná „exploze bludů a pudů.“¹

Převažující *neodbornost a nedemokratičnost vedení našeho školství trvá již příliš dlouho* – od poloviny minulého století. Inovační role škol, úroveň rozhodujících konceptorů i kvalita orgánů odpovědných za kultivaci lidského učení, života a světa je u nás proto často podprůměrná i nedostatečná. Nemalá část našich politiků, státních zaměstnanců, hospodářů, mediálních a kulturních pracovníků, občanů i učitelů se dosud zřejmě nenaučila dobře se učit.² Příliš mnoho času i dalších hodnot jsme již nenávratně ztratili. Nezbývá, než si krizi přiznat a rázně jí čelit. Je o to vážnější než ta, o které psal před stoletím TGM, že je specifickým zauzlením krizových trendů globálních (Kučerová, Blížkovský a kol., 2004). Na prahu 21. století při vstupu do superintegrovaného vysoce konkurenčního evropského společenství máme co dohánět.

Připomenu jen pár aktuálních zkušeností tří hlavních reformních vln, které jsme zažili po 2. světové válce, před rokem 1968 a po roce 1989. Jejich konkrétní cíle, kontexty i osudy jsou přirozeně rozdílné, spojuje je však

¹Není například povzdech spisovatele Ivana Klímy z roku 1975 nadále aktuální? „Při svém skepticizmu jsem neočekával, že to všechno, co mělo přijít, dosáhne takových hloubek nicoty, že celá společnost poklesne do takového nihilismu, že ti, kteří se dostanou k moci, projeví tak hluboké pohrdání kulturou vlastního národa.“ (Gen, 2003)

Pozoruhodná je i diagnóza E. Goldstücker: „Neexistuje výměna různých názorů na základech racionálních argumentů. Usadilo se tu, bohužel, černobílé myšlení, které nenachází k sobě vzájemně cestu. Černobílé myšlení charakterizovalo ruský typ komunismu. Po roce 1989 se dogmatické myšlení usadilo u vítězů revoluce sametové. Není překonáno, takže zijeme ve společnosti, která v určitých rozměrech nenachází k sobě cestu. A dokud to bude tak, tak ta společnost bude chorá.“

Lapidárně vystihuje polistopadové klima nezapomenutelný J. Vavroušek: „Základní chybou toho, čemu venku říkají sametová revoluce, byla její nepřipravenost. Všichni jsme věděli, co nechceme, ale nebyla tu žádná konsistentní představa, co dál. A to se velmi vymstilo.“ (Listy 1995, s. 74)

²Náskok zděděný po předcích jsme vinou neodpovědných „odpovědných“ značně promarnili. Naše strategické národní a státní zájmy nejsou náležitě ani definovány, natož realizovány. Převaha partikulárních zájmů znemožňuje širší kooperace i stabilnější kolic. Mnohé polistopadové transformace byly tak kontraproduktivní, že je nepřežilo ani Masarykovo Československo. Krizové úrovně našeho hospodářství z roku 1990 jsme znovu dosáhli až po deseti letech. Zastávání výkonnosti našeho hospodářství za vyspělými zeměmi EU se nezmenšuje, ale zvětšuje (HDP na občana ČR klesl ze 70 % na 60 % průměru EU před rozšířením). Poslední místo mezi srovnatelnými zeměmi zaujímá ČR i v celkovém růstu HDP za poslední čtyři roky 1999–2003 (Lotyšsko 6,2; Estonsko 5,0; Litva 4,7; Maďarsko 4,2; Slovinsko 3,6; Polsko 2,9; ČR 2,2).

snaha obnovit přetrženou kontinuitu dobrého navázáním na naše nejlepší tradice i na zkušenosti světové.

