

ČTYŘI TEZE K TÉMATU „ZMĚNA ŠKOLY“

Zdeněk Helus

***Anotace:** Požadavky na změnu školy mají svoji historii. Vyostřuje je přechod vyspělých zemí na tzv. novou, znalostní ekonomiku. Nutný je ale korektiv, zajišťující antropologickou vyváženost vzdělávání. Pod tímto zorným úhlem je podána charakteristika školských reforem v Evropské unii a jsou charakterizována téžisková témata změn, jimiž by měla v nejbližší budoucnosti projít česká škola. Vytýčené záměry ale nemohou být plnohodnotně realizovány, nebude-li uplatněn osobnostní zřetel v přístupu k žákům/studentům a nebude-li jim věnována komplexní edukační péče. To ovšem předpokládá nový přístup ke kompetencím a zodpovědnostem učitelů. Učitelé se mají všestranně kvalifikovat jako vůdčí aktéři změny školy.*

***Klíčová slova:** nové/vzdělanostní ekonomiky, lidské zdroje, funkční gramotnost, vzdělání a vzdělávání, celoživotní vzdělávání, škola a změna školy, vzdělávací soustava, školské reformy, osobnostní přístup k žákům/studentům, potenciality, učení, komplexní edukační péče, učitel, kompetence učitelů, specifické zátěže učitelů, učitel jako vůdčí aktér změny.*

Úvodem

Změna školy je tématem na pořadu dne. Mnohé země ji dokonce vytýčují jako prioritu celospolečenského zájmu. I v České republice můžeme v poslední době sledovat obdobné trendy. Přestože pokusy dělat školu jinak, lépe, nejsou ničím novým, přesto je nesporné, že výzvy a tlaky podrobit její pojetí a fungování zevrubné revizi, jsou důraznější než kdykoliv před tím.

Tomuto stavu předcházela od poloviny šedesátých let celá řada silících kritických výhrad a reformních programů. Hromadily se výčty tzv. prohřešků školy vůči dítěti/žákovi, studentovi, výtky proti její uzavřenosti dynamice života, námitky proti nízké efektivnosti jejího působení (viz např. Helus, 1990–1991, Klassen et al., 1990, Klemm – Tremel, 1989). Škola byla řazena mezi tzv. „líné instituce“, tzn. instituce neochotné a neschopné pohotově integrovat do systému svého fungování výdobytky vědy, zpět-

novazečně využívat nových zkušeností, vytýčovat kritéria účinnosti a kvality. Líná instituce je ovšem líná svými aktéry – tzn. učiteli. Přitahuje do svých řad právě takové jedince, kteří nechtějí nic moc inovovat a dávají přednost děláni věci stále tímtež, jednou převzatým a za jediný možný považovaným způsobem. Stagnování školy, zcela evidentní, porovnáme-li její vývoj s vývojem vědy, výroby, služeb, techniky, ale i umění a životního stylu, je evidentní. A stává se také čím dále jasnějším, že tento fakt nemůže zůstat bez následků (viz Miles, 1964).

V obdobné intenci vytýkal škole Ivan Illich (1973) její tlak na žáky, aby „pasivně konzumovali“ to, co nabízí a žádá. V tomto smyslu škola ovládá a hluboce poznamenává většinu z nich svým „skrytým poselstvím“, které lze vyjádřit sloganem „znát své místo a tiše sedět“. Není potom divu, že se společnost, v níž se tento charakteristický a tradiční upevněný znak školy dostává do neslučitel-

ného rozporu s klíčovými znaky jejími, musí vůči takové škole bránit. Illichovo řešení bylo radikální, vyjádřené v jeho slavné výzvě k „odškolštění společnosti“ (osvobození společnosti od školy). Jako alternativu vůči nereformovatelné škole nabízí tzv. „vzdělávací rámce“ (široce dostupné, efektivně nabízené a poradensky obslužené knihovny, informační banky, laboratoře...), propojené komunikačními sítěmi.

Spory kolem nedostatků školy inspirovaly vývoj školskopolitických programů, pedagogických iniciativ, alternativních pedagogických hnutí apod. Charakteristické jsou snahy školu humanizovat (viz např. Singer, 1981), modernizovat, propojit s edukačními možnostmi skýtanými obcí (lokalitou, regionem), učinit ji místem pobytu umožňujícího rozvoj celistvé osobnosti žáků/studentů, zefektivnit její působení podle jasně vymezených kritérií, posílit její způsobilost integrovat širší rozmanitost dětí/mladistvých do hlavních proudů své edukační péče apod.

Změny, ke kterým docházelo, jsou jistě pozoruhodné. Nicméně, téma změny školy zůstává tématem otevřeným, nedořešeným. Patrně jsou tendence, omezující je toliko na některé jeho aspekty a pomíjející jeho komplexitu, provázanost těchto aspektů v systémový fenomén, kterému je třeba porozumět v rozmanitých podobách jeho manifestace.

Tímto směrem chci orientovat následující rozbor. Opřu jej o čtyři teze, uvádějící jednotlivé kapitoly této stati.

Teze první

Význam vzdělání v současném světě vzrůstá – stává se rozhodujícím faktorem růstu/stability. Škola se musí změnit, aby zvládala úkoly, které z toho pro ni vyplývají. Současně ale také musí svou změnou aktivně čelit nebezpečí zúženého chápání vzdělání, představujícího vážnou hrozbu pro mladou generaci i společnost.

1.1 Výzva „nových“, „vzdělanostních“ ekonomik

Závažný obrat k daleko důraznějšímu vyžadování změny školy a celého vzdělávacího systému představuje přechod k tzv. „novým“, respektive „znalostním“ ekonomikám, k němuž dochází v posledních letech ve vyspělých zemích (viz Matějů, 2000). Jedná se o přechod, charakterizovaný **růstem významu tzv. lidských zdrojů**, oproti zdrojům tradičním (např. surovinové bohatství). Dlouhodobé sledování 47 zemí, z hlediska osmi vstupních činitelů prosperity a konkurenceschopnosti (jako je stávající rozvinutost domácí ekonomiky, otevřenost vůči světovému trhu, vládní politika, strategie financování, infrastruktura, kvalita řízení, věda a technologie, připravenost lidí) ukazuje, že právě činitel „lidé“, tzn. připravenost a dostupnost kvalitních lidských zdrojů, sehrává rozhodující roli v klíčových ukazatelích úspěšnosti národní ekonomiky. Příkladem zde mohou být tři malé země Evropské unie, které zmíněný přechod k nové/znalostní ekonomice zvládly zvláště úspěšně: Finsko, Holandsko a Irsko. Speciálně Irsko je zmiňováno proto, že rozhodným obratem k efektivnímu investování do vzdělanosti široké populace dosáhl v krátké době mimořádných úspěchů v překonání ekonomické i vzdělanostní zaostalosti a vyzdobit si čelní pozice mezi zeměmi se zvláště dynamickým růstem.

Orientace na lidské zdroje (lidský kapitál) tedy nabývá významu klíčového faktoru. Platí to obecně, ale v případě zemí, které nedisponují přírodním bohatstvím ani mocenskou vahou – což je situace České republiky, to platí obzvláště (viz Lidské zdroje v ČR, 1999). Kvalita lidských zdrojů je jejich rozhodující šancí v konkurenčním střetu, kterou nic jiného nedokáže úspěšně nahradit. Základem tomu odpovídající péče je

pak vzdělávání. Ne toliko vzdělávání školní, časově omezené na určitý věk a na určité instituce, ale vzdělávání celoživotní/permanentní, dostupné v každém věku a nabízené z nejrůznějších zdrojů. Vzdělání, umožňující trvalou inovaci informací, pohotové zvládání samostatných přístupů k novým informačním zdrojům, druhý start v profesní kariéře (po předchozím neúspěchu či zániku možnosti uplatnění v původním povolání), rozšíření okruhu příležitostí uplatnit se a uspět, získání dalších potřebných certifikátů, zvýšení kvalifikace apod. Příležitosti, motivace a schopnosti zapojovat se trvale do celoživotního (dalšího, vyššího, rozšiřujícího, prohlubujícího, doplňujícího, rekvalifikačního aj.) vzdělávání, jsou základem životní mobility. Napomáhají čelit nezaměstnanosti a stagnaci. Mají význam pro společenský rozvoj i pro kvalitu individuální biografie.

