

NEMES

Nezávislá mezioborová skupina

**SVOBODA VE VZDĚLÁNÍ
a česká škola**

Návrh projektu změny vzdělávacího systému v České republice

Praha

únor 1990 – červenec 1991

8 – 8 -1991

Předkládáme vám připravovaný návrh projektu NEMES, jehož současné znění zpracovala redakční komise, k internímu posouzení.

Zároveň na tomto místě děkujeme za účinnou pomoc Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství, když sponoroval toto první vydání, a umožnil tím, aby se dostalo do vašich rukou co nejdříve po skončení redakčních prací.

8. 8. 1991

Výkonný výbor NEMES

Obsah

SVOBODA VE VZDĚLÁNÍ.....	1
VZDĚLÁVACÍ POLITIKA JE NUTNÁ A JE VĚCÍ VŠECH (ÚVOD).....	4
A DNEŠNÍ SITUACE JAKO VÝZVA K TRANSFORMACI VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU.....	6
A 1 DOMÁCÍ KONTEXT.....	6
A 2 EVROPSKÝ A CELOSVĚTOVÝ KONTEXT.....	9
B TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU.....	11
B 1 SVOBODA JEDNOTLIVCE - VÝCHODISKO TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU.....	11
B 2 ZÁKLADY NOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU.....	14
B 3 REFORMA JAKO ZAČÁTEK TRANSFORMACE.....	16
B 4 ZÁKLADNÍ KROKY REFORMY.....	17
C HLAVNÍ OBLASTI TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU.....	19
C 1 VZDĚLÁVACÍ PROCES A KURIKULÁRNÍ REFORMA.....	20
C 2 MODEL ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU.....	31
C 3 PROMĚNA PROSTŘEDÍ ŠKOLY A ROZŠÍŘENÍ FUNKCE ŠKOLY VE VZDĚLÁVACÍ STŘEDISKO OBCE.....	37
C 4 ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ A AUTONOMIE ŠKOLY.....	38
C 5 PODPŮRNÉ A ZÁCHYTNÉ SYSTÉMY.....	41
D SCÉNÁŘ TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY.....	48
O autorech.....	51
Publikace z dílny NEMES.....	52

VZDĚLÁVACÍ POLITIKA JE NUTNÁ A JE VĚCÍ VŠECH (ÚVOD)

V období, v němž usilujeme o komplexní přeměnu celého společenského systému budovaného na principech totalitních v systém, který bude založen na principech demokratických, považujeme přeměnu jednoho z jeho subsystémů - vzdělávacího - v témže duchu za prioritní. Význam promyšlených reforem, které by postavily vzdělávací systém, zvláště školský, na demokratické principy, nebyl zatím dostatečně výrazně a naléhavě formulován žádnou z těch složek společnosti, od nichž by se to dalo očekávat.

Bylo by nedorozuměním, kdybychom se domnívali (a tyto hlasy se občas ozývají z řad učitelstva), že tvorba vzdělávací a školské politiky je výhradně věcí ministerstva školství. Ministerstvo školství jakož i některá další ministerstva, která by měla být rovněž na reformě vzdělávacího systému zainteresována (kultury, sociálních věcí, zdravotnictví, hospodářského plánování a strategie, atd.), jsou státními orgány aplikujícími výsledky celospolečenského konsensu ve vzdělávací politice, sama tvorba vzdělávací politiky je však věcí veřejnou. Jako taková je vystavena náhledům lidí z nejrůznějších pozic, které mohou být představovány nejrůznějšími společenskými seskupeními. Rozmanitost přístupů je pro otevření vzdělávacího systému demokratickým principům blahodárná. Bude sice nutně vytvářet mnohá napětí mezi jejich zastánci, avšak zároveň z nich bude moci těžit vzdělávací systém, v němž budou spontánně vznikat současně jak konkurenční prostředí, tak potřeba domluvit se a dohodnout se.

Ministerstvo školství by mělo usilovat o přípravu podmínek pro tuto rozvinutou demokracii tím, že bude podněcovat, evidovat a koordinovat co největší pestrost uplatnitelných přístupů k řešení přeměny vzdělávacího systému v přítomné, budoucí i perspektivní časové dimenzi.

Předpokládáme, že vzdělávací politika bude vznikat z permanentního porovnávání rozmanitých přístupů a otevřeného usilování o konsens nejméně na pěti úrovních vzájemných vztahů i mezi nimi:

- politické strany a celospolečenské skupiny versus věda a výzkum, zainteresovaní odborníci, jmenovaní experti a skupiny (na interdisciplinárním a multidisciplinárním přístupu)
- volené orgány (parlamenty) versus vlády, ministerstvo školství, jiná ministerstva (obojí ve federální a republikové působnosti)
- profesně-zájmová sdružení pedagogů, zvláště učitelů, versus odborové organizace činné ve vzdělávacím systému
- regionální správa ve školství versus samosprávné orgány obcí a měst
- škola jako autonomní subjekt (ředitel) versus samosprávný orgán učitelů, rodičů a žáků (správní rada školy)

a pravděpodobně ještě další.

Některé ze jmenovaných složek, které by se v budoucnosti měly účastnit tvorby vzdělávací politiky, se ještě buď nezformovaly nebo nezformovaly svůj zájem na věci. Ty, které svoje přístupy projevují, nejsou stejně vyrovnané, čehož silnější využívají nestarajíce se příliš o dohodu. Budeme muset připustit, že zřejmě zatím nedozrálo celkové prostředí k tomu, aby se vzdělávací (a školská) politika mohla stát středem společenského zájmu veřejnosti.

Máme na potřebnou chvíli čekat nebo by bylo dobré přiblížit ji tím, že bychom ji záměrně vyprovokovali? Dá se předpokládat, že každý návrh na "školskou reformu", jakmile bude zveřejněn, vyvolá odezvu. Jde jen o to, aby odezva nebyla převážně destruktivní a nebyla zaměřena na množství detailů, na než veřejnost může mít samozřejmě desítky dalších názorů vzájemně se vylučujících a odlišných. Na plně zralou odezvu se zatím nedá plně spoléhat, protože víme, že návrhům na "školskou reformu" nepředcházela diskuse o vzdělávací politice, cílech a zásadách,

teprve od nichž má smysl všechny realizační návrhy odvozovat a jimi korigovat.

Jelikož jsme se zatím nemohli opřít o společenský konsens v cílech a zásadách vzdělávací politiky a jelikož se bez vzdělávací politiky, kterou si představujeme založenu na demokratických principech, nemůžeme ve svém postupu obejít, museli jsme si ji do značné míry formulovat sami. Formulace cílů a zásad vzdělávací politiky je proto součástí a východiskem našeho projektu. Od začátku jsme v našich snahách vedeni přesvědčením, že zásadní reformu potřebuje celý vzdělávací systém se všemi svými složkami a rovněž ve všech okruzích svých vztažných rámců, což není uskutečnitelné bez redefinování vzdělávací politiky.

Projekt "Svoboda ve vzdělání a česká škola" má totiž dvojí zaměření. Na základě pokud možno systematické analýzy a reflexe (lze říci "filosofie") základních oblastí vzdělávacího systému vytváří určitou cílovou představu ("vizi"). Oblasti sice podstatné, ale nikoli nezbytné pro vytvoření takové ucelené představy - jako je předškolní výchova, speciální školství, odborná příprava na povolání a vysoké školy - nebyly prozatím uvažovány ve své specifčnosti, formulace základních principů je však založena na všech oblastech, tedy i na nich. Současně Projekt uvádí určité pragmatické kroky pro uskutečnění cílové představy, které jsou pro přehlednost ještě shrnuty v části D.

Proč je tolik místa věnováno "filosofii" a "vizi"? Bylo to nezbytné pro povahu změny.

Zaprvé, naším cílem nejsou drobné úpravy a zlepšení jinak vyhovujícího systému na úrovni organizačních nebo strukturálních změn, ale taková základní a hluboká změna celkového pojetí (neboli "změna paradigmatu"), která se uskutečňuje po určitou dobu a postupně, aby nakonec vyústila ve změnu obecného povědomí. Jejím prvním předpokladem je jasná, plastická a živá představa cíle, který všechny motivuje a orientuje na cestě přeměny.

Zadruhé, změna vzdělávacího systému bude výsledkem nejen reformních kroků centra na začátku, ale i následného trvalého procesu transformace zvnitřku a zdola. Aby tato samostatná tvorba, hledání vlastní cesty, vedla ke společnému cíli, musí být opřena o společný základ, společnou představu.

A zatřetí tato představa je nezbytná i proto, že při přeměně tak složitého a setrvačného systému, jako je systém vzdělávací, existuje příliš mnoho inhibujících faktorů.

Navržené kroky se liší od běžného pojetí reformy. Jsou soustředěny pouze na základní změny systému, na vytvoření pravidel a podmínek, které jsou nezbytné pro spuštění trvalého procesu transformace, pro otevření prostoru pro jednotlivá dílčí řešení. Ta jsou již věcí maximálního využití iniciativy zdola, využití místních podmínek a rezerv a hledání odpovědí na konkrétní otázky v konkrétní situaci. Důsledná aplikace tohoto principu bude tou nejzávažnější změnou proti minulosti.

A DNEŠNÍ SITUACE JAKO VÝZVA K TRANSFORMACI VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Potřeba změn ve školství je vyvolávána nespokojeností se současným stavem. Ten je zapotřebí analyzovat.

Zdrojem pro koncipování změn pak budou vedle snahy o systémovou nápravu chyb

- vlastní školské a kulturní tradice
- rysy a trendy zahraničního školství
- analýza potřeb současnosti a budoucnosti.

Důvody, proč je zapotřebí vzdělávací systém změnit, vyplývají z kontextu domácího i celosvětového, zejména evropského.

A 1 DOMÁCÍ KONTEXT

1. Stručná charakteristika hlavních problémů současného českého školství

Pokles vývojové dynamiky společnosti, stále silnější ideologizace spjatá se ztrátou kritické reflexe a s převládáním voluntarismu a utilitarismu se výrazně projeví i v oblasti školství. Proces byl dlouhodobý a řadu tendencí lze postihnout spíše metodami sociální analýzy než metodami analýzy pedagogické. (V této souvislosti lze jen litovat, že sociologie nevěnuje školství dostatečnou pozornost.)

Deformace se projevují především v oblasti koncepční (v oblasti školské filosofie a politiky), ve vlastním fungování školství se pak projevují v jeho struktuře, v obsahu a procesu vzdělávání a ve vnitřním klimatu školy.

V oblasti koncepční jsou hlavní deformace zřetelné:

1. V pojetí žáka jako objektu, nikoli subjektu vzdělání, což souvisí s celkovým obecným pojetím jednotlivce.
2. V proměnách funkcí vzdělání.
 - a) Klesal (byl potlačován) význam kulturační funkce, její obsah byl ochuzován a pokřivován.
 - b) Byl posilován význam funkce profesionalizační, jednak prostřednictvím rostoucího rozsahu odborného vzdělání na úkor všeobecného, jednak posouváním profesionalizace do mladších věkových skupin. Navíc se v této složce projevuje deformace plynoucí ze zmíněné ztráty dynamiky: posiluje se charakter prosté reprodukce stávajících výrobních sil a ztrácí se schopnost inovační.
 - c) Socializační funkce vzdělání sleduje cíl vychovávat konformního člověka, poslušného občana, a výsledkem je i málo invenční pracovník.
 - d) Osobnostně rozvojová funkce byla plněna zcela neuspokojivě.
3. V nereálnosti vyhlášených koncepcí, cílů.

Celkové pohledy jsou voluntaristické, celek stále častěji vzniká prostým skládáním, složený výsledek většinou neodpovídá původně deklarovaným záměrům. (Markantní je to u reformy z roku 1976.) Obecně se projevuje tendence řešit složité problémy jednoduchými, nejlépe administrativními opatřeními. Přeceňují se vnější, institucionální formy. Pokud jsou hledány a zjištěny nedostatky, jsou hodnoceny bez systémových souvislostí, takže přijatá opatření nepřinášejí žádoucí efekt a způsobují nové problémy. Absence globálního pohledu působí na všech úrovních a projevuje svůj škodlivý vliv i v současnosti.

Deformace ve struktuře školství byly způsobeny především častými reformami (po roce 1948), neboť ve strukturálních reformách byl spatřován prostředek k rozvoji jednotného školství jako výdobytku socialismu. Idea jednotné školy však byla dovedena.

Historicky je idea jednotné školy spjata s myšlenkami sociální spravedlnosti a zastávala ji už předválečná reformní pedagogika. Původní idea jednotné školy však předpokládala svobodu učitele v jeho pedagogické činnosti a orientaci na žáka.

K realizaci těchto ideí dospěla i většina západních zemí a ty nemnohé, které si zdánlivě uchovaly selektivní střední školství, ho podstatně proměnily ve jméno zvýšení rovnosti. Důkazem toho je vyšší procento mládeže, které navštěvuje školy považované u nás za výběrové, a delší průměrná doba školní docházky.

Problematičnost dědictví jednotné školy spočívá spíše v jejích vnitřních deformacích, v tom, že původní humanistická idea -všichni jsme si rovni - v ní byla z vulgarizována do podoby - všichni jsme stejní. Všichni tedy museli jednotným tempem plnit jednotné osnovy, jejichž obsah byl výrazem jednotné ideologie. Paradoxní proměna socialistické jednotné školy ve školu skrytě, ale tvrdě selektující žáky od prvních dnů školní docházky mnohým unikala. Deformace nebyly dostatečně reflektovány a je nebezpečí, že budou přetrvávat i po formálním zrušení jednotné školy.

Závažnou strukturální deformací, jíž nebyla nikdy věnována dostatečná pozornost, je deformace celé školské soustavy, která spadá na vrub uvedeného akcentování profesionalizační funkce vzdělávání. Střední všeobecné vzdělání je poskytováno jen 15-16 % populace, a přesto i ono bylo v letech 1976 - 1989 krátkozrace a nekvalitně profesionalizováno pod zavádějícím označením „polytechnizace“. Podobně i porovnání struktury posluchačů vysokých škol ve světě ukazuje na převahu studentů technických oborů nad humanitními u nás. Pro netechnicky orientovanou mládež bylo v naší vzdělávací soustavě málo místa a to bylo také jedním z významných zdrojů nespokojenosti se školou.

Deformace obsahu a procesu vzdělávání jsou velmi podstatné a velmi hluboké a jsou ve veřejnosti, částečně i v odborné, reflektovány často nepřesně.

Absence globálního pohledu, ideologizace, deformace funkcí vzdělání - to vše mělo za následek jev, který bývá souhrnně označován jako encyklopedičnost vzdělání: předměty byly koncipovány jako "zmenšeniny" vědních oborů, což mělo za následek předimenzovanost a nepřiměřenost, v řadě případů lze hovořit o pseudovědeckosti. Neuspokojivá formulace cílů vzdělání vedla k tomu, že celek byl stanovován skladebně, aditivně, lineárně, nestrukturovaně. Obsah vzdělání byl ve vysoké míře unifikován, dokonce i pro různé typy škol, byl vymezován normativně, s vysokou mírou závaznosti. V situaci časové tísně a velkých počtů žáků to vede k převaze frontálních metod předávání hotových poznatků, k absenci činností či k pseudočinnostem, které nemají pro poznávací proces význam, k pamětnému učení bez souvstažnosti.

Tyto momenty poškozují žáky na každém stupni vzdělání jinak, všude vážně. Vedou, spolu s absencí rozsáhlých oblastí poznání, hlavně společenskovedního (v podobě , která by vycházela vstříc bezprostředním životním potřebám žáka), k diskreditaci školy, k intelektuální nespokojenosti jedněch a k frustraci druhých.

Deformace ve vnitřním klimatu školy je dána především již uvedeným pojetím žáka jako objektu, nikoli subjektu vzdělání. Výchova v dosavadním pojetí je výchovou vnějškově řízeného, konformního člověka.

Projevy tohoto pojetí: asymetrická, jednosměrná interakce učitel - žák, absence dialogu (s výrazně negativními dopady na proces poznání), málo kooperace (s negativními dopady na mravní výchovu), přeceňování vnější disciplíny, což často spoutává tvořivost, podceňování či ignorování žákovy prožívání školy s dopady na zdraví fyzické i duševní. Všude se projevuje nedostatek zřetele k individualitě. Dítě (žák, student) je poměřováno jen normami, nikoli svými

vlastními potencialitami, jejichž rozvíjení je nejvlastnějším cílem skutečné výchovy. Chybí vedení k sebevýchově, k seberozvoji. Dítě, které normu přesahuje nebo ji nedosahuje, není ve své odlišnosti akceptováno.

V souladu s tím je hodnocení většinou zaměřeno na odhalení neznalostí, nikoli znalostí. Nenapomáhá tedy vývoji schopností sebehodnocení dítěte. Škola je rigidní, uzavřená svému okolí a životu vůbec. Většina pokusů o změnu tohoto stavu byla deformována už ve svém pojetí, natož pak v realizaci, což je velkou překážkou v úsilí o nápravu.

Klima školy není příznivé ani pro učitele. Pozůstatky pojetí a sebepojetí učitele jako nástroje indoktrinace a člověka s mnohostrannými závislostmi se budou projevovat ještě dlouhou dobu.

Výhrad bylo uvedeno tolik, že jistě provokují k obhajobě. Jejimi nejčastějšími argumenty bývají "slušná" úroveň vědomostí žáků, dosud vysoká kulturní úroveň národa, úspěšnost našich emigrantů... Nechceme však s nimi polemizovat, protože oprávněnost uvedených výhrad nikterak nevyvracejí.

2. Vlastní školská tradice

Školství je oblastí, v níž se projevuje mimořádně dlouhodobá setrvačnost. Platí to jak pro minulost, tak - a to je třeba v souvislosti s přípravou reformy a s očekáváními, která jsou s ní spojena, zdůraznit - pro současnost i budoucnost.

Mimořádná kvalita československého školství za první republiky, která je nyní tolik vzpomínána, byla mezinárodně uznávaným faktem. Výzkum životní úrovně třiceti zemí světa v 30. letech, který provedl M. K. Bennett ze Stanfordské univerzity v roce 1951, hodnotil československé školství podle ukazatele školní docházky nejvýše ze všech zemí. (J. Havránek)

Tato kvalita měla své starší kořeny. Nechceme-li již vzpomínat obdivu ke čtoucím husitským ženám či založení Karlovy univerzity, pak je třeba zaznamenat, že osvícenský absolutismus se svým úsilím o povinnou školní docházku uspěl v českých zemích (1869) lépe než v Rakousku a Uhrách. Vedle kvalitních akademických škol byly cennou složkou našeho školství i školy technické, ať vysoké či střední (od pol. 19. stol.), což svědčilo o porozumění potřebám doby a navíc přivedlo k vyšším stupňům vzdělání jiné vrstvy obyvatelstva než směry akademické.

V důsledku toho byl počet (i kvalita) českých vzdělanců dostačující i k přebudování slovenského (dosud maďarizovaného) školství po vzniku samostatného státu. Česká škola, která za Rakouska-Uherska byla místem, v němž se uchovávala identita národa, se stala mezi dvěma válkami, jako škola československá, východiskem pro budování státu. Zvyšování vzdělanosti národa bylo proklamovaným i realizovaným cílem státní politiky. Významným rysem bylo úsilí o demokratizaci vzdělání, o jeho dostupnost. Byl pěstován zájem o věci veřejné i zájem veřejnosti o školu, respekt ke vzdělanosti a kultuře. Samozřejmostí bylo myšlenkové obohacování okolním světem. Nejen naše škola, i naše pedagogika byla respektována.

Některé rysy meziválečného školství zděděné vývojem z dob Rakouska-Uherska se však začínaly jevit jako svazující:

- státně centralistické tendence v organizaci a řízení škol
- normativní osnovy učiva a důraz na poznatky (na rozdíl od důrazu na rozvoj žáka)
- jednoznačná převaha frontální metody vyučování
- průběžné zkoušení a klasifikování ve třídě jako neodmyslitelná součást výuky
- orientace na výkon a disciplínu (v souladu s celkové represivním pojetím výchovy v našem národě)
- důraz na odbornou kvalifikaci učitele v oborových předmětech při současném podcenění významu pedagogické a psychologické erudice

- počínající pokles prestiže učitelského stavu.

Reakcí na to byl rozmach reformního hnutí třicátých let, jehož programem bylo kromě jiného tato negativa odstranit. Reformní hnutí bylo násilně přerušeno okupací ČSR a válkou, takže nemohlo dosáhnout svých cílů. Po válce šlo o to, aby se vůbec československé školství obnovilo, což oddálilo reformní změny v původním duchu. Po roce 1948 postihly školství reformy zcela jiné. Avšak rysy, považované za negativní již za první republiky, přežívají v našem školství dodnes.

V dalším vývoji byl evropský a světový kontext našeho školství nahrazen nekritickým a nefunkčním kopírováním jediného zahraničního vzoru - sovětského. Ostatní impulsy, pokud vešly v širší známost, se uplatňovaly zpravidla v deformované podobě.

Deformace měly různé příčiny a různý charakter:

- zahraniční impuls byl podstatným způsobem filtrován či cenzurován z ideových důvodů (např. sociální zaměření pedagogických výzkumů a závěry z nich)
- ze zahraničních reformních impulsů se přebíraly izolované prvky, filosofie byla zamlčena jako nepřijatelná
- myšlenka byla deformována v interpretaci, popř. ještě následně v realizaci ("polytechnizace", která se odvolává na zavádění technologické výuky na západě a de facto byla předčasnou a úzkou specializací)
- myšlenka byla aplikována dogmaticky (množinová matematika).

A 2 EVROPSKÝ A CELOSVĚTOVÝ KONTEXT

1. Charakter současné epochy

Vzdělávací soustavy všech zemí, zejména Evropy, jsou konfrontovány s pronikavými změnami ve společenském životě, v ekonomice i v životním prostředí, ve vědě a technice:

- ve světovém hospodářství dochází k masivním změnám struktur, k přerozdělení ekonomické moci (vznikají nové hospodářské velmoci, staré zanikají), vývoj ve "třetím světě" a v bývalé socialistické části světa rozmnožuje faktory nejistoty a lability, sílí mezinárodní konkurence, dochází k přesunům výroby, ale i výzkumu a technologického vývoje do zemí s lepšími podmínkami (nižší mzdy, výkonnější kvalifikovaný personál, politická stabilita apod.), stále častější jsou více či méně dalekosáhlé výkyvy na světových trzích, výrazně se rozvíjí terciarizace, popř. kvartarizace vyspělých ekonomik
- další nároky na člověka vyvolává vědeckotechnický pokrok, jeho generování, aplikace, absorpce, tvořivý rozvoj, ale také rozpoznávání šancí, které přináší, a rizik s nimi spojených
- problémy životního prostředí vedou k novým nárokům na postoje lidí, na jejich znalosti v této sféře i na schopnost dorozumět se při jejich řešení
- vyhrocují se specifické problémy určitých skupin obyvatelstva (staří lidé, národnostní a náboženská společenství, dospívající mládež atd.)
- v reakci na tyto jevy se ve společenském životě prosazují nové hodnotové orientace: do popředí vystupuje požadavek vyšší kvality života a větší etické odpovědnosti; převahu nabývají hodnoty "postmateriální" povahy nad dřívějšími "ideály" jako byly např. příjem, kariéra apod.; mění se význam profesní práce ve vztahu k jiným aktivitám; do všech sfér života pronikají kulturní hodnoty.

