

TOMÁŠ
JANÍK
**NEDĚLNÍ
PEDAGOGICKÉ
KRASOŘEČI**



MUNI
PRESS

O knize

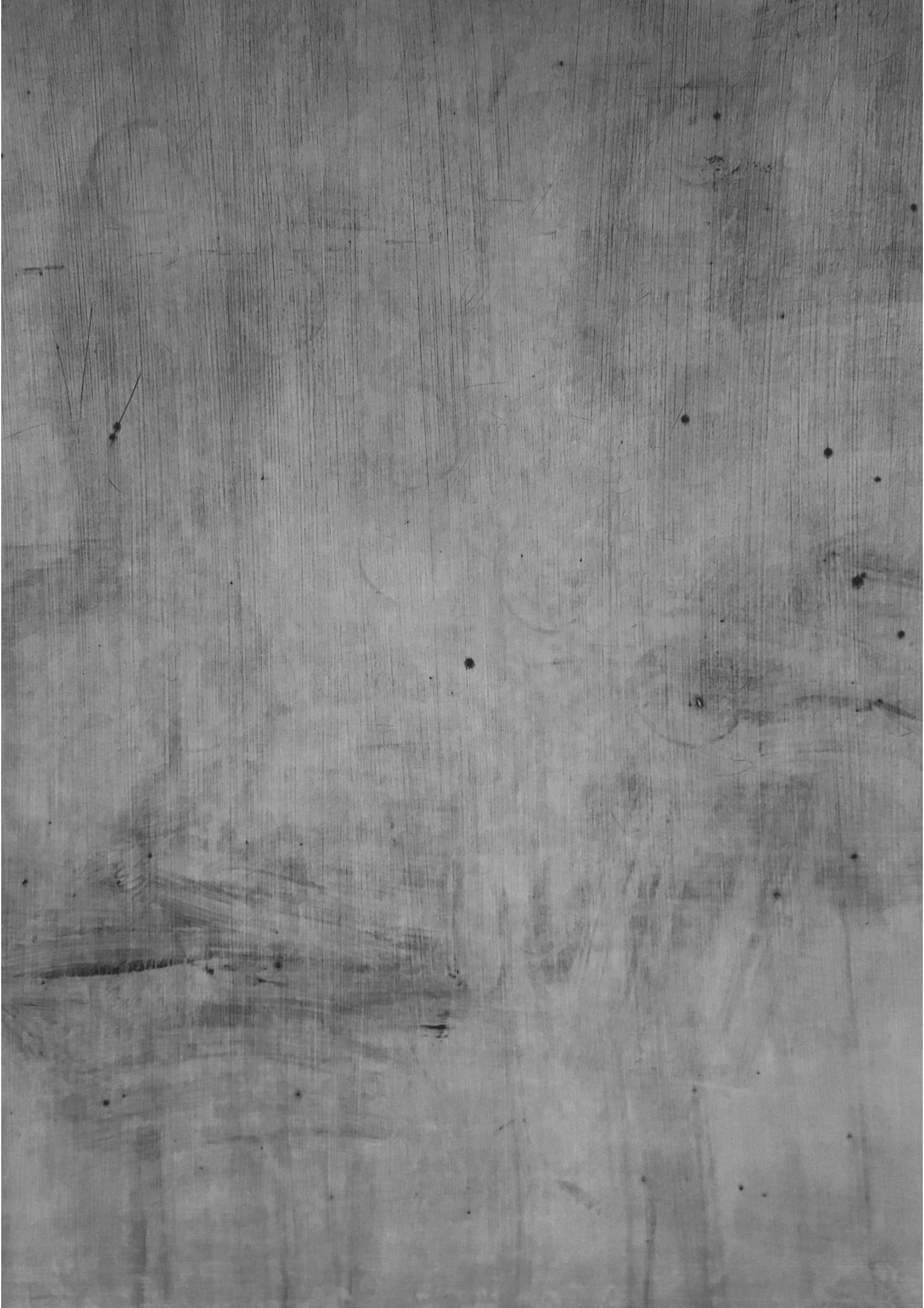
Nedělní pedagogické krasořeči jsou žánrem umožňujícím pěstovat naivní pedagogický romantismus. Mají se vyznačovat povedeným jazykovým provedením, mají zpracovávat podstatné problémy či dilemata oboru a mají mít šťastný konec. Tato sbírka obsahuje deset krasořečí zastřešených tématem obrátů a vyvažování ve výchově a vzdělávání.

O ediční řadě

Do ediční řady Reflexe jsou zařazovány populárně či esejisticky pojaté publikace, fejetony, rozhovory a další typy textů reflektujících dnešní dobu z odborných či uměleckých pozic. Zpravidla jde o díla menšího rozsahu vyznačující se pronikavým vhledem do problematiky jednotlivých oborů rozvíjených na Pedagogické fakultě MU.

MUNI
PRESS

REFLEXE
E D I C E



TOMÁŠ
JANÍK
**NEDĚLNÍ
PEDAGOGICKÉ
KRASOŘEČI**

o obratech
a vyvažování
ve výchově
a vzdělávání

Masarykova univerzita

Brno 2019

Ediční řada: Reflexe

Svazek 3



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2019 Masarykova univerzita

© 2019 Ilustrations Pavel Noga

ISBN 978-80-210-9229-7

ISBN 978-80-210-9228-0 (brož. vazba)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9229-2019>

OBSAH

- Úvodem: O nedělních krasořech (11)
- O nevšednosti neděle a školy (15)
- O alternativách v reakci na odcizení (19)
- O obratech a vyvažování ve výchově a vzdělávání (25)
- O posilování ruky trhu a o učení v rukou samouků (29)
- O protipohybech v polistopadové vzdělávací politice (33)
- O škole na kruhovém objezdu
aneb když se to vezme kolem a kolem (45)
- O zakládání základů ve škole zvané základní (57)
- O ničem a o všem ve vzdělávání (63)
- O vzestupech a sestupech v učitelské profesi (71)
- O budování důvěry v profesi (79)
- Závěrem: O křehkosti konsensů ve výchově a vzdělávání (83)

ÚVODEM: O NEDĚLNÍCH KRASOŘEČECH

Texty spadající do žánru pedagogických krasořečí zveřejňujte výhradně v neděli... Pouze v neděli lze provozovat naivní pedagogický romantismus... Blouznit nebo si jen tak zapřehánět přes týden je nepřípustné...