I když je školní vzdělávání pouze částí tohoto fenoménu, má být jeho význam značný, případně rozhodující. Nemělo by ale zůstávat tím, čím bylo dosud. Jeho dominantním úkolem se stává zejména:

- zakládat v dětech a dospívajících trvalé vzdělávací potřeby, související se sebe-realizací a organizací způsobu života;
- spojit vzdělávací/sebevzdělávací snažení s kladnými emocemi, s pocitem úspěchu a zadostiučinění;
- vést žáky/studenty k získání schopnosti učit se, rozvinout jejich metakognitivní postupy (poznávat jak mám poznávat, učit se jak se má efektivně učit), upevňovat jejich sebevzdělávací (studijní, poznávací) kompetence;
- orientovat je v aktivní komunikaci ze zdroji informací;
- orientovat je ve strategiích úspěchu a stimulovat utváření vnitřních předpokladů jejich realizace,

Ukazuje se, že škola, která tyto zřetele zanedbává, která absolutizuje stávající vý-

konnost žáků na úkor jejich vývojových možností, která nevěnuje péči odhalování a využívání potencialit vzdělávacího úspěchu, je školou selhávající, blokující šance lidského potenciálu v jeho počátečních fázích, v dětství a mládí individua. Významným úkolem vzdělávání, ať už školního, či celoživotního je, aby k výchozí potencialitě (schopnosti a nadání, talentu, zájmu, studijní dovednosti apod.) přibyla zvláštní „přidatná hodnota“. A tou je zdatnost, umožňující kariérní aktualizaci (využití) oněch potenciálních východisek. Díky této přidatné hodnotě se jedinec stává skutečně mobilním ve světě, nabízejícím mu příležitosti aby to, co zvládl, také uplatnil, případně zhodnotil svým profesním/společenským vzestupem.

S tím úzce souvisí důraz na tzv. „funkční gramotnost“ (viz Literacy, Economy and Society, 1995). Jde o schopnost aktivně zacházet s informací – získávat je, kdykoliv je to zapotřebí, adekvátně je komunikovat a účinně využívat. Jinými slovy, jde o vyvinutí způsobilosti integrovat se do světa informací a zúčastňovat se na jeho procesech. Funkční gramotnost je vícesložkový jev. Za jeho jádro bývá považována složka „literární“, týkající se způsobilosti pohotově se orientovat v písemných elaborátech, rozumět jim, nalézt v nich to podstatné, obohatit se jimi, využít jich, zaujmout k nim stanovisko, podrobit je kritickému zkoumání. Do celkové funkční gramotnosti přistupují ještě složky dokumentová (např. způsobilost formulovat žádost, vyplnit dotazník, orientovat se v jízdním řádu či návodu fungování zakoupeného přístroje) a numerická (způsobilost orientovat se v číslech a provádět s nimi nutné operace, rozumět grafům a tabulkám). Měřením získané hodnoty funkční gramotnosti (jak celkové, tak jejích jednotlivých složek) jsou zpravidla vyhodnocovány na pěti úrovních,

od nejnižší po nejvyšší, které korelují jak s ukazateli životního úspěchu jednotlivců, tak s ukazateli ekonomické prosperity společnosti.

1.2 Antropologický rozměr vzdělávání – vzdělávání pro čtyři oblasti lidského života

Ekonomický kontext vždycky tíhl k ovlivňování vzdělání – tu okrajově, zprostředkovaně, jindy masivně, bezprostředně. Výše uvedený, dnes naléhavě aktuální vliv nových/vzdělanostních ekonomik na pojetí vzdělání je toho markantním dokladem. A až toto pojetí vzdělání zahrnuje rozvíjení člověka v poměrně širokém spektru zdatností, umožňujících mu realizovat úspěšný život, přesto nemůžeme nepostřehnout jeho redukcionistickou povahu. Konec konců z něho vychází člověk, omezený na jakousi částečnost, které dominují hodnoty kariérního růstu, konkurenčního sebeprosazování, konzumní orientace, informační zběhlosti. A musíme se ptát: Jak dalece je tento redukcionismus únosný a žádoucí, jak dalece je správné podřítit mu pojetí školy, vývoj dětí a mládeže? Jak dalece je žádoucí jeho korekce?

Budeme-li výše charakterizované vzdělání považovat za **vzdělání orientované do oblasti životního úspěchu v povolání**, spjatého s konkurenceschopností a vytyčováním hodnot kariéry a blahobytu, pak je žádoucí brát v úvahu při nejmenším ještě čtyři oblasti další, které si taktéž nárokují vzdělávací kultivaci. Také do nich každý člověk vstupuje a prolévá v nich, také v nich realizuje určité stránky své osobnosti a realizuje své poslání – a to nezastupitelným způsobem. Pominutí kterékoliv z nich nemůže zůstat bez následků pro celistvost osobnosti a její stabilitu. Jejich vzájemná provázanost vytváří nárok na **antropologickou vyváženost vzdělávání**.

Druhou oblastí, pro kterou je třeba vzdělávat, je **volný čas**. Umět svůj volný čas žít, čelit nebezpečí, že se stane doménou nudy a prázdnoty, před kterou se utíkáme do zdraví ohrožujících či asociálních excesů, není dnes vůbec samozřejmé a čím dál tím víc předpokládá zvláštní vzdělávací kultivaci. Cílem je rozvinout schopnosti odpočívat, vymanit se ze stresu a starostí, nacházet vhodné způsoby realizace svých zájmů, kompenzovat negativní dopady profesních zátěží, vyjádřit svůj jinak potlačovaný svéráz apod.

Třetí oblastí, nárokuje si zvláštní rozměr vzdělání, je **kultura mezilidské vzájemnosti**, klenoucí se od intimních dyadických svazků já-ty, přes kamarádství, sousedství, vztahy spolupráce a kolegiality, až po angažované občanství, sledující záležitost obecného zájmu širší komunity, nás všech.

Konečně oblastí čtvrtou je **oblast lidského bytí, které se ptá po sobě samém na své životní cestě**. Pro tuto oblast nás disponuje vzdělávání, akcentující kulturu filozofické reflexe, náboženského rozjímání, umělecké vnímavosti, ekologického citění, spirituálního přesáhnutí útrap všednodenních obstarávek vytyčováním otázek po hlubším smyslu, vyšších cílech, oddanosti pravdě, pokory před krásou (viz např. Palouš, 1991).

Antropologická vyváženost vzdělání by měla být významným úkolem školy. Měla by čelit nebezpečí, že mladý člověk, ještě daleko dříve, než bude schopen rozhodovat o závažných otázkách své orientace, už bude předurčen k zúženému pojetí svého života a redukovanému vyjádření své osobnosti (viz von Hentig, 1993).

Teze druhá

V posledním desetiletí proběhla v zemích Evropské unie řada závažných reforem. Inspirují nás při projektování České školy budoucnosti. Vytyčený záměr ale nemůže plnohodnotně uspět, nebude-

li se opírat o hluboce fundovaný pohled na základní osobnost a o nové pojetí učitelského povolání.