2. Hlavní rysy a trendy zahraničního školství

Na základě uvedených skutečností dochází ve světě

- k velice zásadnímu přehodnocování a postupným změnám všech základních složek vzdělávacích soustav, tj. výukových obsahů, metod, organizačních forem a struktur, a rovněž způsobů jejich řízení, správy a financování
- k ujasňování nového pojetí vazeb mezi subjekty vzdělávacích služeb a vzdělávacími soustavami na straně jedné a vzdělávacími soustavami a ostatními sférami života společnosti na straně druhé, tj. ekonomikou, vědou, technikou, kulturou, politikou, státem, náboženstvím atd.
- k postupné ztrátě monopolu školy na tvorbu a zprostředkování podnětů, idejí a hodnot, neboť do této role postupně a ve stále větší míře pronikají masové sdělovací prostředky, umění, literatura, náboženská hnutí, reklama a zcela všeobecně také světové hospodářství.

Pro působení v pluralitní společnosti založené na tržní ekonomice jsou zjevně připravenější ti lidé, kteří oplývají hodnotami, jež vytěžili spíše ze vzdělání všeobecného než jen profesně nebo dokonce úzce specializovaně zaměřeného. Proto se usiluje o relevanci všech funkcí vzdělání, zejména jeho funkce socializační a obecně kulturační, jejichž význam se dnes přenáší i do oblasti profesně ekonomické. Na pojetí vzdělání směřujícího k podpoře a předávání základních hodnot, které lidstvo historicky vytvořilo, závisí do budoucna soudržnost společností, tak rozličných v základu i projevu. A na soudržnosti pravděpodobně závisí přežití lidstva.

Vzdělání orientované na předávání "hodnotové paměti" potomkům vyžaduje ovšem jinou strategii než sledují snahy plánovat, organizovat a řídit vzdělávací systémy v závislosti na přechodných požadavcích ekonomických cyklů, které se nakonec většinou míjejí cílem.

Proto se vyspělé země ve svých strategických úvahách o pojetí vzdělání a o funkčnosti národních vzdělávacích systémů obracejí přímo k potenciím jednotlivců, kteří se svou svobodou a zainteresovaností i na osobním vývoji a vlastním životě, se schopnostmi výběrového chování, nenaučených řešení a motivovaného rozhodování jsou schopni pružněji zabezpečovat nejen svoje individuální potřeby, ale v souhrnu všech variet i společenskou poptávku.

B TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

B 1 SVOBODA JEDNOTLIVCE - VÝCHODISKO TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Vycházíme ze skutečnosti, že naše společnost je svým historickým vývojem zakotvena mezi těmi, v nichž jednotlivec dospěl k úplnému uvědomění si své individuality, důstojnosti a nezadatelných práv. Byl-li dějinnými událostmi vržen zpět importovaným kolektivismem a zbaven většiny možností realizovat individuální svobodu a práva v řadě oblastí svého života, mezi něž patří i právo volit si vlastní vzdělávací cestu, začíná nutnost nápravy v liberalizaci vztahu mezi jednotlivcem a společností, představovanou jejími institucemi, zvláště státem.

To, co chápeme pod liberalizací vztahu mezi jednotlivým člověkem a společností z hlediska negativního vymezení spočívá v tom, že jednotlivec nebude žádnou mocí stavěn do nesvobodné, nesvéprávné a nedůstojné pozice pouhého uskutečňovatele cílů, plánů a programů, které pro a za něj stanovila nějaká organizovaná moc vydávajíc je za jeho individuální zájem a nejlépe stanovený podíl na údajných zájmech celé společnosti.

Představa, že snad uskutečněná změna politické moci z totalitní v perspektivně demokratickou sama o sobě stačí, aby bylo legální nadále z jednoho centra určovat jednotlivci, co smí a co nesmí být s údajně novým zaměřením a obsahem, je stále ještě jen důsledkem ideologie a praxe, která byla postavena na zamlžení základních pojmů liberalismu, především pojmu svoboda. Z tohoto pojmu se vytratilo, že jde o svobodu jednotlivce, neboť žádná jiná není možná, nemá-li jít o svobodu jen pro určité jednotlivce, která je ovšem prezentována pod hesly svobody pro všechny nebo svobody pro společnost.

Svobodou rozumíme, že každý člověk rozhoduje o sobě sám. Na tuto osobní svobodu má nezadatelné právo vůči každé moci, která by jej omezovala. Má-li právo o sobě rozhodovat, znamená to, že má právo volby a výběru (opční právo).

Jak ovšem dosáhnout takového stavu ve společnosti, který by opční právo jednotlivce prakticky umožňoval? Jak to konkrétně zařídit ve společnosti, v níž podmínky k realizaci opčního práva byly postupně omezeny, zjednodušeny a vlastně nahrazeny vždy jedinou alternativou: buď' přijmu určené mi podmínky nebo jsem ztracen, vyhozen z kola, odsouzen k neúspěchu, zbaven účasti na dané věci? Jak převést rozhodování jednotlivce od rozhodování mezi ano - ne, které se pohybuje na samých hranicích existence, na výběrové rozhodování mezi různými možnostmi v rámci ano?

Ať to zní sebeznáměji, není jiné cesty než té, která se odvozuje od jednotlivce. Podaří-li se a má-li se podařit liberalizovat politiku a vytvořit hospodářství na tržním principu, proběhnou a zároveň musí proběhnout změny tak zásadní a mnohostranné, že postaví postupně každého jednotlivého člověka nejen do nových a nevyzkoušených situací, ale že změní podstatným způsobem globální vzorec jeho života: bude si muset se svým životem umět poradit sám, neboť jako člověk svobodný bude i za sebe sama odpovědný.

Nebude tudíž moci spoléhat na protektorství státních ani jiných institucí, neboť na demokratických základech fungující společnost (včetně státu) neochraňuje jednotlivce před obtížemi života, ale ochraňuje a posiluje jeho svobodu. Očekává proto od jednotlivce jeho osobní zájem na svobodě rozhodovat o sobě a odpovědnost ve sféře vlastního života, které ve svém vztahování se k němu respektuje.

Přirozenou pohnutkou k novým postojům a konání bude jednotlivci konkurenční společenské prostředí, v němž bude moci hledat a realizovat svoje šance. Jakmile některou z nich svými individuálními prostředky začne rozvíjet, bude tím sám vytvářet určitý druh nových příležitostí (vymezených druhově, místně, časově ap.) pro druhé lidi. Tím se současně bude podílet na

společenské nabídce. Z této spontánní a seberegulující se aktivity mnoha jednotlivců pak povstávají ty specifické přínosy každého z nich, z jejichž souhrnu má užitek společnost vcelku. Přínos jednotlivců do společenské nabídky má tu výhodu, že je natolik různorodý a vynalézavý, že zároveň kryje poptávku těchže jednotlivců po tom, co sami nenabízejí. Vzájemná výměna hodnot mezi jednotlivcem a společností, založena na tomto principu, má sice rovněž svoje výkyvy, avšak obsahuje zároveň sama v sobě schopnost najít cestu dalšího rozvoje této výměny.

V návaznosti na princip pojetí vztahu mezi jednotlivcem a společností, který zastáváme, se posléze jeví jinak i účast společenských sil, systémů a institucí, zejména státních, na životě jednotlivce, a tím zpětně i na životě společnosti.

Namísto plánování a určování života jednotlivce, jimiž je de facto popřena jeho svoboda, by měl nastoupit jistý způsob organizované péče státu o vyrovnávání přístupu k příležitostem tak, aby každý buď z jejich dostatečné nabídky mohl uskutečňovat individuální volby, nebo za ně měl důstojnou náhradu v případě, že je ve využití příležitosti osobně něčím znevýhodněn.

Tento druh nabídkové péče vyžaduje, aby byly zásadně změněny principy její legislativy a financování.

Nový princip legislativy spočívá v rozlišení mezi občanským právem a každým právem toto právo zabezpečujícím, a v preferenci práva občanského. To znamená, že žádný druh společensky podmíněné péče nemůže omezovat svobodu jednotlivce, ať svými důsledky nebo dokonce literou zákona. Posláním demokratického státu je naopak poskytovat veškerou podporu svobodě jednotlivce a podle toho vytvářet legislativní normy. Aby takové poslání plnil i náš stát, je nezbytné změnit legislativu z předpisující a omezující na legislativu základních pravidel (právní stát).

Fungují-li legislativní pravidla, jež jsou dostatečně obecná, lidé se mohou lépe orientovat v realitě, mají větší jistotu, zda jednájí v souladu se zákonem nebo mimo něj, mohou lépe předvídat, co mohou očekávat od sebe navzájem i od státu, a mohou snáze komunikovat a kooperovat mezi sebou. Čím více jsou zákony vytvářeny jako pokud možno obecná pravidla, tím více je omezena síla státní byrokracie; takovéto zákony, které ostatně schvaluje volený parlament, již nevyžadují tolik dodatečných specifikací, a nejsou pak již v rukou úředníků (případ vyhlášek a tzv. prováděcích nařízení).

Ti, kdož se budou s námi shodovat v základní principu liberalizace - svobodě jednotlivce rozhodovat o sobě a o svém životě - měli by se zvláště pečlivě věnovat jeho důsledné aplikaci na oblast vzdělávacího systému, který byl nástrojem vykonávání totalitní moci nad jednotlivcem (žákem i učitelem) mimořádně účinným. Podle našeho mínění se tento princip promítá především do vztahu jednotlivce a společnosti ke vzdělání i do interakce učitele a žáka.

Má-li každý člověk rozhodovat o sobě sám a být za sebe odpovědný, potřebuje získat, zvyšovat a rozšiřovat svoje individuální předpoklady pro kompetentní působení ve sféře profesně ekonomické, ekologické, zdravotní, sociální, kulturní, morální a duchovní. K tomu, aby jednotlivce získal kompetence, které pro něj shledávají potřebnými jeho rodiče nebo on sám, má možnost se vzdělávat. Vzdělávat se může sice také sám a je to svým způsobem žádoucí a dokonce perspektivní (celoživotní vzdělávání, škola jako vzdělávací středisko obce), nicméně civilizované společnosti mu k tomu nabízejí tradiční službu: docházku do svých vzdělávacích institucí, mezi nimiž je škola institucí par excellence.

Vzdělání v liberalizovaném vztahu jednotlivce a společnosti nabývá tří nových rysů z hlediska potřeb, práv a povinností na jedné i druhé straně:

1. Vzdělání slouží tomu, kdo se vzdělává

Dosud byly vzdělávací potřeby (a tedy i škola sama) definovány formálně pouze z hlediska

společnosti, ale bylo to stanovení ideologizované, velmi voluntaristické, vedené zájmem nikoli společnosti, ale jejích (stranických) představitelů. Vzdělávací potřeby jednotlivce byly uvažovány jen v rámci totalitně pojímané podřízenosti jednotlivce celku. Nové definování vzdělávacích potřeb jednotlivce i společnosti se bude dít postupně, v závislosti na jejich skutečném konkrétním vztahu. Pokusíme se však o stanovení některých nepochybných momentů a složek tohoto komplexu. Je zřejmé, že poskytované vzdělávací služby musí být na úrovni individuálních potřeb. Individuální potřeby však lze sotva plánovat. Můžeme předpokládat jen ty z nich, které jsou společné vždy určitému druhu jednotlivců, např. chlapcům nebo dívkám téže věkové skupiny, ale větší míru zobecnění si nikdo nemůže dovolit. Ty potřeby, jimiž se jedinec liší od ostatních, mohou být vzaty v úvahu jenom v interakci s ním na místě, kde se jeho vzdělávání odehrává.

Pro jednotlivce (subjekt vzdělání) je takové vzdělávání službou, jestliže je účinným nástrojem uspokojování jeho **potřeby** zdravého osobního vývoje v kompetentního dospělého člověka. Zároveň může vzdělání u jednotlivce nabýt vyššího stupně potřeby, a stát se pro něho hodnotou, bez níž se v životě neobejde.

Jestliže vzdělání bude sloužit potřebám jednotlivce, je zde předpoklad, že se pak může naplňovat **potřeba** společnosti rozkrývat co nejvíce z potenciálu, který spočívá ve schopnostech a vzdělanosti jednotlivců a jenž je jedním z nejpodstatnějších zdrojů společenského pokroku a blahobytu. V této souvislosti nejen postsocialistické státy, ale i tradičně demokratické, pociťují aktuální potřebu, aby jedinec byl vychováván také jako občan, tj. člověk se zájmem a účastí na věcech veřejných, protože v tom vidí předpoklad, aby demokracie mohla fungovat.

2. Jedinec má svobodu volby vzdělání (vzdělávacích cest)

Jde zde o druh občanského práva, které je organicky aplikováno na vzdělání: **právo** vybrat si vzdělávací cestu podle své vlastní volby. Právo volby vzdělání znamená, že si každý může hledat svoji cestu především podle toho, jakých cílů chce svým vzděláním dosáhnout. Má právo na všechny cíle:

- na příležitost ke kultivaci osobnosti
- na rozvoj latentních schopností
- na získání kompetencí pro praktický život ve společnosti
- na získání předpokladů pro profesní činnost a dráhu, apod.

Svoboda volby musí být ovšem společensky realizovatelná, což je možné jedině prostřednictvím nabídky více než jedné příležitosti, aby jedinec mohl skutečně rozhodovat a) o úrovni, kam dospěje, b) o cestě, kterou zvolí, a c) o době, kdy ji bude realizovat.

"Reálná svoboda volby vzdělání" musí zaručovat znevýhodněným jedincům, stejně jako nadaným a talentovaným, aby měli možnost dosáhnout svého maxima.

Jedinec má proto i právo uplatnit vůči státu (společnost, veřejnosti) požadavek, aby jeho svobodu podporoval péčí o ni. Péče o vytváření prostoru pro individuální svobodu volby vzdělávání je posláním demokratické společnosti a úkolem vzdělávací politiky.

Pro stát z toho vyplývá povinnost:

1. v ústavě zaručit uznání nejen nezadatelného práva jedince na vzdělání, ale nově i práva svobodně si volit vzdělání (tzv. občanské právo) - v souladu s Chartou lidských práv a Úmluvou o právech dítěte;
2. systémem společenské, zejména státem garantované péče vytvářet příležitosti k tomu, aby jedinec skutečně mohl i v oblasti vzdělání svého občanského práva užívat.

Péče o příležitosti by měla jít i do oblasti povinného vzdělání, protože ani tam nepřestává platit právo jedince na volbu vzdělávací cesty. Je proto povinností státu, který má právo rozsah

vzdělávací povinnosti uložit, rozvinout i zde příležitosti volby:

- zřizováním různých druhů nestátních škol s plněním povinné školní docházky vedle škol státních,
- umožněním diverzifikace vzdělávacích programů škol v rámci státního školského systému při plnění těchto vzdělávacích cílů,
- individualizaci vzdělávacích programů podle zájmů, sklonů a schopností jednotlivce v rámci jedné stabilní přirozené vrstevnické skupiny (třídy).

Vzdělávací systém by se měl rozvinout na tu úroveň, aby se postaral jednotlivci o celou "řadu gradovaných možností", spojených vždy s určitými podmínkami a nabídkami zároveň:

1. Již sama vzdělávací povinnost může být chápána také jako uplatnitelný nárok jednotlivce na určitý rozsah vzdělávacích služeb, který doporučujeme definovat jako "vzdělávací standard", který je:
 - zcela zadarmo, bez podmínek omezujících jejich poskytnutí a je zaručen zákonem;
 - "vzdělávací standard" obsahuje zatím jen složku povinnou, která by však mohla být perspektivně rozšířena o složku volnou, tj. zcela podle volby jednotlivce, jak, kdy a zda vůbec toto právo použije.
2. Možnost získat další určitý objem vzdělávacích služeb s podporou státu, avšak po splnění určitých podmínek (např. přijímací zkouška, talentová zkouška, určitá finanční spoluúčast atd.).
3. Možnost být vzděláván zcela libovolně, dle své volby, ovšem bez podpory státu, za cenu plné úhrady nákladů z vlastních prostředků.

Na druhé straně tam, kde není možné očekávat vznik vůbec nějakých alternativních příležitosti, by jednotlivec na svoji determinaci (např. lokální) mohl popřípadě doplácet ztrátou nebo nezaložením jakékoliv příležitosti (nezaložení/zrušení školy nebo školského zařízení v obci).

Na takové extrémní případy, kdy se záležitost týká většího okruhu lidí, kteří by se měli dohodnout na společném řešení, ale pro svůj velký počet to nemohou dokázat, musí být pamatováno předem v legislativě a financování školství. Je povinností státu poskytnout plánovanou ochranu těm, kteří by mohli potenciálně zůstat bez vzdělávací příležitosti a být tím poškozeni ve svých právech.

3. Povinnost jednotlivce nechat se vzdělat v určeném rozsahu

Prostřednictvím delegování moci na zákonodárné orgány má stát **právo** mj. stanovit určitý rozsah vzdělání, který je povinný pro každého. Vychází přitom ze zájmů o společenský pokrok. Historicky se rozsah povinného vzdělání zvyšuje (prodlužuje se délka povinné docházky do školy). Lze se domnívat, že v blízké budoucnosti tento trend bude pokračovat.

Jednotlivec pak má zákonnou **povinnost** nechat se v tomto nezbytném rozsahu vzdělat. Očekává se, že za svoje vzdělání přijme morální odpovědnost. Způsob, jakým to udělá, závisí již na tom, jak uplatní svoje právo volby v oblasti další vzdělávací cesty, realizace v povolání, v soukromém životě, atp.

Nicméně, i v rámci povinného vzdělání zůstává jednotlivci **právo** volby vzdělávacích cest, které mu musí být péčí státu umožněno, jak již bylo řečeno v jiné souvislosti.

B 2 ZÁKLADY NOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Základní princip

Základní princip vychází z občanského práva každého jednotlivce aplikovaného na vzdělání: je to

svoboda subjektu volit si vzdělávací dráhu a současně **svoboda nabídky vzdělávacích služeb**. Z tohoto dvojediného principu vyplývá řada dalších zásad. Jeho důsledná aplikace znamená mnohem více než si obvykle představujeme.

Odvozené principy

Odstranění monopolu státu na poskytování vzdělání znamená nejenom zrovnoprávnění různých druhů škol (státních resp. veřejných i soukromých, zajišťovaných institucemi i jednotlivci), ale i odstranění hranic mezi formálním a neformálním vzděláním a tedy splývání školského a vzdělávacího systému. Znamená ve svých důsledcích i provázání profesionální přípravy v oblasti vzdělávacích soustav i v oblasti práce, tj. podniků.

Současně vytváří předpoklad pro **maximální pružnost vzdělávacího systému**, pro přizpůsobivost aktuálním požadavkům, pro těsný vztah k potřebám subjektů i společnosti a pro stálý regulující se vývoj bez násilných zásahů, otřesů a zvrátů.

Dalším důsledkem je **bohatost a diverzifikace nabídky**, která bude odpovídat jak diverzifikaci potřeb subjektů, umožňující až individualizaci získaného vzdělání, tak diverzifikaci potřeb společnosti umožňující maximální uplatnění získaného vzdělání.

Dalším nezbytným předpokladem je **otevřenost systému** ve smyslu jeho prostupnosti, přístupnosti a návaznosti jednotlivých článků, typů a stupňů, a tedy i v možnosti pozdější korekce chybných rozhodnutí, a zejména v odstranění věkových bariér. Svoboda volby se musí vztahovat i na volbu období života, kdy subjekt využije svého práva na vzdělání, zda jenom během počátečního vzdělání (základního a středního) či také v dalším období, po nastoupení zaměstnání v různých typech dalšího vzdělávání a celoživotního vzdělávání.

Šíří nabídky a otevřeností systému je umožněna **pluralita cest ke vzdělání**, respektující osobní potřeby (zájem, cíl, schopnosti) i osobní situaci jednotlivce ve volbě odpovídajícího typu, zaměření, úrovně i závaznosti vzdělávání.

Doplňující koncepty

Realizace vzdělávacího systému, který usiluje o maximální stupeň tvořivosti a omezení, však vyžaduje konstituování řady jiných vnitřních vazeb a záruk, které zabrání jednostrannému využívání až zneužívání získané svobody. Jsou založeny na konceptech nezbytných v demokratickém uspořádání společnosti.

Základním z nich je **budování konsensu**, založeného na respektování všech oprávněných zájmů a potřeb jednotlivých složek, tj. společenských partnerů vzdělávacího procesu, na vzájemném vyvažování jejich kompetencí a účasti na rozhodování. Je proto nezbytné nejprve definovat role těchto partnerů pak artikulovat jejich skutečné a oprávněné potřeby a zajistit vzájemný dialog a interakci mezi nimi.

Při budování vzdělávacího systému půjde zejména o vyvažování vztahů a nové vymezení rolí:

- ve vertikální rovině, mezi centrem (ministerstvem a jeho orgány) a lokální úrovní (obcemi a školami): jak se omezuje direktivní řízení a zvyšuje autonomie škol, tak je nutné roli centra přesouvat do poskytování pomoci, konzultací a podpory;
- v horizontální rovině, mezi orgány státní správy a samosprávy, a to na všech úrovních: školského úřadu a školské rady, ředitele školy a rady školy (prozatím chybí), ministerstva a ČNR.

Druhým konceptem je **participace**, zajištění co nejširší účasti všech úrovní na rozhodování, nahrazování jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce, a spolu s tím i dnešní obecná tendence k přesouvání odpovědnosti na úroveň co nejnižší, tedy **decentralizace**. Společným cílem je maximální uplatnění tvořivosti a iniciativy, odhalení skrytých rezerv

materiálových i personálních, využití místních podmínek a znalost skutečných potřeb: to jsou ovšem zcela nezbytné předpoklady pro kvalitní funkci vzdělávacího systému.

Třetím nezbytným konceptem je **otevřenost, kontrolovatelnost a průhlednost** všech záměrů a postupů, **kontrola a účast veřejnosti**, vyloučení náhodnosti a maximální objektivizace rozhodování. Předpokladem pro to je utváření celkového mechanismu, vzájemného jednotlivé partnery s jasným rozdělením jejich kompetenci (práv povinností) a i systematické a aktivní úsilí informovat všechny partnery i ostatní veřejnost.

Při těchto změnách zůstává **úloha centra** ve školské reformě stále velmi významná, je ovšem definována jinak:

- stanovení základních principů, pravidel a podmínek pro činnost všech partnerů (vždy na základě shody státních i volených orgánů),
- příprava dalšího vývoje v delším časovém horizontu, zejména vypracování dlouhodobé koncepce, případně s ohledem na mezilehlé časové horizonty,
- vypracování základních pomocných a podpůrných programů,
- stanovení kritérií kvality,
- zajištění informačního systému a zpětné vazby mezi všemi partnery,
- zajištění vzájemných kontaktů mezi ohnisky transformace a podpora v jejich tvůrčím úsilí.

Pro vymezení práv a povinností jednotlivých partnerů a pro zaručení kvality výkonů, služeb ap. je nezbytný koncept tzv. **minimálního standardu** - to jest určité nezbytné míry, pod níž není možné jít, která však neomezuje dosažení vyšší úrovně, "nadstandardu", je-li to možné. Minimální standard tak plní funkci záchranné sítě omezující jen pohyb dolů.

Při změně tak složitého a rozsáhlého systému, jako je vzdělávací systém, je nutné uvažovat i určité **pojistné mechanismy** - zajištění realizace cílů (např. práva na vzdělání) více způsoby, aby byly umožněny i alternativní cesty a opravy chyb a nespravedlnosti, nebo přesné vymezení a vyvážení každého opatření, aby se předešlo úmyslnému zneužití (např. při uplatnění svobody volby).