První reformní vlna začala vlastně ještě před okupací a pokračovala hned po 2. světové válce tvůrčím dialogem koncepcí profesorů O. Chlupa a V. Příhody, násilně přerušeným únorem 1948. Přinesla především dekret prezidenta E. Beneše o vysokoškolském vzdělávání učitelů z 27. října 1945, který tehdy inspiroval většinu Evropy i světa. Vznikly pedagogické fakulty, zrodil se Výzkumný ústav pedagogický, Pedagogický ústav J. Á. Komenského ČSAV (po r. 1952), startovala demokratická školská reforma. Diskuse byly otevřené, mohu však dosvědčit, že v otázce společné demokratické dvanáctileté vnitřně diferencované školy převládala mezi předními odborníky shoda. Mnohá s tím spojená oprávněná všeobecná očekávání se však vinou následných deformací nenaplnila. Pedagogický ústav Jana Ámose Komenského ČSAV byl dokonce po listopadu, když jsme jej nejvíce potřebovali, zrušen. Stejný osud potkalo i Státní pedagogické nakladatelství založené osvícenci. Nepřehlednost, rozdílná kvalita učebnic i enormní vzrůst nákladů na ně je toho důsledkem. Ani demokratické školské reformy, směřující k dobře se učící společnosti a „dílnám lidskosti“, jsme se od té doby nedočkali. Československá reformní pedagogika dospívala již v 30. letech před 2. světovou válkou a ještě výrazněji po ní k otevřenému demokratickému modelu dvanáctileté integrované společné, vnitřně diferencované školy 1., 2. a 3. stupně, který se v podobě primární a sekundární školy v podstatě osvědčuje ve většině vyspělých zemí světa dodnes. K paradoxům historie i přítomnosti patří, že ve vlasti Komenského brání důslednějšímu navázání na tuto otevřenou humanitně demokratickou koncepci politické překážky. Po roce 1948 se mocensky prosadila jednostranná unifikace a indoktrinace, po roce 1989 podrývá školu a vzdělávání přílišná liberalizace, komercializace, segregace a nadměrná selekce přístupů k vyššímu vzdělávání mládeže i dospělých. Významná schopnost demokratické vzdělávací soustavy tlumit sociální nerovnosti se u nás spíše oslabila, než posílila.

Neustálým pedagogickým i obecně lidským údělem je posouvat život k lepšímu, dbát o jeho udržitelnost. Podmínky k tomu jsou přirozeně proměnlivé, větší i menší, závislé na vynalézavosti lidí i na okolnostech. Zvláště potřebné jsou optimalizační krůčky, nebo alespoň utváření předpokladů pro ně v dobách nejtěžších. V obtížných 50. letech se například podařilo na VŠP v Praze otevřít *dálkové studium pedagogiky a psychologie* pro početné zájemce z pedagogické praxe. Zrodila se dosud ojedinelá širší základna tvůrčího propojování pedagogické teorie a praxe, vznikla mimořádně potřebná líheň desítek odborníků nového typů – pedagogů. Mnozí z nich zkvalitňují lidské učení dosud. Škoda, že soudobému doktorandskému studiu pedagogiky podobné širší sociální zdroje, pedagogické zkušenosti a vazby na tvůrčí

pedagogickou praxí většinou chybějí. Opravdových, odpovědných, koncepčních a kreativních pedagogů pro náročné 21. století máme stále zoufale málo. Tím více bolí, že se širší přístup ke studiu tvůrčí pedagogiky zkušeným učitelům, nadaným praktikům, natož vedoucím pedagogickým pracovníkům dostatečně neotvírá. Pomohlo by to i pedagogice, nebyla by od lidského světa tak odtažitá, knižní, scientistická, neživotná; byla by funkčnější. Rostla by s rostoucími úkoly společnosti vědění, učila by se navozovat i kultivovat procesy a cykly autopoietické, sebeutvářecí, které se pohánějí „samy“; více by přispívala k inovacím i udržitelnosti našeho života.

Ve 2. reformní vlně vrcholící roku 1968 (s menšími ozvěnami v 80. letech, alespoň na Slovensku) jsme v rámci existujících možností naplňovali klasičtější a všelidskou ideu harmonicky rozvinuté osobnosti. Ideu základního učiva akademika O. Chlupa jsem rozvíjel výběrem základních výchovně-vzdělávacích hodnot, propojováním teoretického a praktického vzdělávání s výchovou hodnot. *Především jsme usilovali o zkvalitňování, racionalizaci, demokratizaci a humanizaci československé výchovně-vzdělávací soustavy* (např. Blížkovský, 1955, 1963a, 1963b, 1964). *Naléhavější celoživotní a celospolečenské obzory lidského učení a výchovy staví od té doby před pedagogiku kvalitativně nové, komplexnější úkoly.* Soustavnější učení proniká do života, „škola života“ je podstatně náročnější a systémová řešení složitějších souvztažných problémů se stávají kategorickým imperativem. Nenechávali jsme tyto výzvy bez odpovědi. Pozdější mezinárodní zkušenosti prokázaly, že jsme tehdy u nás bývali i v čele těchto perspektivních snah. Předjímali jsme a řešili mnohé základní problémy lépe se učící společnosti 21. století.³ Zobecnění prvních nejlepších našich i světových zkušeností v tomto strategickém směru je k dispozici. Je třeba na ně tvořivě navázat. Rádi v tom, dokud můžeme, pomůžeme.

