

Dag Hrubý
Školské reformy (1)

Učitel matematiky, Vol. 16 (2008), No. 2, 65–73

Persistent URL: <http://dml.cz/dmlcz/150593>

Terms of use:

© Jednota českých matematiků a fyziků, 2008

Institute of Mathematics of the Czech Academy of Sciences provides access to digitized documents strictly for personal use. Each copy of any part of this document must contain these *Terms of use*.



This document has been digitized, optimized for electronic delivery and stamped with digital signature within the project *DML-CZ: The Czech Digital Mathematics Library* <http://dml.cz>

ŠKOLSKÉ REFORMY (1)

DAG HRUBÝ

K napsání tohoto článku jsem byl vyzván doc. dr. Eduardem Fuchsem, CSc. Psát v současné době o školských reformách nebo snad o reformách kurikula, abych byl *in*, není pro učitele matematiky příliš zábavné, dokonce se mně to zdá velmi obtížné. Raději bych řešil nerovnici

$$\sqrt{x-1} > 1 + \sqrt[3]{x-2}$$

Věřím, že většina čtenářů našeho časopisu danou nerovnici s použitím substituce $x - 2 = t^3$ určitě vyřeší s výsledkem $K = (1; 2) \cup \cup (10; +\infty)$. Až nerovnici vyřešíte, tak možná nebudete mít potřebu dalšího čtení. Radost z vyřešení dané nerovnice nemůže nahradit četba publikace o reformách, byť by byla graficky pěkně vvedena a obsahovala vložené CD.

Základním problémem, na který po ponoření do dané problematiky narazíme, je nejednoznačnost základních pedagogických pojmů. To vyvolává nedůvěru učitelů matematiky a přírodních věd. Pokud budu v matematice uvažovat o pojmu grupa, tak obsah a rozsah tohoto pojmu je zcela jednoznačný v každé matematické literatuře na celém světě. Pokud budu hledat v pedagogické literatuře pojmy vzdělání, kurikulum, pak se setkám s nepřehledným množstvím jejich výkladů. V knize [1] si můžeme přečíst, že již v roce 1937 existovalo nejméně 50 významů slova „osobnost“, podobně v roce 1960 se uvádí více jak 80 termínů s částicí „bilden“. Za těchto podmínek je obtížné dorozumět se již uvnitř jedné vědy a ještě obtížnější je dorozumět se s představiteli ostatních věd a s širší veřejností, která je ve svém povolání odkázána na vědecké poznání. Pedagogická terminologie je chudá na vlastní výrazy, zato je přetížena termíny, které pocházejí z jiných oborů. Mnohým z nich můžeme rozumět jen tehdy,

známe-li teorie, které s nimi operují. Jazyková náročnost, praktikovaná v publikacích věd o výchově, je často v obráceném poměru k jejich informačnímu bohatství. Uvedme si na ukázkou několik pojmů, s kterými se můžeme setkat v kurikulárních dokumentech: „konstrukce kurikula“, „úroveň reflexe“, „taxonomie“, „inovace“, „inovační strategie“, „operacionalizace“, „optimalizovaná učební frekvence“, „strukturace“, „projekt“, „kvalifikovaná analýza“, „funkční analýza“, „identifikace“, „specifikace“, „preferance“, „selekce“, „transparentnost“, „evaluace“, „legitimita“, „decize“, „konstituování“, „fundování“, „relevance“, „konceptualizmus“, „dimenze“, „repertoár“, „kurikulární elementy“, „motivační báze“, „hypotetické dedukce“, „redukovaná komplexita“, atd. Zkoumáte-li, co vězí za tímto odstrašujícím slovníkem, pak naleznete jen skromné poznatky (viz [1]).