2.1 K reformám školního vzdělávání v Evropské unii

Nový pohled na vzdělávání, tak jak jsme si ho ve stručném nástinu přiblížili, se promítá do reform, jimiž v různých podobách a s různou úspěšností procházejí od poloviny osmdesátých let všechny země EU (viz A Decade of Reforms). Tyto reformy jsou orientovány následovně:

Za prvé je to **orientace na reformu cílů povinného vzdělávání**. Do popředí se dostává zejména úsilí o vytváření stejných příležitostí pro všechny, v tom smyslu, aby rozdílní jedinci měli rovnou šanci dosahovat co nejlepších výsledků a vytvářet si co nejlepší vyhlídky pro následné životní uplatnění. Škola si klade jako cíl připravovat na život v dospělosti v oblasti profese (pracovního uplatnění), volného času, rodinného života a občanského soužití. Vzdělávání ve škole má žáky disponovat jak pro posilování stability (ve smyslu respektování a ctění tradic země, etnika, národa), tak i pro změnu vytvářenou zaváděním nových objevů, nových technologií, nových příležitostí apod. Škola má probouzet motivaci k trvalému (celoživotnímu) učení a hledání způsobů produktivního sebeuplatnění v neustále se měnícím světě. A také, škola nemá být jenom místem, kde se žáci stále jenom připravují na něco, co teprve přijde, ale má být také místem, kde žijí plnohodnotnou přítomnost, která je tak bohatá, že má smysl sama v sobě a pro sebe.

Za druhé je to **orientace na reformu struktury vzdělávacího systému (školství)**. Stručně vyjádřeno, v zemích EU dnes existují tři strukturální modely základního (primárního a sekundárního) vzdělávání.

- Ve většině těchto zemí je povinné základní vzdělání jednotné, posilující homogenitu společnosti. Jinými slovy, kultivující vědomí sounáležitosti všech – těch méně i těch více nadaných, jedinců z různých sociálních a kulturních poměrů, těch z „majoritních“ i „minoritních“ populací, těch zdravých i handicapovaných. Rozdíly ovšem musí být respektovány, což se děje různými organizačními opatřeními. Zejména tak, že jedinci určité zájmové orientace, výjimečného nadání (nebo naopak, vyžadující zvláštní pomoc) apod. dostávají v určitých oblastech odpovídající příležitosti ke svému rozvoji rozdělováním tříd a sestavováním homogenních skupin. Přínáležitost k „mateřské“ třídě základní tím ale nemá být jakkoliv zpochybněna.
 - Toliko ve čtyřech zemích EU (včetně dvou našich sousedů, Německa a Rakouska) existuje raná diference žáků po ukončení primární školy (tedy mezi 10.–12. rokem věku). Podobné řešení, díky osmiletým gymnáziím, se vžilo i u nás.
 - Ve Francii je praktikován model, kombinující obě předchozí varianty. Základní vzdělávání je jednotné, až na poslední ročník druhého stupně základní školy, který je pojat jako příprava na následující diferenciaci vzdělávacích proudů.
- Strukturálně reformní snahy se ubírají ve směru prvního z uvedených modelů, který nejlépe odpovídá demokratizaci vzdělání. I některé země, usilující o vstup do EU v první vlně, provedly reformy tímto směrem – jmenovitě Polsko. Podobný krok doporučují České republice expertizní analýzy EU a OECD.

Za třetí je to **orientace na reformu řízení a administrativy ve školství**. Za základní znak reformních trendů zde musíme považovat silici přesun rozhodovacích pravomocí ze státního centra na místní orgány regio-

nu, obce, samotné školy. Obec a škola mají přebírat stále více zodpovědnosti za profilování vzdělávacích nabídek a činnosti, za specifikaci programů, za adresnost vyučování vůči zvláštěm konkrétní žákovské populaci. Součinnost školy a obce má umožnit maximální využití vzdělávacích potencialit, kterými daný region disponuje. Proto se také na chodu školy mají daleko větší měrou podílet rodiče, kulturní činitelé, lidé z oblasti výroby, služeb, péče o prostředí a bezpečnost, zdravotnictví atd.

Za čtvrté je to **orientace na reformu kurikula**. Pokud jde o změny v oblastech vyučování a učení (inovace učiva), pak stojí v popředí následující trendy:

- vyučování **prvnímu cizímu jazyku** je posouváno do stále nižších ročníků základní školy (např. v Dánsku už od 4. roku věku);
- zavádění **nových předmětů**, zaměřených na práci žáků od nejnižších tříd s informačními médii a technologiemi, jinými slovy na zdatnost získávat, uchovávat, aktivovat, komunikovat informace;
- vytváření **souhrnných, mezipředmětových témat**, umožňujících lépe uchopit určité závažné skutečnosti, vymykající se tradičně chápaným vyučovacím předmětům. Příkladem toho může být občanská výchova, zahrnující silný důraz na angažovanost, na zainteresované rozhodování a jednání. Jiným příkladem může být téma Evropské dimenze ve vyučování nebo ekologická výchova.

Pokud jde o strategii práce s kurikulem, je v popředí důsledná orientace na žáka, respektive na individuální zvláštnosti v motivaci, stylech učení, schopnostech a kulturních předpokladech. Žáci mají být pro učivo získání tak, aby napomáhalo jejich osobnostnímu rozvoji. Rovněž tak je v popředí rozpracovávání strategií učení objevováním, konstruováním a projektováním.

A pokud jde o hodnocení zvládnutí kurikulárních požadavků, zvyšuje se důraz na zvládání dovedností a vytváření zdatností (samostatně postupovat, hledat, produkovat...).

Co se týče (za páté) **reformy v oblasti přípravy a celoživotního vzdělávání učitelů a pracovníků ve školství**, uvedu pouze, že kompetence učitelů se nemají týkat toliko vyučování v úzkém smyslu slova (viz např. níže uvedenou zmínku o transmisivním pojetí vyučování). Mají být orientovány na komplexní edukační péči o žáka, postihující celou jeho osobnost. Učitel má být připraven na práci s odstraňováním bloků a bariér žákova úspěšného učení, s postojeovými a emočními aspekty žákovy individuality apod. Tímto směrem má také umět provádět diagnostické, konzultační a intervenční činnosti. To ovšem implikuje způsobilost učitelů navzájem kooperovat a formulovat společné postupy. Zvýšené nároky, které s tím souvisí, ovšem musí být provázeny zvýšeným úsilím o zabezpečení kvalitních podmínek jejich práce, s jejich ohodnocením a s posilováním jejich společenského postavení.

Šestou oblastí reformy je **oblast kompenzování nerovností mezi žáky**. Toto téma se opakovaně připomínalo v předchozích pěti oblastech. Zde toliko dodám, že speciální pedagogika, péče o jedince znevýhodněné apod. nemá být nadále nějakou vyčleněnou enklávou, ale má být organicky včleněna do široce integrovaného vzdělávacího procesu, v němž jedinci nejrůznějších osudů, charakteristik, předpokladů, životních podmínek nacházejí díky kvalifikovaným opatřením šance svého rozvoje, výkonu, uplatnění.

Práce školy (za sedmé) musí nacházet stále více **podpůrných zařízení (služeb)**, s nimiž bude úzce a kvalifikovaně kooperovat. Jde o služby informační, služby poskytující další vzdělávání, profesní výcviky, služby pomáhající kvalifikačnímu růstu učitelů a upev-

ňování (prohlubování, rozšiřování) jejich kompetencí. Jde o poradenské výchovně, profesně a zájmově poradenské služby jak pro učitele, tak pro žáky a rodiče. Jde o služby zdravotní. Jde o služby, pomáhající v oblasti řízení školy, projektování jejich záměrů a hodnocení jejich výsledků aj.

Konečně osmá oblast probíhajících reforem se týká **evaluace a inspekce ve školství**. Je požadováno, aby hodnocení

- bylo prováděno tak, že je budou zúčastněné osoby vnímat jako spravedlivé („férové“),
- bylo spolehlivé a týkalo se závažných jevů vzdělávacího procesu,
- poskytovalo zpětné informace pro rozhodování a vyvolávalo pozitivní zájem u všech osob, kterých se týká a pro které z něho plynou nějaké důsledky,
- bylo objektivní, a v případě, že není, objasnilo smysluplné důvody své subjektivnosti,
- bylo ověřovatelné, přístupné kontrole,
- nenarušovalo vyučování a učení navozováním negativních emocí (úzkosti, pocitů frustrace, bezmoci apod.), ale naopak posilovalo učební úsilí a napomáhalo aktivizujícímu studijnímu rozpoložení,
- bylo srozumitelné a podporovalo studijní odhodlání,
- orientovalo v analýze činitelů, vytvářejících efektivní edukační proces.