Na tradiční svépomocné sebevzdělávání a rozvíjení pedagogické tvořivosti školními metodickými útvary a regionálními pedagogickými sbory i na novou vysokoškolskou přípravu učitelů navázalo Československo v 60. letech prvním evropským i světovým pokusem o *obecné postgraduální studium učitelů*. Místo toho, aby se tato iniciativa zdokonalovala, aby se její ideologické zneužívání napravilo, byla téměř celá soustava zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v ČR po roce 1990 ochromena a likvidována. K hrubé chybě došlo navíc v situaci, kdy bylo odborné pomoci k tvůrčí

³Roku 1967 získala v celostátní soutěži 1. cenu má práce usilující o teoretické základy výchovně-vzdělávací soustavy v dimenzi celoživotní i celospolečenské. Pod názvem „Hledání výchovné soustavy“ (Blížkovský, 1968) ji roku 1968 tisklo, ale po utužení cenzury nedotisklo SPN v Praze. Zdokonalená verze celistvého a otevřeného pojetí vzdělávání a výchovy vyšla až roku 1992 pod názvem „Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi“ (ve druhém, upraveném vydání roku 1997).

učitelské svépomoci, ke gradaci jejich profesionality i k demokratické osvětě nejvíce zapotřebí. Neškodíme sami sobě, když poklady více než dvousetletých pedagogických zkušeností našich učitelů od počátku národního obrození leží ladem? Náležitě zhodnocení a tvořivé využívání našeho pedagogického dědictví je záležitostí rozvojovou i sebezáchovnou. Škoda, že i realizace připravovaných programů „Učitel“ a „Kariérní růst“ tak vážne. Koncepční funkční vazba přípravného a dalšího vzdělávání učitelů s gradací jejich profesionality v souladu s potřebami školy a školství chybí. Fakulty omezené jen na přípravu učitelů bez jejich dalšího vzdělávání přitom častěji degenerují, poněvadž jim tato zpětná vazba chybí.

Třetí, nejvýznamnější a nejnadějnější reformní vlna probíhá po roce 1989 již pod praporem svobody. Zprvu se zdálo, že jsou šance neomezené, že jsou dveře k žádoucím změnám otevřeny dokořán, že jim nic nebrání. Za pouhý měsíc po 17. 11. 1989 začala například vznikat, zásluhou slovenského ministra školství prof. RNDr. L. Kováče, DrSc., prvá síť expertních komisí k přípravě odborných podkladů pro nezbytné decizní úpravy. Byl jsem pověřen vést jednu z hlavních komisí pro celostátní reformu základního a středního školství a celé školské správy. Tvořilo ji více než dvacet předních československých odborníků. Prvé koncepční podklady pro demokratickou reformu našeho školství jsme předali koncem ledna 1990⁴ a k širší diskusi jsme je zveřejnili v únoru 1990. Slovenský ministr školství projekt akceptoval a neprodleně jej předal ministru školství ČR k celostátnímu projednání. Brzy na to byla předána a zveřejněna i koncepce demokratické reformy československé školské správy a samosprávy.⁵

Až později se ukázalo, že tento počáteční koncepční „předstih“ našeho školství náležel k poměrně vzácným výjimkám posttotalitní decizní sféry. Možná i proto si s ním státní činitelé nevěděli rady. Přednost dali politice „drobečkové“ i restauračním návratům až k absolutismu 19. století. Dualizace, natož trivializace našeho vzdělávání bezuzdnou libovůlí nemá s demokratickou reformou nic společného. Až po letech se k principům demokratické školské politiky přihlásila „Bílá kniha“. Zatímco mnohé další resorty nové komplexnější odborné podklady od roku 1990 postupně sháněly, první polistopadový náčrt projektu demokratické reformy československého

⁴Prvé návrhy na školskou reformu v Československu po 17. 11. 1989:

BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol.: „K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Problémy reformy základního a středního školství.“ Ministerstvům školství ČR a SR předáno 29. 1. 1990. K diskusi publikováno v *Učitelských novinách* 1990, č. 10, v *Jednotné škole* 1990, č. 6, v *Pedagogické orientaci* 1991, č. 1.