Pokud se budeme zajímat o kurikulární reformy nejen u nás, ale také v zahraničí, tak zjistíme, že reformy kurikula často nesplní očekávání, protože jsou příliš často ztotožněny pouze s vydáváním nových programových dokumentů, avšak zůstávají nepochopeny těmi, kdo je mají realizovat. Učitelé i rodiče je ignorují, stavějí se proti nim nebo je realizují ve zkreslené podobě. Přejít od plánování nebo pilotního stadia do širokého užívání se v praxi často děje bez zajištění potřebného školení učitelů, bez učebnic a také bez seriózních hodnocení, které by poskytly zpětnou vazbu pro úpravy kurikula (viz [2]). Osobně nemám rád pojmy „staré pojetí“ a „nové pojetí“. Každé nové pojetí je zřejmě budoucí staré pojetí. Takový přístup často vede až k neobjektivní kritice „starého pojetí“ a vychvalování „nového pojetí“, které však bude možné objektivně posoudit až po několika letech. Reforma, která probíhá „ve skocích“, je navíc finančně velmi náročná a klade značné požadavky na práci učitelů a škol. Osobně se přikláním k názoru Bohumila Bydžovského, významného českého matematika, člena JČMF, který byl předsedou ministerské komise pro reformu středního školství na počátku dvacátých let minulého století:

Nelze se domnívati, že by škola mohla na dlouhou dobu ustrnout v nehybném tvaru. Bylo by si však přáti, aby reformní pohyb ve škole byl spojitý a nenáhlý, aby nebylo třeba čas od času zákroků

příliš silných, které školu zneklidňují nad potřebu [3].

Podle mého názoru současná reforma českého školství rozhodně v souladu s výše uvedeným výrokem není. O postoji učitelů k reformám píše Jan Průcha v publikaci [4]. Pedagogičtí a školští politici u nás často proklamují, že bez aktivní angažovanosti učitelů není možno očekávat příznivý výsledek v uskutečňování změn ve školství. Tento postulát je zdůrazněn v Bílé knize [5]. Je to zajisté přirozený postulát, vždyť kdo jiný než skuteční vykonavatelé vzdělávání by měli změny provádět. Má to pouze jednu slabinu. Apelace směřující k učitelům se neopírají o poznatky, jež by vysvětlovaly, zda jsou učitelé na požadované změny odborně připraveni, zda jsou v daných podmínkách schopni je realizovat a především zda vůbec učitelé pozitivně přijímají požadavky na ně kladené a jsou ochotni je realizovat. Ačkoliv se tu jedná o celkem samozřejmý předpoklad, k jeho respektování dochází jen velmi zřídka a omezeně. Stále přetrvává takový postup, kdy školští politici či teoretičtí pedagogové „něco vymyslí“, a může to být i něco velmi užitečného a žádoucího, a předloží to učitelům a ředitelům škol jako nezpochybnitelné. Autoři návrhů očekávají, že učitelé se navrhovaných změn nadšeně chopí a začnou je uskutečňovat. Snad nikdo se nezabývá zjišťováním toho, do jaké míry jsou učitelé ochotni určitou změnu akceptovat a podporovat. Podobná situace je i v zahraničí. Výzkumná zjištění ukazují na vysokou míru setrvačnosti pedagogického myšlení učitelů. V rozsáhlém kvalitativním výzkumu učitelů anglických škol v roce 1996, v němž se zjišťovaly změny v myšlení učitelů po zavedení národního kurikula v Anglii a Walesu v roce 1988, se konstatuje, nikoliv s výčitkami vůči učitelům, že setrvávají na svém ustáleném pojetí výuky a realizují převážně frontální způsob vyučování. Zpráva z tohoto výzkumu uvádí:

Zjistili jsme, že učitelé reagují na nové iniciativy národního kurikula na základě své dřívější pedagogické víry a přijímají ty změny, které jsou v souladu s jejich zkušenostmi, a většinou ignorují ty, jež s nimi v souladu nejsou.

