

**Výstupní studie / teze (soubor původních rkp.)
z činnosti pracovních skupin 1 – 5
v období únor - červen**

**Nezávislá mezioborová skupina
pro přípravu školské reformy – NEMES**

Výchovně vzdělávací systémy (školské soustavy) v současném světě (zvl. v Evropě), naše tradice a dědictví poslední reformy.....	3
Pojetí žáka a jeho postavení ve škole.....	9
I. K analýze prohřešků tradiční školy na dítěti (žákovi).....	11
II. Náměty pro humanizující změny v pojmání školy a postavení žáka.....	13
Učitel, jeho osobnost a příprava.....	17
I. Obecné úvahy (Kdo je učitel).....	18
II. Vstupní předpoklady (Co udělat, aby učitel mohl vyučovat?).....	20
III. Profesionální předpoklady (Co udělat, aby učitel uměl . vyučovat?).....	26
IV. Rozvíjení motivace učitelů (Co udělat, aby učitel chtěl vyučovat?).....	32
V. Rozvíjení potencialit učitele a skupin učitelů (co udělat, aby učitel vyučoval co nejlépe).....	35
Problematika vedoucích pracovníků ve školství.....	42
Společenskoekonomické souvislosti reformy vzdělávacího systému.....	44
Úvod.....	45
Probíhající a očekávané společenské změny.....	46
Odraz společensko-ekonomických změn v požadavcích na vzdělání.....	47
Závěr.....	50
Alternativní principy ve školství a výchově.....	52
1. Zákonné podmínky pro alternativnost.....	53
2. Zavádění alternativních typů škol a to státem i osobami.....	53
3. Koexistence různých škol.....	53
4. Alternativní pedagogický výzkum.....	53

Hlavní koordinátoři NEMES: PhDr. M. Havlínová,
 PhDr. H. Hudcová,
 RNDr. Ondřej Štefl

Nezávislá mezioborová skupina pro školskou reformu

Pracovní skupina č. 1

**Výchovně vzdělávací systémy (školské soustavy)
v současném světě (zvl. v Evropě),
naše tradice a dědictví poslední reformy**

Koordinátor pracovní skupiny: prof. PhDr. František Singule, CSc.

Členové skupiny: PhDr. Hana Hudcová
 PaedDr. Jana Lelková
 PaedDr. Jana Kratochvílová
 RNDr. Jiří Homola, CSc.

Dosavadní brána různých iniciativ, které se v posledních měsících zaměřují na snahy koncipovat své návrhy na reformu školství v naší republice jsou zatím příliš roztříštěné, ba atomizované nejenom tím, že tu vedle sebe působí řada různých skupin bez bližšího spojení a spolupráce, ale zejména tím, že se jednotlivé skupiny obvykle zabývají jen jistými školskými stupni nebo dokonce školskými útvary, aniž výrazněji reflektují nutnost a způsoby vzájemné vazby jednotlivých školských institucí a stupňů vzdělávání a výchovy na našich mateřských, základních, středních a vysokých školách, případně na dalších výchovných institucích. Velmi závažné přitom je, že zmíněným skupinám v důsledku toho chybí také jeden z prvních předpokladů úspěšné a efektivní školské reformy – obecnější koncepce a celková cílová představa naší budoucí vzdělávací soustavy.

Zdá se proto, že prvním úkolem při takové práci by měla být snaha o vytvoření celkové koncepce naší vzdělávací politiky, čímž rozumím stanovení základních obecných zásad pro budování a rozvíjení našeho školství a veřejné výchovy, včetně formulací vytyčujících celkové jejich poslání a úkoly.

Významnou pomůckou při této práci bude jistě srovnávací studium zahraničních školských systémů. Rozhodující v tomto směru budou především evropské školské a vzdělávací tradice a to především proto, že chceme i svou školou a vzděláváním vstoupit do Evropy, která má svérázná a svým důrazem na rozvoj celé osobnosti rozdílná – od ostatních světadílů – tradice vzdělávání. Přitom nemůže jít o nějaké přenášení zahraničních vzorů, ale spíše o poznávání a tvořivou implikaci toho, co se jeví jako současné obecné tendence ve vývoji řešení vzdělávacích problémů v soudobé evropské společnosti.

Tyto momenty je ovšem nutno organicky rozvíjet v soulase s našimi domácími školskými vzdělávacími tradicemi a potřebami. To znamená, že je třeba studovat a znát nejenom náš dosavadní školský vývoj, ale také zkoumat naše současné podmínky a potřeby v oblasti výchovy a vzdělávání, jak vyplývají ze sociální situace naší mládeže, rodin, škol a učitelů a také z hlubšího poznání vnitřních psychologických podmínek uplatňujících se při výchově a vzdělávání dětí a mládeže, jež mají procházet naší budoucí školou.

Pokud jde o naše školské tradice, tu je možno poukazovat na známé kvality našeho školství v minulosti i na průkopnické výsledky v úsilí o reformu našeho školství v období mezi dvěma válkami. Ovšem jednoduchý návrat ke škole z první republiky by byl po tolika letech velmi problematický už jen proto, že obdobné systémy, které se kdysi paralelně vyvíjely v jiných, zejména

sousedních státech (SRN, Rakousko apod.), za těch padesát let, které nás dělí od naší bývalé reality, také prodělaly ze tu dobu dost výrazné změny. Významně se změnila vnitřní, ale zejména vnější podmínky výchovy a v duchu toho vznikly i nové potřeby a úkoly v oblasti výchovy a vzdělávání, kterým je nutno se podřídit, přijmout je a vytvářet pedagogické i organizační podmínky k tomu, aby je bylo možno uspokojovat a plnit. Výrazně se vzhledem k rozvoji vysokých škol, ke kterému došlo i u nás v posledních několika poválečných desetiletích, změnila nejen požadavky na kvalitu vzdělání, ale i na kvantitativní výkony hlavně středních, ale i ostatních stupňů škol. V duchu toho bylo nutno ve všech současných evropských školských systémech změnit zásady a způsoby přijímání a výběru žáků středních škol a rozšířit značně základnu pro tento výběr. V souladu s tím bylo nutno značně zasáhnout i do tradiční organizace školských systémů, což vedlo k velkým změnám ve struktuře, ale i v obsahu a metodách práce, kde vznikly nové výchovné úkoly, vzdělávací práci a procedury výběru bylo nutno opřít o systémy školního a výchovného poradenství atd. Proto bylo nutno nově rozvíjet i obsah a způsoby přípravy učitelů a rozvinout i výkonný systém jejich dalšího vzdělávání.

V důsledku těchto změn v poválečného období v oblasti vzdělání vzniklo několik obecných zásad školské politiky, které jsou už delší dobu uplatňovány v evropském školství bez ohledu na to, jak je v jednotlivých zemích konkrétně uspořádána organizace škol. Tyto zásady bude nutno uplatnit i v našem školství při jeho nastávající reformě a jsou tak závažné, že si je budeme muset uvědomovat a hledat způsoby jejich naplnění nejenom při celkové výstavbě školství, ale i při utváření jeho jednotlivých článků.

Mezi tyto požadavky patří především uplatňování politiky rovných šancí ve vzdělání. Zejména v poslední době se v zahraniční literatuře poukazuje na to, že tento požadavek nelze vykládat jako nějakou rovnost a vyrovnávání (Gleichmachen). Je samozřejmě, že všichni nejsou stejní a nemohou ve vzdělávání dosáhnout stejných výsledků. Požadavku rovných šancí je nutno rozumět tak, jak je vysloven. To znamená, že je nutno jej rozvíjet a uskutečňovat, v duchu obecných lidských práv a na základě toho, že v současné demokratické společnosti se jedním ze základních lidských práv každého jedince stává také právo na výchovu a vzdělání rozvíjené v soulase s jeho individuálními vlohami, schopnostmi, potřebami a zájmy.

V poslední době se proto nehovoří ani tolik o úkolech vzdělání jako spíše o tzv. vzdělávacích potřebách žáků a studentů a o jejich uspokojování. Rozmanitost a individualnost těchto potřeb je pak základem současných požadavků individualizace výchovy. Pro současnou všestrannou a ve

všech oborech lidské činnosti v celosvětovém měřítku probíhající soutěž je typické, že se v ní na předních místech umísťují ty země a i národy, které ve svých řadách dovedly nalézt a zmobilizovat co nejvíce lidí s přirozenými vlohami a nadáním pro odpovídající činnosti a které dovedly jejich přirozené nadání účinně zkultivovat potřebným vzděláním. A tak byla vzdělávací politika v posledních desetiletích zejména v sousední SRN obohacena o další pojem "rezervy nadání" a mezi vzdělávacími aktivitami se rozvíjejí snahy o maximální vyčerpání těchto rezerv.

V souvislosti s potřebou rozvíjet celkovou úroveň vzdělání národa a zvyšovat možnosti a výsledky studia zvláště na vysokých školách si musíme při našich snahách o reformu našeho školství (zvláště středního) připomínat, že se nemůžeme jednoduše vrátit k našemu, byť tak vychvalovanému bývalému gymnáziu z první republiky. Toto gymnázium představovalo eliminační školu, která prováděla postupný výběr žáků pro další studium a uplatnění se v životě vylučovacími procedurami. V dřívějších poměrech, kdy na vysokých školách studovala jen nepatrné procento populace; stačilo když na gymnáziích maturovalo jen asi kolem 8 % příslušné věkové skupiny mladých lidí. Dokonce se tehdy hovořilo o nadbytku maturantů a inteligence. Dnes je nutno gymnázium budovat jako školu výkonovou, která musí produkovat tolik kvalitních absolventů, aby v dohledné době u nás mohlo na vysokých školách studovat mnohem více než 20 % mládeže příslušné věkové skupiny, nechceme-li příliš zaostávat za ostatními průmyslově rozvinutými zeměmi, kde namnoze na vysoké školy po maturitě vstupuje až kolem 40 % mládeže.

A tak je třeba při výběru budoucích vysokoškoláků mládež v průběhu středoškolského studia nikoli eliminovat, ale naopak vyhledávat v celé populaci všechny schopné a vést je k vyššímu vzdělání a tak usilovat o maximální vyčerpání našich rezerv vzdělání. To je podstatný rozdíl, jímž se musí naše budoucí střední škola a výběr žáků do ní podstatně lišit od eliminačního předválečného gymnázia. A to je třeba mít na mysli i při současné reformě našeho školství, při promýšlení pojetí našeho budoucího gymnázia a při výběru jeho žactva.

V souvislosti s řešením těchto problémů v poválečných desetiletích byl v západoevropském školství rozvinut tzv. systém pozorování a orientace, který umožňuje postupně na základě sledování žáků při školní práci orientovat je podle jejich předpokladů do jim odpovídajících směrů vzdělání a zároveň dále rozvíjet jejich schopnosti. Tento systém nahrazuje dřívější jednofázové přijímací zkoušky procesem postupného výběru a usměrňování. Systém pozorování a orientace je vkladem francouzské pedagogiky do moderního pedagogického myšlení (jeho původci jsou francouzský matematik P. Langevin a psycholog H. Wallon), a ačkoliv byl ve francouzském školství uplatněn až

při reformě z roku 1959, diskutovalo se o něm již ve 40. letech a dnes se svým způsobem uplatňuje snad ve všech západoevropských školských systémech (alespoň experimentálně).

Už po dvě desetiletí a s novým elánem asi od roku 1985 je ve všech školských systémech průmyslově vyspělých zemí rozvíjena diskuse o péči o vysoce nadanou mládež. Po jistých počátečních rozpacích je tato péče postupně integrována do práce školských systémů. Řeší se otázky definice vysokého nadání, vyhledávání jeho nositelů a rozvíjení systémů jejich výchovy a vzdělávání, při němž by nešlo jen o rozvinutí a využití schopností výjimečných jedinců; ale i o výchovu jejich osobnosti v tom směru, aby byla zajištěna jejich hladká a demokratická spolupráce s ostatními. V souvislosti s tím jsou rozvíjeny i systémy postupných reforem školství tak, aby vzdělávací potřeby vysoce nadaných byly uspokojovány specificky, nikoliv jako potřeby průměrných až opožděných. V takových školách jsou obvykle rozvíjeny vzdělávací programy pro nadané i podprůměrné, ale zároveň se pěstuje bohatá mimovyučovací činnost, při níž spolupracují žáci obou krajností. V těchto školách budoucnosti je tedy rozvíjena kvalitní a velmi společensky hodnotné vzdělávací práce, v jejímž rámci je práce s vysoce nadanými považována za stejně pedagogicky odpovědnou a odborně náročnou jako práce s těmi, kteří jsou handicapováni a v důsledku toho vyžadují kolektivní pedagogický přístup. Zároveň je na těchto školách nutno rozvíjet i náročnou a správně zaměřenou výchovnou práci při vyučování i mimo ně, aby se u všech žáků vytvářely potřebné morální, kulturní a sociální kvality a vztahy.

Všechny dosud neznačené požadavky na školství plynou ze současných trendů ve školské a vzdělávací politice a vedou také k novým požadavkům na pedagogické vzdělání. To by mělo poskytovat kvalifikaci řadě rozmanitých pedagogických pracovníků od vychovatelů přes výchovné poradce, pracovníky školské administrativy, metodiky a vedoucí kabinetů a odborných oddělení na školách až ke školním knihovníkům a vedoucím informačních center. Hlavní pozornost by v něm však měla být věnována učitelům různých stupňů škol a specializací. Součástí jejich přípravy by mělo být nejen zvládnutí vyučování příslušných předmětů, ale i ovládnutí diagnostických metod, nápravných postupů pro řešení různých problémů při vzdělávání a výchově žáků. Zvláštní důraz by měl být přitom kladen na individuální vedení žáků a vedení žakovských skupin při vyučování i mimo ně. Ke kvalifikaci učitele by nemělo ani na střední škole stačit, že umí vyučovat matematiku, němčinu nebo biologii, ale měl by být kvalifikován i pro výchovnou práci. Měl by se pro učitelskou dráhu připravovat už od počátku s vědomím, že ani na střední škole nebude vyčerpávat svůj pracovní úvazek jen vyučováním svého aprobačního předmětu ve třídě, ale že svou pracovní dobu doplní i výchovnou prací, prací se žáky mimo vyučování, rozhovory s jejich rodiči a že bude i

veřejným výchovným činitelem schopným šířit i na veřejnosti obecné názory na výchovu a vzdělání.

Velmi mnoho pozornosti v nastávající školské reformě bude vyžadovat i široká oblast odborného školství nebo lépe zařízení pro přípravu na různá povolání. Je paradoxní, že tak pestrá oblast s tak rozmanitými požadavky na kvalifikaci byla v našem školském systému uniformovaná a že jí v oblasti středoškolské představují vlastně jen dva typy zařízení: střední odborná učiliště a střední odborné školy. Zde bude nutno rozvinout odpovídající bohatou škálu zařízení poskytujících odbornou kvalifikaci v různé délce přípravy, v různých kombinacích školy a praxe; s rozmanitými možnostmi nástaveb; pokračování a zvyšování vzdělání až ke vzdělání nejvyššímu. Tato organizace vzdělání spojená i s jistou soutěží už při přijímání do přípravy na povolání vyvolává také jistě i náležitou motivaci k učení už před vstupem na odborné školy.

Při vytyčování hlavních zásad školské politiky je nutno do celkových úvah zahrnout i vysoké školy. Je až nepochopitelné, že při dosavadních bohatých, často bouřlivých nejvíce navštěvovaných diskusích o reformě vysokých škol téměř nikdo ze zúčastněných ani nevzpomněl na to, že je přitom třeba myslet i na střední školu. Na těsnou souvislost obou stupňů vzdělání - středoškolského i vysokoškolského - jsme už poukázali výše. I z toho bylo patrné, jak je rozvoj vysokých škol závislý na výkonech škol středních. Kvalita středních škol je zároveň závislá i na školách vysokých, na nichž se připravují středoškolské učitelé a vytvářejí vědní obory, z nichž se konstituuje obsah vyučování na středních školách. I tyto otázky by měly představitele vysokých škol hlouběji zajímat, na jejich řešení by se měli s plnou odpovědností podílet.