⁵Blížkovský, B., a kol. K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání. Ministerstvům školství ČR a SR předáno začátkem června 1990. K diskusi publikováno v *Učitelských novinách* 1990, č. 34 a 38 a v *Pedagogické orientaci* 1991, č. 1.

školství odpovídající potřebám 21. století zůstal v podstatě ignorován. Chyběla moudrá prozíravost, odpovědnost, vůle i odvaha jej realizovat a přiřadit se k převážné části vyspělých zemí světa. Na Komenského odkaz „vzdělávat všechny, všemu podstatnému, celoživotně“ ani na radu TGM „tolik svobody, kolik je možno, a tolik řádu, kolik je nutno“, se nedbalo. *Koncepci demokratickou tak vystřídaly* partikulární egocentrické zájmy a *neoliberální improvizace*, komercializace, privatizace i restaurace školské dualizace s asociální diskriminací přístupu k vyššímu a hodnotnějšimu vzdělání. Česká republika tak například propadla na poslední místo z 24 zemí OECD v počtu maturantů s úplným středním všeobecným vzděláním. Nedostatek hodnotného všeobecného vzdělání přitom snižuje hodnotu veškerého vzdělávání; bez dostatečného obecného rozhledu přestává být člověk občanem a demokratem, vylučuje se i z kultury národní a všelidské. Nezřídka navíc dochází k tak nevídané sociální anomii, že se napadá i logika a etika, ba že se v místech předurčených pro „dílny lidskosti“ odehrávají i násilné prepady a vraždy.

Nedojde-li během nejbližších let k podstatné nápravě, hrozí vážná krize celé naší společnosti (Potůček, 2003, s. 194). *Bez náležitých společných hodnot ztrácí škola duši a společnost se rozpadá*. Mimořádné narušení těchto hodnot odcizenou mediokraturou a nedostatečnou mravní, demokratickou i národní výchovou potvrzují již i celoevropské výzkumy. Největší absencí základů nezbytného národního vědomí a sebevědomí trpí v soudobé Evropě mladí Češi (Kučerová, Blížkovský a kol., 2004, s. 132). Složitost soudobé reformy rozhodně netkví jen v nedostatku peněz, v neuspokojivém objektivním stavu českého školství, ale především v překonání subjektivních příčin tohoto stavu. Mnohé svědčí o tom, že nepořádek, bezohlednost, ničení a další nemoci společnosti začínají kultivační roli škol nebezpečně přemáhat. Náš mezinárodní pedeutologický výzkum například prokázal, že největší profesní soudobou zátěží učitelů ČR, SR a Polska je vzrůstající nekázeň, hrubé i nezvládnutelné chování nemalé části žáků (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000).

Vzniká nebezpečný bludný kruh. Duchovní bída zvyšuje bídu hmotnou a ta zase prohlubuje bídu duchovní. Separované „transformace“ nejsou totiž jen nesystémové a disfunkční, bývají zpravidla i notně extenzivní a mimořádně nákladné. Nesystémovým opatřením prvního transformátora byla například obnovená osmiletá gymnázia. Podobně separovaně prodloužil další ministr prvý stupeň ZŠ ze 4 na 5 let. Mechanickou segregací jednotlivých typů a stupňů škol se tak extenzivně i mimořádně nákladně prodloužila nejkratší cesta k maturitě z 12 na 13 roků (5+8 nebo 9+4).

Katastrofální vymírání českého národa od r. 1994 (Kučerová, Blížkovský a kol., 2004, s. 309) si už navíc vynucuje redukci škol. I ta se ale provádí selektivně. Školy privátní a církevní se neomezuji, třebaže jich máme více

než jinde a náklady na ně ze státního rozpočtu překračují 3 mld. Kč ročně. U soukromých škol k tomu ovšem přistupují i další značné výdaje z rozpočtů rodinných. Převažující extenzivnost školských výdajů dosahuje zřejmě takového stupně, že často nezbyvá ani na řádné mzdy.