Tímto svoláním jsem se koncem června roku 2018 zavázal, že budu provozovat nedělní krasořeči, a to přinejmenším o prázdninách, kdy my – líní učitelé – nechodíme do práce, neboť máme prázdniny. A tak vznikl nejdříve tematický blog a z něj tato knížka.

Jak známo, nedělní krasořeči se mají vyznačovat vytríbeným jazykovým provedením, mají zpracovávat určité (zde pedagogické) výzvy či problémy, protiklady či rozpory a mají mít šťastný konec.

Lze také říci, že krasořeči mají spět ke konsensu, respektive mají dávat šanci na dosažení tolik žádaného win-win, tedy řešení všestranně výhodného. Z nastolených protikladů má autor krasořečí vybruslit tak, aby při neděli mohli být spokojeni všichni, nebo alespoň většina všech. Takových pokusů je v této knížce předloženo deset:

- deset pokusů podat problémy pedagogiky v napětí mezi různými přístupy a variantami řešení,
- deset pokusů vysvětlit, že ve věcech výchovy a vzdělávání není černobílo,
- deset pokusů spět ke konsensu...

Jak vidno, krasořeči zařazené do této knížky se týkají výchovy a vzdělávání, školy a učitelství – zkrátka pedagogiky – a vycházejí z mých blogů, přednášek a příležitostných textů či prezentací.

Zaznamenal jsem, že s jistou mírou popularity se setkávaly mé vstupy založené na pohybové metaforice. Publikum ožívalo všude tam, kde se mluvilo o tom, že školství je v pohybu, že se někam jede a podobně. Padaly otázky, jestli tam skutečně chceme, případně kdy už tam budeme a tak dále.

Ukázalo se, že pohybová metaforika a pedagogika jdou dobře dohromady. Obojí je totiž o nějakém tom vedení, směřování nebo orientování. A stejně tak tato knížka.

Do jejího podtitulu se propracoval motiv obrátů a vyvažování ve výchově a vzdělávání. Je to téma, které zaměstnává každého z nás, neboť všichni se v nějakých výchovných a vzdělávacích interakcích nějak (vy)nacházíme, a to mnohdy aniž bychom si to uvědomovali či eventuálně přáli.

Snad nebude shledáno nepřístojným, když tyto krasořeči doporučím obecné pozornosti a získám pro ně přízeň alespoň mezi těmi, kteří pojmu podezření, že se jich to také nějak týká.

O NEVŠEDNOSTI NEDĚLE A ŠKOLY



Neděle neměla nikdy zevšednět... Neděle měla zůstat nedělí, stejně jako škola měla zůstat školou... Neděle i škola nás mají (mít) k tomu, abychom se vymanili z každodennosti a zabývali se věcmi vyššího řádu...

Neděle a škola jsou pozoruhodným způsobem propojeny. Prapůvodní význam slova scholae (škola) odkazuje k aktivitám provozovaným v čase nedělním. Ty měly představovat protiváhu vůči pracovním aktivitám provozovaným přes týden a měly člověku napomáhat k (sebe)přesahu.

Dle původního záměru měla tedy nejspíše neděle být dnem školním. Došlo však k tomu, že namísto neděle se školními dny staly dny mimo neděli. A tak škola zevšedněla.

Všednost školy vyústila v její nejedinečnost. Začaly se vytrácet příležitosti k (sebe)přesahu. Školní učení se více a více podobalo učení se životem. Protagonisté pedagogiky života pod heslem „nejlepší školou je život“ načrtli program odškolnění společnosti.