Co z toho vyplývá pro hodnocení pedagogického myšlení, či pojetí výuky u českých učitelů? Přinejmenším to, že určitou zdr-

ženlivost či ne zrovna horoucí nadšení pro různé změny, jež od učitelů očekávají někteří radikální kritici stavu českého školství, nelze vykládat jako negativní rys učitelů, svědčící o zaostalosti právě českých učitelů. Je to rys univerzální, charakteristický i pro učitele jiných zemí, a kromě toho spíše jev pozitivní, neboť zachovává stabilitu školního vzdělávání v podmínkách nestabilního světa [4].

Na problém školských reforem se můžeme také dívat z obecnějšího pohledu. Můžeme se zajímat o soudobé teorie vzdělávání ve světě a hledat takovou teorii vzdělávání, která se nám jeví jako nejlepší. Byl jsem velmi překvapen, když jsem knihu [6], která se touto problematikou zabývá, a kterou bych doporučil každému učiteli, zakoupil v „Levných knihách“ za 29,-Kč. Autor této knihy, Yves Bertrand, profesor univerzity v Montrealu, uvádí následující soudobé teorie vzdělávání:

- spiritualistické teorie
- personalistické teorie
- kognitivní psychologické teorie
- technologické teorie
- sociokognitivní teorie
- sociální teorie
- akademické teorie

Knihu jsem si přečetl s velkým zaujetím. Poslední věta této knihy je: „Vzdělávání musí sloužit nové budoucnosti pro naši planetu“. Při diskusi o školských reformách nelze vynechat sociokulturní kontext, který ovlivňuje kulturu školy, její vnější a vnitřní vztahy i prostředí života školní komunity [7]. Ve vývoji sociálního modelu školy lze rozlišit tři období: předindustriální, industriální a postindustriální. V období předindustriálním školy sice existovaly, ale neexistoval školský systém a síť škol, která by institucionálně zajišťovala vzdělání pro všechny. Základní jednotkou zabezpečující socializaci dětí byla rodina. Děti se učily v reálném prostředí

života a práce rodiny, přirozenou cestou, hlavně pozorováním a imitací činností rodičů, přijímáním rolí v prostředí rodiny a nejbližší komunity. Velmi zhruba můžeme toto období ohraničit roky 950-1750. Zásadní změnu, která iniciovala vznik školy jako sociální instituce, znamenala průmyslová revoluce. Přinesla nejen technický pokrok, sekularizaci duševní a manuální práce, ale také anonymitu sociálních i individuálních vztahů, administraci a centralizaci řízení. V kontextu tohoto sociálního modelu vzniká a vyvíjí se model školy jako sociální instituce, který byl dominantní a rozvíjel se v proamerickém civilizačním okruhu více než 200 let, po celé období industriální společnosti. Velmi zhruba lze omezit toto období roky 1750-1950. Model školy, který se vyvinul v tomto období, je označován jako tradiční model školy nebo přesněji model transmisivní školy [7].

Pojem „transmisivní škola“ se jeví v diskusích o školských reformách jako fundamentální. Když to mírně přezenu, tak tvrdím, že bez hlubšího pochopení pojmu „transmisivní škola“ nelze pochopit současné kurikulární reformy. Za podstatný rys transmisivní školy je pokládán mechanismus „předávání“ poznatků poučeným, znalým a dovedným učitelem nehotovému, neznalému, neumějícímu žáku s cílem utvářet vzdělanost vštěpováním do paměti, reprodukováním a napodobováním. Hlavní úlohou transmisivní školy bylo vybavovat děti vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro život v dospělosti, seznamovat je s kulturními vzorci společnosti a jejími občanskými principy [7]. Tento model transmisivní školy překonal období sociální krize a válečného konfliktu (2. světová válka), od konce 50. let 20. století se však stává předmětem ostré kritiky. Začíná se hovořit o krizi školy v souvislosti s krizí vzdělávání jako o celosvětovém problému. Je velmi obtížné orientovat se v desítkách publikací, které se danou problematikou zabývají. Shrnutí kritických výhrad na adresu transmisivní školy přinesla publikace *Školství v moderní evropské společnosti* [8]. Uvedme si nyní pro zajímavost nejvýznamnější výhrady z této publikace:

- Školy připravují žáky na řešení problémů včerejška, nikoliv na vyrovnávání se s problémy současnými a s problémy,

kteřé budou řešit v dospělosti v budoucí evropské společnosti.