B 3 REFORMA JAKO ZAČÁTEK TRANSFORMACE

Rozsah a hloubka nezbytné změny vzdělávacího systému je mnohem větší, než byly všechny dosavadní školské reformy, které jsme zažili. V čem všem se od nich liší, čím nemůže a ani nechce být, a naopak oč usiluje?

****** Základní skutečností je, že jejím cílem nebudou pouze dílčí změny a úpravy jednotlivých prvků existujícího systému, ale **zásadní proměna vztahového rámce**, zásadní změna pohledu na funkci vzdělání a školy a zejména na postavení obou klíčových partnerů - učitele i žáka. Stejně jako v oblasti ekonomie nejde jen o realizaci "souboru opatření", ale o zásadní změnu fungování celého národního hospodářství, i zde se mění základní orientace z orientace na školu, na instituci, na vyučování a na znalosti v orientaci na žáka jako na subjekt vzdělání. Tato změna se opírá o přesvědčení o jedinečnosti a neopakovatelnosti každého individua a nezbytnosti jeho maximální kultivace jako předpokladu zdravé a fungující společnosti ("bude-li každý z nás z křemene, bude celý národ z kvádrů").

****** Taková zásadní přeměna není ovšem jednorázovou záležitostí, bude současně i kontinuálním procesem, konkrétní opatření budou především spouštěčem dalšího vývoje, do značné míry autoregulačního a adaptivního.

****** Taková přeměna se pak nemůže realizovat jenom dekretováním shora, vnějším aktem, ale musí být podložena i neustálou transformací zvnitřku, vnitřní proměnou práce každé školy a

každého učitele, jejich osobním přispěním, jejich svobodnou tvorbou.

** To však také znamená, že změna vzdělávacího systému nebude vycházet jenom z jediného centra, ale že se bude realizovat současným a souběžným úsilím mnoha činitelů. Tempo změn bude různé: podle připravenosti škol i veřejnosti a podle místních podmínek se budou utvářet určitá centra, ohniska transformace, která budou vrústat do existujícího systému a povedou k jeho postupné proměně.

** Výsledkem takového úsilí ovšem ani nemůže být jediná forma a cesta, ale nezbytně pluralita forem a cest, odpovídající pluralitě tvůrců, situací a problémů.

Všechny tyto rozdíly musíme mít na paměti, když mluvíme o celkové transformaci vzdělávacího systému, a odlišovat je od užších výrazů jako jsou reforma a inovace. Výraz "reforma" užíváme výhradně pro označení nových konceptů a odpovídajících opatření, která se realizují v počátečním období změny vzdělávacího systému a která započnou trvalý proces jeho přizpůsobování novým požadavkům i možnostem, jeho vnitřní transformace tvůrčím úsilím jednotlivých partnerů a průběžnému zavádění inovací - krátce jeho normální vývoj. Reforma tento vývoj odstartovala a stanovila pro něj určitá pravidla a obecné podmínky; další vývoj by se za normálních okolností měl regulovat sám, pouze čas od času by se jeho pravidla přizpůsobovala změnám vzdělávací politiky.

Předmětem takové reformy tedy nemůže být předepsání jediného optimálního řešení, platného pro všechny, dokonce ani ne na přechodnou dobu, aby nahradilo dnešní stav; naopak předmětem reformy je:

- stanovení principů vzdělávací politiky jako základu pro společné úsilí,
- definování dlouhodobého cíle a směru vývoje,
- vytvoření širokého rámce pravidel a odpovídajících podmínek pro vlastní reformní úsilí, vyloučení extrémních, jednostranných a tedy i rizikových řešení, a vymezení bezpečné oblasti, v níž každý účastník vzdělávacího procesu (ať jednotlivec či instituce) bude moci hledat své řešení pro své potřeby a pro své podmínky.

V mnohosti řešení a v jejich soutěži je záruka vývoje a postupného budování konsensu celé společnosti. Reforma bude mít úspěch jen tehdy, povede-li k transformaci práce každé školy a každého učitele, a bude-li ji moci využívat každý žák, každá rodina, každá obec.

Jestliže se tyto formulace zdají být velmi vzdálené naší realitě, neznamená to odtrženost a vylučnost tohoto pohledu, jenom to dokumentuje dnešní situaci, nezbytnost a závažnost úkolu.

B 4 ZÁKLADNÍ KROKY REFORMY

Transformace vzdělávacího systému se musí současně provádět v několika rozhodujících oblastech, které jsou navzájem provázány: reformní kroky se v nich navzájem podmiňují a posilují, samy o sobě, bez návaznosti, by nebyly dostatečně účinné.

Základním krokem je vymezení práva každého subjektu na vzdělání v ústavě, a to nejen jako práva na rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem, ale i jako práva si vzdělání volit (a spolu s tím i nést odpovědnost za svou volbu), a pak stanovení způsobu, jak tato práva a povinnosti zajistit.

Takovým způsobem je koncept **vzdělávacího účtu** resp. vzdělávacího fondu, který by byl státem zaručen každému subjektu a byl by zcela užit pro hrazení vzdělávacích služeb, a to podle jeho volby jak, kdy a zda vůbec toto právo využije; stát by měl možnost vázat určitou část na podmínky stanovené v rámci povinné školní docházky, např. povinnost dosáhnout do určité věkové hranice určitou úroveň vzdělání.

Tento základní vzdělávací účet může být rozšířen o další možnosti v určitých případech a pro určité cíle: např. o možnost získat další vzdělávací služby nad tento rozsah po složení přijímací resp.

talentové zkoušky, nebo v určitých preferovaných oborech, nebo pro vyrovnání určitého handicapu, nebo za určité finanční spoluúčasti apod. Vždy by ovšem měl každý subjekt mít možnost získat libovolné vzdělávací služby i nad rozsah vymezený účtem, pokud by sám chtěl nést odpovídající výlohy.

Druhým těsně navazujícím krokem je **financování** vzdělávacích zařízení pouze na základě volby každého subjektu, tedy podle počtu žáků, kteří si je zvolí. Vytváří se tak tlak nejen na kvalitu a efektivitu poskytovaných služeb, ale současně i na využití existujících zdrojů a také na zjištění a splnění skutečných potřeb jak subjektů, tak společnosti.

Současně se změnou systému financování se musí změnit i systém řízení: cílem je **autonomie** všech vzdělávacích zařízení, tedy stejné postavení státních i nestátních škol: stejný nárok nestátních škol na podporu státem a na uplatnění stejného způsobu financování, a stejný stupeň autonomie i u státních škol, a to nejen ve smyslu zodpovědnosti za hospodaření, ale i ve smyslu tvořivosti a iniciativy při utváření nabídky vzdělávacích služeb a při uplatňování kurikulární reformy.

S autonomií škol je těsně propojena **kurikulární** reforma, která je jejím předpokladem i důsledkem. Je to propracovaný systém, který

- i při minimalizování úlohy centra poskytuje jedinci i společnosti záruku a kontrolu dosažení stanovené úrovně, vázané na věk, tedy návaznosti jednotlivých stupňů a typů škol a srovnatelnost dosažené kvality vzdělání,
- maximálně uvolňuje tvořivost učitele ve výukových metodách a v organizaci vyučování, přičemž mu poskytuje možnost participovat na vytváření kurikula své školy (které je zpracováním rámcově daného kurikula),
- poskytuje mu přitom maximální podporu (nástroje, programy, metodiky).

Úsilí o efektivní využití materiálních i personálních rezerv a tedy o rozšíření nabídky vzdělávacích služeb i autonomie škol, uvolňující jejich iniciativu a tvořivost, podstatně urychlí proces proměny škol ve vzdělávací středisko obce či spádového území. Ta začala již prolínáním funkce výchovné a vzdělávací, přizpůsobováním se individuálním potřebám žáků, důrazem na sebevzdělání a na pozitivní trávení volného času a zejména novým pojetím vzdělávání jako permanentního, celoživotního procesu.

Taková škola - vzdělávací středisko bude kromě své základní funkce, pro kterou byla zřízena, nabízet diferencovaně doplňkové vzdělávací služby různé úrovně a potřeby (a také různých forem financování). To vytvoří těsný vztah školy k okolí a promění její roli - na centrum kultivace i vlastní aktivity občanů a nakonec i na centrum regenerace a transformace společnosti.

C HLAVNÍ OBLASTI TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Tato část obsahuje návrhy na reformu a transformaci hlavních oblastí vzdělávacího systému.

Konkrétní návrhy jsou zde vedeny (explicitně i implicitně) celkovou filosofií (svoboda jednotlivce, svoboda volby a nabídky vzdělávacích příležitostí), základními principy a základními kroky reformy a transformace vzdělávacího systému. Musíme předeslat, že řešení, která navrhujeme v části C pro jednotlivé složky vzdělávacího systému, jsou konkrétní doporučení, která lze obměňovat a případně hledat další nová řešení, ovšem s použitím těchto výchozích principů. Chceme tím sdělit, že naše aplikovaná doporučení nebereme ani my sami jako jediná možná nebo jediná dobrá či jediná konečná. Jsme však přesvědčeni, že jsou to návrhy realizovatelné a že jsou v souladu s východisky, činy a principy transformace. Jsou výsledkem hledání a zvažování, avšak vždy v širším a obecnějším vztažném rámci, který chceme respektovat i při každém novém doporučení.

Složky vzdělávacího systému nejsou předmětem našich návrhů ve vyčerpávajícím výčtu. Držíme se hlavního směru změn, jímž se snažíme postihnout podstatné body a klíčové transformace a inovace jako je:

- vzdělávací proces (kurikulární reforma) (C 1)
- struktura školství (C 2)
- škola jako vzdělávací středisko obce (C 3)
- autonomie a řízení školy (C 4)
- podpůrné a záchytné systémy (C 5)

Uvedené složky vzdělávacího systému jsou analyzovány z hlediska potřeb transformace poměrně podrobně a tvoří v jistém smyslu samostatné celky, aby bylo docíleno jejich srozumitelnosti. Bez kontextu s celým projektem nemohou být použity, i když na druhé straně se v každé kapitole obecná filosofie transformace určitým specifickým způsobem opakuje právě s ohledem na čtenáře.

Seřazení kapitol (C 1 - C 5) dává nahlédnout zároveň do našich přístupů. Na první místo klademe **vzdělávací proces** (C 1), jehož jádrem je orientace na jednotlivce (žáka/studenta) a na změnu pojetí vzdělání, které se dostane našemu vzdělávacímu systému, budeme-li podle vlastních podmínek tvořit a aplikovat nové komplexní vzdělávací projekty (tzv. kurikulární reforma).

Teprve z inovací a transformace vzdělávacího procesu dospíváme odvozeně k případným změnám v institucionální struktuře vzdělávacího systému, ve **struktuře školství** (C 2).

Strukturální změny, které jsou na celém světě nákladné, rovněž nedoporučujeme uvažovat bez vztahu k cílům a principům transformace vzdělávacího systému. Samy o sobě, vyzdviženy jako hlavní smysl reformy, by mohly být nakonec v neprospěch svobody a relevance vzdělání. Proto v našem uvažování o struktuře školství hrají opět prvořadou úlohu principy nového vzdělávacího systému a poskytování vzdělávacích služeb, neboť jejich uskutečňování rozhodně není vázáno na jediné řešení struktury našeho školství. Kromě toho tzv. struktura národního školství a její znázornění na organogramech, bývá často teprve výrazem úsilí zpřehlednit různé druhy škol, které se vyvinuly díky přijatým principům a legislativě, než že by zde šlo o zamýšlený plán. Nicméně jsme se snažili přispět k nabídce struktury škol návrhy řešení, která považujeme za optimální z hlediska našich přístupů.

Za zcela nový prvek vzdělávacího systému považujeme nezbytnost rozšíření funkcí **školy ve vzdělávací středisko obce** (C 3). Tuto inovaci umožňuje autonomie poskytnutá školám, zároveň se zde nabízí řešení pro upadající funkčnost školy jako jediné vzdělávací instituce a konečně se tím

přenáší na obec zainteresovanost na relevanci vzdělání jejích obyvatel, od nejmladších po nejstarší, v celoživotním cyklu.

O **autonomii a řízení školy**, které jsou samy o sobě novým prvkem v našem vzdělávacím systému, pojednává samostatná kapitola (C 4). Autonomii školy nahlížíme jako konkrétní reformní krok umožňující rozsáhlou následnou transformaci vzdělávacího systému, kterou dají do pohybu především učitelé vlastním přispěním. Umožňuje uvolnění zábran jak vnější plurality nositelů školství, tak vnitřní plurality pedagogických přístupů v rámci kteréhokoliv nositele školství, tedy i státního školství. Odpovědnost ředitele, učitelského sboru i každého učitele musí být dále rozšířena o účast rodičů, veřejnosti a rovněž žáků. Tato důležitá záruka demokracie ve škole mohla být již vyřešena v novém Zákoně č. 7 ČNR o státní správě a samosprávě ve školství, kdyby nedošlo k odmítnutí statutu "rady školy".

Poslední inovací je náš návrh na vytvoření **podpůrného a záchytného systému** částečně uvnitř vzdělávacího systému, částečně i mimo něj (C 5). Tento systém je v budoucnosti zcela nezbytný, aby zde byly prostředky pomáhající žákům, učitelům, rodičům a celému školství vyrovnávat nedostatky, omyly a nerovnosti, které vzniknou v reálném vzdělávacím procesu, a pokud možno riziku škodlivých důsledků předcházet.

V části C byla připravována také samostatná kapitola o **učiteli a školské reformě** jako pokračování obsažné a podnětné výchozí studie NEMES o učiteli, která byla již interně i veřejně publikována a vyvolala zájem. Ukázalo se však, že problematika je natolik složitá a navrhovaná řešení jdou do tak významných důsledků, že se nám v současné etapě nepodařilo dospět ke konsensu. Proto samostatná kapitola o učiteli není zařazena.

Zároveň je však zcela zjevné, že osobnost a pedagogická činnost učitele jsou přítomny ve všech částech předkládaného projektu, neboť v liberalizovaném školství je to skutečně učitel, kdo se stává mozkiem a srdcem jak zdravého života školy, tak i relevance poskytovaného vzdělání pro žáka.

Domníváme se proto, že by otázkám učitele ve vztahu k proměně vzdělávacího systému a k funkčnosti jeho služeb měl být věnován samostatný projekt, umožňující zprůhlednit pluralitu stanovisek a řešení. Tento projekt by si vytvářeli učitelé sami (individuální přispěvatelé, učitelské sbory jako celky, profesně zájmové organizace pedagogů, mezi nimi i NEMES, atp.). Posláním projektu "Učitel" by mělo být zachycení potřeb učitelské profese v souvislosti s cíli a zásadami nové vzdělávací soustavy a vytváření předpokladů pro svobodnou tvorbu ve vzdělávacím procesu. Učitelé by mohli spolupracovat na svém projektu v mezinárodním měřítku, neboť i v zemích, které nevyšly právě z totality, se pociťuje potřeba obrody učitelské profese jako prostředku proti klesající funkčnosti současného vzdělání.

C 1 VZDĚLÁVACÍ PROCES A KURIKULÁRNÍ REFORMA

Konkrétní vzdělávací proces, který se odehrává mezi učitelem a žákem, tedy převážně ve škole a školských institucích, považujeme za pedagogické jádro transformace. Změny v pojetí konkrétního vzdělávacího procesu mají proto pro transformaci zásadní význam. Z toho důvodu by se měly týkat všech složek vzdělávacího procesu vcelku, tedy obsahu, metod a organizace vyučování. Jelikož je zároveň smyslem našeho pojetí transformace, aby se na projektování obsahu, metod a organizace vzdělávacího procesu podílel každý učitel a každá škola individuálně, nebude v takovém případě možné vycházet z ničeho jiného než z cílové představy o tom, co má být finálním výsledkem tohoto vzdělávacího procesu a z postupně vypracovávané nabídky nových strategií vzdělávacího procesu.

Obojí, naši cílovou představu a nové pedagogické strategie, můžeme sami rovněž jenom nabídnout.

1. Vzdělávací proces a potřeby žáka

Konečným cílem vzdělávání je osobnost, v níž se slučuje svoboda individua s mravním řádem, který jednotlivce přesahuje. Vzdělávací proces by měl tedy pomáhat každému žákovi, aby se postupem k dospělosti stal osobností, tj. člověkem

- orientujícím se ve své psychosomatické organizaci, v oblasti sociálních vztahů, v oblasti lidské práce a tvořivosti, v oblasti přírodní a ekologické, v kulturních a etických hodnotách,
- kompetentním (tj. schopným funkčně používat všechny dovednosti a poznatky, které si během svého vývoje - a tedy i prostřednictvím školy osvojil), aktivním, tvořivým a mravně odpovědným,
- schopným stálého seberozvíjení a adaptabilním vůči změnám ve stylu života,
- vědomým si své biopsychosociální determinace na jedné straně a současně možnosti duchovní transcendence na straně druhé,

a to vše v dimenzích plného využití vrozených potencialit.

Tohoto cíle se nedá dosáhnout, jestliže vzdělávací proces nebude respektovat potřeby jednotlivce. Mezi principy totality patří, že potřebám a zájmům jednotlivce se jednoznačně nadřazovaly proklamované zájmy společnosti. Proto vymezení základních potřeb žáka/studenta vzhledem k vzdělávacímu procesu je východiskem pro naše návrhy změn a uspokojování těchto potřeb také základním kritériem pro navrhované cesty.

O potřebách jednotlivce lze samozřejmě uvažovat na různých úrovních. Nám jde o úroveň základní, tj. o potřeby společné všem dětem, dospívajícím i adolescentům (tj. bez věkových determinací či omezení), přičemž tvrdíme, že individuální potřeby je třeba poznávat a respektovat v samotném vzdělávacím procesu u konkrétního jednotlivce. Budeme se snažit o formulaci toho, čím a jak škola narušuje uspokojování následujících základních potřeb, jimiž jsou: fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, potřeba lásky a náklonnosti, potřeba porozumění, potřeba uznání, potřeba osobního vývoje a potřeba seberealizace.

Fyziologické potřeby

Patří mezi ně nejen přijímání potravy a tekutin, vylučování, ale i pohyb, střídání aktivity a odpočinku v rytmu vlastním danému organismu, práce vlastním tempem a další. Jsou to tzv. homeostatické potřeby, jejichž neuspokojování rozlaďuje fungování organismu a může vést až k patologickým odchylkám nikoliv jen v somatické, ale také psychické oblasti. Škola se zde prohřešuje hned několikrát. Netolerují se individuální rytmy těchto potřeb (pít, jíst, jít na záchod se může pouze v čase striktně k tomu vymezeném), přičemž koncentrace pozornosti i výkon obecně jsou závislé na přívodu dostatečného množství tekutin a živin do těla právě podle těchto individuálních rytmů. Zejména tekutiny jsou důležité, představují významný protistresový faktor. Celkové potlačení pohybu ve škole, nefyziologické dlouhé sezení, nedostatečné střídání poloh má za následek nejen ortopedické vady, ale i snižování pozornosti a výkonnosti. Klečení, sezení na podlaze, stání nebo dokonce ležení při školní práci a svobodná volba těchto pozic žákem samotným jsou pro nás stále šokující představou, ačkoliv jejich přijetí by nebylo ničím jiným, než respektováním fyziologických potřeb a také v řadě zahraničních škol se s tím běžně setkáváme. Velmi důležitá je možnost pracovat vlastním tempem. Psychomotorické tempo je totiž určitou vrozenou temperamentovou charakteristikou, kterou nelze v zásadě měnit. Vnucování jiného, uniformního tempa, nastaveného podle průměru poškozuje celou jednu třetinu žáků (tj. i ty rychlejší i ty pomalejší).

Potřeba bezpečí

Zahrnuje v sobě pocity jistoty, stability, struktury, osvobození od strachu, úzkosti a chaosu,

poskytnutí si vzájemné pomoci, kooperaci, neponechat druhého v nouzi aj. Bohužel, se strachem se v naší škole počítá a zachází se s ním jako s běžným, ba nutným vnějším motivačním faktorem. Klasifikace je užívána jako hrozba, přičemž její proklamovaná funkce - totiž hodnotit a srovnávat výkon - je problematická: známka je informačně velice chudá, ale snadno se stává zástupnou hodnotou za celou osobnost dítěte. Celkově škola produkuje velké množství situací, kde dítě prožívá úzkost a strach. Dále tím, že škola omezuje komunikaci, neučí kooperovat, neučí pomáhat si (např. napovídání a dávání opisovat se trestá, aniž se nabízí plnohodnotné situace vzájemné solidarity) a tím (kromě jiného) zužuje repertoár možností zajištění bezpečí.

Potřeba lásky a náklonnosti

Člověk potřebuje být milován bezvýhradnou láskou, tedy citem, který se neuděluje "za odměnu". Tato potřeba je uspokojována především rodinou. Škola zde však může zasahovat zprostředkovaně žák/student se může domnívat, že ho rodiče nemají dost rádi, protože selhává v požadavku, který se mu prezentuje jako základní, tj. aby se dobře učil.

Potřeba porozumění

K potřebě citového vztahu se přidružuje potřeba, aby dítě (dospívající, adolescent) bylo pochopeno rozumově dospělou osobou. Musí mít pocit, že většina jeho citů, myšlenek a činů je přijímána s porozuměním, založeném na empatii a daném také jasně najevo. Předimenzovanost vzdělávacího procesu verbálním předáváním hotových informací, zaměřenost školy na výkon a disciplínu, frontální způsob vyučování, který neumožňuje setkávání se učitele s každým žákem zvlášť, takže někdy celé dny nedojde k jejich přímé komunikaci, vede u dost velkého počtu žáků a studentů k neuspokojování této potřeby.

Potřeba uznání

Potřeba uznání, úspěšného výkonu a prestiže je potřebou základně lidskou, neomezovanou věkem. Její neuspokojování v dětském věku, pubertě i adolescenci má velmi negativní dopad na vývoj osobnosti (až po kořeny delikvence!). Z ní a z potřeby osobního vývoje vychází vnitřní motivace učení se. Současná škola, která oceňuje u žáků jen dobrý výkon a disciplínu, uspokojuje tuto potřebu jen u omezené části populace. Problém je přímo v koncipování osnov jako jednotného objemu učiva, které mají žáci zvládnout ve stejném časovém úseku. V jednom ze základních pedagogických dokumentů, v klasifikačním řádu, se přímo předpokládá, že míra zvládnutí nebude u všech žáků stejná, ba dokonce, že určitá část žáků tento obsah nezvládne. Vůči nim jsou již předem připravena represivní (ovšem málo účinná) opatření jako jsou špatné známky, opravné zkoušky, opakování ročníků.

Potřeba osobního vývoje

Jestliže ontogeneze jednotlivce probíhá v optimálních podmínkách, pak tím, že se učí tomu, co je pro něho věkově a individuálně adekvátní, uspokojuje postupně a rovnoměrně potřebu osobního vývoje. Tato potřeba osobního vývoje v kompetentního jedince je autonomní životní potřebou, která není obsažena v žádné jiné a která se v postupných fázích životního běhu jedince uspokojuje vždy jinou, v dané vývojové fázi převládající aktivitou. Základní otázkou vzhledem ke vzdělávacímu procesu pak je, zda učení realizované školou (jeho průběh i obsah) je tím učením, které jedinec potřebuje pro svůj vývoj. Současné škole bychom zde na prvním místě vytýkali, že aktivity nejsou věkové úrovni přiměřené ani obecné (zanedbávání hry, verbálně - abstraktní učení místo názorného apod.) ani v individuální rovině (např. nerespektování rozdílné školní zralosti, v nástupu puberty apod.) a dále, že škola hodnotí pokroky dítěte nikoliv k jeho předpokladům (čímž by se vytvářela platforma pro využití potencialit dítěte), ale pouze vzhledem k vnější normě (s následnou

demotivaci k učení pro jedince tuto formu neplní).