Hlavním úkolem při dalším rozvíjení vysokých škol však - jak se zdá - bude zejména jejich diverzifikace, jak se s ní setkáváme ve většině západoevropských zemí i v USA a v Kanadě. S tím bude souviset i promyšlené řešení sítě vysokých škol. Neméně závažná bude otázka konstituování organizace studia a požadavků při závěrečných zkouškách v jednotlivých studijních oborech na různých školách. K tomu nebude zřejmě stačit samotný vysokoškolský zákon, ale bude nutno vypracovat a schválit řadu dalších legislativních opatření. Zásadní změnu bude nutno provést v systému studia - zrušit dosavadní ročníkový systém a nahradit jej systémem, který je v celé západní Evropě a který vychází z členění studia na dva nebo tři další úseky a zapisování po semestrech. To umožní mnohem pružnější organizaci a kontrolu studia a poskytne i studentům více volnosti projevit vlastní iniciativu.

**Nezávislá mezioborová skupina pro školskou reformu
Pracovní skupina č. 2**

Pojetí žáka a jeho postavení ve škole

Koordinátor pracovní skupiny: prof. PhDr. Zdeněk Helus, CSc.

Členové skupiny:

PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

PhDr. Miluše Havlínová, CSc.

doc. MUDR. Lumír Komárek, CSc.

doc. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc.

PhDr. Jaroslav Šturma

PhDr. Eva Šulcová

PhDr. Zora Jungová

doc. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

PhDr. Jana Nováčková, CSc.

PhDr. Zdeněk Kučera, CSc.

PaedDr. Jana Nevřalová

PhDr. Eva Vondráková

květen 1990

V prvním čísle časopisu V+V (září 1990) informovala M. Havlínová o programu nezávislé mezioborové skupiny pro školskou reformu (NEMES). Jednou z pěti oblastí, na kterou skupina orientovala svou pozornost, je i oblast "**pojetí jedince, jeho potřeb a možnosti rozvoje**". V tomto článku stručně připomenu hlavní inspirující podněty, které lze vyvodit z diskusí ke zmíněné oblasti a které si zaslouží trvalou pozornost širší veřejnosti. Vždyť stále hrozí nebezpečí, že v přístupech ke školské reformě bude zřetel k dítěti převrstvován zřeteli jinými, za kterými budou stát zájmy velkých a mocných institucí, prosazujících se nejrůznějšími mechanismy a podrobujících si i společenské mínění v neprospěch dítěte. V první řadě to mohou být odcizené zájmy ekonomické umožňující škole jenom takové fungování, které není dítěte adekvátní a neumožňuje mu přijímat ji jako smysluplnou příležitost realizace jeho psychických a fyzických potencialit. Viz například zbídačení školy poskytováním jen těch prostředků, které na ni zbudou, takže nedostatečné vybavení učeben, vysoké počty dětí ve třídě, nezajištěnost kvalitních kulturních kontaktů s okolním světem apod. způsobuje permanentní nuzování, v němž se široké spektrum školních situací stává posléze spíše škodlivinou, než plnohodnotnou výchovně-vzdělávací příležitostí. Nebo viz např. příliš časté, dětem a mladistvým nepřiměřené, extrémně zdůrazňované podřizování školy zřetelům reprodukce pracovní síly ve stávajících, zastaralých provozech, bez ohledu na širší a nutnou kultivaci vzdělanostní, dovednostní, kreativizační, morálně postojovou, napomáhající seberealizaci osobnosti v perspektivách její otevřené životní dráhy.

Ukazuje se ale také, že i v případech, kdy jsou škole přiznávány prostředky na velkorysejší reformy, hrozí stále ještě nebezpečí, že se bude profilovat jako totální instituce (D. W. Johnson, 1970, 1970), tedy jako instituce utvářející dítě ku prospěchu svého fungování, namísto aby se profilovala jako systém služby dítěti, jako soustava příležitostí jeho optimálního rozvoje. Jinými slovy, ani vyzdvižení zabezpečení a autonomie školy jako společenské priority zdaleka nemusí automaticky znamenat, že tato škola neznásilní dítě požadavky na jeho přizpůsobení organizačně administrativním provozům a režimům, typicky zeškolštěnému filtrování života, známkovacímu kontrolování ne-li přímo tyranizování, subordinačním a mnohdy nedůstojně znesvépravňujícím stereotypům. A to vše na úkor práva dětí a mladistvých hledat a vyjadřovat svou identitu bez obav, že za to budou tak či onak negativně postihováni; kultivovat sobě vlastní originalitu a svéráz; odlišovat se, procházet krizemi a tápat, očekávat kompetentní pomoc při řešení rozporů a zmatků provázejících cestu od dětství do dospělosti, ať už ve sféře poznávací nebo morálně postojové.

Úspěšné projektování reformy školy se zřetelem k potřebám a právům dítěte a k možnostem rozvoje jeho osobnosti tedy není zdaleka samozřejmostí. Spíše naopak jsme opakovaně svědky, že se na dítě jaksi zapomíná a budování školy sleduje v míře větší či menší jinou logikou, než je logika zrodu a rozvoje osobnosti. V posledních letech však přece jen dochází ke změně, projevující se v zevrubné a výzkumné dokumentované analýze prohrěšků školy na dítěti, a návazně pak ve vytyčování programů či vůdčích zřetelů humanizace školy (K. Singer, 1981; T. F. Klassen, E. Skiera, B. Wächter, 1990). Významná je přitom prohlubující se psychologická reflexe dětství a mládí, jakož i reflexe školy, adekvátní potřebám, právům a rozvojovým možnostem dětí a mládeže.

I. K analýze prohrěšků tradiční školy na dítěti (žákovi)

V širokém proudu kritiky školy, s níž se setkáváme v odborné i populární publicistice, zaujímá specifické místo analýza nedostatků v pojetí a postavení dítěte (žáka, studenta). Lze ji shrnout do následujících osmi bodů:

1. **Nedoceňování určitých kvalit žákova prožívání a jeho důsledky.** Již dříve např. prokázal K. Walsberger (1976), že v normálních podmínkách vyučování ovlivňuje faktor žákova prožívání školy a jeho postavení v ní cca 45 % variance učebních výsledků, zatímco IQ pouze 12 %. I když není korektní tento nálezní zjevšeobecňovat, nelze jej ani podceňovat. Jeho pádnost potvrzují zejména výzkumy, zabývající se tématem školní úzkosti a jejího dopadu na vývoj, výkon a zdraví dítěte. Je uváděno, že přes 50 % žáků prochází během školní dráhy obdobími tak výrazné úzkostnosti, že je na místě uvažovat o dlouhodobých důsledcích na osobnosti (např. G. Streicher, 1975.) Úzkostné stavy se za nepříznivých, ale zdaleka ne výjimečných okolností asociují s širokým spektrem faktorů a situací - např. již s pouhým navozením úkolové situace a následně pak i stykem s předměty, tvořícími její součást (učebnice, sešity). Úzkost se promítá do vztahů k rodičům, učitelům, do vztahů ke vzdělání vůbec. Alarmující jsou její fyziologické koreláty, znamenající závažné zásahy do psychosomatické kondice jedince. Je také podrobně popisováno, jak např. úzkostná orientace na chybu mění postoj žáka k učební činnosti, charakteristiky jejího průběhu, její výkonové ukazatele, apod. Závažným projevem úzkosti středoškoláků je pocit předčasné ztráty životní perspektivy v důsledku hrozících školních neúspěchů - tzv. fenomen přibouchnutých dveří.
2. **Navozování komplexnějších, postojově emocionálních syndromů výrazně blokujících využívání žákových rozvojových a výkonových potencialit,** a to v důsledku protahovaných neúspěchů (absolutních nebo i jen relativních, ale dotýkajících se výrazných životních hodnot individua). Viz např. syndromy naučené bezmocnosti neúspěšné osobnosti

stigmatizace, devalvovaného sebezpojetí rezignace apod.

3. **Vyhrocování situací, kdy na jedné straně sílí vnější nátlak školy na dítě, aby se podrobovalo vzdělávacím požadavkům výuky, na druhé straně ale zaostává uvědomování si smyslu těchto požadavků a hodnoty vzdělání i školy jako takové dítětem samotným.** Tento rozpor demoralizuje dítě v jeho žákovské roli, zejména od určitého věku. S tím souvisí např. tzv. fenomén motivačního vakuua nebo fenomén nízké instrumentality školy pro dosahování životních cílů, příp. fenomén dominance hodnoty školní známky nad hodnotou vzdělání.
4. **Redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití v podmínkách běžné školní výuky.** Viz zejména blokování potřeb dětí a mladistvých vzájemně si pomáhat, kooperovat, neponechat jeden druhého v nouzi, realizovat dialogické formy soužití. Škola např. přísně trestá napovídání a "dávání opisovat" jako svého druhu "kriminální delikty", ale vesměs nenabízí plnohodnotné a široce akceptované situace vzájemné solidarity.
5. **Ve škole zpravidla platí nevyváženost v interakcích mezi učiteli a žáky,** v tom smyslu, že tato interakce je neúměrně (dysfunkčně) jednosměrná, neumožňující žákovi rozvinout jeho vlastní, v žádoucí míře partnerské komunikační aktivity. vůči učiteli. např.. aktivity dotazování, polemizování, elaborování tématu, vyžádání pomoci, prokázání kompetence aj. Jednosměrné orientování interakce učitel - žák vede často k tomu, že žák se nemůže vymanit z učitelových tendencí zařadit si jej pod. určité (a mnohdy pro něj nevýhodné) typové záhlaví - jako např. neschopný, nespolehlivý, ukvapený, drzý, apod. Jedná se o závažnou problematiku tzv. haló efektu učitele nebo o problematiku tzv. schematického typizování žáků učitelem (M. Hofer, 1906), apod.
6. **Spoutávání tvořivé invence žáků tím, že je v nich navozován pocit nezbytnosti reagovat vždy jenom tak, jak to učitel předpokládá, či chce, jak je to "jedině správné"** poněvadž se to tak vyučuje, apod. V extrémních případech dochází takto ke strachu dítěte z vlastní iniciativy, myšlenkové originality samostatnosti. Postižení bývají v tomto případ žáci tvořiví, nadprůměrné nadaní, jedinci pohotově odhalující širší souvislosti učiva a neobvyklé varianty jeho chápání, apod.
7. **Netolerance vůči odchýlkám a individuálním zvláštnostem, a to v širokém spektru jejich projevu.** Může jít např. o odchylky a zvláštnosti v poznávacím a učebním stylu dětí, v nadání, v dominanci pravé či levé mozkové hemisféry, interakčních zvyklostech, v preferování toho či onoho učiva, v senzitivitě na různé aspekty situací, apod. Tato netolerance, projevující se v různých formách tendencí žáky "glajchšaltovat", zprůměrovat, stereotypizovat, schematizovat, apod., zvyšuje selektivní charakter školy, v jehož důsledku

jedinci určitého typu jsou z ní vylučováni, anebo se v ní nemohou dobře cítit, jsou v ní znevýhodňováni, diskriminováni a stigmatizováni, což má pochopitelně důsledky pro jejich psychickou rovnováhu, rozvoj a výkon.

8. **Přecenění vnější disciplíny a regulace na úkor utváření a kultivace vnitřní autoregulace.** Žákům nejsou zpravidla poskytovány příležitosti osvojit si dovednost učit se, vyvíjet sebehodnotící a metakognitivní strategie, zvládnout technologie postupů, apod. Někdy jsou dokonce tyto procesy přímo deformovány například indukováním sebedevastujících sebehodnocení.

Bilancování prohrěšků tradiční školy na dítěti je téma, s nímž se setkáváme v zahraniční literatuře poměrně často, čeští a slovenští autoři však přispěli závažnými **výzkumy**, které si rozhodně zaslouží v souvislosti s přípravou naší školské reformy zvýšenou pozornost. Jen víceméně namátkou zde uvedu několik autorů, které by bylo jistě možné doplnit dalšími, stejně se zaslouživšími. Je to nesporně na prvním místě Zd. Matějček. A dále např. M. Havlínová (a spol.) poukazující ve studiích školního vývoje mj. na dlouhodobou diskriminaci určitých typů žáků určitými typy zátěží, výskytem sice běžných, ale svou povahou nepřijatelných; J. Nováčková, zaměřující se na rozbor některých determinant školní úspěšnosti resp. školního selhávání, vesměs v souvislosti se školní zralostí dětí; E. Šulcová, zkoumající problémy spojené s přechodem dětí z mateřské školy na školu základní; I. Pavelková poukazující na blokování vývoje perspektivní orientace, jakožto významného kognitivně motivačního regulativu osobnosti; J. Šturm, pronikavě nastolující téma tolerance, resp. intolerance školy vůči odchýlkám; V. Mertin, nastolující témata čelní ohroženosti dětí strategicky koncipovanými poradenskými službami, aj.

II. Náměty pro humanizující změny v pojmání školy a postavení žáka

Předvedené defilé prohrěšků školy na dítěti (žákovi) může ve čtenáři vyvolat dojem, že škola nekoná nic jiného, než že ohrožuje dítě svými stereotypizovanými mechanismy. tak tomu pochopitelně není. Na druhé straně je ale pravda, že nemalé části dospívající populace způsobuje strádání (ne-li přímo narušení) a neblaze ovlivňuje i start určitých skupin mladých lidí do dalšího života, po ukončení školní docházky. A bohužel nejen to: Zmíněné prohrěšky se ve své vzájemné propojenosti stávají navíc i faktorem celkového klimatu školy a skrze ně se dotýkají daleko větších počtů dětí a mládeže, než by se mohlo na první pohled zdát. V určitém smyslu se dokonce mohou stávat charakteristickým rysem školy vůbec. Proto jim také nelze úspěšně čelit drobným vylepšováním toho či onoho nedostatku, ale spíše je třeba koncipovat širě založenou strategii humanizačních změn. Předkládám v této souvislosti následující náměty.

V prvé řadě jde o **náměty vycházející z nezbytnosti překonat převládající model školy**, který lze v pojmové zkratce charakterizovat jako model učebně disciplinární, nebo silově nátlakový, či direktivně manipulující, či administrativně regulativní, apod. Ať použijeme jakýkoliv z těchto termínů, v zásadě jde o to, že východiskem je nedůvěra k dítěti (zejména potencialitám jeho zájmů, potřeb, tvořivosti, iniciativnosti, originality, kooperativnosti) a přesvědčení že základem přístupů k němu musí být tlak, pohotovost ke kárným zásahům, silná vnější kontrola, strategie direktivních opatření, apod. I když je tento model uplatňován tím nejlepším možným způsobem, je nicméně zodpovědný za valnou část výše zmíněných prohřešků školy na dítěti. Odpovídá autoritářskému přístupu k člověku a jeho možnostem. Zejména jedince slabší, nevyzrálější, ale mnohdy také autonomnější a nadprůměrné, odchylovající se od předpokládaného "zdravého průměru", "obvyklé většiny v podstatě persekueje a frustruje, zavléká do komunikací, v nichž se postupně zhoršuje jejich možnost persekuční a frustrační působení překonat. Humanizační program školské reformy musí oproti tomu hledat rozvíjení a prosazování osobnostně rozvíjícího modelu školy, resp. modelu demokratizačně participujícího, komunikativního, apod. Základem je důvěra k potencialitám rozvoje osobnosti dítěte (žáka, studenta) a vytváření vzájemného kooperativního vztahu mezi učiteli a žáky založeného na společné zodpovědnosti za tyto potenciality a jejich aktualizaci. Důležitým cílem zde je, posilovat namísto řízení z vnějšku přechod k sebeřízení dítěte (dospívajícího), jinými slovy k jeho autoregulaci. Mezi základní obsahové komponenty autoregulace patří aktivity sebevýchovy, sebezvdělávání, sebezdokonalování, zodpovědného projektování smysluplné životní cesty v solidárním partnerství, vytváření bohatých zájmů, navozování způsobilosti samostatně se učit, poznávat a získávat i předávat informace, orientovat se v prostoru možnosti a rozhodnout se pro hodnotné cíle.

Se zdůrazňováním osobnostně rozvíjícího modelu školy souvisí úzce např.