Neúčelná a přílišná komercializace našeho školství však deformuje i demontuje jeho hlavní pedagogické poslání především tím, že jednostranně orientuje vedení škol na tzv. „vstupy“ (především na počty přijímaných žáků a studentů). Na nich totiž nejvíce závisí financování škol. Nejdůležitější a rozhodující pedagogické „výstupy“ v podobě kvalitních výchovně-vzdělávacích výsledků a absolventů se tak zhusta nejvíce podceňují i přehlízejí. Vedoucí úlohu strany vystřídala vedoucí úloha peněz. Za roků nemáme například řádně vymezené ani maturitní požadavky. I státní závěrečné zkoušky si již koncipuje většina ze 400 vysokoškolských oborů na každé VŠ víceméně po svém. Trpí tím bohužel i učitelské vzdělání, které by mělo být příkladné. Značná část jeho absolventů patříčnou učitelskou způsobilost postrádá (Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000). Těžce nesou, že delší vysokoškolská příprava nedosahuje ani takové praktické učitelské způsobilosti, s jakou běžně odcházeli absolventi učitelských ústavů závěrem jejich osmdesátileté existence (1869–1949). Tato nepřekonaná kvalita dobrých učitelských ústavů přitom není nedosažitelná. Chce „jen“ vydatnější průběžný a souvislý trénink u vzorných cvičných učitelů a zkušený dohled. Polistopadové manko odpovědného profesního výcviku budoucích učitelů je již většinou alarmující. Přidávání peněz daňových poplatníků institucím, které nemají náležitě vymezenou ani minimální kvalitu svých absolventů, připomíná lití vody do bezedných nádob. Právě omezené rozpočty školství a škol vyžadují hospodaření co nejefektivnější.

Lidské kvality jsou naší hlavní nadějí. Demokratická vzdělávací politika je proto celostátní strategickou prioritou. Hlavní vědecko-pedagogické a osvětové poslání celé výchovně-vzdělávací soustavy musí tudíž kultivovat především správa škol a školství ČR. Ta má ale ke stálé optimalizaci výchovně-vzdělávacích podmínek, procesů a výsledků ještě daleko. Většinou vedoucích pedagogických pracovníků k tomu chybějí i nezbytné kompetence. Adekvátní kvalifikační přípravu na tyto klíčové náročné „pedagogické“ funkce a kontrolovanou gradaci jejich profesionality dlouhodobě postrádáme (Blížkovský, 1997).

Zásadní zkvalitňování tzv. vnitřní pedagogické práce škol předpokládá například operativnější pedagogické projektování, komplexnější rozvíjení intencionality výchovně-vzdělávacích procesů, dosahování hodnotových orientací, překonávání výchovy nenáročné i bezcílné. O tom, jak hluboko jsme do ní zabředli, svědčí i to, že náležité *pedagogické standardy* navržené v lednu 1990 dodnes většinou neexistují. Patříčná konkretizace harmonického rozví-

jení osobnosti, výraznější propojování vnější i vnitřní kultivace lidského života stále chybí. Návrhy „Rámcových vzdělávacích programů“ (RVP), které se nyní s notným zpožděním objevují, jsou proto svrchovaně potřebné. Jejich kvalita a užitečnost závisí ovšem na správném vymezení základních výchovně-vzdělávacích hodnot české školy pro 21. století. RVP musí co nejpřesněji definovat minimální výchovně-vzdělávací cíle, obsahy a etapové i finální výsledky základního a středního vzdělávání. Mají-li tuto hlavní směrodatnou funkci plnit, musí dostatečně konkrétně odpovídat na tři základní otázky: 1. *Co má absolvent určité etapy výuky minimálně teoreticky znát?* 2. *Co má minimálně prakticky umět?* 3. *Jaký má být, jaké základní osobní vlastnosti a hodnoty by si měl solidně osvojit?* Hesla „antický Řím“, „vláda Habsburků“, kterými se dosud vymezuje program dějepisu, jedné z nejdůležitějších složek všeobecného vzdělání, jsou zatím zcela nedostatečná. Podobné bezobsažné „prázdné rámečky“ mohou celostátně produkovat jen další prázdné a odcizené hlavy.

Nedouky, nedovzdělance a nevychovence nelze v EU tolerovat. *Riziko funkčních negramotů*, před kterým varoval A. Toffler, opravdu hrozí. Šíří se světem neméně rychle jako počítače. Funkční negramotnost již postihuje i mnohé absolventy prestižních univerzit. Projevuje se neschopností rozlišit podstatné od nepodstatného a řešit složitější problémy. Nejčastější projevy:

1. *Univerzální diletanti*, kteří vědí o všem něco a nic neznají pořádně.
2. *Profesionální idioti*, kteří jsou tak úzce specializovaní, že vědí téměř vše téměř o ničem.
3. *Univerzální konformisté*, kteří jsou již tak flexibilní, bezzásadoví a amorální, že dokáží „zdůvodnit“ kdykoliv cokoliv, jen když vědí „za kolik“. Někteří mediálně zmanipulovaní pseudovzdělanci již například diametrálně rozdíl mezi liberalismem a neoliberalismem „nevidí“. Zatímco liberalismus 18. století proti absolutismu monarchií bojoval, dnešní neoliberalismus leckdy totální deregulací, atomizací i anomii společnosti nastolení nové nadvlády nejsilnější moci umožňuje a podporuje.