Potřeba seberealizace

Týká se žádosti člověka po sebenaplnění, totiž tendence uskutečnit to, čím potenciálně je. Současná škola s unifikovaným obsahem, metodami a organizací vyučování prakticky neumožňuje vnitřní diferenciaci, jíž považujeme za základní předpoklad pro uspokojování této metapotřeby.

Již i z tohoto stručného přehledu je evidentní, že současná organizace vzdělávacího procesu nerespektuje potenciality a psychosomatické danosti každého žáka/studenta - zejména v znemožnění jeho vlastního tempa práce a v nepřiměřeném rozsahu látky - a ani je respektovat nemůže, protože jeho dvě určující složky - frontální vyučování celé třídy a uniformní osnovy - jdou ze své podstaty proti základním potřebám žáka/studenta. Jde o nevyhnutelné důsledky tohoto systému a nikoliv o náhodný vedlejší produkt, který lze napravit pouze dílčími zlepšeními při jeho zachování.

Frontální vyučování: neumožňuje komunikaci žáků mezi sebou, protože je nutné udržovat ticho, neumožňuje volný pohyb, neumožňuje věku přiměřené činnosti, protože zaměstnat všechny děti jinou, nežli verbálně receptivní činnosti, je nemyslitelné z hlediska prostoru, vybavení a někdy i bezpečnosti žáků. Neposkytuje žákům/studentům téměř žádnou volbu, za kterou by nesli odpovědnost, vše se děje na stejný pokyn pro všechny stejně. Neumožňuje brát v úvahu a ani respektovat individuální rozdíly ve schopnostech, dovednostech, znalostech, koncentraci pozornosti, psychomotorickém tempu, motivaci nebo momentální disponovanosti, čímž přímo anulují možnost vnitřní diferenciaci žáků nebo dokonce integraci jedinců se speciálními potřebami. Na základní škole by se mělo frontální vyučování vyskytovat v omezeném až minimálním rozsahu. Jiná situace je již při vzdělávacím procesu po ukončení základní školy, kde vlastně přirozeně proběhne vnější diferenciaci, tj. homogenizace dětí do skupin podle schopností a zájmů. I zde by však mělo být preferováno spíše projektové vyučování a jiné metody samostatné a aktivní práce než vyučování frontální.

Osnovy: dokumentují nedemokratické principy, jimiž bylo školství řízeno. Centrální nadirigovanost obsahu učiva, dotací hodin i metod výuky neponechávala možnost volby učitelům, školám, natož žákům nebo jejich rodičům. Nerespektovaly se věkové zvláštnosti, základní orientace byla na předávání hotových informací verbálním způsobem, tedy na znalosti, nikoliv dovednosti. Svou podstatou - učení jednoho obsahu pro všechny děti v stejný čas a stejným způsobem - automaticky odsuzovala část žáků k částečnému nebo totálnímu neúspěchu. Žáci, kteří z jakýchkoliv důvodů neplnili normu, byli vylučováni z přirozené vrstevnické skupiny a tím poškozováni ve svém sociálním vývoji. Vnitřní diferenciaci či dokonce individualizaci učebních plánů při takto pojatých osnovách je prakticky nemyslitelná.

2. Kurikulární reforma

V první části této kapitoly jsme vymezili cíle vzdělávacího procesu, analyzovali současné neuspokojování základních potřeb žáků školou (implicitně tím vyslovujeme, že reformovaná škola by měla uspokojovat tyto potřeby všechny, bez výjimky) a poukázali i na dva základní mechanismy, jež považujeme za klíčové co do podílu na dnešním neutěšeném stavu výukového procesu.

Úvahy o reformě vzdělávacího procesu v dlouhodobém časovém horizontu nelze totiž podle našeho názoru začít od jiného výchozího bodu, než od vymezení jeho cíle. Pouhé osvojování si vědomostí za cíl rozhodně považovat nelze. Domníváme se, že velice široká diskuse (vždyť vzdělání se týká opravdu každého) by měla proběhnout a vyústit do konsensu nejen o zásadách školské politiky, jak o tom hovoříme v úvodu i v kapitole B, ale také o tom, co od školy v konečném důsledku žádat.

Trendy v názoru na priority v komponentách vzdělávání se ve vyspělých demokraciích jednoznačně odklánějí od pořadí: poznatky - dovednosti - postoje k pořadí přesně obrácenému: postoje - dovednosti - poznatky.

K pojmu "postoje" předesíláme, že je chápeme jako souhrnný pojem pro kultivaci základních lidských hodnot, pro vštěpování demokratických principů a snahy hledat a hájit pravdu, pro morální výchovu, pro výchovu k ekologickým postojům a myšlení, pro výchovu k názorové toleranci.

U dalších dvou komponent - tedy dovednosti (pod nimiž rozumíme především sociální, kulturní a fyzické dovednosti) a poznatků - přiřazujeme důležitý atribut: jejich funkčnost. Máme na mysli, že ze školy by měl odcházet člověk životaschopný, kompetentní, jehož kreativita by měla být plně rozvinuta (a ne potlačena, jak se to děje nyní).

Tato dostatečná funkčnost vzdělání by se měla dosáhnout změnami v obsahu vzdělání (nejen inovace obsahu stávajících předmětů, ale integrované o nové předměty) s požadavkem na jeho variabilnost (otevřenost všem změnám ve vědě i ve společnosti, regionálním specifickým...). Dosažení funkčnosti nabytého vzdělání si nelze představit bez individualizace výukového procesu realizovaného na základní škole ve škole jednotné, avšak vnitřně diferencované, na dalším stupni pak zejména diverzifikaci nabídky vzdělávacích cest. Individualizaci však nelze provést beze změn ve výukových metodách, v organizaci vyučování a v hodnocení žáka, učitele i školy.

Naopak změny v makrostruktuře školského systému nepovažujeme zdaleka za tak podstatné. Odpovídají tomu konečně i zkušenosti z reformem školských systémů v některých západních evropských zemích v šedesátých a sedmdesátých letech, které přinesly obecně zklamání a vyústily do hesla: "reformy beze změn, změny bez reformem". Způsob, jakým je nyní u nás vedena diskuse o tomto tématu, pocítujeme spíše jako zavádějící, zastírající problémy mnohem podstatnější. Vždyť např. otázka, zda je lepší první stupeň jako čtyřtřídní či pětiletý, naznačuje, že se uvažuje v podstatě zase jen o stejné škole jako dosud. V případě školy vnitřně diferencované ztrácí totiž tato otázka důležitost.

Jak je vidět, provázanost všech prvků vzdělávacího procesu je obrovská, a to se také jasně reflektuje v pedagogické teorii i praxi nového konceptu, tzv. kurikulárních strategií. Míjí se tím v podstatě komplexní projekty "proč, koho, čemu, kdy, jak, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat" (Walterová, 1991). Podstatnou charakteristikou kurikula je pak jeho otevřenost. Základní praxe v zemích, kde kurikulární reformy proběhly (Velká Británie, Nizozemí, skandinávské země aj.) je, že centrálně jsou stanoveny rámcové cíle, struktura a obsahy jednotlivých předmětů a požadavky na výsledky (stanovení minimálního počtu hodin, výčet předmětů, standardy základní úrovně), avšak organizace a metody výuky jsou ponechány plně v kompetencích učitelů a škol, které si vypracovávají svá vlastní školní kurikula. Střední školy při tom spolupracují s příslušnou sférou odborné praxe, přičemž se obecně klade větší důraz na všeobecné vzdělání, než na úzkou odbornost.

Nejobtížnější částí tvorby kurikula je vymezení společného jádra vzdělání, prolínající všechny předměty, tedy vytváření a kultivace oněch postojů, které považujeme za nejzávažnější komponentu vzdělání. V každém případě přijaté kurikulum by mělo být příležitostí pro dobré učitele a podporou pro slabé. Definované výstupy, standardy by měly být zárukou jak vůči jedinci, tak vůči společnosti: měly by zamezit pádu, ale nezabrzdit pohyb vzhůru. Autonomie školy je pak podmínkou uplatnění různých cest ke stejnému cíli a současně zdrojem podnětů ke změnám v kurikulu, tak, jak si to budou vyžadovat změny ve společnosti i vědě.

O kvalitě vzdělávacího procesu rozhoduje především přímá a autentická interakce učitele a žáka. Aby byla co nejvíce autentická, musí mít oba partneři dostatečnou motivaci: u učitele musí zasahovat celou osobnost, profesionální i lidské stránky (proto je učitelství tak náročné), a musí uvolňovat jeho tvořivost, imaginaci a iniciativu, u žáka musí být založena na relevantnosti vzdělání,

na jeho zájmu a radosti z vlastní aktivity, ze získávání kompetence a z dobrodružství poznávání. Motivace obou vyžaduje svobodu, kurikulární reforma tuto svobodu umožňuje tím, že vytváří prostor pro svobodu učitele i pro svobodu žáka.

Klima školy

Jestliže budeme od školy vyžadovat participaci na vytváření postojů u žáků, vyžaduje to změnu (a to dost radikální) klimatu a celkové atmosféry školy. Především by ze školy měl absolutně zmizet strach (vázaný ve značné míře na klasifikační systém, ale nejen na něj). Výzkumy uvádějí, že až polovina všech žáků prochází během školní docházky obdobím tak výrazné úzkosti, že je na místě uvažovat o déleodobých důsledcích na osobnost. (Jak jsme uváděli výše, je potřeba bezpečí základní lidskou potřebou!) V souladu s naší tradicí restriktivní rodinné výchovy je i pojetí žáka ve znamení nedůvěry, s přesvědčením, že vnější kontrola je nutná. Avšak silná kontrola, manipulace činí ze školy totalitní instituci, která je schopna přizpůsobovat (až znásilňovat) dítě svým organizačně - administrativním režimům. "Zeškolštění" dítěte vede ve svých extrémech u učitelů k podobným profesionálním deformacím jako u některých lékařů, kteří vidí "frakturu" a ne člověka s bolestí a úzkostí. Jestliže v medicíně tento "na problém" zaměřený přístup lze přes výhrady akceptovat, pak vidění "slabého trojkaře z matematiky" místo neopakovatelné lidské bytosti na její cestě k dospělosti, tedy "na předmět" a ne "na dítě" zaměřený přístup, nelze schvalovat ve škole, od které chceme kultivaci základních lidských hodnot v žácích. Sumárně řečeno, manipulativní pedagogika by měla být nahrazena pedagogikou komunikativní, kde je podstatně změněna role učitele, a to nejen vzhledem k metodám a organizaci práce, jak o tom bude řeč dále, ale především v základním vztahu dítěte, dospívajícího či adolescenta a toho dospělého, která ho má vést po cestě vzdělání. Z výrazně hierarchizované nadřazené role jde o více partnerský, sympatizující a kooperující přístup. Dítě si zaslouží nejen lásku, ale i úctu, respekt k jeho individuální identitě. Poskytnout respekt může především člověk sám respektovaný, člověk svobodný, projevující se autenticky, kompetentní v oblasti lidských hodnot i v oblasti profesionální. Podmínkou k tomu nutnou, nikoliv však postačující, je autonomie školy i učitele.

Již pro nejbližší období bychom doporučovali snažit se o odstranění klasifikace - zatím jen tam, kde k tomu bude ochota a zájem o to. Vnitřně reformovaná škola by neměla klasifikaci vůbec používat. Dokud bude ve škole klasifikace, bude v ní strach, dokud v ní bude strach, bude vzdělávací proces ve svých dlouhodobých efektech méně účinný (aniž mluvíme o negativních dopadech na rozvoj osobnosti). Z výše zmiňovaných základních potřeb vyplývá, že v dítěti samotném je základní vnitřní motivace učit se a i uspět přítomna a že při respektování všech ostatních základních potřeb lze vzdělávací proces postavit právě na této vnitřní motivaci a neuchylovat se k náhradní, osobnost devastující, motivaci vnější. Žák v činnostech, které jsou pro něho zajímavé (a zajímavé může být jen to, co nepřekračuje jeho mentální schopnosti a dosaženou vývojovou úroveň), nepotřebuje zdaleka tak odměnu, pochvalu, povzbuzení, jako je tomu u činností nezajímavých.

Z dalších pedagogických a psychologických zisků plynoucích z opuštění známkování uvedeme jen nejmarkantnější:

- snížení řady stresů, strachů a úzkostí, které poškozují nejen zdravý vývoj osobnosti (opakované ponižující situace vytvářejí deformované sebepojetí), ale zasahují i do zdraví somatického (kardiovaskulární choroby, orgánové neurózy, vegetativní potíže a další);
- získání času odbouráním zkoušení na známky před celou třídou;
- odstranění rizika zapamatování si nesprávných odpovědí zkoušených spolužáků namísto správných informací z výkladu;
- zmenšení rizika morálních deformací dětí (např. užívání nejrůznějších podvodů k získání dobré nebo vyhnutí se špatné známce, potlačování altruismu, protože dobrá známka vyniká

především na pozadí neúspěchu druhých, potlačování kooperace, vzájemné pomoci, protože známku si musí zasloužit každý sám atd.);

- reorientace dětí od verbálně pamětního učení na učení činností, řešením problému (a to pokud možno v týmové spolupráci) včetně emocionálního prožitku z této činnosti (dobrodružství poznávání);
- zmenšení rizika vytvoření tzv. motivace vyhnutí se neúspěchu s vypracováním množství defenzivních strategií, které jsou pro učení se neefektivní;
- odstranění strachu z chyby a odbourání mylné představy, že svět se skládá ze správných odpovědí a jednoznačných řešení atd.

Pro zpětnou vazbu žákovi i pro informaci rodičům by mělo sloužit slovní hodnocení, které má daleko větší možnosti specifikovat rozsah vědomostí i dovedností a které by říkalo, čeho žák dosáhl, tedy pozitivní formulace s perspektivou další cesty. Výhledově je třeba počítat s vypracováním objektivních testů (při jejichž administraci nebude mít dítě tušení, že je zkoušeno), aby byla zaručena standardní úroveň vzdělání.

Důležité je také učit dítě realistickému sebehodnocení. Jakmile je přítomna hrozba známek, obranné mechanismy proces sebehodnocení deformují. Na konci základní školy by mělo být vypracováno podložené doporučení, na jaký typ školy by se žák nejlépe hodil. Znamky jsou ve srovnání s takovým hodnocením a doporučením nesmírně chudou informací.

Základním požadavkem školy vnitřně reformované by měla být úspěšnost každého žáka. Je to požadavek bazálně humanistický a z hlediska utilitárního pak především prevenční (kriminalita, drogy nejsou doménou seberealizovaných osobností!). Opakování ročníku by při vnitřně diferencované škole a neklasifikování zůstalo jen smutnou vzpomínkou na totalitní školu (vyčlenění z přirozené skupiny vrstevníků je samo o sobě poškozováním psychického vývoje). V daleko větší míře by měly existovat objektivní metody komparace výsledků, přičemž by se měl brát v úvahu především věk žáka, nikoliv postupný ročník. Důležitým momentem při zaručování srovnatelné úrovně vzdělání bude konkurence škol. Možnost volby i základní školy bude přirozeným regulátorem ve větších městech. Tam, kde toto bude chybět (malé obce), bude nutná dobrá práce školních rad a státní inspekce.

Morální výchovu, totálně zanedbávanou minulým režimem, považujeme za obzvláště důležitou - neměla by samozřejmě představovat žádný speciální předmět, ani být zaměňovaná občanskou naukou, ale měla by neodmyslitelně prolínat všemi předměty a především celým životem školy. Tam, kde vládne strach, kontrola, manipulace, tam se nedají vést žáci k zodpovědnosti, neboť nezbyvá místo pro jejich svobodnou volbu, za níž by nesli odpovědnost, ani se nedají vést v duchu základního demokratického pravidla, že svoboda jednoho člověka končí tam, kde by to začalo omezovat svobodu druhého. Do morální výchovy patří také vztah k autoritě (výchova k poslušnosti dětí je z perspektivy morálně autonomní osobnosti velice diskutabilní), schopnost orientovat se v konfliktech a schopnost je řešit, orientace v hodnotách atd. Upozornujeme, že v současné době již ve světě existují rozsáhlé dobře propracované programy morální výchovy s technikami adekvátními různým věkovým skupinám, které by se daly u nás velice rychle zavést a využívat.

S morální výchovou souvisí též integrace dětí se speciálními potřebami do základních škol. Žáci se potřebují učit, co je to ohled a pomoc slabšímu, prosociální a altruistické chování, jak kooperují lidé s rozdílnou úrovní schopností, potřebují emocionální zážitek, že spolupráce je víc, než soutěžení.

Obsah výuky

U dalších dvou komponent vzdělání - dovedností a znalostí, které tvoří obsah výuky, budeme mít

zejména na zřeteli aspekt jejich funkčnosti. Nejdříve uvedeme, co považujeme za největší nedostatky naší školy v této oblasti: encyklopedičnost výuky, verbalismus, předimenzovanost a roztržitost, přičemž jsou zanedbávány poznatky i dovednosti z většiny sfér reálného života. Výukový proces zatěžuje velice nerovnoměrně mozek žáka. Statičností poznatků, opomíjením činnostního a objevného přístupu nabývají děti dojem, že vše má jen jedno řešení, že je důležité znát „správnou odpověď“ a nikoliv brát problém jako výzvu (Holt). Zanedbává se emocionální a estetické výchova, žáci se dovídají v minimální míře o sobě samých, jak zacházet se svým tělem, jak rozumět svým pocitům a reakcím. Jako poslední (nikoliv však významem) vytýkáme škole, že neučí komunikaci. Z tohoto velmi neúplného výčtu je snad zřejmé, že náprava rozhodně nemůže spočívat v přerozdělení hodinových dotací jednotlivých předmětů.

Cesta je v redefinování cílů některých předmětů (např. v mateřském jazyce nejen naučit žáka číst, ale vychovat z něj čtenáře, naučit užívat mluvený i psaný jazyk v jejich nejvladnějších, tj. komunikačním smyslu atd.), ve vytváření integrovaných předmětů, kde by se bral v potaz jednak interdisciplinární přístup, jednak by se žáci učili, že jde o různé aspekty nebo různé pohledy na tutéž věc a učili by se zařazovat je do obecnějších systémů, a konečně o vytváření nových předmětů, z nichž informatika, výchova ke zdraví (včetně zdravé výživy), divadelnictví (učí děti hlavně vžívat se do rolí a pocitů druhých lidí) jsou příklady, které jsou nejvíc nasnadě. Hlediska, která by neměla být při změně obsahu učiva zanedbávána, jsou především přirozenost celků, jejich konzistence, přiměřenost, frekvence výskytu určitých poznatků v praxi, rozlišení, co je z hlediska vědy informace krátkodobá, střednědobá a co dlouhodobá.

Jak jsme se zmínili, stanovení struktury a obsahu předmětů, rámcových požadavků na výsledky v nich, jakož i stanovení minimálního počtu hodin, by mělo být záležitostí centra. Jejich tvorba by však neměla být - alespoň v našich současných podmínkách - záležitostí jednoho pověřeného týmu. Zde by zejména mělo platit, že učitelé by neměli reformu jen zavádět a ověřovat, ale i spoluvytvářet. Interdisciplinární týmy lidí (učitelé, odborníci různých profesí, pedagogové - teoretici, vývojoví a pedagogičtí psychologové), kteří by se sešli ad hoc ze své iniciativy k vytvoření obsahu inovovaného, integrovaného nebo zcela nového předmětu, by měli vstupovat do kontaktu s MŠMT a v smluvních podmínkách tuto práci provést. Mezi smluvní podmínky by měla patřit i "žákovská oponentura", tj. nejen názor dospělých, ale i názory dětí, na kterých se budou přinejmenším jednotlivé segmenty ověřovat. I návrhy obsahu předmětu, které by v konečném výběru pro centrální kurikulum neuspěly, by měly být publikovány, zejména jako podněty a modely pro tu část kurikula (15 - 20 %). která by byla ponechána na volbě škol samotných (zde by se mohli podílet kromě učitelů školy také rodiče, žáci, zájemci z obce, jelikož tato volná část kurikula by měla využívat regionální specifika). Ve vzdálenější budoucnosti by zřejmě mělo existovat specializované pracoviště pro vytváření vzdělávacích programů konsonantních s přijatým kurikulumem.

Individualizace

Kurikulum pojaté rámcově a zároveň obsahující stanovené standardy umožňuje individualizaci vzdělávacího procesu, čímž rozumíme především respektování jak schopností, tak vývojového tempa každého žáka. Individualizace neznamená tedy sestavování učebních plánů pro jednotlivé žáky (to bude nutné jen pro děti dlouhodobě nemocné a při integraci dětí se speciálními potřebami, přičemž nemusí jít vždy jen o handicap biologické, ale také o handicap socioekonomické, sociokulturní, případně až deprivace), nýbrž znamená umožnit, dětem odlišné tempo postupu podle jejich schopnosti a vývojové úrovně, eventuálně výběr elementárnějšího či náročnějšího učiva v rámci kurikula. Řešilo by to i problém dětí nedostatečně školně zralých. Jinými slovy, toto ve skutečnosti představuje vnitřní diferenciaci. Vnější diferenciaci na základní škole, tj. vytváření různých studijních, jazykových, sportovních a jiných tříd vysloveně poškozují děti v jejich sociálním vývoji: narušuje totiž přirozenou vrstevnickou skupinu v její struktuře a redukuje tím

variabilitu sociálních podnětů, situací, modelů. Ve vyšších ročnících základní školy se mohou žáci dělit a spojovat v různých činnostech a předmětech podle svých schopností a zájmů, ale tak, aby třída zůstala stálou sociální jednotkou.

Organizace výuky

Škola, která má vzdělávat žáky na základě demokratických principů, by se jimi měla řídit i při vlastním provozu a organizaci vyučování. Při značné autonomii školy s předpokladem vytváření vlastního školního kurikula nabývá pozice ředitele školy význam nejen jako manažera provozu, ale také po stránce odborného řízení. Předpokládá se podstatně větší spolupráce celého učitelského týmu.

Skupinové vyučování, o kterém pojednáme podrobněji dále, poskytuje daleko větší možnosti, jestliže se využívá spolupráce učitelů z paralelních ročníků, ale i - což je u nás praxe zatím neznámá - spolupráce učitelů různých ročníků. Flexibilita ve vytváření skupin, které se nemusí omezovat jen na jednu třídu, je jednou z předností skupinového vyučování a výrazně napomáhá vnitřní diferenciaci.

Spolupráce učitelů v rámci skupinově organizované výuky vede k efektivnějšímu předávání zkušeností starších kolegů mladším, ale i k inspiraci a kreativní atmosféře při vytváření inovací v kurikulu (jak v metodách tak v obsahu).

Rovněž délka výukové jednotky by měla být záležitostí autonomní školy - od kratších sekvencí až po několikahodinové moduly. To znamená možnost opustit striktní rozvrh hodin, což je organizačně snazší i více žádoucí u nižších ročníků. Přestávky by se měly více řídit fyziologickými potřebami žáků a poskytovat nabídku činností odlišných od vyučování - především pohyb a volnou hru s využitím lokálních podmínek.