- a) **nezbytnost řešit deformace v oblasti chápání a praktikování výuky i jejich jednotlivých komponent a fází.** Konkrétně je třeba využívat široké spektrum metod vyučování, tak, aby byli osloveni všichni žáci, vyznačující se odlišnými charakteristikami schopnostními, stylově poznávacími, temperamentovými, postojeovými apod. Velmi důležité je, eliminovat dosud obvyklé a hojně praktikované zátěžové hodnocení a. klasifikování žáků. Jinými slovy, od hodnocení převážně kárného, persekučního, tzv. ohrožujícího navozování strachu a nejistoty je třeba důsledně přecházet k hodnocení orientujícímu dítě, aktivizujícímu, upevňujícímu jeho sebepojetí a sebevědomí, diagnostickému. Zvláště pak je potřebné vést žáky skrze hodnocení k sebehodnocení, jakožto důležitému aspektu jeho autoregulace.

- b) **nezbytnost překonat vžitá autoritářsky dirigující pojetí učitele pojetím podtrhujícím jeho specifické komunikativní partnerství** a rozvinutí celé řady jeho nezbytných kompetencí v oblasti poznávání žáka, strategií poskytování žádoucí pomoci, partnerského interagování, stimulování zdravého sebevědomí, apod.
- c) **nezbytnost překonat uniformní pojetí jednotné školy rozvinutím principu alternativnosti**, umožňujícího praktikovat široké spektrum diferencovaných přístupů a zřetelů, respektujících individuální a skupinový svéráz. Zvláštní důraz je třeba klást na kultivaci tolerance k nejrůznějším odchýlkám a hledání odpovídajícího zařazení odlišujících se jedinců do integrovaného (a současně diferencovaného) systému, v němž každý nachází své místo, specifické sobě vlastní sebeprosazení, úspěch, prestiž, aj.

Druhou skupinu tvoří **náměty, týkající se zavádění zvýrazňování některých potlačovaných a netradičních či zcela nových forem pedagogického působení**, v nichž se žák může rozvíjet a kultivovat jako osobnost učít se být osobností. Viz např. zavádění komunikačně dramatických situací do práce školy, s cíli zprostředkovat vzájemně poznání a pochopení, kultivovat mezilidské vztahy a prohlubovat poznání sebe sama; s cíli řešit konflikty či předcházet jim, apod. Nebo viz programy práce s talenty či naopak zaostávajícími dětmi, kondičně pohybové programy, apod. Současná psychologie disponuje i zajímavou nabídkou tzv. intervenčních programů zacílených na odstraňování nežádoucích symptomů blokujících aktivitu, vývoj i výkon žáků - konkrétně na odstraňování úzkosti či sklonů k rezignaci v situacích zvýšených nároků, nebo na přetváření neefektivních učebních stylů ve styly efektivnější. I u nás (viz např. J. Hlavsa, 1986) byly rozpracovány četné tzv. kreativizační tréninky (tréninky rozvoje tvořivosti). Alespoň základní orientace učitelů v těchto možnostech a postupné integrování uvedených metod a strategií do komplexněji pojaté práce školy zapojením školních psychologů je perspektivou, jejíž nosnost byla již prověřena v některých zahraničních školských systémech.

Třetí skupinu představují **náměty na rozšiřování obsahů výuky** resp.. na vytváření integrovaných vyučovacích předmětů, umožňujících žákům hlouběji pronikat do vazeb a souvislostí nad rámec obvyklých schémat. Zajímavé impulsy představuje např. také zavádění tematiky aktivního zdraví, eticky fundovaného a zodpovědného občanství, nebo z - jiného úhlu - tematiky "učít se učit" (neboli tematiky zvládnání tzv. metakognitivních strategií, cíleného vytváření efektivního poznávacího aparátu osobnosti, apod.).

Čtvrtou skupinu **námětů představují poznatky a zkušenosti; týkající se včleňování do**

vzdělávacího systému školy tzv. subsystému "pomoci žákům" (a příp. i jejich učitelům, rodičům) v co nejširším spektru jejich problémů, krizí, bezradnosti. Jde o problematiku spojenou s dalším rozvíjením poradenských služeb, se zaváděním profese tzv. školních psychologů, s vytvářením spektra iniciativních odborných servisů s náležitou odbornou kompetencí (psychologickou, pedagogickou, sociologickou, lékařskou, právní aj.).

Za páté se jedná o **náměty, týkající se nezbytnosti vytvářet spolehlivá kritéria hodnocení úrovně (efektivnosti) fungování školy, výuky, práce učitele, jednotlivých žáků, třídy**, apod. To je nezbytné z mnoha důvodů. Např. i z toho, že alternativně fungující školský systém musí disponovat možnostmi zajistit (a garantovat), že různé školy neuzavírají žákům možnosti přechodu, že je neodsuzují k „zabřednutí“ do méně kvalitní dráhy i ale naopak, že jsou součástí otevřeného pole variant, vybízejících k vytváření a realizaci strategie vzestupné životní dráhy ve vzdělání. Jedná se např. i o vytváření metodadaptivního .testování, diagnostického vyučování apod., kdy poznatky o průběhu a výsledcích vyučování a učení se stávají východiskem jeho průběžné regulace (autoregulace) k vyšší efektivitě.

Konečně za šesté zde stojí za připomenutí **náměty, týkající se místa a postavení školy v regionu**, místa školního vzdělávání v systému celistvé kultury národa apod. S tím souvisí problém, jak čelit neúměrnému "zeškolštění" dítěte (a s ním spojeným pedagogickým poruchám vývoje). Viz v této souvislosti i starší ideje o škole jako kulturním centru regionu, které rozvíjel již ve třicátých letech V. Příhoda.

K reformě školy lze přistupovat z různých legitimních hledisek. I když nelze jednotlivá z nich vytrhávat z celistvosti souvislostí, přesto má každé z nich svou specifickou váhu a jeho uplatňování naráží na specifické problémy. Hledisko beroucí v úvahu dítě a perspektivy jeho rozvoje, je zpravidla považováno za banální. Přesto se ale prosazuje těžce a musí opakovaně čelit až zarážejícím ignoracím a arogancím, tvářícím se jako jediné možná samozřejmost provozování školy, stvrzená celými jejími dějinami. Omyly a mýty, které za tím stojí, je třeba analyzovat, Především je ale třeba aktivovat v pedagogické veřejnosti hlubokou a fundovanou reflexi nad dítětem a perspektivami jeho osobnosti v humanizované škole a vytvářet široké kulturní zázemí pro tolik potřebnou reformu naší české školy.

**Nezávislá mezioborové skupina pro přípravu školské reformy v České republice
(Pracovní skupina č. 3 - učitel)**

Učitel, jeho osobnost a příprava

Hlavní autor materiálu: PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Spoluautoři: Doc. PhDr., Zdena Jesenská, CSc.

PhDr. Hana Kantorková, CSc.

PhDr. Helena Marinková

Eva Hirgová

PhDr. Jarmila Mojžíšová

Marie Fazourková

PhDr. Marie Skalická

PhDr. Helena Vyskočilová

Praha - Hradec Králové - Ostrava - Kutná Hora

duben - září 1990

I. Obecné úvahy (Kdo je učitel)

I. 1. Názory na obsah termínu učitel a místo učitele

Problém: Nelze dobře vymezit pojem učitel, pokud není řečeno, jak daná společnost chápe výchovu a vzdělání. Jakou šíři pluralitních názorů připouští, co považuje za běžnou výchovu a vzdělání a co za extrém. Nelze dobře vymezit pojem učitel, pokud není jasně definován obsah a rozsah výchovně vzdělávacího systému v dané společnosti a "filozofie" tohoto systému. Pokud není řečeno, které koncepce výuky se v něm připouštějí, jaké pojetí žáka lze uskutečňovat ve škole apod.

Důsledky: V našem dosavadním systému školství, který byl výrazně centralistický a direktivní, bylo mnoho věcí dáno předem a v rigidní podobě. Učitel byl chápán jako jeden ze státních zaměstnanců, který "realizuje" stranickou a státní školskou politiku. Požadavky na výkon učitelské profese byly - striktně vzato - vágní. Zdůrazňovala se však ideová vyspělost, společenská angažovanost (zejména mimoškolní), dovednost rozpracovávat pokyny na místní podmínky a uskutečňovat je. Odborné, pedagogicko-psychologické a obecně lidské požadavky ustupovaly mnohdy do pozadí. Uchazeči o učitelské povolání byli zvláště kádrováni, učitelé v činné službě byli pod kontrolou. Přesto bylo možné, aby vyučovali lidé zcela nekvalifikovaní (např. maturanti), lidé s nezodpovídající kvalifikací, učitelé neaprobovaní pro daný předmět či stupeň školy, lidé s nezájmem o učitelskou práci, lidé, kteří rozvoj dětí poškozovali.

Řešení: K přesnějšímu vymezení kdo je učitel lze dojít jednak rozborem toho, co společnost bude zahrnovat pod výchovou a vzděláním, jednak rozborem pluralitní školské soustavy, všech jejích článků i předpokládaného fungování. Konkrétní znaky pak vyplynou z definování rozdílů mezi pedagogickým pracovníkem obecně (jako širší kategorie) a učitelem (jako speciální kategorií).

Postavení učitele by měli ti pedagogičtí pracovníci, kteří působí ve školách schválených ministerstvem školství ve vybraných školských zařízeních typu mateřské školy, dětské domovy, školy v přírodě, zařízení pro zájmové studium. Otevřenou otázkou zůstává osud SOU a tedy i postavení jejich pedagogických pracovníků.

K atributům učitele budou patřit jednotlivé kompetence, jejichž úroveň bude muset pedagogický pracovník prokázat. Otázkou zůstává, zda bude stačit např. písemný doklad (ať už vydaný, schválený nebo uznaný MŠ), zde nebude třeba některých případech kompetenci uchazeče učitelské místo testovat, ověřovat teoretickou a praktickou zkouškou před nástupem na školu. Součástí úvah

o učitelových atributech musí být úvaha o míře přípustné samostatnosti, nezávislosti na zřizovateli školy. (Zřizovatelem už nemusí být jenom stát; ale také církev, soukromník, firma). Chápat učitelovu profesi otevřeně (možnost přijít, odejít), variabilně (v různých školách budou fungovat různé "pedagogiky"), stupňovitě (uvnitř učitelské profese bude možnost postupu), subjektivě (učitel bude moci do jisté míry rozhodovat o svém osudu, volit z několika alternativ). Promyslet otázky politického přesvědčení a náboženského vyznání v profesi učitele.

I. 2. Pojetí učitelovy role

Problém: Pojetí učitelské role se až donedávna lišilo především podle stupně škol, typů škol a aprobačních předmětů. Školská politika navésila na učitelovu roli ještě další charakteristiky, pro budoucnost málo vhodné či zcela nepřijatelné.

Důsledky: Pojetí učitelské role bylo velmi zúžené a dost stereotypní. Komplikovalo učitelovy vztahy k žákům, vztahy mezi učiteli navzájem, vztahy učitele k nadřízeným a vztahy učitelů k veřejnosti.

Řešení: Pokud bude existovat široké spektrum názorů na výchovu a vzdělání, pokud bude existovat vedle sebe více škol různých zřizovatelů pro stejně starou mládež, pak musí existovat mnohem širší paleta učitelských rolí, než doposud. Odtud vyplývá zmnožení požadavků na přípravu budoucích učitelů. Velké nároky na profesionální adaptaci učitelů při přechodu z jednoho "směru" škol na jiný, odlišné nároky na vzdělávání učitelů v činné službě. Základní problém je ovšem společný: jak vrátit učitelské roli ztracené klíčové atributy, jak vrátit učitelům společenskou prestiž.

Nelze ponechat stranou ani otázku, jak učitel svoji roli prožívá, zde mu vyhovuje ap. Donedávna měl velmi malou možnost volby (zůstat na dané škole - přejít na jinou, zůstat ve školství - odejít ze školství). Nyní se spektrum rolí může se změnou školy výrazně proměnit, neboť školy budou mít větší autonomii. Učitel však roli nejen přijímá, nýbrž i spoluvytváří. Učitelé se pojetím své role budou odlišovat mnohem více, než dříve. Ve státních školách lze očekávat dvě výrazná pojetí role: pragmaticko-technologické a humanisticko-hermeneutické.

První se opírá o názor, že člověk má být vzdělán, aby mohl předvídat, rozvíjet průmysl, rozumně zacházet s přírodou. Škola má žáka připravit tak, aby obstál na trhu práce. Učitel proto bude preferovat systémově inženýrské přístupy; operacionalizuje cíle, racionálně vybírá organizační formy a vyučovací metody, využívá poznatků pedagogické technologie, měří výsledky výuky

vzhledem k cílům.

Druhý názor vychází z myšlenky, že člověk není materiál, který by bylo možné pomocí vhodných technologií "opracovat". Člověk má být vychován k autentičnosti, má se spolupodílet na svém rozvoji. Škola musí aktivovat vnitřní rozvojetvorné procesy žáka, zapojit jej do dialogu s lidmi a světem.

I. 3. Vedoucí pedagogičtí pracovníci

Úvahy o učitelské roli vyvolávají nutnost zabývat se alespoň okrajově vedoucími pedagogickými pracovníky.

Vedoucími pedagogickými pracovníky v síti škol, které byly schváleny MŠ, by měli být:

- pracovníci, kteří jsou v přímém pracovně-právním vztahu k podřízeným učitelům;
- pracovníci, kteří učitele statutárně zastupují;
- pracovníci, kteří řídí a organizují činnost učitelů;
- jsou nadřízenými učitelů a vytvářejí podmínky pro jejich práci;
- pracovníci, jejichž prostřednictvím bude MŠ řídit učitele škol a vybraných pedagogických zařízení.

Samostatně je třeba se zabývat školními inspektory. Bude nutné nově vymezit obsah jejich práce, jejich roli ve školském systému. Rozhodně nelze ponechat dosavadní stav.

II. Vstupní předpoklady (Co udělat, aby učitel mohl vyučovat?)

II. 1. Právní podmínky

Problém: Neexistuje samostatný zákon, který by kodifikoval práva a povinnosti učitele a povinnosti státu vůči učiteli, jako tomu bylo v Československu v letech 1919 - 1949 a jak je tomu v jiných zemích.

Důsledky: V současnosti jsou povinnosti učitele zachyceny pouze v pracovním řádu, práva pak ve vyhláškách MŠ (délka pracovní doby, dělení tříd, velikost skupin odborného výcviku). Ustanovení pracovního řádu jsou natolik obecná a nekonkrétní, že dovolují ukládat učiteli činnosti, jejichž plnění nutně přesahuje rámec týdenní pracovní doby, tj. 42,5 hodiny. Vyhlášky a nižší pracovní normy nejsou respektovány mimo resort školství, přestože v dalších resortech pracují také pedagogičtí pracovníci - vychovatelé, mistři odborného výcviku.

Řešení: Je nutné zákonem jednoznačně vymezit základní vyučovací povinnost, dobu přímé

výchovné práce (definovat termín!}, dobu nutnou na přípravu výchovně vzdělávací práce a přesně stanovit činnosti, které mohou být od učitelů požadovány při zajišťování výchovně vzdělávacího procesu. Zákon by se patrně měl znovu vrátit k pojmu definitiva. Učitel by po určité době výkonu povolání a za určitých podmínek (např. velmi dobrá úroveň výsledků výchovně vzdělávací práce, získání kvalifikačního stupně) získal definitivní učitelské místo. Definitiva by na jedné straně zajišťovala učitelům politickou a názorovou nezávislost, sociální jistoty, na druhé straně by stát mohl od učitele vyžadovat vysokou kvalitu práce a vyšší míru osobní zodpovědnosti.

Problém: Práce učitelů i provoz škol jsou omezovány velkým množstvím ne zcela jednoznačných předpisů různé právní síly - od jednotlivých zákonů až po metodická doporučení a návody zpracovávané středními články řízení.