2.2 Změna české školy – její aktuální témata a program

Tlaky a školskopolitické trendy, proměňující školu v zemích Evropské unie, s nimiž nás spojují kandidátské aspirace, i v zemích OECD, mezi které člensky přináležíme, se promítají také do české situace. Je to patrné i ve třech dokumentech, formulujících úkoly zvláště naléhavé, respektive nedostatky a problémy zvláště palčivé.

Prvým z těchto dokumentů je elaborát „České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do EU“. Z celé řady údajů, apelujících na změnu školy, zde uvedu tři následující:

Vzdělání jako faktor životního úspěchu uvádějí respondenti ve vyspělých zemích na prvním místě (v průměru 78 %). Jako další nejvýznamnější faktory jsou uváděny ctižádost, ambice (76,6 %) a usilovná práce (71 %). Ostatní položky pak následují s velkým procentuálním odstupem. Čeští respondenti uvádějí vzdělání až na pátém místě (60,9 %), i když jeho váha v rozmezí let 1992 (kdy je uvádělo pouhých 30,5 %) strmě roste. Mezi ony čtyři faktory životního úspěchu, které jsou v ČR uváděny jako významnější, patří také „znát správné lidi“; význam tohoto faktoru také v uvedeném období znatelně vzrostl, ze 48 % (1992) na 65 % (1997). Lapidárně vyjádřeno to mimo jiné znamená, že mnoho lidí u nás upřednostňuje hledání protekce před vzdělávací usilovností. Je to bezesporu závažný nedostatek v motivační skladbě našich lidí!

Ukazatelé tzv. **literární funkční gramotnosti** dospělé populace jsou u nás povážlivě nižší než v zemích EU. Literární funkční gramotností rozumíme (viz výše) schopnost rozumět informacím, rozlišit v nich podstatné od nepodstatného a využít jich ke správným rozhodnutím. Tuto gramotnost je možno měřit (viz Literacy in the Information Age, 2000) a výsledky těchto měření mohou být jedním z ukazatelů kvality školy. Ukazuje se, že „zatímco v zemích Evropské unie jen zhruba desetina dospělých dosáhla velmi slabé úrovně gramotnosti, která jim výrazně komplikuje možnosti uplatnění v informační společnosti, u nás je takových lidí více než čtvrtina. Na druhé straně má v Evropské unii téměř čtvrtina populace velmi dobrou úroveň gramotnosti, v České republice je to méně než desetina! ... Mezi lidmi s velmi nízkou

úrovni gramotnosti sice patří 58 % (oproti 37 % v EU) těch s nejnižším vzděláním, ale také 36 % vyučených (13 % v EU), a dokonce i 17 % držitelů maturitního vysvědčení (jen 6 % v EU) a 6 % vysokoškoláků (pouze 1 % v EU). “ (Viz „České vzdělání a Evropa, Uč. noviny, 1999, č. 7–8, s. 19.) Jde zajisté o údaje alarmující. Lze z nich mimo jiné vyvodit, že naše škola zřejmě vyžaduje k osvojení mnoho věcí, které orientaci v životě nenapomáhají, a naopak mnoho z toho, co orientaci v životních situacích napomáhá, svým žákům nenabízí. Je to zřejmě stav, který je nutno změnit; a změnu pravděpodobně nezajistí nějaké dílčí, izolované opatření, ale systémový zásah, zahrnující jinou práci učitele, jiné pojetí žáka/studenta, jiné kurikulum.

Alarmující je také zjištění, že česká škola je více selektivní, než je tomu u škol zemí EU, že – jinými slovy – určité děti znevýhodňuje co do přístupu k vyšším úrovním vzdělání, že zaostává v poskytování rovných vzdělávacích šancí všem dětem.

Dokladem tohoto konstatování může být porovnání šancí dětí z různých sociálních prostředí u nás a v zemích EU studovat na vysoké škole. Ukazuje se, že u českých dětí, jejichž rodiče absolvovali jenom základní vzdělání, je tato šance 8,8krát menší oproti dětem, jejichž rodiče dosáhli vzdělání vysokoškolského. V zemích EU je ale tato šance nižší pouze 3,7krát.

Tento, pro nás nepřiznivý rozdíl, má dvě příčiny, kterými bychom se měli inspirovat. Prvá tkví v tom, že země EU nabízí daleko širší paletu postsekundárního, respektive terciárního vzdělávání, než je tomu u nás, kde je tento stupeň prakticky omezen jenom na jeho formou nejnáročnější, tj. na univerzitní studium. Země EU oproti tomu nabízejí studia lépe odpovídající rozmanitosti předpokladů (schopnostních, kulturních, biografických), zájmů, společenských potřeb apod.

Nabídka možností tedy vychází vstříc širším okruhům populace a naopak, širší okruhy populace se volbou některé z těchto nabídek včleňují do možností vzdělanostního (kvalifikačního, kulturního) rozvoje.

Druhá příčina tkví v tom, že školy a učitelé zemí EU efektivněji pracují s rozmanitou žákovskou populací v tom smyslu, že účinněji působí na podněcování a utváření jejich učebních zájmů, schopností a dovedností. Jinak řečeno, škola a učitelé vedou i ty žáky, kteří by u nás selhávali a na studium rezignovali, k studijnímu zájmu a v poslední i studijnímu výkonu. Oproti tomu u nás převládá stav, kdy „výrazná selekce v přístupu do některých typů středních škol a na školy vysoké způsobuje zostřenou soutěž, ve které děti z méně vzdělaných rodin prohrávají. To ovšem omezuje ne nevýznamné vrstvy společnosti nejenom v přístupu ke vzdělání, ale rovněž v jejich životních šancích a možnostech vzestupu. Vzdělávací systém se tak místo otevírání spíše uzavírá části společnosti a zmenšuje se tím jeho schopnost tlumit společenské nerovnosti, zprostředkovávat lidem svět vědomostí, schopností a dovedností a reagovat tak na potřeby rodící se společnosti vědění. Společnosti samotné hrozí vnitřní uzavírání se jednotlivých vrstev a skupin a nedostatečné rozvíjení a využívání možností (potencialit) nových generací.“ (Viz citované dílo, s. 21.)

Druhým z dokumentů, mimořádně závažných pro změnu české školy, je elaborát „Priority pro českou vzdělávací politiku“, shrnující závěry a doporučení expertního šetření inspektorů OECD. Upozorním zde jen na dvě skutečnosti, které vhodně doplní naše představy o naléhavosti změn.

Výzkum devíti a třináctiletých žáků, realizovaný v rámci mezinárodního srovnávacího projektu TIMSS, ukázal, že české děti dosahují nadprůměrných výkonů v matematice, fyzice a chemii. Radost z tohoto zjiš-

tění ale kazí druhé zjištění, že naši žáci tyto předměty – opět v nadprůměrné míře – nemají rádi a v budoucnu už se jimi nechťejí zabývat. Znamená to, že naše děti se relativně hodně naučí, ale zřejmě z donucení. To, co se naučily, nespojují s pocity smysluplnosti a zřejmě si ani neumí představit, k čemu jim to může být dobré.

Bylo rovněž zjištěno, že „české školství vykazuje extrémně vysoké rozdíly mezi skupinami nejlepších a nejslabších žáků. Lze z toho usuzovat na vysokou selektivnost při průchodu mládeže vzdělávací soustavou a zanedbávání péče o žáky s horšími studijními výsledky.“ (Viz citované dílo, s. 28.) Je tedy opět potvrzena skutečnost, že naše škola (náš učitel) se nedokáže pedagogicky účinně efektivně orientovat na celou žákovskou populaci. Plnohodnotně pracuje jenom s určitou její částí, zatím co ostatní žáci jsou ponecháni svému osudu. Je to stav, který musí být překonán.