Důležitým příspěvkem k hladkému a efektivnímu průběhu vzdělávacího procesu bude i nová školní architektura, kdy se bude při navrhování škol již vycházet z tohoto pojetí výuky otevřené třídy, zastřešené i nezastřešené venkovní plochy, atria, variabilní a mobilní školní nábytek s množstvím vodorovných i svislých ploch využitelných při výuce, s dostatkem úložného prostoru, aby žáci nemuseli přenášet věci ze školy domů a zpět (předpokládáme, že domácí úkoly dnešního typu ze školy zcela zmizí - nejsou dostatečně funkční, spíš učí dítě, jak snadno se dá podvádět atd.).

Metody

Jakékoliv nerespektování vývojových zákonitostí, přirozených potřeb žáků ve vzdělávacím procesu vede v lepším případě k neefektivnosti tohoto procesu, v horším případě k poškozování psychického vývoje v různých oblastech, úrovních a rozsahu. Proto také v pojednání o metodách výuky budeme akcentovat dva atributy neodmyslitelně k dětství patřící: hru a aktivitu. Hra by se do našich škol měla vrátit nejen o přestávkách, ale především jako velice účinná výuková metoda, jejíž použití se naprosto neomezuje jen na nízký věk dětí. Při současných metodách se vyžaduje zpravidla jen pasivita žáků. Převládá receptivnost, verbalismus, emoční prázdnota, motivační vakuum. Přirozená potřeba činnosti, potřeba uznání a přirozená zvědavost tvoří spolehlivý základ pro to, aby se žáci učili spontánně, bez donucovacích prostředků a dokonce aby do školy chodili rádi, protože škola by mohla těmto potřebám vyhovovat lépe než mnohé méně podnětné rodinné prostředí. Vyžaduje to však změnu ve výukových metodách směrem k větší věkové přiměřenosti a s využitím věkových specifíků. Nezáživnost a nuda jsou mocnými nepřáteli vzdělávání.

Experimentace, explorace a nikoliv přijímání hotových zformulovaných informací (převážně jen verbální cestou), řešení názorných problémů (nikoliv z kontextu vytrženého příkladu), názorná činnost, práce s materiálem, která má komplexnější charakter (např. výtvarná práce, kde by si žáci museli nejdřív ověřit znázorňované reálie a něco se o nich dovědět), čili metody činnostní, kde

práce je doprovázena emocionálním prožitkem, který osvojené značně zpevňuje, bychom významově zařazovali hned za hru.

Frontální vyučování toto vůbec neumožňuje. Cesta vede především přes skupinové vyučování, které neznamená jen rozdělení třídy v rámci jednoho předmětu na skupinky žáků, které řeší v podstatě úlohy ze stejného učiva, pouze na rozdílné úrovni obtížnosti. Svou podstatou umožňuje především vnitřní diferenciaci až individualizaci ve výuce, umožňuje aplikovat činnostní metody (včetně experimentace, řešení problému aj.) při osvojování si dovedností i vědomostí namísto zkracování (a tím devalvace) učení podáváním hotových informací verbální cestou k zapamatování, umožňuje komunikaci a kooperaci žáků, která na našich školách tolik chybí, a nakonec také podstatně lépe uspokojuje i fyziologické potřeby dětí. Vytváří podmínky pro jiný přístup k dětem, ne direktivní a manipulativní, ale více partnerský, chápatel, podpůrný. Hlavně na prvním stupni, kde organizace vzdělávacího procesu, zejména časové rozvržení jednotlivých aktivit je plně v možnostech jedné osoby - učitele, znamená skupinové vyučování možnost opustit stereotyp 45 minutových předmětů a fixně daných přestávek bez ohledu na činnost, která jim předchází, a nahradit je vyučovací jednotkou plně flexibilní co do obsahu i délky. V takto koncipované vyučovací jednotce je možné zaměstnat skupinky dětí i jednotlivce paralelně úkoly z různých předmětů, tak, aby část dětí mohla aktivně manipulovat s výukovými pomůckami (jejichž zajištění pro všechny děti najednou není ani ekonomicky možné, ani didakticky žádoucí a efektivní), aby skupinky dětí byly homogenní co do úrovně zvládnutí učiva, ale přitom mohou být heterogenní co do věku (za předpokladu, že např. budou spolupracovat učitelky několika postupných ročníků). Frontální vyučování by mohlo zůstat spíše jako doplňková součást vyučování na druhém nebo třetím stupni, kde se zřejmě časem rovněž lépe osvědčí jiné metody (např. metoda projektového vyučování, která v sobě obsahuje také frontální prezentaci výsledků práce jednotlivých skupin před celou třídou).

V souvislosti se skupinovým vyučováním se domníváme, že by bylo dobré, kdyby učitelská i širší veřejnost postupně shledala užitečnost pomocníka učitele ve třídě což je u nás prakticky neznámá činnost. Nemusí jít vždy jen o osoby vzdělané pedagogicky - během vyučování se vyskytnou činnosti, které ubírají učitelům čas na úkor jeho kvalifikované činnosti. Pomocníkem učitele by mohli být (kromě regulérního placeného místa) studenti, rodiče, důchodci, chlapi vykonávající náhradní vojenskou službu, a to třeba jen na část vyučování, kdy je třeba na děti dohlížet a spolupracovat s nimi při manuálních činnostech. Z architektonického hlediska je pak třeba rozbít stereotyp tří řad lavic, uspořádat lavice (v budoucnu pak stolky a jiný školní nábytek) tak, aby to skupinovému vyučování vyhovovalo, vytvářet ve třídě odpočinkové niky s akceptací tvrzení, že škola nemá dítě jen připravovat na život, ale má dítěti umožnit prožít plně a autenticky tu část života, kterou ve škole tráví.

Metodami důležitými na všech stupních škol jsou metody obsahující komunikaci a kooperaci - diskusní kroužky (pořádané nejen k tématům výukovým, ale i problémům běhu školy), komunikační hry, různé formy dramatizace, využití fantazie. Jsme přesvědčeni, že takovýto přístup by konečně odstranil znevýhodnění až diskriminace chlapců ve škole, ke které při důrazu na verbální a paměťové schopnosti nyní obecně dochází.

Pro starší žáky (vyšší ročníky základní školy a samozřejmě střední školy) by se měla stát dominantní metoda "případových studií" neboli "projektového vyučování", tj. zpracování tématu malými týmy žáků, kde se žáci prostřídají v různých rolích, kde několik týmů posléze prezentuje svoje výsledky ostatním a tak se téma pokryje z různých aspektů. Učitel by zde měl být usměřovatelem, rádcem, nikoliv předavatelem hotových postupů a řešení. Tato metoda má několik předností: je aktivní, učí pracovat s informacemi, učí kooperaci a práci v týmu (což by měla být jedna ze základních kompetencí vzdělaného člověka), rozvíjí tvořivost, učí vytrvalosti a dokončování práce v delším období, není zde úzkost z chyby, ze zkoušení, vědomosti takto získané jsou trvalejší, žáci se učí i navzájem se objektivně hodnotit, v podstatě zde není neúspěšných (to je

pozitivní úloha učitele - rádce, aby byl prevencí neúspěchu).

Další oblastí, která vyžaduje změnu, je čtení a práce s knihou. Jak jsme se již zmiňovali, mělo by být úkolem školy vychovat z dítěte čtenáře. Měl by to být dokonce jeden z nejpodstatnějších úkolů prvních šesti ročníků. Individualizace výuky, skupinové vyučování, kurikulární volný rámec umožní naučit každé dítě číst v jeho vlastním tempu a jemu nejlépe vyhovujícími metodami (učitel by tedy měl znát více metod výuky čtení, nikoliv jen analyticko-syntetickou) a neznechutit mu tak čtení na samotném začátku.

Další ročníky by měly rozvíjet schopnost orientovat se v literatuře nejrůznějšího druhu, vyhledávat informace, třídít je, zpracovávat do systému. K tomu bude zřejmě přistupovat počítačová gramotnost. Přístup ke knihám - třídní knihovny, hodiny přímo v celoškolské knihovně - to by se mělo stát nedílnou součástí vyučovacího procesu. Děti, které se budou od prvních dnů ve škole běžně s množstvím knih setkávat a budou vedeny k zacházení s nimi, budou je mít kdykoliv a bez problémů a překážek dosažitelné, nebudou knihy ani ničit, ani zcizovat (nejčastější námitka učitelů!).

Mnohé ze změn při vnitřní reformě finance potřebovat nebudou, avšak v tomto případě budou investice nutné. Zde je namístě zdůraznit možnost budování školních knihoven (eventuálně mediatických) jako knihoven místních, obecních, se spojenými finančními prostředky školy a obce.

Učebnice

Budoucnost učebnic je jednoznačně v jejich alternativní nabídce, což zajistí umožní tvořivým učitelům, aby napsali podle svých zkušeností buď učebnice nebo příručky popisující procesualní stránku výuky, sociální dimenze výuky, příklady "případových studií", různé faktografické příručky, doporučení zdrojů informací aj. Encyklopedie, výkladové slovníky by se měly stát přirozenou součástí výuky od nejnižších ročníků.

3. Začátek kurikulární reformy

K realizaci tohoto pojetí vzdělávacího procesu se lze dopracovat pouze postupně. V nejbližším časovém horizontu, tedy při provádění okamžitých opatření, půjde o odstranění základních bariér organizačních a legislativních, o vytvoření podmínek pro změny, které pluralitu metod a cest umožní.

Proto pro reformu vzdělávacího procesu považujeme nyní za nejnaléhavější:

1. vypracovat nový systém přijímacího řízení na všechny střední školy,
2. vypracovat standard dovedností a znalostí pro závěr prvního a pro závěr druhého stupně základní školy,
3. podstatně uvolnit osnovy a iniciovat vypracovávání nových programů pedagogů - teoretiků, tvořivými učiteli i jinými odborníky, jejich soustavné vyhodnocování popřípadě uvádění do výukové praxe,
4. podporovat zavádění skupinového vyučování, zejména na prvním stupni základních škol,
5. umožnit nahrazení klasifikace slovním hodnocením, kde o to školy nebo rodičovská veřejnost projeví zájem.

Ad 1) Přijímací řízení. Aplikace par. 3, odst. 4 Zákona ČNR o státní správě a samosprávě ve školství, který již dává ředitelům škol určité pravomoci a volnost vzhledem k osnovám, naráží především na zaběhaný systém přijímacích zkoušek na střední školy. Pokud v jejich systému nedojde k radikálním změnám (tj. nebudou-li již založeny na prospěchu v posledních ročnících základních škol a na písemných zkouškách bazírujících na paměťových informacích), nebudou základní školy riskovat uvolnění v učebních plánech a nebudou využívat nabízenou možnost úprav osnov v souladu s citovaným článkem, protože se budou obávat neúspěchu svých absolventů. Totéž

platí analogicky o přijímacích zkouškách na vysoké školy.

Doporučujeme vypsát konkursy na nové pojetí přijímacích zkoušek s preferencí schopností adepta zacházet s aktuálně poskytnutými (ne tedy namemorovanými) informacemi, vypořádat se se s neznámým úkolem, jestliže má k dispozici zdroje informací (knihy, tabulky, pomůcky). Současně by to vytvářelo zpětný tlak na základní školy, aby si uvědomily neudržitelnost verbálně encyklopedicky zaměřeného vzdělávání, jež zatím téměř výlučně poskytují. Nově koncipované přijímací zkoušky by mohly proběhnout již ve školním roce 1991/92. Nová koncepce přijímacích zkoušek se samozřejmě nemusí týkat pouze středních škol, je třeba uvědomit si odlišné pojetí vzdělání a tudíž i vzdělávacího procesu, než jaké zde bylo jednak v historické návaznosti (tradice od Rakouska - Uherska) a jednak jako důsledek totalitního systému, a implementovat toto pojetí do celého vzdělávacího systému.

Ad 2) Standardy vědomostí a dovedností. Přejít od současné koncepce osnov (jednotné učivo pro všechny děti podané ve stejný čas a stejným způsobem) ke koncepci standardů zvládnutelných pro všechny děti, jejichž inteligence je v rámci širší normy a jsou bez závažnějších biologických handicapů (s možností dosahování vyšší úrovně pro žáky disponované), by se měl začít diskusí a pokusem o konsens. Diskuse by se týkala toho, co by měla základní škola funkčně naučit děti ke konci prvního stupně a v čem a jak by mělo být vzděláno dítě opouštějící základní školu na úrovni základního či rozšiřujícího standardu. V další fázi lze tutéž diskusi vyvolat o návazných cyklech vzdělávání s uvědoměním si, že příprava na profesi by měla mít co nejjobecnější charakter, tak, aby profesionální dovednosti bylo možno získat v návaznosti na tento základ v kratším čase, než tomu bylo dosud.

Ad 3) Obsah učiva. Již odstraněním hrozby přijímacích zkoušek jejich novým pojetím by se umožnilo, aby část tvorby kurikula (tj. vytváření projektů obsahujících v sobě vymezení cílů, obsahu, metod i organizace výuky) byla předána do kompetence škol. MŠMT by mělo iniciovat vytváření nových učebních programů odborníky různých profesí, tvořivými učiteli - jednotlivci i týmy - (včetně jejich ověřování v přímé práci s dětmi), evidovat je, publikovat je, poskytovat k dalšímu ověření. Tyto programy by mohly být vytvářeny také s perspektivou koncipování integrovaných nebo zcela nových předmětů. Svou úlohu by zde mohli sehrát i rodiče a děti (jejich představy a motivace, co by chtěly umět) spolu s využitím všech personálních, lokálních i regionálních specifik. Zde nelze spoléhat na úředníky MŠMT nebo jen na výzkumné ústavy či odborníky - teoretiky, zde vidíme konkrétní naplňování proklamované reformy zdola.

Ad 4) Skupinové vyučování. Zavedení skupinového vyučování v intencích popsaných výše se nám jeví nadějně zejména na prvním stupni základních škol, kde závisí - kromě zájmu a kreativity - pouze na dohodě učitele s vedením školy. Důležité bude sdělování zkušeností z této práce.

Ad 5) Hodnocení žáků. Pokud by se podařilo zavést nové pojetí přijímacích zkoušek na střední školy, které pro mnoho učitelů základních škol znamenají nepřekonatelnou bariéru pro jakékoliv snahy o změny (zejména pak pro učitele češtiny a matematiky), otevíralo by to okamžitě možnosti pro přechod k jinému hodnocení žáků než klasifikaci. MŠMT by mělo v zájmu liberalizace školství co nejdříve nabídnout možnost, aby školy, které o to požádají, mohly nahradit známkování slovním hodnocením (eventuálně jiným systémem, např. dávat pouze "výborné" tam, kde tomu výkon odpovídá a jinak již nerozlišovat atd.), a to podle zájmu jen v některých předmětech, třídách nebo na celé škole, což je myšleno nejen pro základní školu, ale i pro učební obory a střední školy. Mezi předměty, které by se bez známkování obešly nejsnáze, lze především uvažovat o všech výchovách.

C 2 MODEL ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

Zastáváme názor, že rozsáhlá vnější reforma, tj. přesná legislativní úprava organizační struktury, vzájemného vztahu jednotlivých vzdělávacích stupňů apod., je omezujícím faktorem vnitřní

transformace vzdělávacího procesu, především reformy kurikulární, jak jsme ji popsali v předchozí kapitole C 1. Nicméně, makrostruktura školského systému je v popředí zájmu (byť neoprávněného) a tak se k němu chceme vyjádřit i my.

Modelování školského systému záleží na zásadách, které budou uznány za ty, které má splňovat. Jak jsme se již zmínili na jiném místě (kapitola B 2), jsou tyto zásady, které považujeme za základy nového vzdělávacího systému, také součástí našeho návrhu. Vycházíme z nich tudíž i při vytváření modelu školského systému.

Model školského systému bude nutně výsledkem, v němž se promítne pojetí vzdělávání jako celku a školního vzdělávání jako jeho subsystému, pojetí jednotlivých vzdělávacích institucí a vztahů mezi nimi, pojetí obsahu vzdělávání jako celku i jednotlivých jeho stupňů. Bude významně ovlivněn zásadami, na nichž se společnost dohodne jako na principech, na kterých by měl být systém postaven.

Vzhledem k tomu, že tyto zásady nebyly zatím ani definovány, ani veřejně diskutovány, ani společensky přijaty, nelze model základního a středního školství vypracovat s ohledem na ně jako na **závazné** principy. Lze tedy strukturu našeho budoucího školství vymezit jen rámcově a uvažovat o ní s ohledem na přijetí či odmítnutí jednotlivých uvažovaných zásad, případně na jejich realizaci postupem času.

Návrh zásad vzdělávacího systému a jejich implikace pro model školského systému

1) Jestliže přijmeme zásadu, že změna školského systému má probíhat postupně, a to tak, že do systému stávajícího budou postupně vstupovat prvky nové, potom struktura budoucího školství musí respektovat tuto skutečnost (stávající organizace, obsah, způsoby kontroly a hodnocení, institucionální základna a pod.), ale zároveň i předjímat vznik prvků nových, alternativních, třeba i značně netradičních (obsahových, metodických, institucionálních apod.). Ve struktuře školství se to projeví tak, že bude rozděleno jen rámcově na školství základní, střední a vysoké, a to s tím, že by se ustoupilo od ztotožnění vzdělávacích institucí s jednotlivými stupni a druhy vzdělávání a přešlo by se na **systém nabídky vzdělávacích programů**. (diferencovaných podle vzdělávacích potřeb a zájmů žáků, podle potřeb lokálních a společenských, podle personálních, finančních a materiálních možností vzdělávacích institucí apod.). Je pochopitelné, že určité instituce by se orientovaly především na studijní programy odpovídající jejich tradičnímu pojetí, ale měly by **mít možnost** rozšiřovat svou nabídku, a to i netradičním způsobem. První takovou "nabídkou" by byl stávající vzdělávací program dané instituce. Postupně by se tato nabídka rozšiřovala o vzdělávací programy jiné, tak jak budou vznikat vzdělávací projekty, které bude vydávat nebo alespoň schvalovat MŠMT a které budou nabízeny školám jako vzorové programy.

2) Jestliže přijmeme zásadu, že akcent veškerého úsilí o změnu školství spočívá v transformaci vlastního vzdělávacího procesu, jeho kvalitě a efektivitě (tzv vnitřní transformace školství), potom funkcí organizační a institucionální změny struktury školství bude především **vytvoření dostatečného prostoru** pro realizaci této vnitřní transformace. Tedy zvláště vytvoření dostatečného prostoru pro diferenciaci vzdělávacích cest, obsahu výuky, jeho metodického zpracování apod. Obsah vzdělávání a jeho pojetí budou výrazně ovlivněny nejen zásadní metodickou změnou jeho prezentace, ale i tím, zda se rozhodneme ke skutečnému (nejen verbálnímu) ústupu od encyklopedismu.

3) Budou ovlivněny ale také tím, zda budeme respektovat pouze a) zásadu rovného přístupu ke vzdělání či zda budeme chtít realizovat b) zásadu rovného přístupu a uspokojování vzdělávacích potřeb a zájmů jednotlivců + využívání všech vzdělávacích rezerv (jako zásad kvalitativně přesahujících zásadu rovných šancí). V prvním případě bude při konstrukci nového systému nejdůležitější zajistit **co nejlepší prostupnost** v celém systému (včetně systému poradenství a diagnostiky), přičemž by se pojetí stávajících vzdělávacích institucí nemuselo příliš měnit (jedna

instituce = jeden typ a stupeň vzdělání = jeden vzdělávací program). V druhém případě to bude navíc potřeba **zajistit dostatečně pestrou a širokou nabídku vzdělávacích programů** a také by se muselo ustoupit od stávajícího pojetí vzdělávacích institucí ve prospěch pojetí typu „comprehensive“ (zvláště středoškolských institucí) jako institucí **vnitřně bohatě diferencovaných** a to nejen horizontálně, ale i vertikálně.

Zásada využívání veškerých vzdělávacích rezerv by se promítla do pojetí vzdělávání a to **v akcentu na větší individualizaci výuky** (vnitřní transformace), **větší diferenciaci a diverzifikaci**, zvláště středoškolského vzdělávání. Zvláště však v tom, že by se muselo **ustoupit od selektivního charakteru vzdělávání na výběrových středních školách** (zvláště na tradičních gymnáziích) a **přistoupit k odstranění veškerých věkových bariér** v přístupu do bezplatného studia na stávajících středoškolských institucích, a to například až do určitého věku jedince. Po dosažení stanoveného věku by mohla být tato zásada respektována např. s tím, že by se již nejednalo o studium zcela bezplatné. Selektivní charakter středoškolských institucí by se mohl odstranit např. i změnou pojetí instituce na instituce typu "comprehensive" a **změnou pojetí maturity** jako tradiční zkoušky dospělosti, která má u nás společenskou prestiž, a je tedy žádoucí ji v systému zachovat. Změna pojetí maturity by měla být uskutečněna v tom smyslu, jak je popsáno v předchozím textu této kapitoly. Tak by mohli maturitu skládat - aniž by se snížila úroveň požadavků - nejen jednotlivci, kteří mají odpovídající úroveň inteligence, ale i ti, kteří disponují výrazně specifickou strukturou schopností, nadání a talentu.

4) Přijetí zásady vzdělávání jako celoživotního procesu by se sice nejvíce projevilo v **pojetí obsahu vzdělání obecně** (ústup od encyklopedismu, akcentace dovedností v oblasti metod studia, práce s informacemi), ale zároveň i v koncepci středoškolského vzdělávání jako celku, a to především tím, že by se **středoškolské vzdělání koncipovalo jako široce odborně profilované a postupně se specializující**, tradičně zhruba zaměřené do tří hlavních proudů: příprava na postsekundární studium (vyšší a vysokoškolské), profesionální příprava na pracovní funkce střední kvalifikace (ÚSO) a profesionální příprava na výkon řemesel a dělnických povolání. Přitom by ale hranice mezi jednotlivými proudy byly mnohem méně zřetelné než dosud, **institucionálně a obsahově** studijní programy) **by se mohly i překrývat**. Pokud by byly odstraněny věkové bariéry a byla dobře zajištěna prostupnost (horizontální i vertikální), mohl by takový systém středního školství relativně dobře naplňovat nejen zásady uspokojování vzdělávacích potřeb a zájmů a využívání vzdělávacích rezerv, ale zároveň korigovat i eventuální nesprávnou volbu vzdělávací cesty jednotlivcem.

5) Zásadu prostupnosti vzdělávacího systému pro jednotlivce je třeba považovat za primární. Prostupnost v systému by měla být zajištěna minimálně několika mechanismy.

V oblasti obsahové by to mohl být princip **rozdělení obsahu studia do bloků** (povinných a výběrových). Kombinací výběrových bloků by se rozšířila nabídka tak, aby si každý jednotlivec mohl zvolit studium optimální ve vztahu ke svým schopnostem, potřebám a zájmům. Existovaly by **bloky všeobecně vzdělávacího charakteru**, které by byly povinné pro veškerou středoškolskou populaci. Dále bloky, které by byly **povinné pro celé široké skupiny vzdělávacích programů**, např. bloky přírodovědného studia, bloky technického kreslení a dovedností, dále bloky **odborného charakteru** (např. technologie a materiály dané výrobní oblasti) a potom **bloky oborové a specializační**. **Bloky praktické výuky** realizované buď v dílnách nebo na pracovištích školské instituce nebo mimo ni (v podnicích a pod.). V oblasti institucionální by to mohlo být vytváření institucí typu „comprehensive“ a **integrovaných vzdělávacích středisek** na bázi lokální nebo odborné, protože přechod jednotlivce na jiný vzdělávací program je v rámci jediné instituce mnohem reálnější, než pokud by k tomu musel instituci měnit.