Důsledky: Pedagogičtí pracovníci jsou vyřazováni ze spoluúčasti na rozhodování, řízení a správě školy. Místo sladěné kontroly průběhu i výsledků výchovně vzdělávací práce učitelů a škol bývá kontrolován - často nekompetentně - průběh výchovně vzdělávací práce, plnění norem, úroveň pedagogické dokumentace; hospodářská evidence. Učitel (přes své vysokoškolské vzdělání) byl stavěn do role nesvéprávného pracovníka, který není dostatečně fundován vykonávat své povolání bez soustavného odborného vedení a nenadálé kontroly druhou osobou.

Řešení: Změnit organizační řád škol a školských zařízení. Nově koncipovat klasifikační řád tak, aby se pedagogická rada stala rozhodujícím orgánem v otázkách pedagogického řízení. Pedagogičtí pracovníci musejí mít možnost se spolupodílet na řešení koncepčních i operativních problémů školy, spolupodílet se na rozhodování o obsahu, metodách a formách výchovně vzdělávací práce. Metodickým orgánům a jejich vedoucím musí být vytvořeny takové podmínky, aby na ně mohl ředitel školy delegovat větší pravomoce a tedy i větší odpovědnost.

Četnost kontrol práce školy by neměla záviset jen na nadřízených orgánech, ale především na potřebách školy.

II. 2. Finanční podmínky

Problém: Léta se ve školství obcházeli s problémem nedostatku finančních fondů a pomocného personálu (techniků v laboratořích, knihovníků, administrativních pracovníků). Ředitel proto nemá možnost použít finančních prostředků k tomu, aby mzdově diferencoval mezi dobrými a špatnými učiteli.

Důsledky: Ředitel školy bývá v situaci, je nucen využívat pobídkové složky mzdy ne jako odměny za kvalitní pedagogickou činnost, za výborné pedagogické výsledky, nýbrž jako poděkování učitelům za to, že jsou ochotni vykonávat práce, které jim sice nepřísluší, ale jiní pracovníci na to nejsou a provoz školy musí fungovat. Kvalita pedagogické práce je paradoxně oceňována množstvím tzv. přespočetných hodin, tedy množstvím přesčasové práce.

Mzdové otázky

Problém: Platové otázky učitelů se u nás neřešily seriózně. Totalitní režim sice zvyšoval s velkou publicitou mzdy učitelů vždy jednou za pět let, ale toto zvýšení nestačilo udržet ani stejnou úroveň reálných učitelských mezd.

Důsledky: Podíl mezd na neinvestičních výdajích v českém školství tvoří jen 47,4 %, zatímco ve vyspělých zemích je výrazně vyšší (Švýcarsko 73,8 %, SRN 74,5 %, Belgie 82 %). V uvedených státech je však počet žáků na jednoho učitele nižší, než u nás.

Nejvyšší platový stupeň učitele základní školy odpovídá platu středoškoláka. S 10letou praxí a je nižší než průměrná mzda ve státě.

Řešení: Zvýšit reálné mzdy učitelů na úroveň srovnatelných kategorií státních zaměstnanců (kupř. soudců, lékařů). Tak byla řešena situace v 1. republice, a proto byl zajištěn kvalitní výběr budoucích učitelů i výhodné zastoupení mužů mezi učiteli. Současně bude nezbytné provádět každoročně paritní a indexové vyrovnání učitelských platů ke změněným cenovým relacím.

II. 3. Bytové podmínky

Problém: Současné právní nástroje neumožňují, aby ve státním zájmu byly pedagogickým pracovníkům přednostně přidělovány byty, i když výchova a vzdělání patří nyní v naší společnosti mezi priority.

Důsledek: Mnohé školy nemohou získat kvalitní učitele, neboť není v jejich silách zajistit pro ně byt v místě školy.

Řešení: Prosazovat princip, aby učitel bydlel v místě svého působení, neboť potom dokonale zná prostředí svých žáků a studentů. V zákonu o státní správě ve školství by bylo třeba stanovit zřizovatelům škol povinnost zabezpečit ubytování nových učitelů při nástupu do pracovního

poměru a v pracovních smlouvách řešit otázku poskytnutí vlastního bytu.

II. 4. Zdravotní péče

Problém: Dosud není uspokojivě řešena specifická lékařská péče o učitele, není organizován výzkum chorob z povolání u učitelů.

Důsledky: Učitelé jako specifická profesní skupina nemají vlastní lékařskou péči, neexistuje přehled o jejich zdravotním stavu a o rizikových faktorech.

Řešení: Zatím lze těžko navrhopvat, neboť není jasná koncepce lékařské péče u nás. Dílčím příspěvkem musí být zajištění rekreační péče, protože rekreace přestávají být záležitostí odborových svazů; měla by povinnost zajišťovat rekreaci pro učitele připadnout zaměstnavateli nebo zřizovateli školy.

II. 5. Prostorové podmínky

Problémy: Prostorové podmínky pro práci učitelů a žáků jsou mnohde velmi neutěšené. Jde o budovy dnešního pohledu nevhodně umístěné a plošně nedostačující soudobým požadavkům i evropskému standardu. Vnitřní dispozice škol bývá poplatná minulým dobám, často ještě minulému století. Nová výstavba se sice řídila novými předpisy, ale musela se přizpůsobovat panelové technologii, omezenému spektru materiálů, aby se stavba vešla do limitovaného rozpočtu.

Důsledky: Učitelé a žáci mnohde pracují v zastaralých a nedostatečně udržovaných budovách. Zařízení řady škol neodpovídá soudobým požadavkům (chybí sportovní zařízení, školní jídelna, prostory pro vyžití dětí o přestávkách, knihovny, studovny, zelená zóna ap.) Dispoziční uspořádání učeben i řešení školního nábytku vyhovuje pouze frontálnímu vyučování, ale blokuje mnohé další organizační formy (práci v malých skupinách, individuální vyučování, práci ve větších celcích, než je tradiční třída ap.). V některých nově postavených školách byly použity materiály obsahující látky zdraví škodlivé (plnicí směsi do panelů, tmely, složky plastických hmot užitých při vnitřním vybavení učeben atp.).

Řešení: Rozvinout teoreticky i prakticky obor školní architektury. Získat z různých zdrojů (nejen státních) finanční dotace na rekonstrukci stávajících školních budov a na výstavbu nových. Nových nejen datem výstavby, nýbrž svou koncepcí. Školní prostory navrhovat s ohledem na široké spektrum organizačních forem, s ohledem na alternativní přístupy k výuce. Dbát o to, aby

prostorové uspořádání a vybavení škol nesvazovalo učitelům ruce v jejich práci, ale inspirovalo je i k netradičním přístupům. Počítat s tím, že nové prostorové řešení si bude vynucovat nová pravidla pro komunikaci učitel - žáci i žák - žáci, nové pojetí toho, co je ve škole přípustné. Jinak řečeno: ideálem už nemůže být pravidelně rozsazená skupina žáků, v níž je každý žák nucen neopustit své místo, sedět, mlčet, pozorně sledovat učitele a vše dělat na pokyn vyučujícího.

II: 6. Učebnice, studijní materiály

Problémy: Studijní materiály, z nichž se žáci ve škole učí, jsou u nás (až na výjimky) jednotné a povinné, formálně velmi stereotypní, obsahově málo přitažlivé. Neusnadňují učiteli práci tím, že by dokázaly řídit samostatnou práci žáků, že by učitele vedly při výběru úloh a cvičení.

Důsledky: Studijní materiály, zejména učebnice, zatím nejsou koncipovány alternativně. Učitel nemá možnost si vybrat z několika titulů pro daný předmět a daný ročník, jako je tomu např. v SRN (na základní škole z 3 až 10 titulů). Učebnice je dosud chápána jako prvek sjednocující až unifikující učivo po celém území republiky, jako závazný text pro výklad a pro zkoušení. Je kompromisem mezi "knihou pro učitele" a "knihou pro žáky". Učители mnoho nepomáhá, neboť zpravidla nediferencuje úlohy ani podle obtížnosti pro žáky (kognitivní náročnost), ani podle možného způsobu použití (pro individuální, skupinovou, hromadnou práci).

Řešení: Naplno rozvinout teorii a praxi školních učebnic, včetně netradičních studijních materiálů. Změnit pravidla pro přípravu, recenzování, praktické ověřování a výrobu učebnic. Postupně zavést (finančně a materiálově náročný) alternativní přístup i do tvorby studijních materiálů. Zajistit mezinárodní kontakty, koprodukcí vybraných titulů, aby se usnadnil náš vstup do Evropy. Zajistit návaznost a přiměřený nárůst obtížnosti u učebnic téhož předmětu v jednotlivých ročnících školní docházky. Zajistit skutečnou návaznost mezi učebnicemi příbuzných předmětů v rámci téhož ročníku i mezi sebebližšími ročníky. Změnit formální podobu učebnic. Přejít od tradičních modelů (výklad - otázky a úkoly; úvod vzorový příklad - úlohy na procvičení) k pestřejším modelům. Rozvinout teorii učebních úloh. Analyzovat úlohy, vybrat a uspořádat úlohy tak, aby jejich operační struktura motivační náboj odpovídaly proklamovaným cílům. Úlohy diferencovat a otaxovat tak, aby učitel mohl snadněji poznat nejvhodnější způsob jejich užití i jejich obtížnost pro žáky. Zařazovat do učebnic také úlohy diagnostikující žákův styl učení a úlohy, které ověřují, jakým způsobem žák chápe učivo. Tj. úlohy zjišťující „žákovo pojetí obsahu“ (žákovy prekoncepce učiva, chybné pojetí učiva ap.). Vybavit učitele soubory diagnostických úloh, které by navazovaly na znění dané učebnice a dovolovaly posoudit míru osvojení učiva žáky. Vybavit studijní materiály i testy,

jimiž by si žák mohl ověřit sám pro sebe, nakolik učivo zvládl.

II. 7. Mentálně-hygienické podmínky

Problémy: Pracovní prostředí a režim školní práce nepřispívá ve většině případů k optimálním výkonům učitele. Máme zatím málo poznatků o psychohygieně učitelovy školní práce, o zdravotním stavu našich učitelů, o hlavních rizikových faktorech. Nejde však jenom o rámeček školy samotné. Celý společenský systém a celá školská soustava fungovala tak, že se komplikovaly zdravé mezilidské vztahy, pocit spravedlnosti, kompetentnosti, spokojenosti, zodpovědnosti u řady učitelů.

Důsledky: Značná část učitelů všech typů a stupňů škol se denně ocitá v zátěžových situacích, z nichž jen některé může zvládnout vlastními silami. Učitel – sám zápasící o duševní rovnováhu - se má stát žákům modelem duševně zdravé osobnosti. Učitel, který se až donedávna pohyboval ve velmi nepříjemných mezilidských vztazích se má stát tvůrcem zdravých mezilidských vztahů typu učitel - žáci, učitel - žák, spolutvůrcem zdravých vztahů žák - žáci. Zdá se, že učitelé v mnoha případech neznali a pokud znali, tak příliš nerespektovali v návalu "závažných úkolů" hygienické zásady pedagogického procesu ani u sebe, ani u žáků.

O osobnosti učitele se jeho žádoucích vlastnostech se hodně mluvilo psalo. Méně se pro zdravý rozvoj učitelovy osobnosti dělalo a ještě méně se vědělo, jaký je reálný stav. Celková společenská situace, direktivní systém řízení školství, specifický režim běžné školní práce se všemi zvraty, změnami, zásahy vedl k tomu, že se mezi učiteli v učitelských sborech začaly objevovat varující mentálně-hygienické symptomy. Připomeňme jen některé:

- lhostejnost k druhým lidem (spolupracovníkům, žákům)
- uzavřenost do sebe.
- preferování subjektivního pohledu na události a odmítání pohledů jiných, včetně snahy vžít se do situace toho druhého
- podléhání úzkostným stavům, obava z nových událostí, strach z možných následků
- neprojeování vlastního názoru
- plnění všech pokynů a nařízení, i když byla nelogická
- stísněnost ze světa kolem sebe
- posedlost jednotlivostí, ulpívání na podružnostech
- zanedbávání tvorby zdravých obranných reakcí
- podezřívavost vůči lidem, snaha vidět za vším nebezpečný záměr, skrytý útok

- loajálnost až podlézavost vůči nadřízeným
- kompenzování své bezmoci na těch, kteří jsou podřízení, tvrdost, arogantnost až agresivita vůči slabším jedincům
- emocionální nevyváženost, podléhání stresům, frustracím
- předstírání aktivity u angažovanosti
- ustrnulost v myšlení a jednání, nezájem o změny.

Řešení: Rozvinout výzkum mentálně-hygienických aspektů učitelovy profese. Vytipovat hlavní rizikové faktory. Provádět prevenci. Změnit postupně sociální klima v učitelských sborech, optimalizovat režim školní práce tak, aby usnadňoval učiteli pedagogickou-práci. Stanovit zásady, jež by umožnily odchod ze školství těm vyučujícím, kteří z mentálně-hygienického hlediska soustavně poškozují žáky a nejsou ochotni se změnit.

III. Profesionální předpoklady (Co udělat, aby učitel uměl . vyučovat?)

III. 1. Výběr jedinců pro učitelskou profesi

Problém: Profesionální orientace mladých lidí na učitelskou profesi nemohla být příliš účinná, společenské klima, direktivní systém řízení školství, administrativní způsoby zacházení s učiteli, to vše odrazovalo mladé lidi od učitelství. Na učitelství se nehlásili ti nejvhodnější. Navíc sám způsob přijímacího řízení komplikoval vybrání nejlepších adeptů mezi všemi zájemci.

Důsledky: O učitelské povolání nejevili zájem nejschopnější mladí lidé. Vznikaly závažné rozdíly mezi uchazeči v zastoupení chlapců a dívek. Dívky převažovaly jak mezi uchazeči, tak mezi přijatými studenty a pochopitelně i mezi absolventy učitelského studia. Tím se prohlubovala feminizace učitelských sborů se všemi negativními důsledky pro učitele samotné i pro žáky. Schopní chlapci brali učitelské povolání jen jako nouzové řešení a hlásili se ke studiu jen v případech, že neuspěli na jiných fakultách.

Kritéria předvýběru uchazečů i samo přijímací řízení nebyly příliš validní; predikční hodnota výsledků přijímacího řízení byla obvykle nízká. O počtu přijímaných studentů zpravidla nerozhodovala sama fakulta, dostávala od nadřízených orgánů směrná čísla. Hodnota směrných čísel nebývala odvozena z předpovědních modelů reálné potřeby školní praxe, takže vznikaly rozpory mezi produkcí fakult připravujících učitele a stavem na školách. Při přijímacím řízení se až donedávna kladla na prvé místo kritéria ideově-politická (třídní původ uchazeče, stranická příslušnost rodičů, angažovanost rodičů a uchazeče, ateismus uchazeče ap.). Odborná (předmětová)

kritéria měla menší váhu, ověřování kulturní vyspělosti uchazeče bývalo nahrazováno zjišťováním politických znalostí. Osobnostní předpoklady se až na výjimky (talentové zkoušky, sportovní výkonnost) nezjišťovaly. Jen ojediněle se ověřovaly pedagogicko-psychologické předpoklady pro zvolenou profesi (srv. řešení modelových pedagogických situací při přijímacích zkouškách na plzeňskou pedagogickou fakultu). Přijímací řízení nemělo charakter screeningu těch jedinců, kteří se nehodí pro učitelské povolání (z důvodů psychických zvláštností, jazykového projevu, zdravotního stavu).

Řešení: Zlepšit životní, pracovní a mzdové podmínky učitelů, zvýšit jejich prestiž ve společnosti a tím podnítit zájem schopných mladých lidí o učitelské povolání. Změnit koncepci přijímacího řízení na fakulty připravující učitele. Teoreticky připadá v úvahu přijímání na základě středoškolských výsledků, prakticky však bude nutno trvat na speciální zkoušce. Ta by měla ověřovat nejen odborné (aprobační) předpoklady, ale také předpoklady osobnostní, pedagogicko-psychologické, jazykové. U uchazečů se nelze spokojit s pouhým reprodukováním poznatků, ale bude třeba požadovat praktickou aplikaci, analýzu, syntézu, hodnotící posouzení problému. To vyžaduje zařadit do přijímacího řízení řešení problémových (modelových) situací, praktickou činnost ap. Použité postupy bude třeba průběžně validizovat, aby dokázaly vybrat nejvhodnější adepty. Za zvážení stojí užití psychodiagnostických testů studijních předpokladů, zejména u budoucích učitelů mateřských škol. Nelze opomenout ani zjišťování výchovných vzorů, zájmů a pedagogických zkušeností.