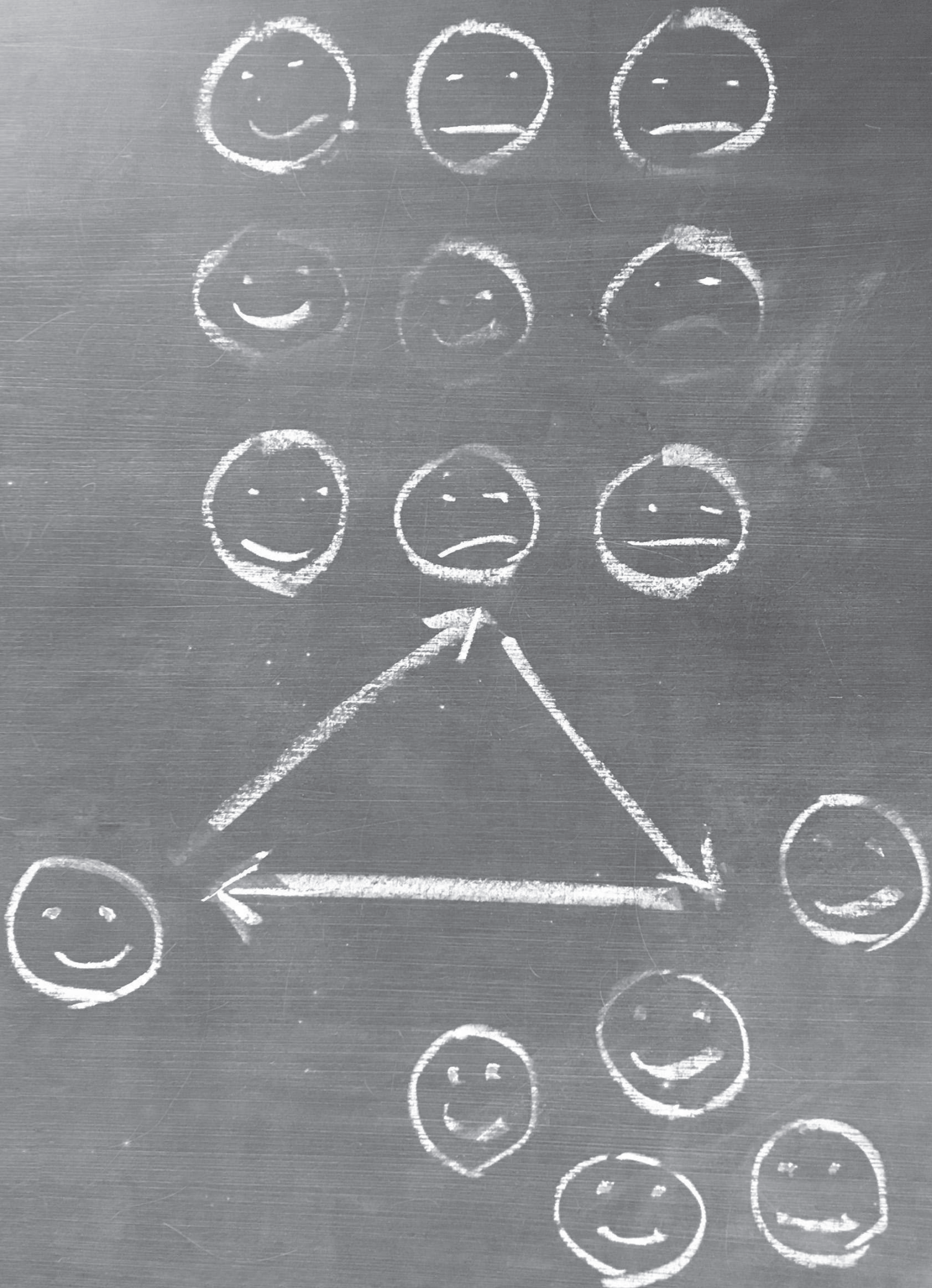
A tak se stalo, že Život začal ve velkém vyučovat. Lekce, které lidem uděloval, však byly příležitostné a neuspořádané, jak už to v životě bývá. Nebyly vedeny žádnou systematikou ani metodikou, neboť nesledovaly edukační záměr. Chyběl v nich prostor pro (sebe)přesah, takže učení nebylo pravým učením – pokusy o ně totiž setrývaly ve stavu zabořenosti v každodennosti.

A tak ve společnosti došlo ke snížení předpokladu pro dorozumění a porozumění mezi lidmi (a generacemi), pro kulturní (re)produkci a udržení kolektivní paměti i pro jakékoliv další učení a poznávání. Život se totiž málo staral o to, že existuje určité obsahové jádro vědění, které má být mezigeneračně sdíleno/tradováno proto, že zakládá obsahové pouto, které je podmínkou dorozumění a porozumění.

Navzdory tomu to nakonec dobře dopadlo (píšu nedělní krasořeč – poznámka autora). Lidé ve své zabořenosti do každodennosti dělali různé věci tak dlouho a tak intenzivně, že potřebu (sebe)přesahu přece jen nahlédli a zhodnotili. Tak například: komunikovali, až vynalezli jazyk; počítali, až vynalezli číslo...

(Sebe)přesah nakonec přiřkli jakožto hlavní úlohu svému nejnovějšímu vynálezu. Ten (za blíže neobjasněných okolností) nazvali školou a provozovali jej výhradně v čase nedělním.

O ALTERNATIVÁCH V REAKCI NA ODCIZENÍ



Pocit odcizení, sociálního chladu a nepřiměřeného tlaku na výkon pro výkon... To jsou příčiny rostoucího zájmu o pedagogické alternativy včera, dnes a možná i zítra... V odezvě na to se rozvíjí „pedagogika záchrany“ a flexischooling...

Téma pro tuto krasořeč čerpám z historické paralely. Zdá se (mi), že dnes je tomu podobně jako kdysi, i když samozřejmě trochu jinak.

Reformní/alternativní pedagogické směry jsou v současnosti na vzestupu – stejně jako byly na počátku 20. století. A vypadá to, že mají i společný výchozí bod. Je jím pocit odcizení, sociálního chladu a neživotnosti byrokratizovaného školského systému v kombinaci s orientací na výkon pro výkon a efektivitu v ekonomizující se oblasti veřejného zájmu, jíž vzdělávání (kdysi) bylo.

Ale pěkně popořádku od začátku, jedno po druhém.

Nepřiměřená autoritativnost, přílišné lpění na tradičních výukových metodách, pohlavková didaktika, mechanické způsoby učení – to vše a ještě mnohé další bylo škole vytýkáno na přelomu 19. a 20. století.

Nehumánnost – tímto slovem lze vystihnout kritiku školy, která se jevila jako odvrácená od dítěte a člověka vůbec. Výtky byly podkládány údaji o narůstajícím počtu dětských sebevražd zapříčiněných tyranií školy.

Leitmotivem kritiky bylo přetěžování dětí, na pedagogických kongresech se začali ozývat lékaři a požadovali, aby ve školách byly respektovány zásady (psycho)hygieny apod. Kritizována byla zejména tehdejší gymnázia.

Kritika školy ústila do odezvy v podobě reformně pedagogického hnutí, jehož programem bylo hledání nové/lepší verze školy, výchovy a vzdělávání a jejich prostřednictvím též společnosti a života.

Poptávka po nové škole sílila, mj. vlivem proměny způsobu života. Takzvaná „reforma života“ jako program počátku 20. století byla reakcí na odcizení, jemuž lidé čelí v měnící se společnosti, která se modernizuje, institucionalizuje, racionalizuje apod., což vede k pocitu vykořenění a k obtížím při hledání smyslu života.

Jak vidno, reforma života má také svůj pedagogický rozměr. V nových výchovných a vzdělávacích koncepcích se vyznačuje obratem k dítěti, k životu, k přírodě a ke společenství a je nesen aktivizujícími a činnostními výukovými přístupy nabízejícími prostor pro autonomii (svobodu, samostatnost, sebeřízení) a tvořivost učících se.