Dalším mechanismem podporujícím prostupnost by mohla být taková **strukturace učiva, aby první ročník středoškolského studia většiny programů byl z větší části shodný**. Rozdíl by

existovaly v **náročnosti na úroveň a hloubku zvládnutí učiva**. Za prvek podporující prostupnost by bylo možné považovat i jiné pojetí **všeobecného vzdělání na středním stupni**. V tomto pojetí by všeobecně vzdělávací složka měla zajišťovat především **přípravu jednotlivce na život ve společnosti (včetně ekonomicko profesního), v rodině a v přírodě (odkaz na kapitolu C 1)**. Měla by tedy obsahovat zvládnutí postojů, dovedností, návyků a poznatků z oblasti komunikace (jazyky - mateřský a cizí/světové, matematika, informatika, ale také hudba a výtvarné umění, jakož i např. pohybová a sociální komunikace), dále z oblasti občanské, právní, morální, ekonomické, ekologické, hygienické, zdravotní apod. Tyto vzdělávací bloky by byly v podstatě shodné pro celou středoškolskou populaci. Tvořily by bloky učiva, které by navazovaly na všeobecně vzdělávací základ nižší střední školy a byly by povinné pro všechny žáky.

Z hlediska takto pojímaného všeobecného vzdělání by potom například i studium přírodovědných a společenských věd v dnešním pojetí - tj. např. matematika, fyzika, chemie, dějepis, zeměpis atd. (jako základ respektivních vědních disciplín), by mohlo být pojato jako studium odborné (např. připravující pro studium určitého oboru vysokoškolského studia).

Mechanismem prostupnosti by mohla být i praxe, že **v případě přechodu na náročnější typ studia přechází uchazeč do nižšího ročníku**. Pravděpodobně by byl funkční i prvek tzv. **přípravných tříd**. Prostupnost v systému školství by se nepochybně zvýšila i výše **navrženým pojetím maturity** (volnost ve výběru maturitních předmětů a doby, kdy jednotlivý žák dílčí maturitní zkoušky skládá. Míra prostupnosti by se zvýšila **funkčním a fungujícím systémem výchovného a pedagogicko-psychologického poradenství** (diagnostika schopností, výběr vzdělávacích cest, korekce nesprávné volby).

6) Realizace zásady diferenciací by měla mít **odlišné podoby s ohledem na vzdělávací stupeň**. V souladu se světovými trendy a zkušenostmi se domníváme, že na základní škole by neměla probíhat žádná vnější diferenciací podle výkonu, schopností či zájmu (viz také kapitolu C 1), naopak, mělo by být zachováno organizačně (tj. institucionálně) i obsahově jednotné vzdělání pro veškerou populaci dětí dané věkové skupiny. Základní jednotkou by byla kmenová třída, přičemž vnitřní diferenciací (jako forma uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb žáků) by mohla být obohacena týmovou spoluprací učitelů horizontálně (paralelní třídy) i vertikálně (při určité části vyučování by se mohly spojovat děti až z několika postupných ročníků).

Forma integrace dětí se specifickými potřebami by závisela na rozsahu jejich poruchy a míře adaptability, takže tyto děti by v závislosti na těchto faktorech trávily různě dlouhou dobu v prostorách mimo svou kmenovou třídu (individuální vyučování či vyučování skupinky homogenizovaně podle druhu speciálních potřeb speciálním pedagogem).

Vyrovňovací a speciální třídy na základních školách byly za minulého režimu velmi progresivním prvkem s vysoce pozitivním dopadem. I ony však byly vnější diferenciací, vyloučením z přirozené vrstevnické skupiny. Kurikulární reforma směřuje k individualizaci vzdělání a ta je na základní škole v zásadě zajištělná vnitřní diferenciací. Z tohoto pohledu, za předpokladu postupné transformace vzdělávacího procesu, se takovéto třídy stanou časem zcela zbytečné.

Uspokojování individuálních zájmů by se mělo realizovat nabídkou **nepovinných předmětů**, rozvíjejících programů a v mimoškolní činnosti. **Povinně volitelné předměty** na základní škole považujeme již za **vývojově omezující faktor**: zužoval by se jimi totiž prostor orientace, tedy poznání co všechno existuje, jako základ pro nenáhodnou kompetentní volbu. Tato nezúžená orientace by měla být poskytnuta všem dětem v rámci povinného vzdělání. Volba, znamenající již vnější diferenciací, by měla přicházet až po skončení povinné školní docházky. Máme na mysli volbu jak další vzdělávací cesty, tak uvnitř zvolené vzdělávací cesty (volba předmětů, specializovaných tříd). Střední školy by měly obsahovat pojistku proti důsledkům nesprávné volby především shodnými obsahy prvních ročníků, v kterých by současně mělo probíhat intenzivní

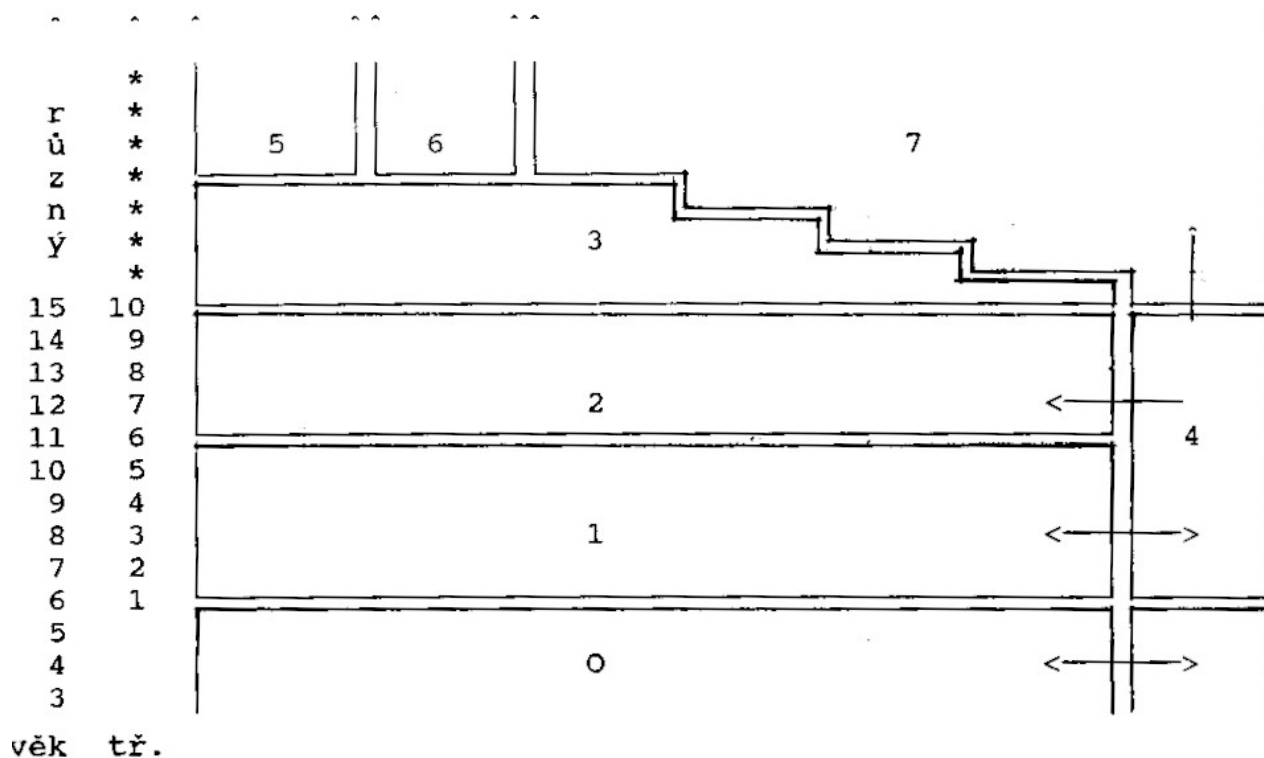
pozorování a orientace v žákovi (studentovi, uční). Střední školy by nabízely **nejrůznější vzdělávací programy**, které by se mohly **od sebe odlišovat nejen obsahem a odborným zaměřením**, ale např. **i tempem studijní práce, délkou studia, náročností na kvalitu osvojení si obsahu** apod. Středoškolské studium by se tak mohlo postupně více a více diferencovat (vertikálně i horizontálně) a o **způsobu diferenciaci by rozhodovalo vedení škol**. Pro vedení školy by bylo pouze závazné, aby **první ročník studia splňoval kritéria potřebná pro zajištění prostupnosti** a aby **rámcový projekt každého programu byl schválen MŠMT** (pokud škola nepoužije nabídky modelových projektů). **Určující pro realizaci jednotlivých studijních programů by byl zájem ze strany uchazečů. Jednotlivé vzdělávací programy by nebyly vázány na určitý typ instituce, ale výhradně na jejich materiální a personální podmínky.** Žáci, kteří by absolvovali programy kratší nebo nižší úrovně a žáci, kteří by se nepřihlásili k maturitě, by na konci studia dostali vysvědčení o **absolutoriu**. **Ke složení maturitní zkoušky by se totiž žák musel přihlašovat, a to volbou požadovaného počtu předmětů z nabídky**, kterou jim daná instituce učiní. Měla by být ale zachována i **možnost**, aby žák mohl maturovat i z předmětu, který jeho škola nenabízí, a to na jiné střední škole. Maturantovi by bylo vydáno maturitní vysvědčení až tehdy, kdy předloží dílčí vysvědčení o úspěšném složení zkoušek z požadovaného počtu předmětů. Maturitní vysvědčení by mělo mít funkci **imatrikulační i kvalifikační**, přičemž v obou funkcích by hrála **důležitou úlohu struktura maturitních předmětů**. Vysoké školy by si totiž samy stanovily, z kterých předmětů budou pro přijetí do daného oboru studia požadovat složení maturitní zkoušky. Uchazeč, který by měl jinou strukturu maturitních předmětů, než se požaduje pro studium, na něž aspiruje, by měl **mít možnost přihlásit se k rozšiřující maturitní zkoušce** (např. příští školní rok), a to bez ohledu na to, zda se bude připravovat ve škole nebo samostudiem.

Vzhledem k tomu, že je nutné předpokládat a podporovat i vznik nových netradičních škol a vzdělávacích institucí, jejichž pojetí nebude v souladu s nabízenými modely vzdělávacích programů, včetně učebních plánů a osnov (od těch, jejichž programy jsou ve světě již zavedeny až po zcela nové a originální), bude nutné stanovit takzvanou minimální sumu a úroveň vědomostí, dovedností a návyků pro každý vzdělávací stupeň v rámci povinné školní docházky.

Školy, které by si nevybraly některý z nabízených modelů vzdělávacích programů, by při zpracovávání své vlastní koncepce **musely respektovat tyto stanovené minimální standardy**. Školní inspekce by potom přihlížela k tomuto jejich vlastnímu projektu schválenému MŠMT.

Je pochopitelné, že **dosáhnout školského systému takto změněného je záležitostí mnoha let. Za důležité nepovažujeme, za jak dlouho se ho dosáhne, ale aby byla cílová koncepce definována a formulována již nyní, aby s ní byla veřejnost seznámena, aby se k ní mohla vyjádřit. V tomto kontextu je tedy základním úkolem uvolnit strukturu systému, umožnit experimentaci učitelů, ale nedělat ze změn ihned normu. Tam, kde pro změny nejsou a v nejbližší době nebudou podmínky, by měly dále fungovat stávající prvky systému, intencionální i obsahové.** Věříme, pokud se nové prvky systému někde osvědčí, najdou své následovníky a postupně vytlačí zastaralé nebo nevyhovující ze systému zcela spontánně, bez organizačních opatření "shora".

Schéma školního vzdělávání



Legenda ke schématu školního vzdělávání

0 = předškolní výchova; předpokládá se rozvoj nových forem s důrazem na věkovou heterogenitu, větší propojení se základní školou

1 = primární vzdělávání; elementární (realizovaná jedním učitelem) nebo polo odborná výuka, individualizovaná, vnitřně diferencovaná

2 = nižší střední vzdělávání; odborná výuka individuální vzdělávací potřeby jsou uspokojovány vnitřní diferenciací, soustavou nepovinných volitelných předmětů a rozvíjecími programy.

3 = vyšší střední vzdělávání; vzdělávací programy několika směrů: příprava na vysokoškolské studium, úplné střední odborné ukončené maturitní zkouškou, střední odborné = buď čtyřleté ukončené maturitní zkouškou nebo studium kratší.

4 = speciální školy pro žáky natolik handicapované, že se nemohou vzdělávat s běžnou populací v základní škole: pro žáky tělesně postižené a smyslově vadné je obsah vzdělávání základní školy jen nepatrně upravený, pro žáky mentálně postižené a smyslově vadné je obsah přizpůsobený rozsahu jejich postižení; výuka vnitřně diferencovaná, maximálně individualizovaná, její koncepce sleduje cíl, že všichni absolventi by měli mít možnost vzdělávat se na středních školách spolu s ostatní běžnou populací; absolventi škol pro mentálně postižené by volili jednoduché učební obory nebo dílčí odborné kurzy, zacvičování apod.

5 = vysoké školy.

6 = pomaturitní odborné studium pro absolventy přípravy na vysokoškolské studium, rozšiřující odborné studium pro absolventy SOŠ, doplňující studium pro ty, jejichž struktura maturitního vysvědčení neodpovídá požadavkům oboru vysokoškolského studia nebo požadavkům na pracovní místo, na něž aspirují.

7 = celá sféra dalšího vzdělávání, ve které by se školské instituce mohly angažovat, pokud budou mít pro to podmínky a pokud bude existovat společenská poptávka. Další vzdělávání by bylo placené, výjimkou by byly kurzy pro žáky "nematuritních" studijních programů, kteří se rozhodli si doplnit vzdělání na úroveň maturity.

C 3 PROMĚNA PROSTŘEDÍ ŠKOLY A ROZŠÍŘENÍ FUNKCE ŠKOLY VE VZDĚLÁVACÍ STŘEDISKO OBCE

Transformace vzdělávacího systému, změna celkového pojetí, které vychází z individuálních potřeb žáků a požadavku jejich maximálního rozvoje, rozšiřuje funkci školy a požadavky na kvalitu prostředí.

Základní - a doposud také obvykle jedinou - rovinnou, ve které se vymezuje kvalita prostředí školy, je rovina pracovního prostředí s cílem zajistit co největší výkon při minimální únavě. Již z tohoto hlediska se budou na prostředí školy klást mnohem vyšší nároky než doposud: bude muset umožňovat uplatnění nových metod a forem práce, založené jak na diferenciaci až individualizaci, tak na aktivizaci, na získání přímé zkušenosti vlastní činnosti a vlastním poznáváním; bude muset umožňovat, aby jednotliví žáci mohli volit vlastní tempo, měnit zátěž a režim práce a aby jim mohla být podle potřeby poskytována individuální péče; uplatní se i jiné možnosti uspořádání denního režimu. Užití moderní didaktické techniky včetně počítačů i nových metod a forem znamená přitom i zvýšení intenzity práce.

Škola je však pro své žáky mnohem více než jenom pracovištěm. Je i obytným prostředím, prvním po domovu, které dítě poznává a kde tráví velkou část svého času, a to nejenom času pracovního, ale do značné míry i volného: dnešní škola rozšiřuje svou funkci i na zajišťování zájmových činností organizovaných i neorganizovaných, spontánních, tedy na všechny pozitivní způsoby trávení volného času. To opět značně rozšiřuje charakter i druhy činností, které ve škole probíhají, a klade další nároky na kvalitu prostředí, zejména na jeho určitou atraktivnost a zajímavost a na rozsah vybavení, který je k dispozici. Škola je však i místem lidských setkání, s vrstevníky i dospělými, ovlivňuje tedy i citový vývoj dítěte a formování jeho sociálních vztahů, a může i pomoci kompenzovat méně vhodné rodinné prostředí. Z tohoto hlediska půjde o respektování potřeby identifikace, osobního vztahu, zakotvení, pocitu sounáležitosti a bezpečí; a o vytváření dostatku příležitostí pro osobní kontakty.

A konečně lze prostředí školy chápat jako souhrn podnětů a příležitostí k dalšímu rozvoji dítěte, jako okna do světa dospělých, jako východiska k vlastní činnosti. To je třetí a nejvíce náročná rovina - prostředí školy jako rámec a do jisté míry i nástroj vývoje, kdy půjde o jeho rozmanitost, bohatost a schopnost působit jako neustálý stimul.

Funkce školy se však rozšiřuje i v jiném směru: jak o další druhy činností, tak i o další skupiny uživatelů, kterým slouží; nejenom vlastním žákům, ale i ostatním dětem a mládeži i dospělým obyvatelům obce, rodičům i občanům třetího věku, a to pro účely jejich dalšího vzdělávání, sebevzdělávání a samostatného studia, a v nejširším rámci i jejich společným i individuálním kulturním a tělovýchovným aktivitám jako pozitivním formám trávení volného času. Dosavadní "škola", vymezená jako instituce, sloužící úzce definovanému cíli - povinné výuce - určité skupiny žáků daného věku, se tak rozšiřuje na "vzdělávací středisko", které poskytuje co nejširší nabídku vzdělávacích služeb podle potřeby celé obce.

Požadavky na prostředí školy jako na souhrn podnětů a příležitostí pro další rozvoj se tím ještě stupňují, protože nebudou omezeny ani věkem uživatelů, ani způsobem organizace a řízení či zaměřením a úrovní činností.

K této přeměně - tj. k rozšíření funkce školy a zřizování integrovaných zařízení - vede řada důvodů, v prvé řadě pragmatických a ekonomických. Všechny tyto činnosti vyžadují stejné nebo velmi podobné typy prostorů a vybavení, přitom časové využití pro jednotlivé zájemce se nepřekrývá; okruh uživatelů je stejný, jsou to všichni občané obce. Je tedy možné vyloučit duplicitu, za vynaložené prostředky lze získat mnohem kvalitnější vybavení a co nejvíce je skutečně využívat. Hlavním důvodem je však klíčová role vzdělávacího střediska při transformaci vzdělávací soustavy i celé společnosti a její přínos jednotlivým partnerům.

Jaký bude **z hlediska školské**, resp. tedy **vzdělávací soustavy** a jednotlivých škol:

- jakákoli rozšíření vybavení bude co nejvíce využíváno právě žáky školy, účinek pro zvýšení úrovně výchovy vzdělávání bude nejvíce patrný;
- rovnost příležitostí se rozšíří i na oblast zájmové činnosti, volného času a sebevzdělání;
- využijí se všechny skryté rezervy materiálního vybavení i personální pro rozšíření nabídky vzdělávacích služeb;
- získají se doplňkové zdroje, "podnikání" školy nebude omezovat, ale naopak rozšiřovat její společenskou funkci;
- přispěje se k vytvoření infrastruktury pro celoživotní vzdělávání a k propojení oblasti formálního i neformálního vzdělávání.

Co přinese pro všechny jedince, ať v rámci vzdělávacího systému či mimo něj:

- všechno vybavení, všechny služby budou maximálně přístupné a využitelné bez omezení diktovaná institucemi a organizacemi, jejich úzkými zájmy;
- rozšíří se nabídka služeb, které jim budou poskytovány, a rozsah činností, které budou moci provádět;
- bude možné respektovat všechny jejich reálné potřeby;
- rozšíří se možnost volby zaměření a cíle činností a tím i možnost postupného přerůstání jejich zájmu a činnosti do vyšší úrovně;
- vytvoří se předpoklady pro celoživotní vzdělávání a pro prostupování oblastí vzdělání; volného času a práce.

Co může konečně znamenat pro obce, resp. pro místní společenství:

- nová výstavba vzdělávacího centra může pomoci překonat neosobnost a bezútěšnost sídlišť a přispět ke zvýšení kvality životního prostředí i svou vyhraněnou identitou, svou fyzickou existencí;
- ale i v případě dostavby či jenom změněného využití existujících objektů organizačními opatřeními se změní kvalita životního prostředí celé obce nabídkou smysluplných činností;
- vytvoří se totiž centrum aktivity, které by mělo mít dostatek napětí a atmosféry, aby podpořilo formování osobností, aby je přitahovalo a umožňovalo jejich kontakty a interakci, a aby bylo určitou normou chování i pro všechny ostatní;
- vytvoří se pozitivní klima pro nekonzumní tvořivé formy života a pro dosažení vyšší kvality života (na rozdíl od pouhého vyššího životního standardu); - vzdělávací středisko se může stát prostředím integrujícím jedince do místního společenství, poskytujícím oporu rodinám, propojujícím různé zájmové skupiny a pomáhajícím vytvořit skutečnou komunitu, tedy nástrojem překonávajícím dnešní atomizaci naší společnosti a případně zmírňující budoucí sociální tenze (rekvalifikace, zapojení nezaměstnaných);
- může se tak stát účinným prostředkem regenerace a transformace naší společnosti.

Tím vším již "škola" také někdy ve výjimečných případech byla. Budeme-li si to všichni - na všech úrovních a ve všech postaveních - dostatečně silně a jasně uvědomovat, a budeme-li také schopni o to dlouhodobě usilovat, můžeme to vytvořit ve většině našich obcí.

C 4 ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ A AUTONOMIE ŠKOLY

1. Vnější řízení školství

"V nových poměrech je žádoucí, aby těžiště výchovně vzdělávacího procesu se přesunulo do rámce inovačních řídicích mechanismů, tj. aby výchovně vzdělávací proces směřoval k formování

sociálně odpovědné, aktivní, iniciativní a pokud možno tvořivé osobnosti jako subjektu intenzivního rozvoje společenského systému." (M. Kaláb). Inovační řídicí mechanismy zajišťují přizpůsobování společenského systému rozvoji potřeb a zájmů společenských subjektů.

Má-li oblast regionálního školství zásadně změnit svůj charakter a přispět tak k žádoucím celospolečenským změnám, je nezbytné, aby se její řízení opíralo o následující principy a zásady:

- rovnost vzdělávacích šancí
- svobodná volba školy pro rodiče, žáky a učitele
- pluralita koncepcí pedagogické práce školy
- účast veřejnosti, zvláště rodičovské na řízení školství prostřednictvím samosprávných orgánů
- profesionalizace řízení školství ve smyslu cílené přípravy odborníků pro tuto oblast
- objektivizace a zprůhledňování přidělování finančních prostředků pro práci škol a školských zařízení.

Základním cílem centra (tj. MŠMT) v současné době by pak měla být realizace školské politiky, která bude formulovat podmínky pro postupný vznik odpovídající (co do množství i kvality) sítě škol a školských zařízení (včetně potřebných podpůrných systémů). Z tohoto cíle pak pro MŠMT vyplývají následující úkoly:

- vytváření makroekonomických podmínek pro rozvoj státních škol
- vytváření legislativních podmínek pro činnost škol a jejich potřebné inovace
- vyhodnocování zpětnovazebných informací o realizaci a dodržování legislativních opatření jednotlivými školami a školskými zařízeními
- stanovení rámcového kurikula pro jednotlivé stupně, druhy a typy škol včetně stanovení základních vzdělávacích standardů
- stanovení kvalifikačních požadavků (i pracovních a platových podmínek v oblasti státního školství) pro pedagogické pracovníky.