III. 2. Alternativní koncepce učitelské přípravy

Problémy: Učitelské povolání má značné rozpětí. Vezmeme-li jen normální žákovskou populaci, pak učitelství sahá od mateřské školy přes školu základní, střední a vysokou až k celoživotnímu vzdělávání. Proto i pregraduální příprava učitelů musí být účelně diferencovaná, musí se opírat o vhodnou koncepci. Protože budou vznikat různé instituce připravující učitele (zřizovatelem nebude jenom stát), a protože každá fakulta bude relativně samostatná, vzniknou a budou vedle sebe existovat alternativní koncepce přípravy učitelů.

Důsledky: Zatím existuje několik typů učitelské přípravy: na středních školách (pro učitelky mateřských škol), na pedagogických fakultách (pro učitele základních škol), na pedagogických a dalších fakultách (pro učitele středních škol). Pro učitele vysokých škol byla příprava odlišná. Na vysokoškolské vzdělání navazovaly kratší kurzy (základní, rozšiřující, inovační) nebo delší kurzy (postgraduální studium). Pro učitele vzdělávajících dospělé bylo k dispozici studium na filozofických fakultách. Kromě toho si mohli absolventi neučitelských směrů vysokoškolského

studia (např. inženýři) doplnit pedagogické vzdělání speciálními, postgraduálními kursy a pak mohli působit na středních a vysokých školách.

Řešení: Další vývoj je obtížné odhadnout. Není jasné, zda celkový trend půjde k posilování dlouhé vysokoškolské přípravy všech učitelů (včetně učitelek mateřských škol). Nebo se prosadí diferencovaný přístup, který odliší kratší vysokoškolskou přípravu (učitelky mateřských škol a učitelé prvního stupně základních škol) a delší vysokoškolskou přípravu (učitele druhého stupně základních škol a učitelé středních škol). Spor o přípravu středoškolských učitelů trvá: zda bude mít těžiště spíše na pedagogických fakultách nebo bude probíhat ekvivalentně na pedagogických a nepedagogických fakultách či se těžiště vrátí na nepedagogické fakulty.

Zdá se však jisté, že vedle sebe budou existovat alternativní modely přípravy pro učitelství téhož stupně školy. Budou se lišit svým zřizovatelem, vstupními požadavky, délkou a organizací studia, obsahovou náplní, koncepcí přípravy i náročností na studenty. Vezmeme-li v úvahu čtyři složky učitelské přípravy (odborně předmětovou, pedagogickou psychologickou a praktickou) dají se očekávat přinejmenším tyto modely:

- důraz na odborně předmětovou a praktickou složku, potlačení složky pedagogické a psychologické;
- důraz na rovnoměrné zastoupení všech čtyř složek;
- důraz na pedagogickou a praktickou složku, potlačení teoretických stránek odborné složky, potlačení psychologie;
- vyvážené zastoupení odborné předmětové, pedagogické, psychologické složky, soustředění praktické složky až na závěr studia;
- vyvážené zastoupení odborně předmětové, pedagogické, psychologické složky a gradování praktické přípravy od začátku studia až po vyvrcholení ke konci studia;
- spojení odborně předmětové složky s psychologickou do samostatného celku, oddělení pedagogické (metodické) a praktické složky do oddělené, souběžně provozované přípravy.

Koncepce učitelské přípravy můžeme charakterizovat i jinak: s důrazem na kognitivní stránku (Pařízek, Vorlíček), s důrazem na motivaci k tvořivé činnosti (Langová, Krajevskij), s důrazem na praktický výcvik v jednání (Maciaszek, E. Vyskočilová), s důrazem na volní stránku a vědomé rozhodování (Vykydal, Kantorková), s důrazem na kulturnost učitele a filozofickou hloubku (Suchodolski), s důrazem na nové pojetí učitelské profese (Murray) atd.

Na učitelskou přípravu se můžeme podívat i z hledisko jejího obsahu. V nejbližší perspektivě to

bude příprava učitelů pro práci s postiženými dětmi, dětmi etnických menšin, dětmi z dvojjazyčného prostředí, dětmi z dětských domovů.

III. 3. Akreditace pracovišť

Problém: Alternativní princip v přípravě učitelů naznačuje, že učitel pro určitý stupeň školy si může vybrat rozdílně dlouhou a rozdílně kvalitní přípravu. Pluralitní princip v přípravě učitelů říká, že stát přestává mít monopol na přípravu učitelů. Instituce připravující budoucí učitele mohou vzniknout také z iniciativy jiných zřizovatelů. Stát by však měl mít kontrolu nad úrovní práce dané instituce, měl by garantovat určitou kvalitu absolventů,.

Důsledky: Není předem zajištěno, že všechny alternativní postupy v přípravě učitelů poskytnout učiteli minimální přijatelný standard, nutný pro výkon učitelského povolání, pro zdárný rozvoj dětí svěřených jeho péči. Není také předem zajištěno, že každý zřizovatel je schopen založit dobře fungující instituci pro přípravu učitelů a udržet ji na úrovni, kterou veřejnost a stát potřebují.

Řešení: musí existovat kontrolní mechanismus; který ověří statut právě zakládané instituce pro přípravu učitelů, který ověří, jak je zajištěna koncepčně, prostorově, materiálně, personálně, finančně. Musí fungovat kontrolní mechanismus, který je schopen posoudit kvalitu pedagogické práce dané instituce i úroveň jejich absolventa. Pokud tato kvalita poklesne pod stanovený standard, může kontrolní orgán omezit rozsah pedagogické činnosti dané instituce, pozastavit právo udělování titulů, odejmout instituci právo připravovat učitele určitého typu nebo ukončit její činnost. Touto pravomocí je vybavena tzv. akreditační komise. Její statut a pravomoci zpřesňuje nový vysokoškolský zákon.

III. 4. Ověřování kompetence učitelů

Problém: Pokud budou zavedeny alternativní formy přípravy učitelů v rozdílných institucích (státních, soukromých, podnikových), vzniknou značné rozdíly v kvalitě absolventů. Přestává být zajištěno, že každý absolvent splňuje určitý minimální standard, který by jej automaticky opravňoval k výkonu učitelského povolání.

Důsledky: Uchazeči o učitelské místo mohou, ale nemusejí být pro výkon své profese odborně i pedagogicky kompetentní. Pouhý písemný doklad vydaný nějakou institucí nemůže za této situace stačit. Je potřeba ověřit, zda daný uchazeč splňuje určitý (danou školou vyžadovaný) standard. K tomu je třeba vytvořit vhodné diagnostické metody.

Řešení: Jedním z možných přístupů je tzv. testování učitelovy kompetence. Vzniklo v USA na přelomu 60. a 70. let. Učitel písemně zodpovídá soubor úloh vybraných tak, aby se dala posoudit jeho kompetentnost pro práci na daném typu školy a pro výuku konkrétních vyučovacích předmětů. Zpravidla jde o test absolutního výkonu (CR-test), u něhož je předem definován minimální "standard", minimální počet bodů, potřebný pro zdárné složení zkoušky. Testování učitelovy kompetence obvykle zahrnuje: základní znalosti a dovednosti (porozumění čtenému textu, znalost matematických operací, znalost jazyka daného státu, dovednost se písemně vyjadřovat), Profesionální pedagogicky-psychologické znalosti, odborné znalosti z daného předmětu. Testování učitelovy kompetence musí splňovat alespoň šest kritérií (Hilliard 1986). Pro hodnocení se musí:

1. jasně definovat základní učivo toho předmětu, o jehož výuku se učitel uchází,
2. jasně definovat profesionální znalosti (tj. pedagogicko-psychologický obsah zkoušky),
3. jasně definovat profesionální dovednosti učitele, které se mají zjišťovat,
4. musí existovat prokazatelný vztah mezi zněním testu a tím, co bude od učitele vyžadováno na škole, kde se uchází o místo, musí být prokazatelný vztah mezi každou složkou hodnotícího postupu a validizačním kritériem - tj. výsledky žáků; učitelé, kteří v daném testu získají vysoký počet bodů, musí své žáky naučit více, než učitelé, kteří získali málo bodů,
6. musí existovat ucelený a přitom validní soubor metod, který by umožňoval hodnotit výsledky žáků (jejich školní výkon, ale také zájmy, postoje ap.), aby se mohla průběžně zlepšovat predikční validita testů učitelovy kompetence.

III. 5. Adaptace učitelů v povolání

Problém: Ve srovnání s jinými profesemi musí učitel - začátečník převzít hned od prvních dnů po nástupu do povolání všechny povinnosti a vykonávat i rutinní administrativní aj. práce, na které jej vysoká škola nepřipravila. Neexistuje postupné přebírání zodpovědnosti (srv. pozici lékaře, který nemá první atestaci). Partneri začínajícího učitele (kolegové, ředitel, rodiče, žáci) po něm vyžadují kvalitní výkon a mají na něj od počátku značné, ale často rozdílné požadavky.

Důsledky: Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stressových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele (školy viní fakulty z nedostatečné pozornosti k praktické stránce pregraduální přípravy, fakulty tvrdí, že nemohou produkovat "hotové" učitele). Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti nejčastěji metodou pokusu a omylu.

Řešení: Jeden z novějších pokusů vznikl v ČSFR roku 1975, v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků bylo povinně zavedeno tzv. uvádění začínajících učitelů do praxe. Mělo svůj program, vymezovalo povinnosti zúčastněných stran (učitelů, ředitele, inspektora, pracovníků DVPP; nezahrnovalo pracovníky fakult). Skutečnost byla jiná, uvádění mělo často formální ráz. Začínající učitel byl zpravidla veden k tomu, aby se přizpůsobil zvyklostem dané škol, aby napodoboval starší kolegy. Na školách byli určeni uvádějící učitelé, kteří ovšem neměli za svou činnost vyčleněnu nárokovou částku mzdy, nýbrž byli placeni z fondu mimořádných odměn. Měli na starost i začátečníky, kteří byli zcela nekvalifikovaní, nebo absolvovali neučitelské studium.

Do budoucna je třeba počítat s tím, že poptávka po místech bude vyšší, než počet volných míst a školy si budou moci uchazeče vybírat. Jako minimum by měly požadovat absolvování pedagogicko-psychologických disciplín na bakalářské úrovni, absolvování náplně aprobačních předmětů pak na magisterské úrovni.

Dá se uvažovat o dvou krajních variantách adaptace začínajících učitelů. První vychází z myšlenky povinného uvádění do praxe pro všechny začínající učitele a vychovatele. Uvádění bude však svěřeno jen těm školským zařízením, která zaručí, že bude kvalitní. Začínající učitel by adaptační období zakončil kvalifikační zkouškou. Pokud zkoušku složí, bude mu zvýšen plat a svěřeny všechny (i ty náročné) profesní práce. Pokud zkoušku nesloží, adaptační období se prodlouží s upozorněním, že pracovní poměr může být ukončen. Školská zařízení, jimž nebude delegováno uvádění do praxe, by nemohly začínající učitele vůbec přijímat.

Druhá varianta přesunuje adaptační období do závěru pregraduální přípravy na fakultě a posiluje úlohu praktické přípravy. Uvádění začínajících učitelů po nástupu do místa koncipuje jako nepovinné a váže je na zájem uchazeče, zájem školy, kvalitní učitele a na možnosti školy.

U obou variant se předpokládá, že adaptaci po nástupu absolventa do místa budou usnadňovat pracovníci zařízení, které bude mít na starost další vzdělávání i pracovníci fakult (středních škol) odkud absolvent přišel. Formy mohou být různé (zásilkové knihovnické služby, poskytování konsultací, organizování konferencí absolventů ap.). Tam, kde bude zavedena funkce uvádějících učitelů, musí být pro ni zajištěny mj. mzdové prostředky na nárokovou část mzdy.

Problém: Adaptace je nutná nejen u začínajících, ale také u zkušených učitelů. Jde zejména o případy, kdy se podstatně mění pojetí výchovně vzdělávací práce. V minulosti to bylo při centrálně

organizovaných školských reformách, nyní to bude spojeno s přechodem na pluralitní systém výchovy a vzdělávání, s "otevřením prostoru" pro samostatnost a odpovědnost učitele. Také tyto přechody vyžadují adaptaci lidí.

Důsledky: V minulosti byli učitelé „adaptováni“ na změny podle centrálních pokynů. K tomu sloužil především systém dalšího vzdělávání a formální školicí akce. Vnitřní důsledky nařizovaných změn se u učitelů nezkoumaly; váhání, upozorňování na nedostatky, připomínky atd. Byly obvykle kvalifikovány jako nesouhlas se státní školskou politikou. Přesto učitelé prožívali stavy nejistoty, pochybování, nesouhlasu, ohroženosti. Nikdo z odpovědných pracovníků si nepřipustil myšlenku, že učitel, který má vnitřní odpor k změně, nemůže tuto změnu uskutečňovat, prosazovat a obhajovat.

Řešení: Nelze jednoduše stanovit. Obecně však, můžeme říci, že je nebezpečné přeceňovat školicí akce, přesvědčování, účinnost systému dalšího vzdělávání učitelů. Především je třeba změnit "pedagogické myšlení" učitelů, jejich názory na výuku, jejich pojetí výuky a dát jim možnost aby si některé nové prvky vyzkoušeli, zažili. Učitelé by také měli mít možnost podílet se na tvorbě změn (opONENTI, spolupracovníci při navrhování změn). Měli by mít možnost modifikovat změny pro podmínky dané školy, možnost přejít na školu, jejíž koncepce, složení sboru, dětí, jim lépe vyhovuje. Adaptace není jen pasivní přizpůsobení, ale aktivní změna sebe i způsobu jednání s okolím, která vyžaduje čas, úsilí, příležitosti k proměně.

IV. Rozvíjení motivace učitelů (Co udělat, aby učitel chtěl vyučovat?)

IV. 1. Vnitřní motivace

Problém: V minulém období se ve školství začal objevovat jev, který bychom mohli stručně označit jako "vyhasínání vnitřní motivace". U řady učitelů pod vlivem nejrůznějších faktorů začala mizet radost z pedagogické práce, radost z vědění, nespokojenost s dosaženým, potřeba hledat něco nového, potřeba být lidem prospěšný, rozdávat se, obohacovat žáky. Pouze jednotlivci se snažili uchovat tyto hodnoty, vybojovali si je na totalitárním systému. Vnitřní motivace slábla ve prospěch vnějších stimulů, byť draze zaplacených ztrátou individuality, tvořivosti.

Důsledky: Mnozí učitelé se pod tlakem okolností (někteří jedinci i sami, iniciativně) vzdávali "pedagogické svéprávnosti", individuální svébytnosti, svobody, pedagogické zodpovědnosti, tvořivosti. Přesouvali rozhodování a zodpovědnost "nahoru" a svůj úkol redukovali na plnění

zadaných úkolů, "rozpracovávání" usnesení, "realizování" školské politiky komunistické strany. Jedinci, kteří na tento způsob práce odmítali přistoupit, měli neustálé obtíže a část z nich dokonce musela ze školství odejít. Vnitřní motivaci vystřídala kombinace dvou složek; negativní motivace (obavy z profesionálních či existenčních následků, zdůvodňování, že pokud to nebudu dělat já, mohl by přijít někdo ještě horší, pocit moci nad žáky, snaha neupozorňovat na sebe ap.) a vnější stimulace (udržení si některých výhod profese, reálná závislost na vnějších rozhodnutích). Učitelé si zvykli na řízení zvenku, na pokyny a příkazy. Proto někteří volají po jednoduchých pokynech jak vyučovat, srozumitelné "kuchařce", po univerzálních postupech. Bojí se plurality, rizika spojeného s volbou alternativ, „pedagogickou svobodou“.