V přenesení do žhavé současnosti nezbyvá než položit si otázku, zda dnešní zájem o pedagogické alternativy není opět reakcí na odcizení, na sociální (dnes navíc digitální) chlad, na přesmíru

byrokratizované provozování škol, na tlak na výkon a jeho výkaznictví, na efektivizaci vzdělávání stále výrazněji ovládaného rukou trhu apod. A že je také reakcí na změnu životního stylu – o tom žádá.

Odezvy jsou tedy dost možná podobné. Dnes, stejně jako kdysi, dochází k tomu, že vedle vzdělávání ve škole – pokud se problematizuje – posiluje vzdělávání, které je se školou spjata volněji, popř. se vymezuje do podoby odškolštění a odškolnění (unschooling).

Vyvést děti ze školy, která se zproblematizovala, a převést je do vzdělávání mimo školu (typicky domácího) se zdá být pochopitelným, a vlastně nezbytným opatřením v krizové situaci.

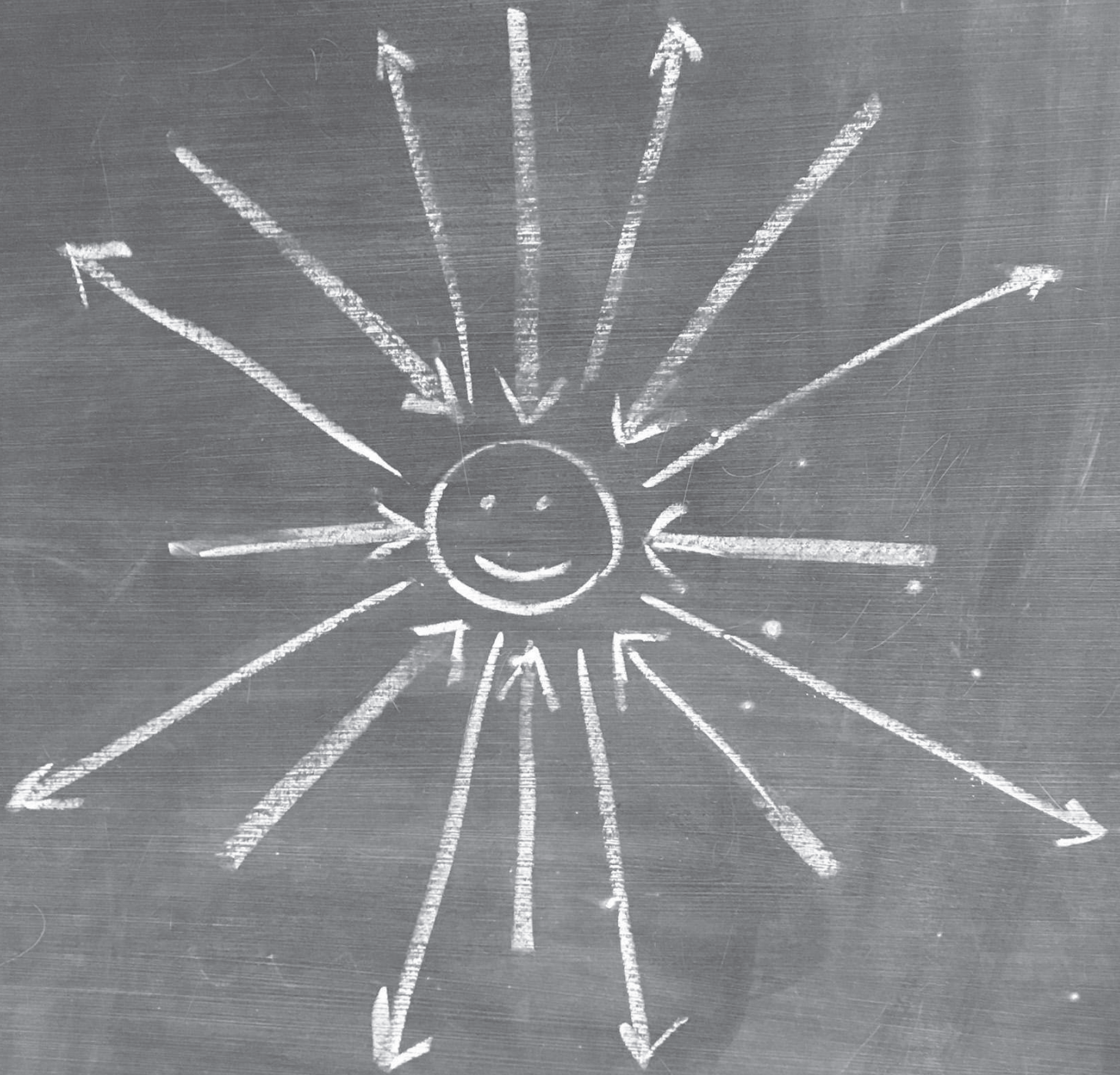
Na nějaký způsob se zde ozývá motiv „záchrany“, díky němuž se reformní/alternativní pedagogice dostává sluchu a může se realizovat v praxi, jak postřehl např. E. Skiera.¹

Faktem nicméně zůstává, že mnoho rodin cestu „odškolnění“ z různých důvodů nechce nebo nemůže následovat a sní o něčem na pomezí. O něčem mezi světem školy a světem mimoškolního (event. domácího) vzdělávání.

Těší se, že někdo přijde s vynálezem, který oba světy propojí a půjde vstříc ideálu a duchu doby, jímž je pružnost neboli flexibilita. Něco takového by se muselo nazývat flexi (...) schooling. A jako by se stalo.

S myšlenkou flexischoolingu přichází v 80. letech 20. stol. R. Meighan², který ukázal, že rodiny praktikující domácí vzdělávání a školy nemusí být nutně ve vzájemné opozici. Naopak, jde o to vybudovat pružné vztahy a těžit to nejlepší z obou světů. Ty se mají vzájemně otevírat a flexibilizovat, aby umožnily zohledňovat měnící se podmínky života společnosti, rodin i jednotlivců, jehož reforma je podle všeho opět na pořadu dne.