Pro oblast nestátního školství dále stanoví podmínky pro získání tzv. práva veřejnosti ve smyslu platnosti vysvědčení ze soukromé školy i ve škole státní, a stanoví podmínky pro získání státního příspěvku do rozpočtu škol či školských zařízení.

2. Vnitřní řízení školy

V této oblasti nelze do budoucna uvažovat o určitém jednotném a stabilním modelu, ale je nutné ponechat škole dostatečný prostor k dynamickému vývoji systému vnitřního řízení. Zásadní změnou, která toto výrazně ovlivní bude **nutnost tvorby vlastní koncepce pedagogické práce každé školy**, což vyplývá z kurikulárního pojetí reformy, kde centrum stanovuje pouze rámec obsahu vzdělání (včetně základních standardů), jeho volné doplnění, organizace a vzdělávací metody užití při jeho realizaci, budou však záležitostí jednotlivých škol. (Podrobněji viz v kapitole C 1). Vývoj vnitřního řízení školy bude probíhat tedy v závislosti na utváření a zpřesňování koncepce pedagogické práce školy. Jakékoli formální zavádění určitého modelu řízení školy bez hlubšího pochopení jeho podstaty a smyslu bude škola vždy pociťovat jako neoprávněný zásah do své existence a v konečné podobě bude takovýto postup vést i k diskreditaci dobrých a progresivních myšlenek.

Pro vytváření koncepce pedagogické práce školy adaptací centrálně vymezených obsahů bude nutno zajistit řadu dalších potřebných informací, např.:

- zkvalitnění pedagogické diagnostiky žáků při poznávání jejich reálných učebních možností, zájmů a potřeb
- soustavný kontakt s "odběrateli" absolventů škol, který povede k vytvoření přehledu o

specifických požadavcích jednotlivých ekonomických subjektů na své případné nové zaměstnance, přehledu o nárocích škol vyššího stupně na své žáky

- soustavný kontakt s rodiči žáků, tak aby škola měla představu o tom, co od ní rodiče očekávají
- zkvalitnění diagnostiky jednotlivých učitelů, jejich reálných pracovních možností.

Sama adaptace rámcového kurikula - projektování vzdělávacích obsahů konkrétní školy včetně způsobů jejich ověřování - bude klást výrazně zvýšené nároky na samostatnost a profesionalitu učitelů, a to zvláště v oblasti pedagogicko-didaktické. Současně bude vznikat potřeba týmové práce mezi učiteli jednotlivých vyučovacích předmětů, ale i při sledování projektů jednotlivých vyučovacích předmětů mezi sebou, utváření mezipředmětových vztahů apod. Tyto tendence bude muset v potřebné míře zohlednit i systém řízení školy. V některých případech mohou vyústit v renesanci metodických orgánů - ovšem funkčních - a jejich zapojení do formální řídicí struktury školy.

Konkrétní koncepci pedagogické práce a konkrétním vzdělávacím projektům každé školy musí odpovídat i kritéria hodnocení práce učitelů. (Hodnocení chápeme jako jeden z výsledků zpětné vazby, tj. kontroly.)

Výše popsané činnosti se v oblasti řízení školy objevují nově a pro určité období bude nezbytné poskytovat školám v jejich realizaci účinnou pomoc formou nabídky např.

- alternativních zpracování metodických postupů
- realizací výcvikových kursů zaměřených k výše uvedeným činnostem
- poradenského a konzultačního servisu.

Tvorba koncepce pedagogické práce školy bude z převážné části vnitřní záležitostí školy. Mimo školu se však promítne v poněkud změněné podobě jako pověst školy, její dobré jméno, **image**. Významnou roli zde bude hrát skutečnost, **jak budou rodiče žáků** spokojeni s přístupem školy ke svým dětem i sobě samým, s úrovní získaných vědomostí a dovedností žáků, s tím, s jakým záměrem a v jaké intenzitě ovlivňuje škola postoje žáků, jejich hodnotovou orientaci atd. Pro rodiče ale i pro školu bude významný i fakt, **jak jsou žáci sami se školou spokojeni**, jak se jim ve škole líbí, zda do ní chodí rádi, jaký k ní mají vztah, jak o ní sami hovoří. Při svém hodnocení školy budou rodiče zvažovat i **úspěšnost absolventů školy**. V případě, že absolventi dané školy budou chtít dále studovat na škole vyššího stupně, bude rozhodovat, jaký o ně bude zájem ze strany těchto škol a to, s jakým úspěchem na těchto školách obstojí. Pokud škola bude připravovat zejména pro povolání, rozhodovat bude zájem ekonomických subjektů její absolventy a úspěšnost jejich další profesní dráhy. Nemalou roli v hodnocení školy rodiči žáků bude hrát i **nabídka školy nad běžný státem stanovený standard** - oblast práce školních družin a klubů, nepovinné předměty, zájmová činnost apod. Hodnocena bude i vybavenost školy didaktickou technikou, specializovanými učebnami, sportovními zařízeními.

K vytváření image mezi rodičovskou veřejností bude škola - zvláště pokud to pro ni bude mít i ekonomický dopad (sponzorství, dary apod.) - přistupovat aktivně. Jednak tím, že bude podporovat vznik a činnosti rodičovských organizací a umožňovat jim v určité míře podílet se na práci školy - od běžných forem spolupráce až po zapojování rodičů do vlastního vzdělávacího procesu (např. dozory, zájmová činnost, ale i umožnění účasti rodičů přímo ve výuce - viz také kapitoly C 1, C 5) a jednak tím, že se bude stále více otevírat rodičovské ale i jiné veřejnosti - role "kulturního centra" v obci, např. vzdělávací kursy, rekvalifikace, pronájem prostorů pro kulturní a sportovní činnost (viz kapitolu C 3).

Koncepce pedagogické práce školy bude východiskem i pro další oblast řízení školy, mezi které spadá zejména oblast personální a oblast ekonomická. Činnost obou těchto oblastí musí jednoznačně směřovat k podpoře vzdělávací činnosti školy. Novost činnosti v těchto oblastech

vyplývá zejména z faktu, že škola se stává právním subjektem. Tím je vlastně právně vytvořen prostor pro realizaci zásady existence různých koncepcí pedagogické práce školy.

V oblasti personální práce půjde vedle problematiky pracovně právní zvláště **o tvorbu kritérií pro výběr učitelů**, kteří svými odbornými i lidskými kvalitami budou nejlépe vyhovovat koncepci pedagogické práce dané školy. V této souvislosti je nutno upozornit, že výběr uchazečů by neměl být záležitostí pouze ředitele školy (i když ten bude mít vždy právo konečné volby), ale měla by se k němu vyjadřovat širší skupina odborníků (učitelé stejné či podobné aprobace) i laiků (zástupci rodičovské organizace, obecního úřadu). Jde zde o vytvoření možnosti pro obec a rodiče ovlivňovat práci školy a současně o mechanismus, který by měl objektivizovat a zkvalitnit výběr

V širším slova smyslu lze pak pod pojem personální práce začlenit i celou tzv. oblast **vedení lidí**, které tvoří podstatnou složku řízení všech sociálních systémů. Vedení lidí v práci ředitele školy znamená zejména zevrubné a objektivní poznání skutečných pracovních výsledků každého učitele, silných a slabých stránek jeho působení, diagnostikování jeho skutečných pracovních možností včetně prognózy jejich dalšího vývoje, následného delegování odpovědnosti, s ním spojeného přidělování úkolů, koordinování dělby práce. V této souvislosti je třeba upozornit na možnosti a potřebu využívání oblasti dalšího vzdělávání učitelů jako jednoho z mechanismů řízení v oblasti vedení lidí. Cílem řízení v této oblasti by mělo být vytvoření homogenního sboru co do koncepce pedagogické práce. Pouze kvalitní sbor jako celek může být zárukou kvalitní práce školy.

V nejširším slova smyslu lze pod pojem vedení lidí zahrnout i oblast práce se žáky. I když právě tato oblast bude tvořit stěžejní část koncepce pedagogické práce školy, jeví se účelné upozornit na skutečnost, že řada úspěšných vzdělávacích systémů vytváří žákovské samosprávné orgány. Jejich existenci nelze škole nařídít, ale rozhodně lze konstatovat, že skutečně funkční žákovská samospráva patří bezesporu k progresivním znakům řízení školy a je jedním z prostředků významného utváření postojevého zaměření a hodnotové orientace žáků.

Z výše uvedeného vyplývá, že pro řízení školy bude výrazně stoupat význam utváření vztahů školy ke svému nejbližšímu okolí, k rodičům žáků a obci. Vážnost školy bude v očích rodičů stoupat, bude-li škola s rodiči žáků spolupracovat jako se svými partnery v otázkách vzdělávání žáků - tzn., že jim bude schopna poskytnout o jejich dětech spolehlivé a objektivní údaje, kvalifikované rady jak zlepšit dosahované výsledky žáků, bude-li společně s rodiči hledat optimální cesty rozvoje každého žáka.

Současně by se měl rozvíjet stále užší vztah mezi školou a obcí, která bude mít zájem na kvalitě vzdělávání dětí svých občanů. Obec může pojímat školu i jako místo vytváření pracovních příležitostí pro své občany - nejen pro učitele a provozní pracovníky školy, ale i vychovatele, rozvoj stravovacích zařízení apod. Škola by ve vlastním zájmu měla rozvíjet i kontakty s ekonomickými subjekty - případnými odběrateli svých absolventů, ale i případnými sponzory své činnosti. Ředitelé škol si pak mohou vytvářet poradní orgán - radu školy - ve které budou sdružení zástupci rodičů žáků, zástupci obce a ekonomických subjektů.

C 5 PODPŮRNÉ A ZÁCHYTNÉ SYSTÉMY

Podpůrné a záchytné systémy jsou v rámci zamýšlené transformace vzdělávací soustavy součástí její inovace. Jejich posláním je předcházet maladaptaci a pomáhat všem těm jednotlivcům, kteří z jakýchkoliv důvodů nenalézají pro svoje možnosti a potřeby adekvátní příležitosti v poskytovaných vzdělávacích službách. Bylo nedostatkem projektů reforem minulého režimu, že neuvažovaly předem o žádných způsobech, kterými by předcházely alespoň rizikům neúspěchu vlastních cílů. V našem případě, kdy jde o to, aby uspěla transformace celého vzdělávacího systému, jejímž cílem je navíc programová orientace na rozvoj každého jednotlivce podle jeho předpokladů, považujeme přípravu celé oblasti péče o tento cíl za nedílnou součást návrhu projektu.

Pokusili jsme se nastínit, co by měla obsahovat.

1. Tři sféry života žáka

Tři sféry, v nichž dítě žije, jsou : rodina (rodiče), škola a komunita. V situacích ohrožení nebo dokonce selhávání dítěte/dospívajícího na jeho školní dráze, jde o to, aby zde byly dostatečné opory v každé z těchto sfér, jejichž účinnost se bude zvyšovat kooperací mezi nimi. Jejich optimální součinnost je pak tou nejlepší prevencí.

Na současném stupni civilizačního vývoje, je dítě (každý člověk do 18 let) uznáváno jako osoba, jejíž práva je nutné zabezpečit a respektovat. Nedávno přijatá mezinárodní úmluva o právech dítěte ukládá zabezpečit všem dětem vedle základního práva na vzdělání i poradenství o vzdělání a povolání. Je uznáno právo dítěte na zdraví, na rovnou příležitost ke kulturním, uměleckým a oddechovým činnostem a trávení volného času. Rodiče mají prvotní zodpovědnost za výchovu a vývoj dítěte. Jim stát zabezpečuje potřebnou pomoc rozvojem institucí, zařízení a služeb péče o dítě. Předním hlediskem je vždy zájem dítěte. Dětem náleží zvláštní péče a podpora. Řadu závažných povinností vůči právům dítěte zabezpečuje stát prostřednictvím školy, která jediná má soustavně vybudovanou organizační a materiální základnu.

Tam se dítě nejen připravuje pro život, ale také tam prožívá významnou část svého života.

Výchova v soukromí rodiny i společenská výchova jako všude přítomný průvodce společenské praxe jsou silně vystaveny náhodným vlivům. Pominout nelze ani sebevýchovu. Rozmanitost školské soustavy je cestou k organickému spojení všech hlavních sfér výchovy tak, aby se mohly vzájemně podporovat a co nejúčinněji skládat.

2. Podpůrné, záchytné a kontrolní systémy

A. Vnitřní rozmanitost školského systému

Jako podpora správné funkce školského systému může sloužit mj. i sama jeho vnitřní rozmanitost, zamezující vzniku monopolizace a soustavného, v podstatě nekontrolovatelného nebezpečí působení systematických chyb. Interakce mezi jednotlivými prvky školské soustavy i s mimoškolskou výchovou by se měla stát samozřejmostí (uzavírání jednotlivých škol "do sebe", často za pomoci různých předpisů a svazujících norem, je brzdou nejen pro demokratizaci života ve školách, ale i pro zdravé uplatnění vlivu školské výchovy v širokém kontextu společenského života). Přínosem bude vznik a rozšiřování podílu **alternativních škol**. Podpůrnou a záchytnou funkci mohou s výhodou plnit **školy s celodenním výchovným systémem**. Ty by mohly realizovat propojení školy se společenským a kulturním děním obce a vytvářet iniciativní nabídku nejen pro své vlastní žáky, ale i pro ostatní děti a mládež. Měly by též aktivně vyhledávat děti, které potřebují různé kompenzace, nebo naopak vytvářet nabídku pro nadané děti.

Postupně je nutné vytvářet široké spektrum nabídky výchovných a výukových možností pro děti postižené i pro děti talentované zahrnující paletu od plné integrace po nezbytnou segregaci v případech, kde je tato cesta vynucena okolnostmi. Kritériem je vždy to, co je pro dané dítě v daných podmínkách řešením nejvhodnějším. Budeme i nadále potřebovat **speciální školy i třídy**, ale spíše pro omezený počet dětí. Ve výchově je vždy třeba zajistit naplnění potřeb základních, společných, a vedle toho též potřeb speciálních. U postižených dětí celostní pohled vede k poznání, že dítě vyrůstající do určité společnosti má v ní co nejplněji vyrůst od malička, přičemž soužitím získávají obě strany. Příležitost učit se empatii, toleranci, pomoci druhému je cesta růstu i pro zdravé. Podaří-li se vybudovat pestrou síť škol, bude vhodné zajistit i možnost **variabilního vzájemného propojení** mezi jednotlivými typy škol a mezi jejich jednotlivými stupni. Organizační sjednocování a unifikace příznačná pro právě uplynulou éru je zbytečná, resp. škodlivá.

B. Vnitřní podpůrné prvky

Aby mohla škola pracovat, potřebuje mít určitou úroveň **materiálního zázemí**, např. knihovny, laboratoře, dílny aj. Tento aspekt na tomto místě nerozvádíme. Přidržíme se zřetele personálního a profesního.

Školský systém musí obsahovat vlastní, vnitřní prvky, které podporují či usnadňují jeho funkci a zároveň mají záchytnou roli (péče o selhávající). Z rozboru příspěvků členů NEMES vyplývá, že škola potřebuje k tomuto účelu specialistu, jehož pracovní náplní by bylo pečovat o rozvoj dítěte. Nejčastěji se uvažuje o **školním psychologovi**. Zároveň je však zřejmé, že převaha nároků na pracovní zaměření tohoto pracovníka je z oboru pedagogiky. Dokud nám materiální podmínky neumožní vybavit každou školu kompletním týmem profesionálů obstarávajících podpůrné, kontrolní a záchytné funkce (jak je to již v řadě vyspělých zemí zavedeno) nebo vybavit specialistou pro rozvoj dítěte s kompletním vzděláním v obou základních disciplínách, tj. psychologii i pedagogice, bude třeba jako první a nejnaléhavější krok obohatit každou školu o **pedagoga-specialistu**. Ten by se věnoval vytváření zdravého klimatu školy. Budoval by kolem sebe tým spolupracovníků realizujících podpůrné a záchytné aktivity přímo v pedagogickém procesu, koordinoval by všechny tyto akce i spolupráci s rodiči i poradenskými a dalšími autonomními institucemi mimo školu. Jejich práci by nedubloval, i když sám by též pracoval s dětmi (vyhledávání dětí se speciálními potřebami všeho druhu, zprostředkování dalších vyšetření, skupinová i individuální práce s nimi dle potřeby - např. zvyšování motivace pro školní práci, zvyšování sebehodnocení, sociální výcvik, rozvíjející a kompenzační programy včetně event. nutné doplňkové speciální výuky, konzultace na vlastní žádost dítěte).

Aby mohl zajistit své specifické úkoly, nemohl by ani sám mít běžnou vyučovací povinnost. V zájmu dítěte a celkového zdravého klimatu školy by se věnoval též ostatním učitelům ve sboru (konzultace, hospitace včetně event. přímé odborné pomoci v hodině, úpravy učebního plánu dle předpokladů žáka, projektování změn práce učitele s celou třídou, sociometrie, hodnocení výkonu, komunikace v učitelském sboru, osvěta a zavádění nových metod a způsobu práce, relaxace, sociální výcvik). Důležitou částí jeho náplně by byla práce s rodiči (konzultace, event. organizování rodičovských skupin, společná práce rodičů s dětmi, event. zajišťování rehabilitačních a rekreačních aktivit nejen pro žáky a učitele, ale i pro rodiče).

K jeho povinnostem by patřila i nejnutnější administrativa a udržování kontaktu s vývojem oboru (stáže, porady, výcvik, přednášky).

Celkově by jeho práce musela být tvořivá, průkopnická. Tento pracovník by byl iniciátorem a realizátorem vnitřní transformace vzdělávacího procesu, nositelem osvěty, zprostředkovatelem kulturně - eticko - demokratického ducha výchovy. Základem jeho odborné kvalifikace by bylo i učitelství, včetně pedagogické praxe. Dále by bylo třeba obsáhnout základy psychologie, psychopatologie, sociologie, sociální práce, etiky, základní právní předpisy (mimo jiné je toto vše dobře slučitelně se vznikající koncepcí zdravotní výchovy jako součástí studia všech učitelských oborů i jako samostatné specializace). Nezbytné se jeví mít osobnostní předpoklady: vysoké sociální cítění (empatie), zájem a osobní "nasazení", sociabilita. Nutná kvalitní příprava formou postgraduálního studia (6 semestrů) by měla obsahovat též sociální výcvik a praktický nácvik dovedností pro práci s dítětem, se skupinou dětí i dospělých. Takto kvalitně vybavený specialista by byl schopen uspokojit oprávněnou a naléhavou potřebu našich učitelů podporovat "zevnitř" funkci školského systému. (Rozsah činnosti dnešního výchovného poradce ani jeho kvalifikace pro tyto úkoly nepostačuje). Nemohl by ale sám nahradit např. poradenského psychologa, protože není možné docílit splnutí dvou nutných požadavků: aby měla škola specialistu z vlastního pedagogického sboru působícího přímo na škole a aby byly k dispozici nezávislé odborné a sociální služby, které by školský systém podporovaly v plnění jeho funkce a zároveň mu poskytovaly též zpětnou vazbu, signalizovaly "slabá" místa ap. Do průběhu pedagogického procesu by vstupovaly

iniciativně v momentech ohrožení, krize, narušení správné funkce vlastního školského systému i v momentech, kdy poruchy vznikají přímo v souvislosti s pedagogickým procesem.

Do vnitřního života školy by měly začít vstupovat i neškolské prvky jako propojení s rodinnou a společenskou výchovou. Inspirující je v zahraničí rozšířená existence pomocníka učitele ve třídě (odkaz na kapitulu C 1), a to někdy i neodborníka, např. z řad rodičů. Práce pomocníka učitele se v některých případech může stát smysluplnou náplní času u nezaměstnaných a za úvahu by stálo i využití vybraných hochů v rámci civilní služby. Předpokladem je dobré vymezení funkce pomocníka učitele ve třídě mj. též s ohledem k možností osoby, která ji bude vykonávat (student učitelství, nezaměstnaný absolvent, rodič či občan z blízkého regionu s určitou odbornou kvalifikací využitou v rámci vyučovacího tématu, maminka z domácnosti...). Převážně by se jednalo o dobrovolnou neplacenou spolupráci. V každém případě by měl sociálně-korekční úlohu (druhá osoba ve třídě, navíc s "neprofesionálním" - odlišným zorným úhlem schopným zachytit důležité signály, které by jinak mohly uniknout pozornosti).

C. Školská zařízení

Školská zařízení, jakožto prvky školské soustavy, se ustavují proto, aby zajišťovala rozmanité podpůrné funkce školského systému, i proto, aby plnila záchytnou roli pro ty účastníky školského vzdělávání, kteří mají školní problémy nebo selhávají. Školská zařízení mohou a mají být zároveň součástí záchytného systému pro jedince oslabené jinak než specificky školsky (tj. např. zdravotně nebo sociálně). Zde tedy funkce těchto zařízení přesahuje působnost vlastního školského systému. Platí ale i opačná závislost, také neškolské podpůrné systémy resp. instituce (viz dále) mohou a mají podporovat zdárné fungování školského systému. Mezi školská zařízení patří **internáty, dětské domovy** různých typů, **pedagogická a vzdělávací střediska** pro učitele, **techniko-materiální služby** včetně stravování ap. Jako podpůrný systém budovaný pro učitele by měla sloužit plánovaná **Střediska životního stylu učitele** (viz doc. M. Kubičková).

Poradenská zařízení mají prvořadý úkol poskytovat informace, které škola pro svoji práci potřebuje. V případě psychologického poradenství (dnešní pedagogicko-psychologické poradny) jde o informace a rady o žákovi, které jsou podstatné pro jeho výchovu a vzdělávání, které pomohou upravit nebo změnit postoje a postupy těch, kteří dítě vedou. Úkolem poradenské instituce není vlastní výchova nebo vzdělávání. Není to ani tvorba odborných pedagogických, resp. přímo didaktických postupů práce s dítětem. Školské deformace uplynulého období, posunuly pojetí úkolů pedagogicko-psychologických poraden tímto nežádoucím směrem, dodnes místy panuje mylná představa, že poradny se mají zabývat pedagogikou a psychologií.

Skutečnost je však taková, že někdy zavádějící název označuje směr aplikace psychologie do pedagogické a školní oblasti. Primárně poradny měly být a byly zaměřeny na psychologickou diagnostiku žáka. Vedle psychologie se ve své činnosti opírají zejména o pedagogiku, speciální pedagogiku a psychopatologii. Postupně se ukázalo, že ryze poradenská (převážně diagnostická) orientace poraden není dost efektivní, že podstatně smysluplnější je déle trávající vedení a využití různých forem psychologické intervence.

Pro současnost je příznačné hledání dalších cest psychologického poradenství ve školství. I zde jsou skrytá i zjevná rizika. Skrytá jsou v tendenci najít nejsprávnější řešení, tj. obvykle jediné, obecně platné uniformní (objevují se úvahy, že vše potřebné může vyřešit školní psycholog, nebo že jednotlivé poradny musí tvořit jednotný systém byť i vnitřně diferencovaný ap.). Zjevná rizika jsou v potřebě najít způsob, jak zajistit ekonomicky tato pracoviště v nových podmínkách. Tak by se mohlo stát, že to, co je vhodným principem pro soukromé instituce, které převážně musí ekonomicky prosperovat, by se mohlo pojímat jako model pro fungování stávajících poraden. Hrozí ústup od jejich žádoucího zaměření na prevenci. Objevuje se také mylné přesvědčení, že poradny slouží škole nejúčinněji tehdy, poskytují-li doslova "servis", tj. vykonají-li pouze objednanou

službu, která obvykle bezprostředně souvisí s přímou prací učitele se žákem, resp. představuje možnost sejmout některé činnosti z učitele. Přijetí tohoto modelu by však znamenalo zánik identity psychologické poradenské odbornosti ve školském systému a tím paradoxně i zánik možnosti poskytnout škole tu službu, kterou skutečně potřebuje. Nejde totiž o dělbu objemu práce, kterou musí učitel vykonat, nýbrž o dělbu práce podle nároku na specifika jednotlivých odborností.