Třetím dokumentem je „Koncepte vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“, kterou předložilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v roce 1999 k veřejné, celonárodní diskusi. Z hlavních cílů zde připomenou:

- **Uskutečnit změny vzdělávací soustavy, které umožní přístup k vyššímu vzdělání i dětem z méně podnětného sociálního prostředí.**
- **Umožnit dvěma třetinám až třem čtvrtinám mladých lidí získávat maturitu ve středním, všeobecném nebo odborném vzdělávání.**
- **Zajistit do roku 2005 polovině populačního ročníku možnost nastoupit do některé z forem terciárního vzdělávání.**
- **Prodloužit průměrnou délku vzdělávání do roku 2005 ze současných 14,7 na 16,7 let, a tak se vyrovnat dnešnímu průměru zemí Evropské unie.**

Vyústěním zmíněné diskuse k uvedenému

dokumentu má být formulace „**Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice pro 21. století**“ – tzv. Bílá kniha, formulující zásadní strategická rozhodnutí o dalším postupu.

2.3 Změna „jenom jako“ či změna doopravdy

Uvažování nad dokumenty, vázajícími se ke změně české školy, nás nutně přivádí k problémům, které bude nutně řešit s vynaložením maximálního odhodlání. Zmíním zde dva.

Požadavek antropologické vyváženosti vzdělávání, vytyčený v kapitole 1.2, není dosti zevrubně vyjádřen. Zatím co požadavky na vzdělání, přímo či nepřímo orientovaného do oblasti životního úspěchu a společensko-ekonomické reprodukce, jsou formulovány poměrně konkrétně, u požadavků na ostatní tři oblasti života tomu tak zdaleka není. Buď nejsou vůbec reflektovány, nebo jsou zmíněny jen okrajově, či odbyty nadnesenou frází. Bude úkolem pedagogiky, podrobit tento nedostatek zevrubnému zkoumání, objasňujícím jeho důsledky a vytyčujícím možnosti jeho korekce.

Požadavek růstu počtu maturantů a studujících na vysokých školách vyvolává (i u učitelů, kteří by měli být nositeli jeho realizace) značné rozpaky, ba odpor. Je argumentováno, že stávající rozdělení populace mladých lidí do jednotlivých stupňů škol (druhý stupeň základní školy, učňovské školy, osmiletá gymnázia, školy vysoké) odpovídá rozdělení inteligence v naší populaci. Zvýšit počty maturantů a vysokoškoláků by tudíž nutně předpokládalo snížení úrovně nároků. Je to tedy řešení vytyčeného programu „jenom jako“, trikem typu „potěmkino va vesnice“. Navíc je to i řešení drahé. Koenečně, je i škodlivé: integrování těch méně schopných mezi nadané způsobí, že se těm

nadaným bude nadále dostávat méně péče a v důsledku toho se sníží celková úroveň vzdělanosti.

Tato argumentace platí, ovšem za předpokladu, že se nám (1) nepodaří vymanit se z přetrvávajícího paradigmatu nahlížení na determinaci studijních předpokladů a (2) že se neodhodláme investovat do tvorby účinných podmínek učení, odpovídajících paradigmatu jinému. Ale v čem spočívá ono „jiné paradigma“?

Jeho podstatu jsem naznačil v předchozí kapitole 2.2 (v souvislosti s údaji o zvýšené selektivnosti naší školy v komparaci se školou některých zemí EU). Opakuji zde, „že školy a učitelé zemí EU efektivněji pracují s rozmanitou žákovskou populací v tom smyslu, že účinněji působí na podněcování a utváření jejich učebních zájmů, schopností a dovedností. Jinak řečeno, škola a učitelé vedou i ty žáky, kteří by u nás selhávali a na studium rezignovali, ke studijnímu zájmu a v posledku i studijnímu výkonu“.

Podobná tvrzení pochopitelně jenom ve zkratce shrnují neobyčejně bohatství výsledků novějších psychologických výzkumů k pojetí a vývoji schopností (včetně IQ), ke kritice tradičního pojmu inteligence opřeného o Gaussovu křivku, ke koncepcím tzv. mnohonásobných inteligencí a jejich fungování ve školní praxi. Berou samozřejmě v úvahu veliké množství cvičných, kompenzačních a rozvojových technik a metod, které jsou příslušnými výzkumy inspirovány a široce aplikovány (i v běžné výuce). A konečně, opírají se také o vyhodnocování dlouhodobých školskopolitických projektů, orientovaných na povznesení diskriminovaných skupin obyvatelstva v zemích se značně rozrůzněnou populací a četnými menšinami. (Viz výstižné shrnutí těchto trendů in Giddens, 1999, s. 403–407.)

Změna české školy, má-li směřovat k naplnění svých humanizačních a demokra-

tizačních ideálů, musí integrovat uvedené nové paradigma pohledu na studijní/vzdělávací možnosti lidí do inovovaného přístupu a) k osobnosti žáka/studenta, b) k zabezpečení komplexního edukačního působení školy, c) k pojetí učitelského povolání, vymezení potřebných učitelových kompetencí a zodpovědnosti.

Teze třetí

Změna školy musí najít své zakončení v osobnostním přístupu k žákům/studentům, realizovaném strategiemi komplexní edukační péče o jejich vzdělávací rozvoj.

3.1 K osobnostnímu přístupu vůči žákovi/studentovi

Rozklad k druhé tezi vyústil v konstatování, že změna školy se musí opírat o inovovaný přístup k žákovi/studentovi, vycházející z nového paradigmatu nahlížení na jeho studijní (učební, vzdělávací) možnosti. Označíme jej jako přístup osobnostní. Jeho klíčovým znakem je **umožnit žákovi/studentovi, aby aktualizoval své potenciality, vyjadřoval své zdatnosti, kultivoval svou sociabilitu.**

Slovem **potenciality** označujeme bohatství individuální výbavy jedince, která ale nepřichází ke slovu vždycky automaticky, prostým zráním, nebo běžným (obvyklým) kladením nároků. Může se tak stát až po jistém úsilí okolí i jeho samotného; až za jistých podmínek výchovných a vzdělávacích. Mnohdy je zapotřebí vynaložit vysoce specializovanou edukační péči.

Mluvme-li o potencialitách, pak si děláme účinnou starost s tím, co může tento žák dokázat, dostane-li k tomu příležitost, probudíme-li v něm odpovídající potřebu, nabídneme-li mu adekvátní rozvojový plán. Anebo naopak, nastolením tématu potencialit

si děláme starost, co tento žák ztrácí, v čem je jeho vývoj ochuzen, byl-li vystaven traumatickým; byla-li v něm navozena úzkost před odvážným a vynalézavým zvládáním nových situací; nacházel-li se v podnětově chudém prostředí; zmáhala-li jej nuda; přivýkal-li rezignaci.

Mezi prvořadé nároky na učitele tedy nutně patří, aby si tuto podvojnou starost připouštěl. Ale nejen to – aby ji také uměl účinně pedagogicky vyjádřit v koncepci a strategii péče o své žáky. V neposlední řadě, pod zorným úhlem potencialit, učitel zkoumá i sám sebe. Přichází na kloub otázky, zda a jak on sám svou osobností a svým jedním potencialit žák/studenta aktualizuje, nebo blokuje.

Slovem **zdatnosti** označujeme skutečnost, že jedinec už to či ono spolehlivě dokáže, že v tom či onom je už na něj spolehnutí. Projevit zdatnost (před učitelem, spolužáky, rodiči, sebou samým) je významnou potřebou dětí a mladistvých. Její uspokojení jim dává odvalu i dobrý důvod vynakládat úsilí a těšit se na úkoly, které před ně postaví budoucnost.

