

K vývoji našeho školství a přípravě školské reformy

(Úvodem k obsahu tohoto čísla)

Toto monotematické číslo časopisu Pedagogika je věnováno tendencím vývoje našeho školství a metodologickým otázkám přípravy a realizace školské reformy. Vědecká i společenská závažnost a aktuálnost dané tematiky je zřejmá zejména v kontextu zásadních politických a sociálně ekonomických přeměn probíhajících v naší zemi po listopadu 1989. Právě tyto změny, vedoucí k postupné renesanci občanské společnosti a vytvářející nové společenské klima, umožňují různým společenským subjektům — jednotlivým občanům, společenským orgánům, organizacím a institucím, učitelům i žákům, rodičovské a ostatní veřejnosti ventilovat dlouholetou nespokojenost s obsahovým zaměřením a kvalitou vzdělávání a výchovy, se současným stavem naší školy a artikulovat náměty na její obnovu.

Na novou společenskou situaci iniciativně reagují i pracovníci pedagogických věd a dalších disciplín, jakož i mnozí učitelé. Přicházejí s kritickými myšlenkami a podněty i s dílčími rozbory fungování jednotlivých komponent výchovně vzdělávací soustavy, a to z hlediska různých stránek, aspektů a v kontextu konkrétních společenských podmínek a faktorů. V této souvislosti se objevuje množství otázek, z nichž mezi nejzávažnější lze podle našeho názoru zařadit tyto:

- 1. V čem především spočívá nedostatečnost a hlavní problémy naší školy a v čem hledat jejich příčiny?*
- 2. Čím vším se má vyznačovat naše budoucí škola, které atributy a další znaky jí nesmějí chybět, abychom ji mohli označit za dobrou pro vzdělávajícího se jednotlivce i společnost?*
- 3. Jakou cestu a postupy k tomu zvolit, co vše je k tomu nutno udělat, které nezbytné podmínky vytvořit?*

Úplné, komplexní, teoreticky i empiricky dostatečně podložené odpovědi na uvedené otázky nejsou dosud k dispozici. Některé dílčí rozbory i zkušenostní výpovědi pedagogů-praktiků však naznačují, co lze se značnou mírou pravděpodobnosti očekávat od hlubších analytických prací v daném směru. Především počítáme se značnou shodou odborníků v názoru, že hlavní problémy tkví v minulosti, kdy se záležitosti vzdělávání a výchovy

staly monopolem jediné vládnoucí strany a jejich obsahové zaměření výlučnou doménou její ideologie. Tato skutečnost se projevila v deformaci cílů a obsahového zaměření vzdělávání a výchovy, v malé integrovanosti a diferencovanosti a tím i nízké efektivnosti výchovně vzdělávacích činností a procesů i jejich řízení, v dehumanizaci vztahů uvnitř školy i vztahů školy s jejím okolím. Tyto skutečnosti spolu s přežíváním četných prvků tzv. tradičního pojetí vzdělávání (jde zejména o encyklopedický charakter učiva a jeho nepřiměřený rozsah, převažující podíl ilustrativně reproductivních metod učitelů a verbálně pamětního učení žáků) vedly k negativnímu vztahu značné části žáků k učení i ke škole a v nemalé míře diskreditovaly v jejich očích hodnotu vzdělání.

Za příčiny tohoto stavu se převážně označují — celková faktická devalvace vzdělání v předchozím politickém systému, neadekvátní společenské postavení školy, neuspokojivé sociální a věcné podmínky, v nichž škola musela vyvíjet svou činnost, i funkce, které jí prisuzovaly činitelé totalitní moci. Často se rovněž poukazuje na okolnost, že tzv. potřeby společnosti byly ztotožňovány se zájmy státu, respektive stranicky řízeného státního aparátu. Za vážný negativně působící faktor ve společnosti i ve škole se považuje — kromě deformace až destrukce obecně lidských hodnot a vztahů, kromě přímé, nepokryté lži či polopравd — chronická roztržka mezi teorií a praxí, mezi slovy a činy, mezi tím, co se oficiálně hlásalo, a tím, co se ve skutečnosti dělalo, mj. jak se k lidem přistupovalo, jak se s nimi zacházelo apod.

Z těchto skutečností logicky vyplynula pro vládnoucí moc nezbytnost přednostně orientovat školu na „ideologizaci“ veškerého vzdělávání a výchovy, na ideologickou indoktrinaci dětí a mládeže na úkor jejich skutečně vědeckého vzdělávání spjatého se samostatným kritickým myšlením, racionálním rozhodováním, tvořivostí i svobodným odpovědným chováním. Na okraji pozornosti dřívějších představitelů školské politiky zůstávaly i tak klíčové podmínky proklamovaného „všestranného a harmonického rozvoje člověka“, jaké nepochybně představují zdravý tělesný vývoj žáků i rozvoj jejich estetického vnímání i cítění.