- Školy rezignovaly na explicitní vyučování etiky. Etika a morální výchova se staly součástí „skrytého kurikula“.
- Školy dokonce neplní ani tradiční cíle, které si vytyčují – osvojení elementárních dovedností a základních znalostí je nedokonalé. Školy nepodporují obecně uznané hodnoty evropské kultury, zejména respektování lidských práv, potřeb a rozdílností, zodpovědnost ke komunitě, nenásilné formy aktivit, samostatnost, sebeovládání a hledání racionálního porozumění.
- Školy jsou považovány za neefektivní a své příležitosti promarněující instituce. Dostávají se do střetu s vlivnými konkurenty v technologické a meritokratorní společnosti (výkonná společnost, schopnosti a úsilí hrají při získání profesionálního a sociálního postavení důležitější roli než zděděná privilegia), zejména s těmi, kteří anulují úsilí školy nebo zabraňují jeho prosazování. Idea školy se dostává do konfliktu s moderní společností.
- Školy jsou nudné, nehostinné, nepatří mezi oblíbená místa učitelů a žáků.
- Školy jsou zatěžovány mnoha úkoly, z nichž některé jsou navzájem konfliktní a střetávají se s primárním účelem školy. Smyslem školy není přebírat funkci rodiny, ani třídit děti pro sociální stratifikaci (rozvrstvení) a profesní kariéru, bránit děti pře vlivem ulice, kompenzovat nedostatky rodiny, testovat, hodnotit či předpovídat jejich vývoj tak, aby byly „zmrazovány“ jejich aspirace a utvářena úspěšná populace jen pro limitované příležitosti a prospěch společnosti.
- Sociální patologie vstupují do školy a způsobují, že se škola dostává do obtíží, její fungování komplikuje záškoláctví a odchody učitelů z profese, škola se stává ohroženou institucí.

Můj problém spočívá v tom, že takovou školu, která by splňovala uvedené výhrady, neznám. Rozhodně to není škola, na které učím. Nemám rád obrat jako je „ale v něčem měl pravdu“, upřednostňuji pojetí „přijetí–nepřijetí“, byť s případnými nedostatky. Kritiku transmisivní školy v podobě, s kterou jsem se setkal v literatuře v rámci svých možností, jsem zatím „nepřijal“. K idejím tzv. informační společnosti, společnosti vědění, k teoriím postindustriální společnosti se v tuto chvíli vyjadřovat nebudu.

V závěru tohoto článku se chci vyjádřit ke vzdělávací politice a jejím aktérům. Přiznávám, že mne pobavilo, když jsem si v knize [9] přečetl, že mezi odborníky nevládne všeobecná shoda, zda „vzdělávací politika“ (educational policy, school policy) je nebo není teorií vědeckou. Když si představím vzdělávací politiku v České republice v letech 1990–2007, tak mám chuť napsat, že vědeckou teorií není. Vzdělávací politikou státu rozumíme principy, priority a metody rozhodování o vzdělávacích institucích. Toto rozhodování zahrnuje strategické cíle rozvoje vzdělávání, legislativní rámec vzdělávacích institucí, způsob financování vzdělávání, stanovení cílů a obsahů vzdělávání, ovlivňování podmínek činnosti vzdělávacích zařízení a způsob kontroly vzdělávacích zařízení [9]. V každé zemi si stát udržuje vliv na řízení a kontrolu vzdělávání v zemi. V zásadě se dají rozlišit dva typy řízení vzdělávání státem:

- Centralistický model – plánování a rozhodování o vzdělávání v zemi se provádí v nějakém ústředním politickém orgánu a hierarchicky nižší orgány pak příslušná rozhodnutí realizují. Tento model byl uplatňován u nás v letech 1948–1989, avšak funguje tradičně i v některých demokratických zemích, např. ve Francii.
- Liberalistický model – ústřední politické centrum nemá silný vliv a rozhodovací pravomoci o vzdělávání jsou v kompetenci hierarchicky nižších orgánů školské správy, v regionech, obcích. Takový model fungoval v USA a donedávna i v Anglii.