Slovem **sociabilita** označujeme především otevřenost dětí a mladistvých styku s druhými lidmi; otevřenost, která je jim zdrojem důležitých inspirací pro jejich vývoj a současně také příležitostí projevit se, kultivovat vyjádření své individuality. Otevřenost styku s druhými lidmi ovšem souvisí s rozvíjením řady zkušeností, zdatností i dovedností. Jmenujme zde například vcítění se do druhého a způsobnost nazírat věci z jeho hlediska; předcházení konfliktům a způsobnost jejich řešení dojednáváním, vycházením si vstříc, tvorbou konsenzu, vytyčováním pravidel; kultivaci styku tak, aby posiloval vzájemnou ušlechtilost a ohleduplnost, dával šanci být si navzájem dobrými druhy, respektive korektními partnery; zvládání pravidel účinné spolupráce i fair soutěže, vzájemné pomoci.

Důležitost osobnostního přístupu (viz též Rogers – Freiberg, 1998) narůstá,

- čím je patrnější **nárůst poznatků o dětech, jejich potencialitách** učit se, poznávat, rozvíjet své mravní kvality, prohlubovat své zájmy a aspirace, kultivovat své tvořivé síly, realizovat mezilidskou vzájemnost;
- čím je znepokojivější **rozsah a závažnost ohrožení** zdravého vývoje dětí a mládeže všemožnými nebezpečími. Nejen těmi drastickými (drogy, zneužívání, šikany, zanedbávání, traumata z rozpadu bazálních vztahů), ale i těmi nepostřehnutými, nenápadnými (nerepektování citlivých období vývoje dítěte, frustrace jeho potřeb neadekvátními nároky, nepřiměřené reagování okolí na jeho projevy);
- čím je častější **selhávání rodiny** v řadě tak významných funkcí, jako je poskytování dítěti jistoty mezilidských vztahů, navozování zážitků řádu a rytmu, zdravého způsobu života, nezbytných ctností intimní pospolitosti;
- čím více je zapotřebí **orientovat děti/mládež ve zdrojích informací, v komunikování problémů a jejich řešení**, v uplatňování jejich představ a názorů i respektování představ a názorů druhých;
- čím se stává naléhavějším věnovat zvláštní pozornost **přípravě dětí/mládeže na jejich vstupování do různých oblastí života** (do světa práce, zábavy, zájmových aktivit, občanských zodpovědností, politického dění, uplatňování právních zřetelů); **do různých typů činností** (umět a chtít se učit, umět a chtít něco rukodělně vytvořit a opravit, realizovat rozmanité činnosti s počítačem, dát výraz svým uměleckým sklonům, pečovat o někoho, kdo je na mně závislý);
- čím je evidentnější, že **lidé kolem nás jsou rozmanití, svébytní a svérázní**,

každý jiný. Jsou mezi námi rozdíly v nadání, zájmech, aspiracích, životních stylech; lišíme se sociálním zařazením; setkáváme se stále častěji s příslušníky menšin, jiných ras a etnických skupin, odlišných kultur... Škola má být místem, kde se lidská rozmanitost setkává, poznává; učí vzájemné toleranci a ohleduplnosti.

3.2 Komplexní edukační péče

Osobnostní přístup k žákům/studentům je realizován strategiemi komplexní edukační péče. Znamená to překonání tradičních představ transmisivního vyučování, jako například:

a) Představy, že učitel prostě vyučuje to, co má předepsáno, a pak vyzkouší, zdali a jak si žáci učivo osvojili. Výsledky jdou zejména na zodpovědnost žáka, ať už jsou přičiny jakékoliv.

Proti této představě je zapotřebí argumentovat, že někteří žáci (třeba i většína ve třídě) sice nedisponují předpoklady zvládat učitelovy nároky, ale že tyto předpoklady v zásadě jsou v jejich možnostech, věnuje-li učitel patřičnou péči jejich rozvinutí. Příčiny tkví zejména v rodinném prostředí, nepříznivých zážitcích a zkušenostech dítěte, trvalejších indispozicích, povahových zvláštěnostech, stylech poznávání a komunikování. Není-li v tomto směru uplatněn program náležitých opatření, nedostatky se upevňují a stávají trvalou charakteristikou jedince, umocněnou jeho neúspěchy. Jsou-li patřičnými programy odstraňovány, žák může dosahovat i vynikajících výsledků. Učitel, který tímto směrem neuvažuje a nejedná, podílí se, ať už si je toho vědom či nikoliv, na diskriminaci žáka a upevňuje negativní, selektivní působení školy.

b) Představy, že by bylo lépe, kdyby žáci, se kterými jsou potíže (kázeňské, výukové), ve třídě nebyli. Vždyť brzdí tempo výuky, kazí ostatní, způsobují kalamitní situace a zatěžují psychiku učitele. Ale když už zde jsou, pak je zapotřebí vhodně je izolovat, zastrašit, ignorovat, či dát ostatním na vědomí, že si jich nemají všimnat. Výuka má být přece orientována na ty, vůči kterým se vyplácí!

Z předchozí rozvahy plyne, že žáky, se kterými jsou potíže, je třeba vidět pod zorným úhlem možných a nutných pedagogických opatření, nápravných a kompenzačních postupů. Je třeba je integrovat, obnovovat jejich šanci lépe využít potencialit vývoje a výkonu. V tom smyslu je také zapotřebí organizovat soužití žáků ve třídě (škole) jako soužití obsahující více účinné kooperace, podpory, pomoci.

c) Představy, že vyučování má probíhat v maximální oddělenosti od „hluků a zmatků“ okolního světa, aby se žáci mohli na práci soustředit. To, čemu se mají naučit, nacházejí ve svém okolí v příliš komplikovaných celcích, zmatečných souvislostech, mnohознаčných podobách. Je tedy nezbytné jim vše přetlumočit, „didaktizovat“, aby se to naučili pokud možno jednoduše a uměli správně odpovídat.

Proti tomu se staví dnes dobře známá skutečnost, že důsledné oddělování vyučování od vnějšího světa způsobuje, že se školní vzdělávání stává vzděláváním pro školu, dokonce i do té míry, že žákům ztěžuje vstupovat do reálných životních situací. Aby se v nich orientovali, využívají pak děti a mládež jiných, mimoškolních a neformálních vzdělávacích příležitostí, podle okolností. Často ale neefektivně, případně i škodlivě. Vzdělávání školní pak zůstává úzce vázaným jen na zkoušení a vytváření dob-

rého dojmu ve vyučovací hodině. Žáci posléze ani nenapadá, že to, co se naučili, lze tvořivě využívat, že to má uplatnění. Odborně vyjádřeno, takto izolovaně chápáné vyučování navozuje ve svých důsledcích funkční negramotnost jedince (viz výše). Výzkumy posledních let přesvědčivě dokládají, že atmosféra školy, založená na bohatství mezilidských vazeb, setkávání, diskusí a polemik, na objevování souvislostí tam, kde nebyly předpokládány, na zaujetí všech vším, co může cestu za poznáním obohacovat, je jedním z významných činitelů kladných postojů a dobrých výkonů všech žáků.

- d) Představy, že školní vzdělávání v naukových předmětech je objektivizujícím, odosobněným předáváním toho, co je v učebnicích a osnovách. Nejlépe je zvolit takovou učebnici, která vše, co má být vyučováno, obsahuje v průzračně vyučovatelné podobě, aby to bylo možno bez námahy tlumočit. Tím má učitel jistotu, že bylo skutečně probráno vše, co probráno být mělo. Odbočky (do šíře, hloubky, směrem k zájmům žáků apod.) jsou komplikací a zkušený učitel před něčím takovým musí varovat.