**O OBRATECH A VYVAŽOVÁNÍ
VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ**



*Dějiny pedagogiky jsou dějinami prostupujících se obrátů: k dítěti – ke společnosti – ke kultuře...
V nich se odráží funkce výchovy a vzdělávání:
personalizační – socializační – enkulturační...
To, oč při obrátech jde, je vyvažování...*

Jako začínajícímu autorovi v žánru nedělních krasořečí mi radili, abych se ukotvil v pedagogice obrácené k dítěti (zvané též pedocentrické či individuální). Odtud se prý krasořeči píší nejlépe. Je tomu tak proto, že se zde nastolují význačná a atraktivní témata, jako např. humanita, svoboda vzdělávání, sepětí se životem, přirozený vývoj, dětská spontaneita a další.

Slogany jako *zde jste člověkem...*, *vycházíme vstříc vaší individualitě...*, *zohledňujeme požadavky/potřeby/možnosti/zájmy našich klientů...*, *nabízíme vzdělávání připravené na míru...*, *i Ty můžeš studovat...* apod. značkují obrát k individualitě a jsou samozřejmou součástí PR agendy vzdělávacích institucí tím spíše, čím více mají potřebu prosadit se na trhu se vzděláváním.

Koneckonců proč ne, je přece nepředstavitelné, aby vzdělávací instituce příklon k dítěti (individualitě) nedeklarovaly. Pokud se jim daří deklarované realizovat v praxi, což už tak samozřejmé být nemusí, naplňují personalizační funkci výchovy a vzdělávání. Ta je zaměřena k podpoře individuálního osobnostního rozvoje (tedy k „umění být sám sebou“), což rozhodně není málo. Je však otázkou, zda je to dost.

A v tomto momentu začíná příslušná krasořeč vykazovat vady na kráse, což je pro krasořeč problém docela zásadní. Naplňování personalizační funkce jako by nebylo dost. Horizont výchovného a vzdělávacího úsilí by podle všeho měl být širší. Co (vše) by však měl zahrnovat a jak o tom psát nedělní krasořeč – toť otázka.

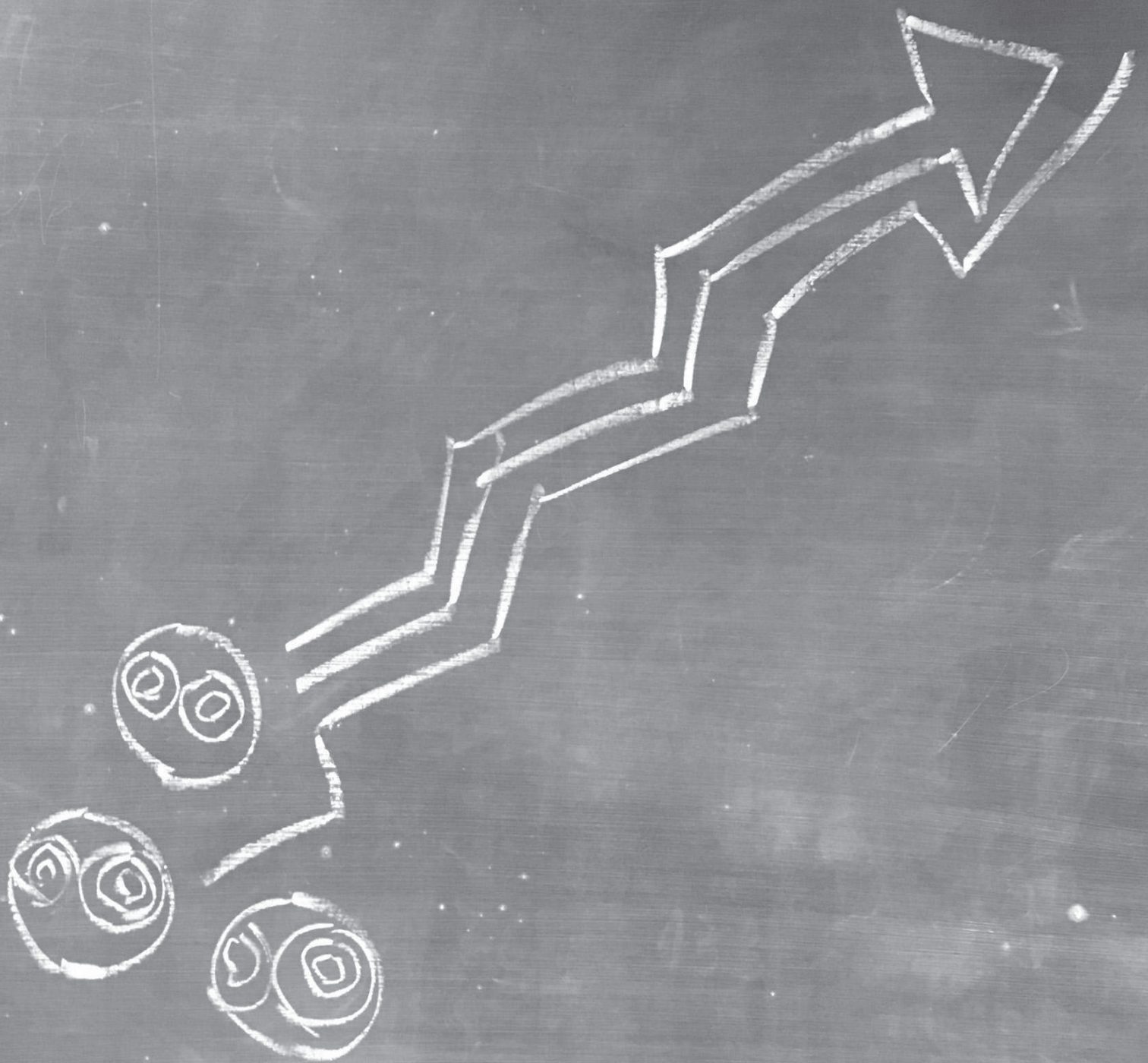
Jako začínajícímu autorovi mi radili, abych se pro tento účel ukotvil v takzvané pedagogice kultury. Odtud prý se krasořeči vyvažující jednostrannost přístupu obráceného k dítěti píšší nejlépe. Pedagogika kultury totiž doceňuje fakt, že děti jsou a asi i nadále budou součástí určitých skupin (společenství a společností) fungujících v rámci kultury.