Řešení: Změnit negativní motivaci, motivaci, která je u části učitelů převážně "obranná", na kladnou vnitřní motivaci. Znamená to změnit učitele samotného, systém školství, práci učitelových nadřízených, "pravidla hry" tj. determinovat učitelovy práce detailními předpisy, změnit i sociální klima ve společnosti.

Pokud jde o učitele, znamená to mj. dát mu zažít radost z možnosti samostatných, alternativních, tvořivých řešení pedagogických situací, vymanit se pocitu úzkosti, že neplní to či ono anebo z pocitu ubíjející stereotypnosti. Dát mu čas a příležitost si vyzkoušet, natrénovat novinky, zjistit, zda jsou pro žáky i pro něho výhodné, zda jimi může obohatit svůj repertoár. Dát mu k dispozici metody pro autodiagnostiku, metody pro sebezdokonalování. Posilovat v něm zdravou míru pedagogické zodpovědnosti, pocit kompetentnosti. Otevřít mu prostor, aby mohl více rozhodovat o vlastním profesionálním osudu (odborný růst, možnost měnit místo podle toho, k čemu má v pluralitním školském systému nejbliže).

Problém: Jak ze strany nadřízených orgánů, tak ze strany učitelů se zjednodušoval vliv vnějších stimulů pro učitelovu práci. Kladl se důraz na direktivní a stále detailnější způsob stimulování učitelů k lepší pedagogické činnosti. Propracovávala a rozšiřovala se závažná pedagogická dokumentace, učitel byl systematicky kontrolován a hodnocen, pravidelně školen po několika liniích, odměňován a kárán za činnosti, které s kvalitou výuky souvisely jen okrajově.

Důsledky: Účinnost vnějších stimulů na práci učitelů byla velmi nízká. Většinou byly vnější stimuly učitelstvem oprávněně chápány jako formální záležitost. Postupem času došlo k nebezpečnému posunu kritérií, která měla učitele podněcovat k lepší práci. Do popředí se dostaly: ideová vyspělost (zpravidla ztotožňovaná s členstvím a aktivitou ve straně), společenská angažovanost ve škole i

mimo školu, účast na školicích akcích, průměrný prospěch vyučovaných žáků, poslušnost vůči nadřízeným, politická aktualizace učiva, výzdoba tříd, získávání zájemců o vojenská povolání atp. Také udělování titulů vzorný učitel (na krajské úrovni) nebo zasloužilý učitel (na centrální úrovni) bylo poměrně rychle zprofanováno.

Řešení: V zahraničí se uvádí, že učitele stimuluje k lepší práci těchto "pět P": postup, pravomoc, prestiž, požitky, plat.

V prvním případě to znamená otevřít učitelům perspektivu **profesního vzestupu**, odborné kariéry. Zatím zůstávají po celou dobu své profesní dráhy ve stejné kategorii "učitel", ať jsou staří nebo mladí, výborní či podprůměrní. Jednou z cest je zavedení atestací pro zájemce z řad učitelů. Konkrétní podoba atestací, jejich pravidla atd. jsou ještě předmětem diskusí. Jádrem myšlenky spočívá v tom, že by se učitel (po předchozí přípravě) podrobil speciálním zkouškám. Pokud by obstál, byl by přeřazen do vyšší profesní „kategorie“ s vyšším platem, s většími pravomocemi i zodpovědností.

Ve druhém případě to znamená odstupňovat **míru pravomocí** učitelů. Zatím má jak úplný začátečník, tak učitel na vrcholu svých sil a zkušeností formálně stejné pravomoci. Dříve se odlišné pravomoci spojovaly s přechodem učitele na stranickou, odborářskou, či odbornou funkci (vedoucí předmětové komise), v níž ovšem stejně nemohl prosazovat své záměry, ale záměry nadřízených. Pravomoc tohoto typu brali seriózní učitelé spíše jako trest. Do budoucna půjde o dělbu pravomocí jiného typu, pravomocí odborně předmětových a pedagogických.

Ve třetím případě jde o zvýšení **prestiže** učitelského povolání. Jde o nesnadný a dlouhodobý úkol, který přesahuje rámec školství samotného. Rozhodně se však nedá zjednodušovat na změnu pravomocí učitelů a zvýšení platů. Musí se změnit vážnost, připisovaná v naší společnosti vzdělání a vzdělancům.

Ve čtvrtém případě jde o **požitky**, které učitelské povolání přináší. V období tržního hospodářství s jeho pohybem pracovníků nabízí školství kvalitním učitelům sociální jistoty, delší dovolenou, rekreačně vzdělávací akce typu EXOD a v budoucnu zřejmě i mezinárodní odborné kontakty, včetně výměnných akcí.

K poslednímu písmenu se váží platy. Není pochyb o tom, že učitelé patří mezi nejhůře placené

skupiny obyvatelstva a výše mezd neodpovídá významu této profese. Dříve se mohl plat zvyšovat o tzv. osobní ohodnocení ve výši 3 - 30 % platu (nenároková složka platu po dobu nejméně 1 roku). Zpravidla však bylo tohoto ohodnocení vázáno na pokřivená kritéria zmiňovaná výše. Do budoucna jsou mzdy - přes veškerou snahu odborů – velmi zranitelným místem v souboru vnějších stimulů.

Mezi vnější stimuly, které dosud nefungovaly jak náleží, patří odborné a pracovní kontakty učitelů. Doposud nevyplývaly (až na výjimky) z potřeby učitelů, ale byly iniciovány nadřízenými orgány. Učitelům chyběla odborná diskusní fóra, na nichž by mohli otevřeně a věcně debatovat o profesních problémech, vzájemně se informovat, stimulovat. Tuto možnost si uchovali např. lékaři. Právě tímto směrem se otevírá prostor pro nezávislé iniciativy, profesní sdružení, společnosti, svazy; spolky. Připomeňme hnutí reformní pedagogiky za první republiky, které pečovalo o další vzdělávání učitelů, zapojovalo je do výzkumů, organizovalo výměnu zkušeností, vydávání materiálů apod.

V. Rozvíjení potencialit učitele a skupin učitelů (co udělat, aby učitel vyučoval co nejlépe)

V.1 Faktory ovlivňující učitelovo vyučování

Problém: V úvahách o učitelově pedagogické práci se setkáváme se dvěma extrémy: buď se předpokládá, že učitel může všechno, jen kdyby chtěl, anebo se tvrdí, že učitel je natolik svázán okolnostmi, že má minimální prostor pro samostatnou a tvořivou práci.

Důsledky: Neznalost nebo nerespektování souboru proměnných, které ovlivňují přímo či nepřímo učitelovu pedagogickou práci, vede k tomu, že se z celého komplexu vybírá pro argumentaci vždy jen to, co se komu hodí. Zastánci prvního extrému tvrdí, že dobrý učitel naučí bez ohledu na znění osnovy, kvalitu učebnic, vymezený čas, počet a složení žáků ve třídě, názory nadřízených nadřízených atd. Zastánci druhého extrému tvrdí, že učitel měl zatím minimální prostor pro samostatnost a iniciativu: musel dodržovat osnovy; musel postupovat podle učebnice, musel respektovat čas a ztráty času způsobené mimovyučovacími akcemi, při velkých počtech žáků ve třídě a velkých rozdílech mezi žáky se nemohl jednotlivcům individuálně věnovat, musel respektovat názory nadřízených orgánů a “realizovat” všechna nařízení ve výuce, musel absolvovat množství neúčinných školení a akcí, které jej od pedagogické práce spíše odváděly. Domyšleno do důsledků to znamená, že v prvním případě je učitel zodpovědný téměř za vše. (Připomeňme v této souvislosti donedávna vyhlašovanou tezi o rozhodující roli učitele, a to v situacích, které se spíše blížily druhému extrému). Ve druhém případě není učitel zdánlivě zodpovědný téměř ze nic.

Řešení: Je třeba vytvořit co nejpresnější **model** vlivů, faktorů, proměnných, které na učitele

skutečně působí, aby se předešlo zjednodušování celého problému. Dále je třeba zjistit, které proměnné (nebo soubory proměnných) působí na učitele v reálné praxi nejvýrazněji a které jen okrajové. Konečně je třeba vědět, jak tyto objektivně určené klíčové faktory subjektivně vidí a prožívají učitelé, zda si jsou vědomi a co za dané situace dělají. Pak bude možné promýšlet strategie, jak práci učitelů optimalizovat, jak zjištěné faktory tlumit, kompenzovat, zesilovat atd.

Jeden z **možných modelů** toho, co všechno působí na učitelovo vyučování, má 8 bloků, které zachycují tyto proměnné: zvláštnosti osob, tedy proměnné existující mimo vlastní vyučování (mimo interakcí učitel - žáci), vstupní proměnné, které předznamenávají průběh vyučování, vlastní procesuální proměnné, výstupní proměnné a kontextové proměnné.

1. blok tvoří obecnější charakteristiky učitele: věk, pohlaví, způsob učitelské přípravy, aprobace, délka pedagogické praxe, zvláštnosti osobnosti pedagogická kompetence, sebepojetí, spokojenost v zaměstnání atd.

2. blok tvoří obecnější charakteristiky žáků, které učitel vyučuje: věk, pohlaví, dosavadní způsob vzdělávání, intelektové schopnosti, motivace, paměť, vůle, sebepojetí, sociální zralost atd.

3. blok je rozsáhlejší a má několik složek:

pedagogické proměnné: učební plán, učební osnovy, zvláštnosti učiva daného předmětu, zvláštnosti učebnic a dalších studijních materiálů, dostupnost a kvalita pomůcek;

vstupní kvality učitelů: učitelovy subjektivní názory na to, jak by měla vypadat výuka daného předmětu (tzv. učitelovo pojetí výuky), zodpovědnost, kterou pociťuje za výsledky svých žáků, učitelovy postoje vůči konkrétním třídám žáků, učitelovo očekávání vůči konkrétním žákům (Golem efekt, Galetea efekt);

vstupní kvality žáků: žákovy svébytné názory na učení (tzv. žákovo pojetí učení), žákovo pojetí učiva (jde o subjektivní představy žáka o učivu, které se nemusejí krýt s tím, co říká škola); žákovo pojetí učitelova vyučování (žákův názor na to, jak by chtěl být vyučován), žákovy postoje vůči konkrétnímu učiteli, žákův způsob vysvětlování příčin jeho úspěchů a neúspěchů; žákův zájem o učivo a učební motivace v daném předmětu;

4. blok je nejrozsáhlejší, tvoří jej vlastní průběh vyučování, průběh interakce učitel - žák - žáci; opět jej můžeme členit do několika částí:

kognitivní proměnné: poznávací náročnost učitelových otázek, učebních úloh; učitelův styl

vyučování; žákovské styly: učení; samostatnost a kritičnost myšlení; míra tvořivosti při řešení problémů; kvalita zpětné vazby pro žáky; využití žákovských chyb pro rozvoj poznání;

sociálně emocionální proměnné: sdělování pocitů a sympatií; povzbuzování, odměňování; respektování názoru druhého, rozvíjení myšlenek žáků; poskytování pomoci; spravedlnost při hodnocení a známkování; způsob nesouhlasu, kritizování a trestání; celková atmosféra hodiny; spokojenost žáků s výukou;

obsahové proměnné: soulad mezi cíli a obsahem učiva; způsob, jímž učitel učivo vybírá; řadí a strukturuje; vztah mezi vědeckou úrovní a praktickou využitelností učiva, aktualizování obsahu; přiměřenost učiva možnostem žáků; srovnatelnost obsahu se světovým standardem pro daný předmět a ročník; subjektivní obtížnost učiva pro žáky; využitý obsah ve výuce (charakteristiky toho učiva, které učitel vybral, upravil či nově zařadil a s nímž žáci skutečně v hodinách pracují);

komunikativní proměnné: jasnost sdělení, systematickosti sdělení, plynulost sdělení, srozumitelnost pro žáky; délky pauz při otázkách a odpovědích; nadšení, dynamismus, emocionální apel sdělení, nonverbální expresivita sdělení; případy nejasnosti, vágnosti, nesrozumitelnosti, nesystematickosti, stereotypnosti apod.;

interaktivní proměnné: organizace vlastní výuky, poměr aktivit učitele a žáků; míra aktivní účasti žáků na průběhu výuky; aktivní učební čas žáků v hodině; interakce mezi žáky navzájem; spolupráce mezi žáky, dělba práce mezi žáky; vztah mezi učitelovým stylem vyučování a žákovskými styly učení; způsob ohodnocení a zkoušení atd.

5. blok tvoří okamžité výsledky vyučování: změny v poznávací sféře žáků, změny v emocionální i dovednostní oblasti: výkony určité kvality, změny postojů, změny v sociálních vztazích;

6. blok jsou dlouhodobé výsledky výuky: rozvoj stylů učení, rozvoj hodnotového systému; získávání kompetence v určitém předmětu; změna sociálního postavení žáka; změna sociálního klimatu třídy; rozvoj morálních kvalit, snaha dále se vzdělávat, snaha dosahovat úspěchu, rozvoj celé osobnosti žáka; na straně učitele je to rozvoj vyučovacích stylů, změny postojů a očekávání, profesionální rozvoj, změny v sociálních vztazích vůči žákům i kolegům, zdokonalování práce celého sboru;

7. blok tvoří užší kontextové proměnné: kvalita školy, na níž učitel působí; kvalita vedení školy; kvalita učitelského sboru; program práce celé školy, její "filozofie"; vztahy uvnitř sboru; zvláštnosti tříd, které učitel vyučuje.

8. blok tvoří širší kontextové proměnné: zvláštnosti dané společnosti, míra volnosti, kterou nechává škola a učitel; míra demokratičnosti a plurality ve školském systému; podoba školských zákonů; reálné rozdíly ve vlivu nadřízených školských orgánů, místních školských rad a komunálních orgánů na práci školy a učitelů; zvláštnosti regionu, v němž se škola nachází; zvláštnosti obce, v němž škola a učitel působí; zvláštnosti typu a stupně školy; podmínky pro uplatnění absolventů školy.

Nyní, kdy skončil výklad teoretického modelu, by měl následovat výčet proměnných, které především ovlivňují učitelovu pedagogickou práci. Podat takový výčet je nesnadné už proto, že mnohé proměnné souvisejí se zvláštnostmi dané země, školského systému, kulturních tradic, se zvláštnostmi jednotlivých typů či stupňů škol. Zdá se, že neexistují univerzální determinanty učitelova vyučování, tak jako neexistují naprosto stejné rizikové faktory pro odlišné nemoci. Obtíž je však i v tom, že „široce koncipované "obecné" výzkumy zatím nebyly provedeny ani ve vyspělých státech. Pokud se něco ověřovalo, bylo to zpravidla v rámci určité koncepce vyučování (učitel a programovaná výuka, učitel a systém Mastery Learning, učitel a systém PSI - Personalized System of Instruction). Rozdíly byly a jsou i v tom, zda se soustředíme na pozorovatelné proměnné nebo na proměnné, které se dají měřit jen nepřímou. Proto je třeba brát další údaje jen jako první přiblížení ke složité problematice, jako orientační sondu.

Proměnné, které významně ovlivňují účinnost vyučovací činnosti učitele na základních školách při tradiční výuce. Výsledky byly získány pozorováním výuky (Rosenshine a Furstová 1971): jasnost výkladu, srozumitelnost vysvětlování; variabilita učitelovy práce - široký repertoár metod, forem, učebních úloh atd.; nadšení učitele pro předmět projevující se při výuce, strhující podání učiva; úkolové zaměření učitele - připravuje úlohy a řídí činnost žáků tak, aby pracovali usilovně a tvořivě; sladění výuky a zkoušení - žák musí mít příležitost zabývat se tím učivem, které se bude zkoušet a do takové hloubky, jak se bude zkoušet.