Proti tomu je žádoucí argumentovat, že sklon k odosobněnému předávání poznatků je v rozporu pojetím vzdělávání jakožto orientování osobnosti, která je vždy konkrétní individualitou, mající své otázky a problémy. A čím lépe se daří provazovat to, co je a má být vyučováno, s tím, co žáci sami už vědí, co je zajímavé, v čem vidí důležitost a smysl, tím spíše vzdělávání plynule přechází v sebevzdělávání, je vnitřně motivované, stává se bohatstvím osobnosti na její životní cestě. Odtažitá objektivace jistě tvoří součást poznání, někdy (hlavně u starších žáků) se dostává do popředí, ale

jindy zase ustupuje do pozadí. V každém případě ale vzdělávání dětí a mládeže je uplatňováním zřetelů k vývoji osobnosti, občana, jedince hledajícího své uplatnění, zájmového se o svou budoucnost, hledajícího cestu k sobě i k druhým lidem.

Klíčový význam při realizaci komplexní edukační péče má důraz na rozvoj učebních schopností a dovedností žáků/studentů. Při tom jen málo našich současných učitelů dokáže žáky efektivně uvádět do možnosti, učit se rozmanitými cestami a způsoby, tak jak to odpovídá jejich individuálním zvláštnostem, charakteru situace, či druhu učiva.

Viz kupříkladu:

- učení z textu,
- komunikativní a kooperativní učení, učení ve dvojicích a skupinách,
- učení pomocí projektů a řešení problémů,
- učení shromažďováním dokumentů a tvorbou portfolií,
- učení posilované aktualizací poznatků v reálných (či realitu simulujících) situacích,
- učení usnadňované vytyčováním osobních cílů a uzavíráním cílových kontraktů mezi žáky a učiteli,
- učení podporované kladným hodnocením a eliminací strachu z chyby a selhání,
- učení vytvářením metakognitivních postupů (poznávat jak poznávat, učit se jak se učit),
- učení samostatným pohybem v různých informačních prostředcích aj.

Psychologické výzkumy učení přinášejí mnoho podnětů. Vesměs ale zůstávají mimo dosah školy. Nelze je v ní také aktualizovat automaticky. Tímto směrem by se měl ubírat aplikovaný pedagogicko-psychologický výzkum, kterému je zapotřebí věnovat zvýšenou podporu. Je to v zájmu vybavení školy širokým spektrem možností učit se a učením rozvíjet svou osobnost. Zde je šance

přeměnit školu v institut daleko rozvinutější vzdělávací péče o všechny, než je to dnes obvyklé.

Teze čtvrtá

Úspěch našeho úsilí o změnu školy je možný jenom tehdy, stane-li se učitel jejím vůdčím aktérem. To souvisí s řešením otázek po jeho kompetencích a zodpovědnostech, po zajištění jeho dobré kondice, po inovaci jeho přípravy a celoživotního vzdělávání.

4.1 Pojetí učitele a vymezení jeho kompetencí

Naléhání na změnu školy, nezbytnost osvojit si principy osobnostního přístupu k žákům/studentům a zvládnutí strategií komplexní edukační péče – to jsou značné nároky, které se na učitele kladou. Vedle mravní síly obstát ve své zodpovědnosti (viz Piřha, 1999, s. 76–101) a vedle předmětové odbornosti musí také zvládnout velký rozsah pedagogických dovedností a technik (viz např. Döring, 1992; Kyriacou, 1996, Problémy učitelské profese, 1997). Základ ale tvoří kompetence, které mu dávají potřebnou sebejistotu tváří v tvář rozmanitosti situací, které má ku prospěchu svých žáků a spolu s nimi zvládat.

Rozlišíme nejprve čtyři základní, východiskové kompetence učitele. Tedy ty, které tvoří nezbytný a nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace. Jsou to:

- 1) **Kompetence pedologická**, spočívající v kvalifikované orientaci na vzdělávací předpoklady žáka/studenta a jejich optimální realizaci ve vyučování a učení. Nespočívá ani tak ve stanovení daných a neměnných předpokladů něčemu se naučit. Spíše bychom ji měli vidět ve vytváření podmínek vývoje těchto předpokladů účinným organizováním edukativních vlivů, motivováním vlastních žákových/studentových vzdělávacích aktivit a využíváním jeho potencialit. Konkrétně to znamená například orientaci na odstraňování psychologických bloků, zábran a bariér – tedy toho, co žákovi brání aktivně se ve vzdělávacím procesu projevit, tzn. nadchnout se, vyjádřit se otázkami a názory, nabýt sebedůvěry, experimentovat. Znamená to vytváření dovedností učit se, probouzení zájmů. Tato učitelova kompetence obsahuje schopnosti vzhledu a vcítění, zvládnutí diagnostických operací, projektování postupů efektivních pedagogických intervencí.
- 2) **Kompetence oborově didaktická**, spočívající v kvalifikované orientaci na vzdělávací význam vyučovacího předmětu a jeho realizaci ve vztahu ke konkrétní třídě, konkrétním žákům/studentům. Zahnuje patřičné zvládnutí vědeckých základů vyučovacího předmětu či příslušné oblasti všeobecné kultivace, techniky a technologie práce, umění apod. V organickém propojení s tím ale zahrnuje i didaktickou tvořivost, tzn. způsobilost aktualizovat učivo v jeho kognitivní, motivační a kultivační závažnosti pro žákovy/studentovy samostatné učebně poznávací aktivity, pro vývoj jeho myšlení, pro jeho životní orientace a plány, pro jeho názory a přesvědčení.
- 3) **Kompetence pedagogicko-organizační**, spočívající v kvalifikované orientaci řízení vztahů a činnosti ve školní třídě (škole) tak, aby vznikalo efektivní edukační prostředí. Myslíme tím takové prostředí, v němž se žáci/studenti chtějí a mohou angažovaně učit, kde si vzájemně vytváří podpůrné a stimulující klima. Rozvinutí této kompetence zahrnuje i takové organizační strategie, které dovolují využívání vzdělávacích možností lokality (obce), zapojování rodičů do dění třídy/

/školy, kooperaci učitelů různých vyučovacích předmětů apod.

- 4) **Kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe**, s důrazem na analýzu vlivu vlastního smýšlení a jednání na žáky/studenty, spojená se schopností projektovat své celoživotní vzdělávání.

Dále rozlišme kompetence, jejichž smyslem a cílem je **aktualizovat výchovně-vzdělávací programy v osobnostním rozvoji žáků/studentů**. Zajišťují vyústění předchozích čtyř do vývoje osobnosti, do rozvoje osobnostních kvalit žáků. Jsou to:

- 5) **Kompetence uvádět žáky/studenty do možností samostatného pohybu v informačních prostorech**. To zahrnuje např. vytváření dovedností žáků/studentů klást otázky a vést hovor k danému tématu; dovedností čerpat z literatury, umět efektivně číst a zpracovat text, či vypracovat vlastní text; dovedností pracovat s počítači a jinými médii. Patří sem také vedení žáků k schopnosti přecházet od informací k názoru či přesvědčení, ke kritickému uvažování, ke korektní polemice a tvorbě konsenzu.
- 6) **Kompetence uvádět žáky do problematiky hodnotových orientací**, kultivovat jejich vnímavost pro dobro, krásu, pravdu, etické postoje, osobní zodpovědnost apod.
- 7) **Kompetence uvádět žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti** – jako je kamarádství a přátelství, vztah muže a ženy (dívký a chlapce), sousedství, občanství; jako je vztah efektivní spolupráce a korektní soutěže; jako je přináležitost k národnímu společenství.
- 8) **Kompetence uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým**, inspirovat je k práci na sobě samých, pomáhat jim orientovat se v možnostech uplatnění a seberealizace apod.

Uvedené kompetence se uplatňují v různé míře a s různou naléhavostí, v závislosti na stupni či druhu školy, na aprobační kvalifikaci učitele, na konkrétních podmínkách dané školy a směru jejího profilování. Všechny ale musí být, byť v různé míře, u každého učitele rozvinuty, má-li být spolehlivým garantem vysoké prestiže svého povolání.