Z toho vyplývá potřeba naplňovat ve výchově a vzdělávání také socializační a enkulturační funkce. Socializační proto, aby lidé dokázali „být mezi sebou“, a enkulturační proto, aby rozuměli tomu, odkud přicházejí a kde jsou, a aby s tím dokázali (re)produktivně zacházet.

Z uvedených důvodů se považuje za pokrok a výtobytek, když se ve výchově a vzdělávání daří překračovat horizont personalizace směrem k socializaci a enkulturaci.

Nevím, jak komu, ale mně tohle jako krasořeč zní – a to už jsem se obával, že to nedám dohromady. To by však byla neděle bez neděle a to, jak známo, nemá být...

**O POSILOVÁNÍ RUKY TRHU
A O UČENÍ V RUKOU SAMOUKŮ**



Ruku v ruce s tím, jak se ruka státu uzavírá, ruka trhu posiluje... Kdo by řekl, že vzdělávání může být tak dobrý byznys... Čím vyšší výlohy, tím naléhavější potřeba převést učení co nejdříve do rukou samouků...

Kdysi štědrá ruka státu se po finančních krizích začíná uzavírat už i v oblastech veřejného zájmu. Ruku v ruce s tím se otevírá prostor pro ruku trhu. Není divu, že nakonec i to vzdělávání se v přibývajícím míře nabízí jako služba za úplatu. Výlohy mohou být značné zejména v rodinách, ve kterých je učících se více a vzdělávají se déle.

Protitahem je pokus vyvést vzdělávání z ruky trhu a vsadit na samoučení. Samoučení jakožto pověstné pedagogické perpetuum mobile vám vydělá více, než kolik dokážete uspořit. Tisíce děkovných dopisů!

Ano, dějiny pedagogiky jsou dějinami snah vynalézt příslušné perpetuum mobile. Smyslem výchovy a vzdělávání totiž nakonec je pomáhat tomu, aby se učící jedinec posouval ze stádia řízení někým jiným do stádia řízení (se) sebou samým. Mělo by to platit jak pro chování, tak pro poznávání a učení.

Maria Montessori toto směřování vystihla žádostí: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, kterou se dítě obrací na svého vychovatele a vymezuje rozsah očekávané míry jeho pedagogického působení (podpory učení).

Také praxe našich prvorepublikových reformních škol věnovala samoučení a jeho rozvoji velkou

pozornost – za připomenutí stojí zejména snahy škol zlínských, kde se dle dobových materiálů snažili, „aby se školní práce, nebo alespoň její větší část, stávala vlastním podnikem žáků, za něž by převzali odpovědnost a z jehož zdaru by se radovali“⁵.

Pedagogický psycholog Václav Kulič o několik desetiletí později v podobném duchu vysvětloval, že v souvislosti s autoregulací učení jde o to, aby vnější zásahy do žákova učení časem ustupovaly („likvidovaly samy sebe“) a otevíral se prostor pro sebeřízení.

Jak vidno, v oblasti samoučení byly v průběhu dějinného vývoje učiněny určité pokroky. Ještě by však bylo třeba rozvoj schopností dětí v samoučení akcelarovat, a to dříve, než bude pozdě.

Ideálně tak, aby se naplnil předpoklad Roberta Fulghuma, podle něhož bychom se všechno, co skutečně potřebujeme umět, měli naučit v mateřské škole. V tomto případě by úspory za vzdělávací služby zajišťované navazujícími školami mohly být skutečně významné.

Faktem, že se tu a tam – zejména v odborné literatuře věnované problému kognitivního zahlcení – objevují pochybnosti o tom, že by se schopnost samoučení dala u dětí výrazněji rozvinout již v předškolním věku, si tuto nedělní krasořeč kazit nebudeme.

Jak by k tomu přišly rodiny, kde je učících se více a vzdělávají se déle. Zkrátka, při neděli budiž zachován pedagogický optimismus, budiž pochváleno samoučení a budiž vzdána čest samoukům.

**O PROTIPOHYBECH V POLISTOPADOVÉ
VZDĚLÁVACÍ POLITICE**



Na příslušné resortní vřakoviště pěšky, odtamtud ministerským vozidlem... Rekapitulačně od devadesátých let vzhůru dolů pedagogickou krajinou... Nejasnost v otázce kudy kam a kruhový objezd na obzoru...

Pracujete-li ve školství a chcete-li si pořídít nové motorové vozidlo, dostavte se na příslušné resortní vřakoviště. Tak zní metodický pokyn z metodické příručky jednoho nejmenovaného ministerstva.

Jako zaměstnanci příslušného resortu máte možnost pořídít zde ojeté ministerské vozidlo se slevou, o níž víte, že ji nedostanete zadarmo. Zda bude vozidlo pojízdné, není dle příslušné příručky tolik podstatné, důležitá je jeho výbava. Ta již ve standardu zahrnuje pozoruhodný přístroj s podivuhodným názvem: ekvalizér governance.

Ten umožňuje nastavovat vliv jednotlivých aktérů a potažmo proporce jednotlivých přístupů k řízení ve školském systému – jsou jimi: (a) tvůrci kurikula na státní úrovni (řízení orientované na vstupy školského systému), (b) učitelé v praxi (orientace na procesy), (c) kontroloři a testeři (orientace na výstupy), (d) aktéři ruky trhu (EDUout).

Jaké pohyby byly pomocí ekvalizéru governance v průběhu uplynulých tří desetiletí realizovány, můžeme nahlédnout, pustíme-li se rekapitulačně vzhůru dolů pedagogickou krajinou.

PŘED ROKEM 2000: PROMĚNY ŠKOLY ZE VNITŘ A PŘÍPRAVA KURIKULÁRNÍ REFORMY

Nahlédneme-li polistopadový vývoj přibližně do roku 2000, kdy byly vytvářeny podmínky a východiska pro vznik *Národního programu rozvoje vzdělávání* (tzv. *Bílé knihy*) a spolu s ním představa o kurikulární reformě, postřehneme následující akcenty.⁴

Kurikulární dokumenty jako nástroje regulace na vstupu školského systému se běžně uplatňovaly, jejich význam však nebyl nijak zveličován.