Proměnné, které významně ovlivňují vyučovací činnost učitele na základních, středních i vysokých školách. Údaje byly získány různými metodami (Walberg 1986): čas; inovace osnov; počet žáků ve třídě; charakter otázek kladených žákům; specifické rysy učitelovy činnosti (jasnost výkladu, pružnost uvažování a jednání, nadšení pro předmět, úkolová orientace učitele, užívání a rozvádění myšlenek žáků, nepřímé postupy, minimální kritizování žáků); psychologické postupy při motivování žáků (klíče k odpovědi, zpětná vazba); otevřeně koncipovaná výuka s důrazem na rozvoj tvořivosti, sebepojetí, postoje ke škole, nezávislosti, spolupráci, zvědavosti; užívání

diskusních metod s důrazem na angažovanost žáků, nikoli učitele; sociální klima-třídy; korektní užití některého ze systémů: Mastery Learning, PSI; programovaná výuka.

Mezi nejnovější proměnné, o nichž se ví, že podstatně ovlivňují vyučovací činnost učitele, patří: učitelovo plánování výuky (způsob uvažování před samotnou výukou), učitelovo myšlení a rozhodování v průběhu výuky a konečně učitelovy subjektivní teorie o vyučování a učitelovo osobní přesvědčení o výuce (Clark a Petersonová 1986). Druhá proměnná je v Československu zkoumána v rámci teorie pedagogického rozhodování (Vykydal 1989, Kantorková 1990), třetí proměnná pod názvem učitelovo pojetí výuky (Mareš 1993), resp. učitelova individuální koncepce vyučování (Gavora 1990).

V.2 Diagnostika a autodiagnostika učitele“

Problém: Máme-li rozvíjet možnosti učitelů, korigovat případné nedostatky jejich osobnostních rysů, jejich názory, postoje, ovlivňovat jejich pedagogickou kompetenci a pedagogickou činnost, potřebujeme spolehlivé a často autodiagnostické metody. Těmi se u nás téměř nikdo nezabýval.

Důsledky: Znalosti o učitelových osobnostních zvláštностech a objektivní údaje o činnosti učitele ve výuce jsou u nás velmi sporé. Učitel byl posuzován a hodnocen zpravidla podle jiných kritérií, než těch, která souvisejí s kvalitou jeho pedagogické práce. Šlo obvykle o subjektivní posouzení ze strany nadřízených, posouzení, jež se opíralo o nepřímé ukazatele (průměrný prospěch žáků z daného předmětu; mimoškolní angažovanost žáků a učitele) nebo o nestandardizované pozorování učitele ve výuce (závěry se opíraly o malý, zcela nereprezentativní vzorek hodin). Učitel neměl k dispozici dostatek metod, jimiž by mohl ohodnotit sám sebe.

Řešení: Rozvinout u nás kvalitní diagnostiku a autodiagnostiku učitele. Základy pro autodiagnostiku učitele položil u nás V. Hrabal (1989). Je to úkol pro pedagogicko-psychologickou a pedagogickou diagnostiku.

Diagnostika učitele by mohla mít tuto podobu:

1. Metody přímé - pozorování
 - 1.1 nestandardizované (zúčastněné, nezúčastněné)
 - 1.2 pozorování polostandardizované (osnova; hlavní body)
 - 1.3 pozorování standardizované (přesně definované objekty a charakteristiky, jasná pravidla, formalizovaný zápis dat)

2. Metody polopřímé

2.1 záznam průběhu výuky (zvukový či audiovizuální) + popis, rozbor a hodnocení výuky

2.2 záznam výuky + doslovný protokol pořízený ze záznamu + popis, rozbor a hodnocení výuky

2.3 záznam výuky + komentování záznamu přímým aktérem + popis, rozbor a hodnocení obou zdrojů dat

3. Metody nepřímé

3.1 převážně slovní

3.11 rozhovor (volný; polostandard., standardiz.)

3.12 slovní řešení modelových situací

3.13 pedagogické konsilium

3.14 konsilium přizvaných expertů

3.2 převážně písemně

3.21 dotazníky

3.22 testy

3.23 posuzovací škály

3.24 kategorizování dat (Q-třídění ap.)

3.25 písemné řešení modelových situací

3.26 rozbor žákovských výsledků (prospěch, výkony v testech, postoje)

3.3 převážně praktické

3.31 praktické řešení simulovaných situací

3.32 praktické řešení reálných situací.

Zajímavým doplňkem tradičních dat o osobnosti učitele a kvalitě jeho pedagogické práce je **studentské** posuzování učitelů a výuky. Je velmi časté v zahraničí a prosazuje se postupně i u nás. Uskutečňuje se ve vyšších ročnících středních škola a na většině vysokých škol. Má svá specifická pravidla, své možnosti i meze. Souhrnný přehled viz Mareš (1990).

V.3 Poskytování zpětnovazebních informací učiteli

Problém: Dejme tomu, že jsme spolehlivě diagnostikovali zvláštnosti učitelovi osobnosti, zvláštnosti jeho činnosti. Je málo údajů o tom, kdo by mu měl tyto udaje sdělit; kdy, v jaké podobě, aby byly co nejúčinnější. Málo se toho ví o tom, jak bude učitel reagovat, co si z předložených

informací vybere, které charakteristiky se pokusí změnit, v čem potřebuje pomoci a od koho bude pomoc akceptovat.

Důsledky: Učitel nedůvěřuje vnějším zásahům, cizím radám a doporučením. Často i dobře míněná doporučení odmítá; přistupuje k nim výběrově a přijímá jen to, co souhlasí s jeho osobním-pojetím výuky, s jeho názory a zkušenostmi. Má velmi omezený okruh osob, jejichž stanoviska respektuje. Proto i kvalitní diagnostická data se mohou minout účinkem, nejsou-li vhodně sdělena. Změny učitelovy osobnosti jsou možné jen ve značně omezené míře, změny v učitelově činnosti jsou nesnadné; vyžadují změnu postojů, pojetí, dostatečně dlouhý čas a možnost praktického výcviku. Nestačí jen slovní poučování, diskuse či studium materiálů.

Řešení: Je nutné uvážit, čemu budou výsledky diagnostického vyšetření sloužit. Učiteli samotnému pro sebezdokonalování, skupině učitelů pro spolupráci při zlepšování výuky, bezprostřednímu nadřízenému pro celkové posouzení učitele, hodnocení učitele po skončení kursu, hodnocení učitele při atestačních zkouškách nebo administrativním hodnocení, na němž je učitel existenčně závislý (přijetí do místa, prodloužení pracovní smlouvy ap.).

Učitelé nejsou u nás připraveni na systematické a kvalifikované hodnocení své osoby a své práce, mají k tomu historicky podloženou nedůvěru. Odpor k novým přístupům bude velmi silný. Učitelé si musejí zvyknout, že pracují pod veřejnou kontrolou a že je v jejich vlastním zájmu se zlepšovat.

Důležitá je formální podoba předkládaných výsledků. Učitel musí údajům rozumět, vyznat se v nich, pochopit, co nového mu říkají. Bývá užitečné, když údaje okomentuje odborník nebo má učitel k dispozici alespoň čtivou příručku a srozumitelné normy s komentářem. Do hry vstupuje i míra zodpovědnosti, kterou učitel pocítuje za výsledky své práce. Jak ukazují výzkumy, je tato zodpovědnost odlišná pro situaci, kdy jsou učitelovi žáci úspěšní a kdy jsou neuspěšní (Guskey 1988). Reakce na diagnostické výsledky jsou závislé také na učitelově sebepojetí. Zdá se, že výraznější změny k lepšímu se objevují u učitelů průměrných a u učitelů, kteří sebe sama přeceňovali. Jsou i učitelé, kteří jsou diagnostickými údaji zaskočeni, dezorientováni. Narušil se jim dosavadní obraz sebe sama a nevědí, co dál. Je tedy třeba, aby si mohli zpětnou vazbu promyslet, prodiskutovat s lidmi, jimž věří, poradit se s odborníky, vybrat strategii změn a své rozhodnutí postupně uskutečňovat. Právě pro tyto případy by měl mít učitel možnost vybrat si z nabídky **dobrovolných** vzdělávacích a výcvikových akcí (kursů, výcvikových programů, zásilkových kompletů, odborných školicích akcí atd.).

Problematika vedoucích pracovníků ve školství

Problém: Ve školství není řízení tradičně považováno za profesi.

Důsledky I: Dosud nebyl vytvořen kvalifikovaný profil ředitele školy; který by důsledně respektoval profesní činnost ředitele. Důsledkem toho je i absence adekvátních kritérií pro výběr ředitelů škol. Tato skutečnost se výrazně projevila i při současném obsazování míst ředitelů škol, kdy často rozhodovaly jiné okolnosti nežli skutečné řídicí a odborné schopnosti uchazečů.

Řešení I: Na základě analýzy profesní činnosti ředitele školy je nutno zpracovat profil, z něj vyvodit kritéria pro výběr ředitele. Na základě kritérií zpracovat metodiku konkursního řízení, která by objektivně ověřovala schopnost uchazečů.

Důsledky II: Otázkám přípravy ředitele pro výkon jeho funkce nebyla dosud věnována patřičná pozornost. Často převládal názor, že vynikající učitel musí být vynikajícím ředitelem. MŠ už sice ve VMŠ č. 61/1985 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků určilo funkční studium jako povinnou přípravu ředitelů škol, avšak v praxi tato příprava na výkon funkce nebyla od vedoucích pracovníků důsledně vyžadována. Např. ani v platovém řádu nebyla výše funkčního příplatku vázána na absolvování tohoto studia. Dosud tedy v podstatě ani MŠ ani OŠ (resp. zaměstnavatelé ředitelů) neprojevují cílevědomý zájem o odbornost ředitelů.

Řešení II: Na základě analýzy profesní činnosti ředitelů škol a jeho profilu je nutno vypracovat projekt potřebné odpovídající přípravy. Pro realizaci téže přípravy je třeba vybudovat adekvátní institucionální zabezpečení. Nadále je neúnosný stav, kdy je zajištění přípravy ředitelů škol roztrženo do 17 institucí a realizace této přípravy je na velice rozdílné úrovni. Závažnost řešení tohoto problému v současné době zvyšuje ještě skutečnost, že pravomoc ředitele školy již byla výrazně posílena. Příprava ředitelů škol je jedním z nástrojů, kterým stát může výrazně ovlivnit kvalitu výchovy a vzdělávání.

Do budoucna bude nutné nejen zpracovat projekt přípravy ředitelů škol, ale zabývat se i otázkami její účinnosti a dalšího rozvíjení profesních dovedností ředitelů. V souvislosti s tím bude nutné řešit i otázky vnitřní motivace a vnější stimulace ředitele pro výkon jeho profese. Těmito problémy se v oblasti školství dosud nikdo systematicky nezabýval. Má-li být tato problematika v současné době zodpovědně řešena, bude nutné se jí výzkumně zabývat.

Problém: V současném systému řízení školství odpovídá ředitel za výchovně vzdělávací výsledky školy, za chod školy po všech stránkách. K této odpovědnosti však dosud nebyl vybaven příslušnými pravomocemi. Navíc byla na ředitele škol středním článkem řízení (OŠ KNV a ONV) často neoprávněně přenášena zodpovědnost za úkoly, jejichž plnění nebylo v kompetenci ředitelů škol. Zřizovatelé škol se tak často zbavovali odpovědnosti, která jim ze zákonů vyplývala.

Důsledky: Ředitel školy se takto velice lehce dostával do komplikované situace - byl odpovědný vlastně za vše, ale neměl potřebné pravomoci. Odpovídal za výsledky výchovně vzdělávací práce, ale měl minimální prostředky k jejich ovlivnění (nemohl si vybrat učitele, určit zástupce a jejich počet apod.). Nejvýrazněji se nedostatečnost prostředků projevovala v otázce ohodnocení práce učitelů. Kritéria pro hodnocení práce učitelů byla odvozována od kritérií pro hodnocení práce školy (převážně kvantitativní ukazatele pouze okrajově související s vlastní výchovně vzdělávací prací). Finanční prostředky byly přidělovány nerovnoměrně (z hlediska oblasti i z hlediska času), v převážně většině v nedostačujícím množství.

Neplnění povinností zřizovatelů představovaných OŠ vůči školám (např. péče o budovy, stav vybavení) ve svých důsledcích znamenala postavení ředitele do role správce, stavitele. Odbory školství zneužívaly iniciativy ředitelů, kvalita ředitele byla často posuzována podle množství provedených oprav rekonstrukcí apod. Ředitel školy, pokud chtěl – a bylo to v zájmu jeho i celého zařízení - tyto práce vykonávat, stával se prosebníkem závislým na "vlivných" rodičích svých žáků (shánění materiálů, zajišťování řemeslníků aj.) Při přijímacím řízení na střední školy bylo často přihlíženo právě k těmto možnostem rodičů. V očích veřejnosti pak prestiž školy reprezentovaná ředitelem zákonitě klesala.

Nezávislá mezioborové skupina pro školskou reformu

Pracovní skupina č. 4

**Společenskoekonomické souvislosti reformy
vzdělávacího systému**

Koordinátor prac. Skupiny: Ing. Květa Goulliová.

Členové skupiny Ing. Oto Roth, CSc.
 Ing. Jan Kovařovic, CSc.
 PhDr. Marie Čermáková, CSc.
 Ing. Miloš Pick, CSc;
 prof. PhDr. Vlastimil Pařízek, CSc.
 PhDr. Zdeněk Kučera
 MUDr. Jan Holčík, DrSc.
 Ing. Jiří Vojtěch

květen - červen 1990

Úvod

Škola je cele zakotvena ve společenském organismu. Z tohoto až triviálního konstatování vyplývají některé charakteristiky změn ve školství, které by měly být zcela zřejmé, ale ukázalo se v minulosti a projevuje se i nyní, že tomu tak není:

- změny ve školství lze uskutečnit jen v organickém souladu se změnami společnosti jako celku,
- nemohou být skokové, nýbrž postupné, což vyžaduje čas,
- nelze je "usnést" a vyhlásit, ale musí se rodit a vyvíjet,
- veřejnost (školská i širší) je musí vzít ze své, vnitřně je akceptovat; předpokladem pro to je pochopení a souhlas, a ty jsou do značné míry podmíněny předchozí širokou účastí této veřejnosti na formulování školské politiky a trvalou informovaností o průběhu a výsledcích změn (včetně výsledků negativních).

To vše neznamena, že změny ve školství mají pouze charakter odrazu a odehrávají se až v závěsu se změnami společenskými. Naopak, vzdělání by mělo být motorem společnosti, ono by mělo spoluurčovat tvář společnosti budoucí.

Společenská potřeba vzdělání je složitou výslednicí individuálních vzdělávacích potřeb, které jsou dány na jedné straně ekonomickou poptávkou po vzdělání a na druhé straně vzdělávacími aspiracemi jednotlivců.

Konkrétní potřeba vzdělání je s větším či menším úspěchem formulována v podobě společenských požadavků na výchovně vzdělávací soustavu. Tyto požadavky byly dosud formulovány ve jménu společnosti jako celku, potřeby jejích jednotlivých členů byly však přehlíženy. Tzv. společenské potřeby či požadavky byly dosud stanovovány s ohledem na možnosti využití poskytovaného vzdělání v praxi chápané ovšem velmi zúženě především jako praxe výrobní. Praxe však byla schopna své potřeby definovat jen mechanicky, extrapolací objemových charakteristik. Kvalitativní charakteristiky byly určovány většinou voluntaristicky.

V následujícím textu se pokusíme o jiný přístup, třebaže i tentokrát se - vzhledem k zaměření naší pracovní skupiny v rámci NEMES - soustředíme na formulaci požadavků z hlediska společnosti, nikoli individua.

Probíhající a očekávané společenské změny

Změny, k nimž dochází a dojde v ekonomice, jsou svým charakterem a svou hloubkou bezprecedentní.

Zásadní změnou je proces privatizace a přechod k tržnímu hospodářství. Se zrušením monopolního postavení státu jako podnikatele a se vznikem více subjektů je logicky spjata decentralizace v rozhodování a změna hierarchie. V důsledku trhem nastolených reálných cen na straně jedné a v důsledku politických a hospodářských změn v Evropě a i ve světě na straně druhé, dojde i k významným změnám v odvětvové struktuře našeho hospodářství (změna v energetických zdrojích, změna poměru prvovýroby a dalšího zpracování, růst terciální sféry, informatizace společnosti ...). Vzhledem k vyčerpání zdrojů a k poškození životního prostředí bude nevyhnutelně přistoupit k výrazné ekologizaci výroby.