4.2 Ke specifickým zátěžím učitelů

Vybavenost učitelů patřičnými kompetencemi bývá často podlamována tím, že nezvládají zátěže, kterým jsou běžně vystaveni. Uvedme hlavní z nich.

V průběhu běžné vyučovací hodiny musí učitel sledovat děje různé úrovně (např. logiku výstavby vyučování na jedné straně, reakce a chování žáků na straně druhé). Musí se orientovat na práci s učivem, ale současně také musí řešit problémy s kázní a vyrušováním, které jim mnohdy vůbec nedovolují efektivně realizovat zamýšlený vzdělávací program. Musí dodržet časový plán, ale tempo postupu žáků vpřed je individuální a některým žákům je zapotřebí věnovat se delší dobu. Učitel je permanentně vystaven posuzování rodičů i žáků samých. Ve třídě je vystaven nezbytnosti pohotově se rozhodovat v proudu událostí, aniž má možnost od dění jaksi poodstoupit, věci si promyslet; při tom mají učiněná rozhodnutí mnohdy dalekosáhlý vliv, někdy dokonce s obtížně korigovatelnými důsledky. V lapidárním vyjádření, „po učitelích se žádá mnoho, někdy dokonce příliš mnoho, požaduje se po nich, aby napravovali nedostatky jiných institucí... Ať již mají učitelé pravdu či nikoli, cítí se osamoceni, a to nejen proto, že jejich činnost je individuálního charakteru, ale také z důvodu očekávání, která jsou vzdělávání přisuzována, a dále z důvodu nespra-

vedlivé kritiky, která je proti nim namířena“.
(Viz Učení je skryté bohatství, 1997, s. 10.)

Učitelé nacházejí stále méně podporu v rodině, mnohdy dokonce naopak, musí čelit jejím výtkám či averzivním postojům, aniž se jim vždy podaří navázat vůbec nějaký kontakt. Mnozí rodiče přenášejí na učitele zodpovědnost za své vlastní selhání. Narůstají počty dětí a mladistvých, kteří vnášejí do školy a vztahu k učiteli své zklamání ze života, důsledky svého traumatizovaného mládí a z něho vyplývající agresivitu, apatii či negativismus. Mnozí učitelé se nemůžou vyrovnat se svéráznými rysy myšlení a jednání současných mladých lidí, kteří vědí mnohdy v celé řadě oblastí více než on, jsou fyzicky daleko zdatnější než, více než on cestovali, neuznávají autoritu, prožili extrémní situace, rozmařile disponují velkými peněžními obnosy, zajímají se o zcela jiné věci, než jaké zdůrazňuje škola.

Krize, do které tyto skutečnosti učitele vrhají, umocňují dále situace,

- kdy není vybaven patřičnými kompetencemi zvládat vznikající problémy, takže je bezradný a pociťuje strach z nekontrolovaného spádu událostí;
- kdy se cítí zneuznán, ponížen či zahanben zpochybňováním svého postavení, nedostatečným odměňováním za svou práci, ustavičnými pochybami o výsledcích svého snažení a připisováním mu zodpovědnosti za věci, nad nimiž nemá kontrolu;
- kdy nenachází partnery, kteří by mu pomohli, kteří by mu rozuměli a dali mu pocítit, že existují cesty nápravy.

Výzkumy v oblasti specifických zátěží učitelů přichází s pojmy jako „vyhasnutí“, „odpadnutí“, či „přetížení“ (viz např. Hennig – Keller, 1996). Máme tím na mysli, že vlivem stále intenzivnějšího působení uvedených negativních činitelů má stále více učitelů pocit extrémního přetížení, které nelze unést

a které je činí nemocnými z vyčerpání. Pocity často přerůstají v deprimující dojem, že to, co konají a oč se snaží, nemá smysl; že nadšení a víra v důvodnost usilování jsou pryč; že „se ze mne stává vyhaslý případ“. Důsledkem je potřeba „z profese vypadnout“, zbavit se toho všeho a začít s něčím jiným.

Opatření, která si uvedené skutečnosti vynucují, musí být koncepční a systematická. Je třeba přistoupit k nim neodkladně. Také od nich odvisí úspěch v úsilí o změnu školy. Zejména bychom neměli zapomínat, že přetížený, vyhaslý a odpadající učitel je nejen nešťastný, ale také nebezpečný pro své žáky/studenty, na které se jeho neblahý stav nejrůznějšími způsoby přenáší.

4.3. Závěr:

Učitel jako vůdčí aktér proměny školy

Žádoucí a nutná změna školy se rozvine jediné tehdy, stanou-li se učitelé jejím vůdčími aktéry. Pakliže ji většina učitelů pochopí, přijme za svou, uvede do života. Nebo jinak řečeno, učitelé a studenti učitelství musí tuto změnu

- sami chtít a
- být na ni připraveni svými kompetencemi; tím, jak dokážou její nároky realizovat a spojovat s nimi nové zodpovědnosti.

To ale samo o sobě ještě nestačí – musí se jim také něčeho dostat. Je třeba

- zajistit jim podmínky pro jejich práci v situaci zvýšených nároků. Podmínky, zahrnující jak adekvátní odměňování, tak i perspektivy dalšího vzdělávání a profesního rozvoje, tak i odpovídající vybavenost škol a celkovou kulturnost edukačního prostředí.

A konečně to, co potřebují, je

- uznání, respekt, morální podpora, odpovídající profesi, která je v první linii zápasu o vývoj dorůstající generace.

- Literatura:**
- A DECADE OF REFORMS at Compulsory Education Level in the European Union. Urydice – The Information Network on Education in Europe. Brussels 1995.
- ČESKÁ VZDĚLANOST a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do EU. Praha, Sdružení pro vzdělávací politiku 1999.
- DÖRING, K. W.: Lehrerverhalten. Weinheim, Deutscher Studienverlag 1992.
- GIDDENS, A.: Sociologie. Praha, Argo 1999.
- HELUS, Z.: Dítě jako východisko školské reformy. In: VV nezávislá revue pro výchovu a vzdělání, 1, 1990/91, č. 6, s. 117–120.
- HENTIG von, H.: Die Schule neu denken. München, Hanser Verlag 1993.
- HENNIG, C. – KELLER, G.: Antistresový program pro učitele. Praha, Portál 1996.
- ILLICH, I. D.: Deschooling Society. Harmondsworth, Penguin 1973.
- KLASSEN, T. F. – SKIERA, E. – WACHTER, B. (Ed.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Schneider, Pädagogischer Verlag 1990.
- KLEMM, U. – TREML, A. K. (Ed.): Apropos Lernen. München, AG SPAK Bücher 1989.
- KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. In: Učitelství noviny, 102, 1999, č. 22, s. 11–22.
- KYRIACOU, C.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 1996.
- LIDSKÉ ZDROJE v České republice. Praha, ÚIV 1999.
- LITERACY, Economy and Society. OECD, Statistics Canada 1995.
- LITERACY in the Information Age. OECD, Statistics Canada 2000.
- MATĚJŮ, P.: Příklady strategií úspěchu pro Českou republiku. Srovnávací analýza lidských zdrojů konkurenceschopnosti. Podkladový elaborát pro seminář České školství před vstupem do EU, Poslanecká sněmovna ČR 1999.
- MILES, M. B. (Ed.): Innovation in Education. New York, Teachers College 1964.
- PALOUŠ, R.: Čas výchovy. Praha, SPN 1991.
- PÍTHA, P.: Učitelé, společnost a výchova. Praha, Karolinum 1999.
- PRIORITY pro českou vzdělávací soustavu. Mimořádné zasedání Výboru pro vzdělávání OECD v Praze, 1999. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 1999.
- PROBLÉMY učitelství profese. Praha, Pedagogická fakulta UK 1997.
- ROGERS, C. R., FREIBERG, H. J.: Svoboda učit' sa. Bratislava, Persona 1998.
- SINGER, K.: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt am Main, Fischer 1981.
- UČENÍ je skryté bohatství. Praha, Pedagogická fakulta UK 1997.