Z uvedeného vyplývá, že nemá-li v budoucnu i nadále docházet k nežádoucímu napětí, roztržkám či dokonce odcizení školy od občanské společnosti, musí se stát školství opravdu „věcí veřejnou“. Při řešení závažných otázek vzdělávání a výchovy bude sotva možné nebrat v úvahu názory a stanoviska orgánů místní samosprávy, názory, postoje, potřeby a zájmy různých společenských vrstev, politických, kulturních, náboženských a jiných zájmových organizací a skupení. To ovšem mj. předpokládá — dát uvedeným subjektům reálnou příležitost k vyjádření stanovisek.

V programovém dokumentu MŠMT ČR na léta 1990—1992 se mj. uvádí, že ve svobodné demokratické společnosti stát slouží občanům tím, že spravuje věci, které přesahují zájem jednotlivce, tedy i školství. Nutno však připomenout,

že se v demokratických zemích v současné době silně prosazuje tendence, kterou lze vyjádřit parafrází myšlenky F. W. Busche (1990), podle níž je sice třeba využívat státu, respektive státního aparátu všude, kde je to účelné, avšak pouze natolik, nakolik je to nezbytné, a jeho kontrolně administrativních nástrojů tak málo, jak je to jen možné.

Metodologicky podnětné poznatky ke změnám ve školství přinášejí i další práce, s nimiž se v současné době setkáváme ve srovnávací pedagogice západních zemí. Máme na mysli například autory, kteří na základě dlouholetých zkoumání dospívají k vymezení znaků charakterizujících školské systémy tzv. socialistických zemí v padesátých letech a „proměny“ těchto znaků v současné době (například O. Anweiler, W. Mitter 1990 aj.). Zmíněné výzkumy ukazují, že totalitní režimy prosadily ve školských systémech centralistickou orientaci, zejména centralisticko-administrativní systém řízení školství, který vedl k byrokratizaci řízení i celého školství a vyvolával potřebu jeho maximální unifikace. Od centralizace a unifikace školství vedla logická linie k jednostranné obsahové orientaci školského systému, k tzv. ideologickému monismu a v různých zemích v nestejně míře i k jeho denacionalizaci a rusifikaci, respektive sovětizaci a konečně i ekonomizaci, tj. přizpůsobení až podřizování školských systémů domnělým, fiktivním „potřebám“ národního hospodářství.

Je zřejmé, že jde o hierarchicky uspořádaný sled znaků, které jsou vnitřně propojeny a vzájemně se podmiňují. Nepřekvapuje proto, že se po revolučních společenských změnách prosazují v současných školských systémech zmíněných zemí snahy o zásadní kvalitativní změnu celého souboru uvedených znaků. Namísto dřívější centralizace se usiluje o decentralizaci školského systému a jeho řízení, která umožňuje větší participaci společenských subjektů na činnosti škol, a která následně vede k výrazné diferenciaci pedagogického procesu v souladu s podmínkami a možnostmi jednotlivých žáků, pluralitě v obsahovém zaměření vzdělávacího procesu včetně zdůrazňování národních prvků a tradic a v neposlední řadě i k zrušení mechanické závislosti výstupů školské soustavy na plánovaných ukazatelích potřeb pracovních sil pro ekonomiku.

Metodologicky důležité je i stanovení dalších podstatných kritérií pro tvorbu nového modelu školské soustavy. Nebude zřejmě pochyb o tom, že moderní prosperující společnost je demokratická výkonná společnost, která předpokládá i efektivní fungování školské soustavy. Je však otázkou, zda kromě hlediska maximální výkonnosti a efektivnosti je možno přehlížet další zřetel — například k rovnosti příležitostí ke vzdělání či zřetel k uvědomělému demokratickému občanství, respektive k občanské „zralosti“ aj. Uvedená hlediska není jistě nutno chápat jako navzájem rozporná. Nicméně hlavní důraz na některý z uvedených zřetelů zakládá možnost koncipování různých alternativních modelů školství.

Rychlost s jakou probíhají převratné společenské změny v naší zemi, vede

k tomu, že se dále zesilují tlaky na uskutečnění školské reformy, a to v co nejkratším časovém horizontu. V této souvislosti považujeme za nutné vyslovit dvě poznámky. Předně, naše i zahraniční zkušenosti ukazují, že při zásadních změnách ve školství je nutno postupovat velmi uvážlivě. V jiné stati jsem se zmiňoval o vysoké sensitivitě, citlivosti a relativně snadné zranitelnosti školství v případě neadekvátních zásahů, jakož i o dlouhodobosti reakcí tohoto systému na podstatné a často i dlouhodobé změny a opatření. Zdá se, že se tato specifika školství bere v úvahu při přípravě reformy podobně jako požadavek širokého dialogu k otázkám změn v naší výchovně vzdělávací soustavě. Nutno pouze připomenout, že dialog mezi odborníky je žádoucí doplnit v další fázi dialogem se širokou pedagogickou veřejností a veřejným politickým dialogem s představiteli různých politických sil a sociálních a zájmových skupin za účelem dosažení nezbytné míry konsensu. Z toho mj. vyplývá, že základní záměry a principy návrhu reformy je potřebné koncipovat tak, aby se k nim mohly vyjádřit nejen různé politické subjekty, ale i učitelská a ostatní veřejnost.