Vrcholné cíle demokratické výchovy i axiomy masarykovské demokratické demokracie je třeba rozvíjet i střežit odpovědněji. Připomeňme aspoň některé. Nejvyšším posláním humanitní demokracie je mnohostranná lidská emancipace, překonávání bída hmotné i duchovní. Osvobození lidí od strachu a zaostalosti, permanentní kultivace vnějšího i vnitřního světa člověka, prosazování udržitelného rozvoje, harmonické rozvíjení člověka, společnosti i přírody. Prohlubování a rozšiřování demokracie zahrnuje dimenzi osobnostní, sociální i ekologickou; lokální i globální; národní i mezinárodní. Rozvíjí lidskou svěbytnost (identitu, suverenitu) i vzájemnost (solidarititu, odpovědnost). Směřuje k harmonicky vyváženému vztahu jedinečnosti, plura-

lity i univerzality lidského světa. Zpochybňování základních hodnot národní i všelidské kultury, demokratické integrace i lidské existence postmoderním anacionalismem, relativismem a nihilismem je třeba účinněji čelit.

Závěrem nezbyvá než popřát hodně zdaru pokračovatelům. Úděl pedagogických reformátorů zdokonalovat sebezdokonalování lidí je vznešený a nekonečný. Nechť dokáží být vytrvalí a pokoušejí se o nezbytné nápravy znovu a znovu. Obnova, kultivace i záchrana kontinuity dobrého stojí za námahu. Někdy přináší i zasloužené uspokojení. Rozhlížím-li se dnes, vidím rozhodně více práce před námi než za námi.

Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B. Pěstujme nejen rozum, ale charakter člověka. *Učiteléské noviny* 1955, č. 24.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. *Příručka třídního učitele*. Praha: SPN, 1963a, 2. uprav. vyd. 1966; slovenské vyd. SPN, Bratislava, 1966, 2. uprav. vyd. F. Kozel, 1972; maďarské vyd. 1967.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. *Rámcový program výchovy učitelů*. Ped. institut Liberec 1963b, s. 9. Konkretizace vyspělosti sociální, mravní, pedagogické, studijní, tělesné, kulturní, technické a vlastivědné.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Návrh studijních osnov teorie výchovy pro pedagogické fakulty schválený MŠK 24.9.1964.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Hledání výchovné soustavy*. Praha: SPN, 1968. Vydání monografie oceněné r. 1967 v česostátní soutěži 1. cenou cenzura zrušila.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. Materiály k modelu pedagogické fakulty UJEP rozmnožené ke konferenci o studiu na ped. fakultách 13. a 14. 5. 1969, s. 21.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Ke koncepci učitelského studia. Expertiza pro UJEP v Brně doporučená prof. dr. A. M. Dostálem 19. 12. 1971. Rozmnoženo 1971.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. K nové kvalitě všeobecného a odborného vzdělání. Problémy reformy základního a středního školství. *Učiteléské noviny* 1990, č. 10, *Jednotná škola* 1990, č. 6, *Pedagogická orientace* 1991, č. 1.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. K racionálnímu a demokratickému řízení výchovy a vzdělávání. *Učiteléské noviny* 1990, č. 34 a 38, *Pedagogická orientace* 1991, č. 1.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. Problémy a perspektivy učitelského vzdělávání. Projekt reformy učitelského vzdělávání na MU v Brně. *Pedagogické orientace* 1991, č. 2.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Ostrava: Amosium Ostrava, 1997, 315 s., 2. uprav. vyd.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společností 21. století*. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky. Brno: Konvoj, 2000. 252 s.
- POTUČEK, M., a kol. *Putování českou budoucností*. Praha: Gutenberg, 2003.
- KUČEROVÁ, S., BLÍŽKOVSKÝ, B., a kol. *Česká a slovenská otázka v soudobém světě*. 2. uprav. a dopl. vyd. Brno: Konvoj, 2004. 443 s.

BLÍŽKOVSKÝ, B. Ze života reformátorů. *Pedagogická orientace* 2004, č. 2, s. 2–11. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Univ. prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSC., Milénova 12, 638 00 Brno