Pedagogický étos tzv. „devadesátek“ zajišťoval orientaci na procesy (na vyučování a učení). Angažovaní a inovativní učitelé a ředitelé odváděli v systému práci s těžištěm v tom, oč ve škole má jít především (výuka).

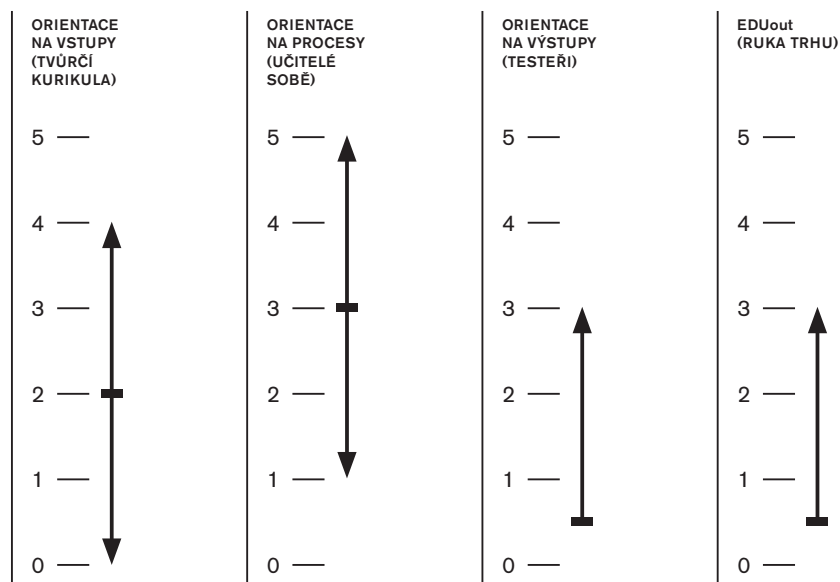
Kontroloři, testeři, pracovníci s daty apod. se prosazovali teprve pozvolna. Mezinárodní srovnávací šetření vzdělávacích výsledků a různá testování žáků jakožto nástroje výstupového řízení prozatím nebyly nijak výrazněji využívány k ovlivňování či řízení škol(ství).

Představitelé EDUoutu začali osahávat trh se vzděláváním a formovat první podnikatelské záměry v této oblasti.

Vzdělávací politika se teprve začínala formovat – svoji první ucelenou koncepci získala v podobě zmiňované *Bílé knihy*.

OBDOBÍ 2005(+): ZAVÁDĚNÍ KURIKULÁRNÍ REFORMY

V souvislosti s přijetím *Bílé knihy* a novelizací školského zákona došlo bezprostředně po roce 2000 k „pohybu šavlí“ na ekvalizéru governance, a to přibližně nějak takto.



Kurikulární reforma sice měla být výrazem snahy o řízení cílů a obsahu státem na vstupu, avšak tím, že přišla s myšlenkou rámcového (dvouúrovňového) kurikula, otevřela cestu k reálnému oslabení řízení na vstupu, neboť umožnila kurikulární decentralizaci a autonomii.

Ruku v ruce s tím šla skutečnost, že základní cílovou kategorií vzdělávání se měly stát klíčové kompetence. Ty se však ukázaly jako obtížné uchopitelné, a tudíž pro řízení systému problematické.⁵ Orientace na vstupy v podobě kurikulární reformy byla usilovně držena oficiální státní politikou, byť výzkumy poukazovaly i na její problémy. Vytrvale bylo nicméně doporučováno, aby postoje aktérů byly takřkajíc reformně konformní. Námitky byly interpretovány jako neporozumění idejím reformy.

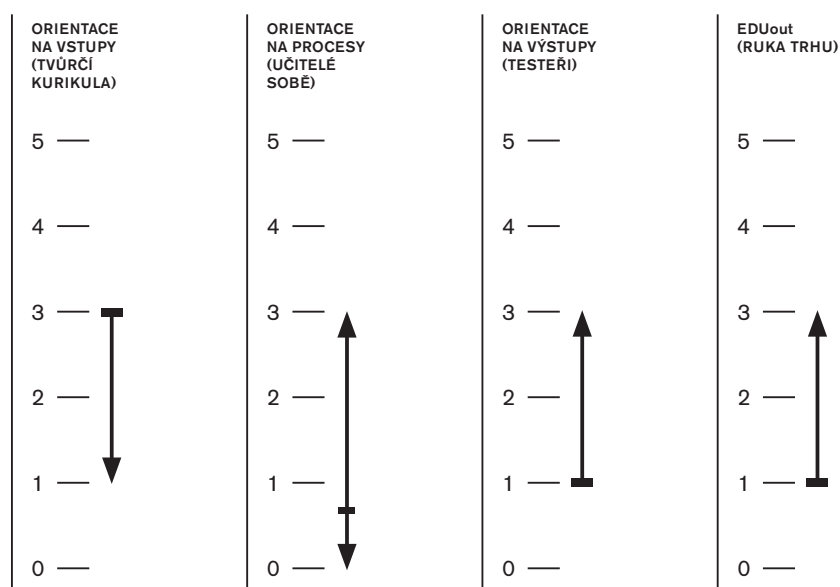
Idea dvouúrovňového kurikula, vyjádřená sloganem „školy si mohou psát svá kurikula“, byla spojena s předpokladem, že v systému posílí orientace na procesy. Předpokládalo se, že autoregulace učitelů (cestou tvorby školních vzdělávacích programů) bude prostředkem profilování a rozvoje škol, což se promítne do zvýšení kvality výuky. Současně se však ukázalo, že v systému je přítomna celá řada omezení, která prosazení autoregulace učitelskou profesí problematizují – např. formalistní postup zavádění reformy nebo chybějící podpora profesního rozvoje učitelů.