Významně se promění společnost. Velmi záhy se projeví výrazná diverzifikace společnosti, snad až atomizace. Rychle proběhne i citelná sociální stratifikace. Společnost, dosud stagnující, se dynamizuje, a to přesto, že ekonomika vykazuje pokles výkonnosti. Další dynamizace společnosti závisí ovšem na zintenzívnění ekonomického rozvoje.

S internacionalizací výroby, s integračními procesy, je spjata internacionalizace společnosti, otvírání světa. Reakcí na to jsou však v té či oné míře izolacionistické tendence jako obranný reflex společnosti nebo její jisté části.

Dlouhodobým procesem bude demokratizace společnosti. Bude provázána různě rozsáhlými recidivami totalitních návyků, totalitních schémat myšlení. Škola může hrát v tomto procesu významnou úlohu, je však třeba, aby to bylo ve směru pozitivním, což není zcela samozřejmé.

Růst míry (rozsahu) a frekvence změn se mnohostranně, promítne do způsobu života dospělých, ale i dětí.

Změny v hospodářské základně spolu se sociální polarizací způsobí celkový růst sociální a psychické náročnosti života. Lze předpokládat vzrůst a polarizaci intelektuálních požadavků, růst nároků na schopnost rozhodování, na schopnost účastnit se řízení, na komunikaci, na mobilitu, na odloučenost od rodiny, od vlasti ... Nový a obtížný nárok může pro mnoho lidí představovat i

výrazně pozitivní změna, jakou je zvyšující se volnost při volbě životního stylu. Všechny tyto sociální pohyby budou provázeny posuny či změnami v hierarchii hodnot.

Odraz společensko-ekonomických změn v požadavcích na vzdělání

Hospodářské změny se odrazí ve změně požadavků na člověka jako na osobnost i jako na pracovní sílu. Nové požadavky se projeví v oblasti vzdělání všeobecného i odborného.

Potřeba vzdělání výrazně poroste, ale bude to růst značně diferencovaný podle výrobních odvětví, sfér, typů a forem podnikání. Z hlediska výroby jako celku porostou kvalitativní požadavky na vysoce kvalifikovanou pracovní sílu; kvantitativní požadavky na málo kvalifikovanou manuální pracovní sílu budou klesat relativně pomalu.

Výrazně porostou nároky na všeobecné vzdělání jako na základ pro budování vysoké odbornosti, popř. pro očekávané časté změny odbornosti (rekvalifikace). Porostou i nároky na výchovu vlastností potřebných k úspěšnému výkonu práce: zodpovědnosti, solidnosti, samostatnosti, tvořivosti, (manažerských) rozhodovacích a vůdčích schopností, schopnost řešit konflikty, schopnost spolupracovat.

Odborné vzdělání bude prodělávat změny jednak v důsledku technické a ekonomické dynamizace výroby, jednak v důsledku privatizace a vzniku tržního hospodářství. Nepochybná je větší variabilita forem, větší vertikální i horizontální členitost.

Změna vzdělávacích forem a institucí (včetně všeobecně vzdělávacích) však nastane rovněž v důsledku pronikání tržních vztahů i do oblasti vzdělání. Lze očekávat, že uspokojování speciálních kvalifikačních požadavků bude těsněji spjato se sférou podnikovou než školskou.

Odraz společenských změn v požadavcích na vzdělání bude složitější a zprostředkovanější. I z hlediska společenského bude výrazný nárůst nároků na všeobecné vzdělání, zvláště na jeho kultivační funkci. Nepochybné nové požadavky na osobnost, jako jsou

- schopnost žít v situaci permanentních změn, a nejen se jim přizpůsobovat, ale dokonce je i generovat,
- schopnost komunikovat a kooperovat ve světě rozšiřujícím se a stále složitějším,

předpokládají schopnost a ochotu se celý život učit a zdokonalovat. Předpokládají aktivní přístup k životu: schopnost rozhodovat o vlastním životě, spoléhat na sebe, pociťovat zodpovědnost za

vlastní zdraví, pěstovat pozitivní hodnotovou orientaci a perspektivní vyladění osobnosti, význam sebevzdělání a sebevýchovy bude vzrůstat.

Nicméně uspokojení zjištěných požadavků (vzdělávacích potřeb) musí zajišťovat především výchovně vzdělávací soustava, a to všemi svými (vzájemně se ovlivňujícími) složkami:

- strukturou a organizací,
- obsahem a metodami výuky,
- vnitřním charakterem ("klimatem").

V zájmu uspokojení těchto požadavků je třeba v rovině obsahu a metod vzdělávání především revidovat dosavadní aditivní způsoby vytváření obsahu a ustoupit od jeho koncipování takřka výhradně na základě systematiky jednotlivých vědních oborů, které mají své tradiční místo ve výuce v podobě předmětů zastoupených v učebním plánu. Obsah vzdělávání je třeba koncipovat globálně, celistvého pohledu na svět dosahovat prostřednictvím integrace poznatků, posilováním interdisciplinárních souvislostí. Integrační snahy musí postupovat jak tvorbu učebních plánů, tak tvorbu učebních osnov a učebnic, a to od počátku, nikoli ex post. V procesu výuky je třeba akcentovat výuku metod (práce s informacemi, řešení problémů, učit se učit) a pěstování kritického myšlení na úkor hromadění sumy vědomostí, zavádění nových obsahů je nevyhnutelné. Je také naléhavější než změny organizační, jednak proto, že obsahové nedostatky současné školy jsou velmi tíživé, jednak proto, že účinek změny je takřka okamžitý. Bylo by proto záhodno k obsahovým změnám přistoupit neprodleně, ale i poučeně: přinejmenším nepokračovat v zavedené metodě koncipování předmětů, ale koncipovat obsah vzdělání jako celku.

Působení ve směru dosažení žádoucích cílů je vždy mnohostranné. Např. schopnost komunikace a kooperace není jen záležitostí společného jazyka a společného zájmu, ale i záležitostí metod a technik a osobnostního vyladění. Proto je třeba ji vytvářet jak v nejrůznějších předmětech (jazyková výuka, předměty činnostního charakteru), tak procesuální cestou (intenzivnějším praktikováním komunikace a kooperace, nikoli vyprávěním o nich), a v neposlední řadě prostřednictvím mravní výchovy (stimulace pozornosti, vstřícnosti, tolerantnosti...).

Otvírání světu a internacionalizace výroby a společnosti nevyžadují jen zintenzívnění jazykové výuky, ale i nové obsahy - hlubší poznávání a pěstování národní identity na straně jedné a poznávání jiných civilizací a jiných kultur na straně druhé. Je třeba pěstovat respekt k odlišnosti, k různosti, k jiným hodnotám a názorovým orientacím.

Sociální stratifikace může být velmi bolestivá, škola by měla vychovávat lidi citlivé vůči sociálním problémům jiných a odolné vůči sociálním problémům vlastním;

Z uvedeného vyplývá, že je velmi důležité, aby cíle výchovy a vzdělání byly všem účastníkům výchovně vzdělávacího procesu dostatečně zřejmé a aby je akceptovali. Teprve tak se vytváří první z předpokladů pro řízení školské soustavy jejími cíli.

Ve vztahu k výše uvedeným společenským procesům by v **klimatu školy** mělo převládnout pojetí výchovy a vzdělání jako rozvíjení potencialit osobnosti, stimulování zájmů, sklonů, tvořivosti. Potřebná je změna celkové orientace (nejen školy, ale celé společnosti) z kvantity na kvalitu, z hodnot materiálních na duchovní. Nutnost takovéto principiální změny neplyne z ideových pozic, ale z vyčerpanosti dosavadních zdrojů převážně extenzivního růstu i dosavadních cest rozvoje společnosti. Pohled na člověka jako na zdroj svým způsobem nevyčerpatelný umožňuje mj. dívat se na vzdělání jako na specifický osobní kapitál a pod tímto zorným úhlem působit na zvyšování zájmu o vzdělání.

Podstatnou determinantou fungování školské soustavy ve složce výchovné i vzdělávací je způsob hodnocení. Musí být objektivní, a proto je třeba nastolit jednoznačná výkonová kritéria. Systém hodnocení a tedy i soustava výkonových kritérií musí však zajišťovat různost (mnohost) cest k úspěchu, nikoli být pouze nástrojem selekce ve směru jediném.

Pluralita vzdělávacích cest a jejich pojmání jako různých cest k úspěchu by měla nahradit současné mechanické nahlížení na školní úspěšnost jediného typu, přičemž každý typ je vlastně neúspěšný. K prosazení takového pojetí je třeba definovat funkce jednotlivých vzdělávacích cest, jednotlivých stupňů vzdělání, z nich odvodit jejich obsah, délku, vnitřní členitost, a rozpracovat metody diferenciací a individualizace výuky. Definice stupňů a cest není jen úkolem čistě pedagogickým. Velmi významné je při tom hledisko sociální, u vyšších stupňů škol se zvyšuje význam kvalifikačních požadavků praxe. Limitujícím činitelem je vždy hledisko ekonomické a je třeba je zvažovat z pozice jasné koncepce a dostatečně dlouhé perspektivy, aby nutná úsporná opatření nepoškozovala soustavu v momentech příliš závažných.

Struktura školství musí být budována jako součást systému celoživotního vzdělávání. Některé požadavky na tento systém jsou zřejmé a nepochybné již nyní a je možné je formulovat v podobě zásad tvorby školské soustavy:

- Každý má právo na vzdělání podle svých schopností a potřeb. Vzdělávací soustava by měla vytvářet podmínky, za nichž by se jednotlivec co nejvíce přibližoval stropu svých možností, tzn. že by měla minimalizovat či vyrovnávat vliv nepodnětného rodinného prostředí, sociální nerovnosti (chudoby), geografické vzdálenosti od vzdělávacích center, měla by eliminovat diskriminaci (pohlaví, národnost ...), poskytovat široké "nadstandardní" možnosti talentům.

- Povinná školní docházka by měla být prodlužována v souladu se stupněm rozvoje společnosti.

- Obsah vzdělání musí být diferencován podle schopností žáků, avšak s cílem vytvořit pro všechny prostředí podnětné pro růst a variabilitu vzdělávacích aspirací. Vzdělání má být dále diferencováno podle potřeb demokratické společnosti a podle zájmů a sklonů mládeže (pojetí vzdělávání jako rozvoje potencialit osobnosti). Systém má proto vytvářet prostor pro individuální vývoj jedince v obsahu i v čase. Předpokladem je poznání žákovy osobnosti a respekt k ní.

- Školský systém musí být pluralitní ve smyslu plurality nositelů forem vzdělání (stát, církve, jiné organizace a společenství, soukromé osoby) i ve smyslu plurality vzdělávacích cest, co nejširší prostupnosti systému (neexistence slepých uliček, vytváření tzv. druhé šance).

- Nejpodstatnější pluralitou je pluralita názorová. Ta je předpokladem pro výchovu ke kritickému myšlení a k demokracii. Názorová pluralita rozšiřuje poznání, umožňuje hodnocení a volbu mezi různými možnostmi.

Systém musí být nedirektivní, adaptabilní, se samoregulační schopností. Součástí regulačních mechanismů je hodnocení žáka, učitele, školy, systému jako celku, objektivní a s jasnými kritérii.

Fungování školského systému je třeba kontrolovat a zabezpečovat za pomoci parametrů a prostředků nadřazených systémů, jako je zdravý fyzický, psychický i morální vývoj jedince.

Závěr

Školských problémů, ať už zřetelně artikulovaných nebo jen pociťovaných, je mnoho. Hlad po změnách a tlak na jejich provádění jsou pochopitelně.

Absence důkladné analýzy a nedostatečná nejen reflexe problémů, ale vůbec informovanost o jejich závažnosti, nedostatečná znalost o způsobech jejich řešení ve světě, vedou však k tomu, že

jednotlivé tlaky jsou orientovány někdy nesprávně a někdy protichůdně. Kupodivu uskutečňují se velmi rázně hluboké organizační změny rázu převážně vnějšího.

Uvedeme dva nejzávažnější případy. Velmi markantním příkladem sociálně i pedagogicky problematické cesty je příklon početně významné části veřejnosti ke koncepci vnější diferenciaci formou zavádění osmiletých gymnázií. Vyplynul ze zdiskreditovanosti uniformní jednotné školy, z nevíry v možnosti vnitřní diferenciaci, o níž se hovořilo, ale která neexistovala, ale domníváme se, že i z necitlivosti k četným negativním a sociálním dopadům, které takovéto řešení bude mít.

Druhým příkladem je zkrácení povinné školní docházky z 10 na 9 let. U jeho kořenů je zcela nepatřičné ztotožňování povinné školní docházky se základní školou. Nebezpečí, že žák může být po absolvování 9. třídy fakticky zbaven možnosti dalšího vzdělání v důsledku nedostatku míst na středních školách nebylo vůbec vzato v úvahu. Toto nebezpečí je zvláště aktuální v nejbližších dvou letech.

Naopak pomalu se uskutečňují změny vnitřní, organizačně a investičně méně náročné, v nichž především spočívá obroda školy.

Změny je třeba provádět rychle. Je však zapotřebí (zvláště proto, že je nelze uskutečnit najednou), aby měly vnitřní logiku, aby neodporovaly trendům, které jsou nepochybné, a aby nezhoršovaly výchozí podmínky pro reformu. Proto je nutné pracovat na přípravě reformy neodkladně a výsledky práce jednotlivých etap předkládat veřejnosti k informaci a k diskusi.

Nezávislá mezioborová skupina pro školskou reformu

Pracovní skupina č. 5

Alternativní principy ve školství a výchově

Koordinátor pracovní skupiny : PhDr. Ondřej Štefl

Členové skupiny: Alena Heřmanová
 Eva Bartoňová
 dr. Jana Fallnerová

březen - duben 1990

1. Zákonné podmínky pro alternativnost

Výstup: Zásady zákona o školách; který bude určovat:

- co to je škola a za jakých podmínek může vzniknout;
- jaké má škola povinnosti, jaká pravidla musí dodržovat (zde je největší problém - jakými prostředky definovat, co škola musí)
- jaké povinnosti mají rodiče;
- jak bude probíhat kontrola škol;
- jak a kým budou školy financovány;
- jaké budou možnosti centrálně zasahovat do činnosti škol.

2. Zavádění alternativních typů škol a to státem i osobami

- tvorba alternativních typů škol a jejich přebírání ze zahraničí;
- metody postupných přeměn jednotlivých škol;
- příprava společnosti na alternativnost, osvěta;
- příprava učitelů;
- nepřímé nástroje řízení pro zavádění doporučených typů škol;
- formy řízení ve školství, úlohy jednotlivých orgánů;
- ověřování.

3. Koexistence různých škol

- podmínky výběru školy podle přání rodičů a žáků;
- otázky rovných podmínek přístupu ke vzdělání;
- přechody mezi školami, konkurence, spolupráce;
- platnost dokladů vydávaných různými školami;
- náprava individuálně chybných rozhodnutí;
- ochrana společnosti před hromadně chybnými rozhodnutími.

4. Alternativní pedagogický výzkum

- teoretické otázky nejen různých typů škol, ale různých pedagogik.

Předním úkolem skupiny je osvěta v této oblasti:

A. Jednotná škola je v myslích většiny zakořeněna velmi hluboko, jednotná (stejná, uniformní) škola pro všechny, ale i jednotný (fixní, uzavřený) systém škol.

B. Soustava škol je ztotožňována se školským zákonem, ten stejně jako další školské předpisy, je

založen na principu - co není dovoleno, je zakázáno. (MŠMT se tohoto pojetí jen tak snadno nezbaví a nevzdá.).

C. Každá změna ve školství je spojována se změnou zákona. Odtud vyplývá představa, že změna musí být náhlá a skokem. Budoucí zákon o školách musí umožnit plynulé změny.

D. Většina pedagogů i veřejnosti zná dvě alternativy: kromě současného systému již jen systém osmiletých gymnázií první republiky; znalost zahraničních systémů je malá.

Práce na bodu 1. je třeba zahájit co nejdříve, je nutné sehnat schopného právníka.