Tyto dva typy státního vlivu na vzdělávání představují extrémní póly. Ve většině zemí se prvky obou modelů nějak prolínají. To činí problém některým novinářům, kteří jsou schopni např. napsat, že

od 1. září 2007 se škola zcela proměnila, nastal konec biflování a výuky podle rigidních učebních osnov.

Do první kategorie činitelů, kteří ovlivňují vzdělávací politiku, patří zvolení politici. Pro ně ovšem je vzdělávací politika, zejména v době voleb, méně významná. Nemůže se totiž srovnávat s ekonomicko-sociálními problémy, jako je inflace, nezaměstnanost, daně, životní prostředí. Obecně lze říci, že v době voleb školství nebývá nosným tématem v novinách a ti, kteří touží po vrcholné politické kariéře, nemívají školství jako svůj hlavní zájem [10]. Mnoho politiků nemá dostatečnou kvalifikaci na diskuse o vzdělávací problematice, jejich odborné kompetence nejsou daleko od laiků. Zvolení politici vyjadřují obvykle podporu stávajícímu vzdělávacímu systému, bylo by nerozumné se chovat jinak. Politici spíše očekávají od školské administrativy, že nějaké návrhy připraví. Úloha zvolených politiků je však velmi důležitá v závěrečné fázi ovlivňování rozhodování, která z navržených alternativ bude přijata jako oficiální, politika. Zde spočívá jejich hlavní zodpovědnost. Bezprostředně zodpovědní za fungování vzdělávacího systému jsou pracovníci školské administrativy. Tito lidé představují velmi široké spektrum. Někteří z nich opravdu vyučovali a považují se za specialisty v oblasti vzdělávání, dále jsou zde organizátoři ve vlivných pozicích, kteří se považují za exekutivu, za svou přednost považují umění seznámit se rychle se všemi podstatnými fakty a vztahy v jakékoliv oblasti, kam je jejich personální dráha vede. Lze najít i „politické“ typy, přestože to nejsou zvolení politici. V parlamentní demokracii je školská administrativa podřízena zvoleným politikům, přesto se zdá, že školští úředníci ovlivňují rozhodování více.

Cílem tohoto úvodu ke školským reformám bylo ukázat, že diskuse o školských reformách není jednoduchá a je ovlivňována mnoha okolnostmi. Lze říci, že většina školských reforem v posledních desetiletích ve světě se potýkala s celou řadou problémů, některé skončily krachem. V příštím čísle se zaměříme na konkrétní školské reformy v letech 1848–1948.

Literatura

- [1] Brezinka, W., *Východiska k poznání výchovy*, L. Marek, Brno, 2001
- [2] Kalhous, Z., Obst, O., *Školní didaktika*, Portál, Praha, 2002
- [3] Morkes, F., *Devětkrát o českém školství*, Pedagogické muzeum J. A. Komenského, Praha, 2004
- [4] Průcha, J., *Učitel – Současné poznatky o profesi*, Portál, Praha, 2002
- [5] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha, 2001
- [6] Bertrand, Y., *Soudobé teorie vzdělávání*, Portál, Praha, 1998
- [7] Walterová, E., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, Paido, Brno, 2004
- [8] Husén, T. et al, *Schooling in Modern European Society*, Pergamon Press, Oxford, 1992
- [9] Průcha, Jan., *Přehled pedagogiky*, Portál, Praha, 2000
- [10] Kalous, J., *Teorie vzdělávací politiky*, ÚIV, Praha, 1997

RNDr. Dag Hrubý
Gymnázium, A. K. Vitáka 452
569 43 Jevíčko
e-mail: hruby@gymjev.cz