Poradenství má do práce učitele vstupovat v podobě kvalifikované informace, kterou učitel potřebuje pro plánování své práce se žákem. Dále může pomoci zajistit přípravu pro vlastní pracovní cyklus učitele - konkrétně **osvětou** věnovanou školským i mimoškolským výchovným sférám, s jejichž pomocí konkrétní škola své úkoly plní. Může a má pomoci zjistit, zda budou dodrženy nezbytné kvalifikační prahy (otázky **vzdělanosti, školní zralosti, profesionální orientace**). Pomáhá řešit těžkosti, které vznikají při přímé práci učitele se žákem, a to opět diagnostikou, dále **radou**, jak upravit či změnit učitelovy postoje a postupy a konečně dalšími činnostmi, v nichž se věnuje mimo vlastní vyučovací proces žákovi a jeho rodičům (**nápravy, psychokorektivní zásahy** ap.). Pomocí **vlastní depistáže** může pomoci předcházet vzniku a rozvíjení různých problémů. Konečně informace, které psycholog zprostředkovává učiteli, slouží jako zpětná vazba využitelná pro učitele při jeho vlastním vyhodnocování dosažených výsledků.

Současný systém psychologického poradenství ve školství sestává vlastně pouze z výchovných poradců na školách, pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center při speciálních školách (pro děti tělesné a smyslové postižené). Zjevná je potřeba kvantitativního i kvalitativního rozšíření práce kmenového pracovníka školy (pedagog-specialista pro rozvoj dítěte), rozrůznění a umožnění specializace jednotlivých praktických poradenských pracovišť, posílení metodické složky a vybudování kvalitní vědeckovýzkumné základny pro rozvoj oboru. Potřebný je aplikovaný výzkum, ale obejít se nelze ani bez pracoviště, které by kvalifikovaně zkoumalo základní otázky vývoje dítěte na bázi interdisciplinárního přístupu.

Zdá se, že bude účelné uvažovat o rozšíření působnosti poradenských pracovišť od pouhého poskytování rad i k plnění záhytných funkcí (viz dále).

D. Neškolské podpůrné systémy

Systémem podporujícím činnost školy je rovněž **rodina** - pokud není její působení dysfunkční.

Rodičovská veřejnost může výrazně podporovat činnost školy, vytvářet pozitivní tlak a poskytovat zpětnou informaci (kontrolní úloha). U nás je její úloha zdeformována (SRPŠ), chybí funkce veřejnosti spravující záležitosti školy formou správních rad při každé škole. Rodiče nemají svoji instituci, kde by mohli přednést své potřeby, náměty a požadavky a volit své mluvčí, aby mohli na úrovni místních zastupitelstev prosazovat vytváření podpůrných a záhytných systémů své školy.

Další vývoj nepochybně přinese vznik soukromých, církevních a jiných **alternativních zařízení**, poskytujících zdravotní, sociálně-pedagogické, psychologické, kulturně-výchovné a jiné služby. Jejich konkrétní podoba se bude postupně vytvářet spontánně, bude však i třeba cílené snahy státního sektoru jako záruky jejich preventivního a pokud možno komplexního působení. Optimální by bylo velmi těsné propojení s vlastním školským systémem, které by umožnilo využít vedle jejich záhytné funkce též jejich podpůrný potenciál a zdroj zpětnovazební, event. korektivní informace. Mohlo by se tedy jednat o instituce různých resortů, s nimiž by byl udržován úzký kontakt prostřednictvím pedagoga-specialisty pro rozvoj dítěte. Ideálem by bylo vytvoření systému těchto specializovaných služeb tak, aby byly dostupná všem uživatelům, kteří je potřebují - to je zejména dětem, učitelům, rodičům, ale i dalším o ně pečujícím institucím.

E. Kontrolní systémy

Ani s pomocí různých podpůrných systémů nelze docílit bezrizikového, bezchybného fungování školského systému. Proto je nutné vytvářet též kontrolní systémy, jednak jako jednu z funkcí každé zmíněné instituce (vnitřní kontrola a sebekontrola), nebo jako samostatné instituce školské soustavy. Podobné instituce budou nepochybně vznikat i mimo vlastní školskou oblast, např. při obecních úřadech ap.

Nejde však o to, aby nadřízený kontroloval plnění příkazů, které dává podřízeným. Jde o to, aby každý zúčastněný vyhodnocoval zdar svého vlastního působení. Chyby odhalené přitom jinde by měly sloužit jako zpětná vazba těm, u nichž byly objeveny. To znamená, že **nezávislá školní inspekce** by měla sloužit škole jako podpora a ministerstvu poskytovat informaci o výsledcích práce školského systému.

Vedle plnění kontrolní funkce by inspekce měla být pro učitele faktickou pomocí. Zde už ale přecházíme spíše k systému řízení školství, což je téma kapitoly C 5. Důležitou oporou učitelů se může stát rozpracování kurikulárních strategií systému volitelných předmětů a diferencované výuky ap., které mají zároveň podpůrný význam pro žáka.

K zdokonalení výchovně-vzdělávacího procesu poslouží zpětnovazební informace nejen ze specifických kontrolních systémů, ale též ze specifických **podpůrných systémů a záchytných systémů** všeho druhu.

V zahraničí se vyskytuje instituce **zplnomocněnce** (ombudsmana, komisaře) pro **práva** dítěte, většinou na úrovni parlamentu. Důležité je, že pomoc jeho prostřednictvím nevyhledávají jen instituce a rodiče, může ji vyhledat i dítě samo.

F. Záchytné systémy

K nápravě a vyrovnání různých těžkostí a nezdarů k nimž došlo (nebo by jinak docházelo), je třeba budovat záchytné systémy. Účelné by bylo využití různých **poraden** k tomu, aby buď rozšířily svoji působnost nebo navázaly velmi těsnou spolupráci se zařízeními schopnými korigovat zjištěné odchylky.

Podle možností a místních potřeb by mohlo dojít k propojení poraden se **středisky volného času, středisky pro talentovanou mládež** aj.

U talentovaných dětí náš školský systém tenduje k segregaci, vyčleňování. To však není správné. Pro tyto děti je nutno zajistit systematickou identifikaci a prostřednictvím zacvičených pedagogů programy pro rozvíjení tvořivého potenciálu a rozumového vývoje, dále prohlubování a obohacování školní výuky, event. vytváření skupinek v rámci třídy či školy.

U mladších dětí je nutný důraz na rozvoj kreativity, sociálních dovedností, empatie - spíše než specializaci. Pro starší děti je třeba budovat **střediska pro talentovanou mládež** za pomoci různých institucí včetně vysokých škol a vědeckých ústavů, využívat volitelných předmětů, akceleračních a obohacujících programů pod vedením učitelů specializovaných na výchovu a vzdělávání talentovaných dětí, umožnit výjimky typu dřívější přechod na střední školu, studium současně na dvou školách, ap. Středisko pro talentované by vytvářelo různé programy, zacvičovalo pedagogy, spolupracovalo se školními psychology, zajišťovalo vyhledávání talentovaných, kontakt s odbornými pracovišti ap.

Sociální záchytnou funkci mají pro děti ze sociálně slabých rodin, dále pro děti handicapované a talentované **materšské školy**. Těmto dětem je třeba umožnit navštěvovat mateřskou školu event. i se snížením poplatků. Význam předškolního období pro podchycení všech těchto případů je nezastupitelný a nelze jej již v dalších věkových obdobích plně nahradit, proto by bylo třeba zapojit obce, aby vytvořily nutné podmínky.

Dále je třeba připomenout **internáty**, diagnostické a výchovné **ústavy**, **dětské domovy**, SOS vesničky a **léčebny**, **lázně** aj. zdravotnická zařízení. Bude třeba budovat i **ekonomický systém** k zajištění předpokladů pro to, aby se vzdělání stalo dětem přístupným podle zásad, na nichž má být školský systém budován. Jde o to, aby všechny děti v kterémkoliv regionu měly možnost plně rozvíjet své nadání. Toho by mohlo být dosaženo prostřednictvím individuálních vzdělávacích účtů (odkaz na kapitolu B 4). Z částky státem stanovené by mohli rodiče hradit dítěti náklady se školou a vzděláním souvisejícím až do vyčerpání částky. Nadále by financování zůstalo na rodině, event. by bylo možné využití státních půjček studentovi. Nebude-li částka čerpána do ukončení přípravy na povolání, zůstane zbytek státu. Tím by vznikla stejná možnost pro všechny. Rodiče by to inspirovalo k vyvíjení tlaku na rozvoj vzdělávacích příležitostí včetně zájmové či umělecké činnosti i v odlehlých regionech.

Dětem se speciálními potřebami, tj. jednak dětem různým způsobem handicapovaným, nebo dětem zvláště nadaným by bylo třeba účet úměrně zvýšit. Úkolem školy a dalších spolupracujících institucí by bylo indikovat tyto případy a hlídat využití možností i u dětí z rodin nemotivovaných.

3. Společné úkoly zúčastněných systémů

Většina z institucí, které mají své místo v podpůrných, kontrolních a záchytných systémech, má - z našeho zorného úhlu - smíšený charakter. Může např. sloužit prevenci i nápravě a zároveň poskytovat zpětnovazebné informace.

Při úvahách, čím vším je třeba podporovat školský systém a jaké budou požadavky na kontrolní a záchytné systémy, musíme vycházet ze souvislostí, v jakých je školský systém zasazen do celospolečenských procesů výchovy. školská soustava by mohla nejen zabezpečit vlastní školskou výchovu, ale být i podpůrnou a záchytnou sítí pro veškerou výchovu ve společnosti. Zde jsme o podpůrných, záchytných a kontrolních systémech uvažovali převážně v kontextu pracovního cyklu školy. Užitečný by byl i široký zřetel k pracovnímu cyklu celého školského systému. Dále by bylo možné mapovat tuto oblast podle hlediska naplňování jednotlivých funkcí školy.

V každém případě jde o posilování a jištění správné funkce školského systému se všemi jeho složkami s primárním zřetelem k "lidskému faktoru" a zejména k žákovi, jehož výchově je podřízen smysl existence školské soustavy.

D SCÉNÁŘ TRANSFORMACE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

Scénář transformace vzdělávací soustavy shrnuje jednotlivé kroky v časové následnosti a obsahové návaznosti. Jak již bylo řečeno, obsahuje jenom základní kroky, převážně opatření centra, jejichž smyslem je vytvoření pravidel a podmínek nutných pro spuštění trvalého procesu transformace. Konkrétní řešení závisí na využití iniciativy zdola a na využití místních podmínek. Budou odpovědí na konkrétní otázky v konkrétní situaci.

Jaký je tedy smysl tohoto scénáře? Pomoci zjistit, zda úvodní reformní kroky jsou dostatečné na to, aby vytvořily prostory pro skutečnou transformaci zevnitřku; umožnit, aby postupně a za účasti zejména učitelů z praxe byly vysledovány další vazby a závislosti a doplněny tak, aby se vytvořil fungující a spolehlivý mechanismus vzdělávacího systému.

Časový horizont 1 – okamžiky (1, max. 2 roky)

Charakteristika období

Zdroje a postoje

Existující ekonomická, morální i personální situace :

- nelze počítat se zvýšením zdrojů (nebo s dodatečnými zdroji) leč výjimečně (např. zahraniční sponzoři)
- vzdělání a školství nejsou zdaleka na předním místě zájmu státu ani veřejnosti
- téměř neexistuje obecné povědomí o tom, čím vším má a může škola být
- zablokovaný tvůrčí potenciál ve školství
- znalosti vlastní tradice i vývoje v zahraničí jsou značně nahodilé a fragmentární

Probíhající změny

- vznikají první, ještě značně izolovaná ohniska transformace
- první státní školy získávají zkušenost s právní subjektivitou
- vznikají první nestátní školy (církvní a soukromé)

Hlavní úkoly centra

Definovat základní vztah jednotlivce a státu ke vzdělání, formulovat právo na vzdělání v ústavě a učinit základní rozhodnutí, jak se bude toto právo zabezpečovat (koncept vzdělávacího účtu či jiné možnosti).

Vytvořit základní předpoklady, podmínky a pravidla pro proces transformace:

- zahájit obecnou diskusi o vzdělávací politice (na všech úrovních: politické, odborné i laické) a vytyčit dlouhodobý cíl, směr vývoje a mezilehlé etapy (tj. definovat další časové horizonty)
- vytvořit prostor pro iniciativu a změny ze zdola legislativními opatřeními
- položit základy nového mechanismu řízení a financování škol (upravujícího zejména: vztah mezi centrem a místní úrovní, vztah mezi státní správou a samosprávou, autonomii škol, transparentnost a kontrolovatelnost)
- založit program výzkumu, komparačních studií a stáží tak, aby byl získán úplný, vyvážený a dostatečně detailní obraz o vývoji a výsledcích v zahraničí i o vlastních problémech a vazbách na ostatní sféry života
- založit program kurikulární reformy a její postupné realizace
- navázat pravidelné kontakty s mezinárodními organizacemi a zapojit se jako aktivní partneři

- do jejich práce
- najít a podporovat všechna ohniska transformace, začít budovat síť formálních i neformálních kontaktů pro aktivní část pedagogické obce
- zahájit systematickou osvětu pedagogické obce a začít uvádět vzdělávací tematiku do sdělovacích prostředků

Časový horizont 2 – blízký výhled (cca 3 – 5 let)

Charakteristika období

Zdroje a postoje

Ekonomický a politický vývoj dále pokročil směrem k tržnímu hospodářství a právnímu státu, čímž

- lze předpokládat určité zvýšení zdrojů (v byť omezeném rozsahu, jenom pro určité oblasti a určité cíle) a to nejen materiálních, ale i personálních
- začíná se rozšiřovat reálná představa o vývoji a stavu školství ve světě (a to jak v pedagogické obci, tak i do jisté míry ve veřejnosti)
- v některých místech se vzdělání dostává na přední místo veřejného zájmu a začínají se realizovat prvá vzdělávací střediska
- principy liberalizace a relevance vzdělání se začínají uplatňovat v rozhodování rodin a žáků i ve tvořivosti škol

Probíhající změny

Proces transformace zasáhne významnou část vzdělávacího systému a přináší první výsledky:

- pluralita vzdělávacích cest existuje, určitá část populace ji již využívá
- je vybudována odpovídající infrastruktura výzkumu i vzdělávání učitelů a začíná se realizovat dlouhodobý program
- jednotlivá ohniska transformace jsou propojena kontakty do určité sítě, infrastruktury, a začínají působit na ostatní.

Hlavní úkoly centra

- Dobudovat síť informace, komunikace a kontaktů, propojující školy a obce navzájem i s centrální úrovní.
- Dokončit první etapu výzkumných programů a využít získané poznání v procesu další transformace.
- Dobudovat mechanismus řízení a financování.

Časový horizont 3 – perspektivní výhled

Charakteristika období

Zdroje a postoje

Naše země se již včlenila do evropského společenství:

- také transformovaný vzdělávací systém se dostal na odpovídající místo v Evropě a je schopen poskytovat "vzdělání vysoké kvality a pro všechny" (definice evropského standardu)
- kvalita poskytovaného vzdělání podstatně přispívá k ekonomickému rozvoji státu, k stabilitě společnosti a k vysoké kvalitě života všech občanů
- vzdělání se řadí mezi uznávané životní hodnoty, vzdělávací systém je předmětem péče státu,

obcí a celé veřejnosti

- došlo k základní proměně celkového pojetí vzdělání (zejména ve zdůraznění funkčnosti vzdělání, v preferenci osobnostně rozvíjejícího pojetí a v nahrazení manipulativní pedagogiky pedagogikou komunikativní)

Probíhající změny

- Transformovaný a nadále se transformující vzdělávací systém je schopen se v dalším vývoji sám regulovat podle změn ve vzdělávací politice a neustále se inovovat bez rušivých zásahů zvenčí.

Hlavní úkoly centra

Aby se mohlo reagovat pružně, bez krizí a s dostatečným předstihem i na nové problémy a na nové potřeby tak, jak se budou objevovat, je nutné vytvářet dostatečné rezervy zejména časové z hlediska přípravy kvalifikovaných odborníků, vzájemné komunikace celé společnosti a dostatečných informací.

Kritické bude zejména to, co je nutné udělat během nového školního roku 1991/92 při možnostech, které máme. Základní kroky reformy byly uvedeny v části C 1.3, další nezbytná opatření reformy vzdělávacího procesu v části C 1.3.

Je nutné si uvědomit, že spása nepřijde shora ani ze zahraničí. Ze srovnávacích analýz totiž vyplývá, že škála možných řešení je velmi široká, že lze téměř vše, ovšem za dvou předpokladů: že systém odpovídá charakteru a tradici země, a že jednotlivé prvky na sebe organicky navazují, že opravdu tvoří systém. Nelze tedy ani přenášet vzdělávací systém odjinud, ani z něj vytrhávat izolované části bez celých řetězců vzájemných vazeb. Ale to znamená také, že není možné jednostranně stanovit, které řešení je nejlepší a které tedy budeme nyní aplikovat, jakkoli by to patrně všichni s úlevou přivítali.

Co ovšem je možné a také nutné udělat, je

- provést analýzu, stanovit všechna dílčí hlediska a složky problému, stanovit vazby mezi nimi,
- utřídit hlavní požadavky a stanovit jejich hierarchii a prioritu,
- shrnout konkrétní zkušenosti

a na tomto základu potom

- vyloučit nepřijatelná a negativní řešení, příp. stanovit meze, za nimiž již jako extrém nejsou přípustná,
- stanovit žádoucí vlastnosti a kvality, o které je nutné usilovat.

To ostatní je již věcí všech, jejich účasti na procesu transformace.

A dále, v řadě případů bude nutné opatření koncipovat detailně tak, aby změny umožňovala všude tam, kde budou navrhovány nebo aspoň požadovány, ale aby v ostatních případech připustila ponechání existujícího stavu. Umožnit současnou existenci více způsobů - nalézt vhodné návaznosti, přechody a styčné body - je samozřejmě mnohem nesnadnější než pouhé nahrazení jednoho způsobu druhým, ale je proveditelné, otevírá nové možnosti hledání alternativ, umožňuje pluralitní řešení a zejména je předpokladem vrůstání nových prvků do existujícího systému a tedy jeho postupné transformace.

Rozhodující bude, aby všichni tři partneři procesu transformace plnili své role: aby **centrum** (zejména ministerstvo) vytvořilo prostor pro transformaci zdola, ale přitom soustředěovalo toto úsilí a zabránilo bezradnosti a chaosu, aby **pedagogická obec** začala na transformaci tvořivě participovat a aby širší **veřejnost** začala vytvářet prostředí pozitivní odezvy i kontroly.

O autorech

Listopad 1989 umožnil řadu změn, jejichž nutnost si společnost již dříve uvědomovala. Změny ve školství k nim patří. Odstranění všem zřejmé ideologické deformace vzdělávacího systému se stalo prvním požadavkem osvobozujícího se školství. Současně bylo nutné začít se zabývat perspektivou vzdělání a školství v budoucím uspořádání liberální společnosti.

Vedeno těmito motivy, domluvilo se několik lidí zainteresovaných svou profesí i občanskými postoji na potřebě uplatňování demokratických principů ve všech složkách vzdělávacího systému a začalo připravovat myšlenkové podhoubí budoucích změn.

Tak se na začátku roku 1990 ustavila NEMES - Nezávislá mezioborová skupina pro reformu vzdělávací politiky, školství a výchovně-vzdělávacího procesu. Sdružila postupně představitele nejružnějších vědních oborů z praxe i výzkumu (psychologie, pedagogiky, sociologie, ekonomie, prognostiky, statistiky, architektury, medicíny), jakož i pedagogy všech stupňů a typů škol.

Členové NEMES se sdružují na principu týmu do pracovních skupin podle svého profesního zájmu a zaměření.

Důvod, pro který se dobrovolně sdružili, zformulovali do dvou úkolů:

1) Dlouhodobě se podílet na podněcování a podporování a šíření hnutí za svobodu ve vzdělání a vzdělávání mezi všemi, které spojuje snaha o jeho transformaci.

2) Připravit silami členů NEMES vlastní projekt přeměny vzdělávacího systému a zveřejnit jej k diskusi.

Projekt, který NEMES právě předkládá je výsledkem postupně dosahovaného konsensu mezi členy pracovních skupin NEMES v období od února 1990 do července 1991. Výsledné znění je prací redakční rady. Odpovědnost za ně nese výkonný výbor NEMES (M. Havlínová, K. Goulliová, H. Hudcová, J. Kovařovic).

Publikace z dílny NEMES

- Goulliová K., "Společenské požadavky" nově. Učitelství 1991, č.11.
- Havlíková M., Všenáprava věcí lidských začíná nápravou školy. Nezávislá revue VV, I., 1990, č. 1.
- Havlíková M., Kovařovic J., Jak nedělat reformu, Odlišnosti v základu, Reforma školské reformy I., Reforma školské reformy II. (4 pokračování). Učitelství 1991, č. 4, 6, 8, 10.
- Havlíková M., Školství a zdravý vývoj žáka. Pedagogika, roč. XLI, 1991, č. 2.
- Helus Z. a kol., Pojetí žáka a jeho postavení ve škole. Nezávislá revue VV, 1991, č. 6.
- Hudcová H., Východiska a zásady přípravy školské reformy. Aktuality - informace, ÚIV 1991, řada A, svazek č. 2.
- Independent Interdisciplinary Group for Reform in Education, Improvement in human matters begins with the Improvement of Education. NESA, Newsletter, Amsterdam, 1991, No 3.
- Jesenská Z., Mareš J. a kol., Učitel, jeho osobnost a příprava. Alfa revue, ÚIV, 1991, č. 1.
- Jungová Z., Kdo pomůže školákům ? Občanský deník 1991, 7.1.
- Kubíčková M., Ke školské reformě. Učitelství 1991, č. 18
- Kubíčková M., Filipová M., O škole trochu jinak. Občanský deník, 1990, 12.12.
- Mareš J., Kdo je učitel? Učitelství 1991, č.14.
- Nováčková J., Úvahy o hodnocení. Učitelství 1991, č. 5.
- Nováčková J., Hodnocení žáka: nedostatečnost přítomnosti a vize budoucnosti. Alfa revue, ÚIV, 1991, č.2.
- Příspěvky pracovních skupin NEMES na konferenci J. A. Komenský a přítomnost v Brně, 25. - 26.3. 1991. Interní tiskovina NEMES, vydal WIPP, Praha 1991
- Roth O., O škole hrou (na třetí svět?). Tvorba, 1991, č. 25.
- Singule F., Jak s reformou? Nezávislá revue VV, I. roč., 1991, č 1.
- Šteffl O., O alternativním školství. Nezávislá revue VV, I. roč., 1991, č. 5.
- Šulcová E., Nově v mateřinkách. Učitelství 1991, č. 18.
- Výstupní studie/teze (soubor původních rkp.) z činnosti pracovních skupin NEMES v období únor 1990 - červenec 1990. Interní tiskovina NEMES, vydal IMVPP Praha, 1990.