Druhá poznámka se týká strategie a časového horizontu připravované reformy. Není jistě pochyb ani o nutnosti reformy ani o tom, že při této reformě nemůže jít o dlouhodobé „kosmetické“ úpravy. Projekt nového modelu školství musí mít nepochybně celostní povahu a musí zahrnovat alespoň v obecných rysech všechny komponenty a vnitřní i vnější systémové souvislosti výchovně vzdělávací soustavy. Jinou věcí je však otázka celkového postupu a časového horizontu projektování i realizace reformy. Jde především o rozhodnutí, zda má mít reforma globální, „celoplošný“ charakter, či zda má jít v rámci celostního modelu o stanovení určitých priorit, rozpracování, verifikaci a postupné zavádění dlouhodobých modelů do praxe. Pokud jde o uskutečňování globálních školských reforem poučují nás naše i zahraniční zkušenosti o tom, že naději na úspěch mají školské reformy realizované v podmínkách úspěšně se rozvíjejících demokratických zemí s prosperující ekonomikou, zemí s potřebnou mírou vnitřní stability a společenského konsensu.

K problematice vývoje našeho školství a k teoretickým a metodologickým otázkám školských reforem se vyjadřují autoři tohoto čísla časopisu z různých hledisek. Historický zřetel je uplatněn především ve studii J. Čacha *Poznámky k vývoji politiky a institucí v oblasti školství a pedagogiky* doplněné příznačným podtitulem *Léta nadějí, krizí a zklamání 1945 – 1990*. Práce názorně dokumentuje jaké důsledky pro vývoj školství přináší deformace vztahů mezi politikou a pedagogikou. Hledisko srovnávací pedagogiky a cenné poznatky a zkušenosti z vývoje školství v některých evropských zemích přináší stať F. Singuleho *Západoevropské školství v 70. a 80. letech*. Obecně pedagogický příspěvek V. Pařízka *Všeobecné a odborné vzdělání ve školské reformě reaguje především na diskuse k aktuální tématice uvedené v názvu stati*. Obsahuje však současně i úvahy zaměřené k dosavadnímu vývoji našeho školství, jakož i kritický rozbor předchozích školských reforem v naší zemi.

Biomedicínský a psychologický pohled na vzdělávací působení našeho školství je představen ve stati M. Havlíkové Školství a zdravý vývoj žáka. Autorka zde na základě dlouhodobých empirických výzkumů prokazuje selhání naší školy ve vztahu k základním potřebám žáka, k jeho zdravému tělesnému, duševnímu, sociálnímu a mravnímu vývoji a naznačuje východiska z této situace. Zahraněních zkušeností využívá ve stati Podněty pro školskou reformu: Inovační trendy ve školství Finska a Dánska J. Průcha. Informuje o čtených experimentech zaměřených k zdokonalení a zvýšení účinnosti obsahové náplně a organizace všeobecného vzdělávání, jakož i řízení školství. Otázkám zásadního koncepčního řešení problémů odborného vzdělávání v kontextu současných ekonomických a sociálních přeměn je věnována studie I. Švandy Některé determinanty úvah o koncepci odborného školství.

Příspěvek J. Pastiera K pedagogické a psychologické práci učitelův obsahuje kritický pohled na společenské postavení, odměňování, výběr, přípravu a další vzdělávání učitelů. Hlavní pozornost věnuje autor deformacím v obsahu pedagogického vzdělávání učitelů, vedoucím v minulosti k diskreditaci pedagogiky v očích studentů, a současně přichází s náměty k překonání tohoto stavu. Blok statí uzavírá příspěvek J. Gesického Teze o reformě školské soustavy, který je pokusem o zobecnění metodologických poznatků a zkušeností z reformy školství v poválečném Polsku a přináší informace věcné i metodologické povahy, které mohou být užitečné i pro nás.

Připomínáme, že k dané tématice lze přiřadit i některé stati a materiály z předchozích čísel Pedagogiky. Upozorňujeme zejména na č. 1/1991 s vyjádřením představitelů MŠMT ČR a SR ministrů prof. P. Vopěnky a prof. J. Pišuta na otázky redakce a studii W. Mittera Školské reformy v mezinárodní perspektivě: tendence a problémy.

Redakční rada se domnívá, že zmíněné stati (i některá další materiály publikované v tomto čísle našeho časopisu) mohou přispět k vytvoření nezbytných teoretických a metodologických předpokladů pro koncipování budoucí reformy naší výchovně vzdělávací soustavy. K přípravě reformy chceme napomáhat i nadále postupným zveřejňováním dalších příspěvků a organizováním „diskuse u kulatého stolu“ k závažným teoretickým a metodologickým otázkám chystané reformy.

FRANTIŠEK BACÍK