Orientace na výstupy jako přístup k řízení školského systému zvnějšku (např. s využitím mezinárodních srovnávacích šetření, národního/plošného testování) byla ve výhledu avizována, nicméně v této době se ještě nijak výrazně neprosazovala, byť skrytě působit mohla.

Vliv ruky trhu začal pozvolna růst – školní vzdělávací programy, profily a popisy škol se místy začínaly používat jako marketingový nástroj – zejména v případě nově vznikajících soukromých škol. Přístup zvaný EDUout začal ladit formu a chystal se udělat kariéru; prosazoval se prostřednictvím uplatňování vlivu ve veřejném (mediálním) prostoru a udržováním kontaktů se vzdělávací politikou na různých úrovních vč. národní.

OBDOBÍ 2011(+): OSLABOVÁNÍ KURIKULÁRNÍ REFORMY

Ačkoliv neměl oporu v žádném, natož konsensuálně přijatém dokumentu vzdělávací politiky, výrazný posun akcentů byl patrný za působení Josefa Dobeše v roli ministra školství (červenec 2010 až březen 2012). Za pohyby šavlí na ekvalizéru governance v tomto období hledejme spíše nahodilost a oportunistus než koncepčnost a strategické směřování.



Jakkoliv oficiální ministerská rétorika držela kurikulární reformu (a tedy řízení orientované na vstupy) ve hře, z realizovaných kroků bylo možné usuzovat na její oslabování a postupné vytrácení (srov. zrušení Výzkumného ústavu pedagogického, avizovaná příprava evaluačních standardů a plošného testování apod.). Současně se začalo ukazovat, že ideje kurikulární decentralizace a autonomie v praxi netáhnou tolik, jak se předpokládalo. Problémem se naopak stal formalismus, do něhož mnohde tvorba školních vzdělávacích programů ústila.

Namísto předpokládaného posílení orientace na procesy (autoregulace učitelskou profesí a školami) docházelo vlivem formalismu spíše ke snižování kapacit těchto instancí – nejspíše proto, že jim nebyla poskytnuta koncepční systémová podpora (např. kariérní systém pro učitele a ředitele, systém jejich dalšího vzdělávání provázaný s reformou apod.).

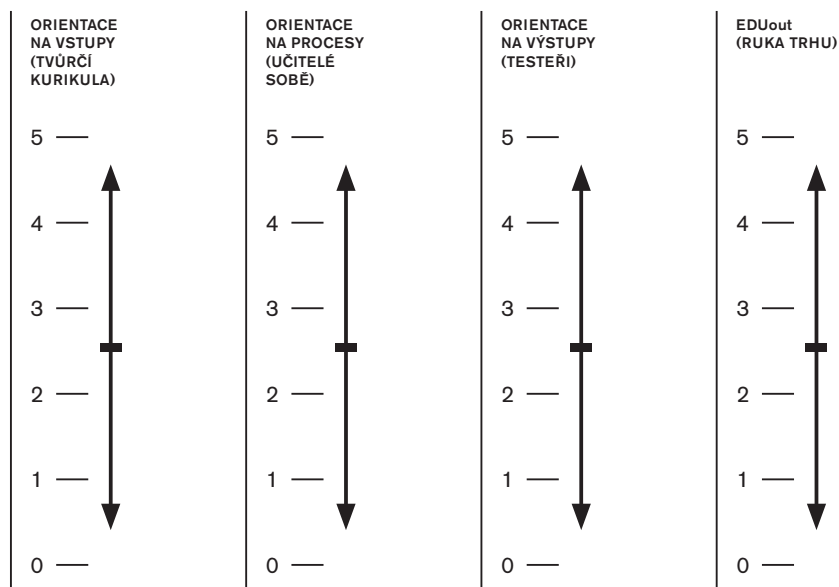
Ve světle slabších výsledků českých žáků v mezinárodně srovnávacích výzkumech (PISA, TIMSS...) bylo avizováno posílení orientace na výstupy, tj. řízení cílů zvnějšku – začalo se pracovat na vytváření evaluačních standardů a ve výhledu na plošném testování vzdělávacích výsledků žáků. Na scénu měl nastoupit zvláštní konglomerát vzdělávacích programů a evaluačních standardů, přičemž nebylo jasné, jak má být přístup orientovaný na vstupy (reprezentovaný

vzdělávacími programy) koordinován s přístupem orientovaným na výstupy (reprezentovaným evaluačními standardy).

V nejasných poměrech vzdělávací politiky dále posiloval vliv ruky trhu (EDUout). Pronikání soukromých iniciativ a aktivit do státního školství bylo stále více patrné.

OBDOBÍ 2013+: NÁSTUP STRATEGIE 2020 JAKO LEGITIMIZACE PŮSOBNÍ VŠECH

Kolem roku 2013 se řešil problém neexistence vzdělávací politiky pro nadcházející období. Značná očekávání proto byla spojována s dokumentem nazvaným *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*.



Ve *Strategii 2020* byla problematika kurikula a kurikulární reformy výrazně upozaděna – zdálo se, že řízení orientované na vstupy oslabuje. Na druhou stranu, ve vztahu ke kurikulu se měly specifikovat (rozpracovat) cíle vzdělávání, což by mohlo vyústit v posílení role kurikula.

Nebylo však jasné, zda se prostřednictvím této specifikace nesměřuje k vytvoření evaluačních standardů pro navazující (plošné) testování, a tedy k posílení orientace na výstupy v řízení školského systému.

Podobně nejasné bylo, do jaké míry vzdělávací politika prostřednictvím *Strategie 2020* podporuje orientaci na procesy. Na jednu stranu byla akcentována kvalita výuky a kvalita učitele jako její klíčový předpoklad, na druhou stranu tento cíl zůstal ve svých formulacích nepropojen s ostatními záměry *Strategie 2020*.

Vlivem ruky trhu se *Strategie 2020* nezabývala, ten však posiloval, jak lze usuzovat ze zakládání dalších soukromých škol (a jejich sítí), k němuž v tomto období docházelo.

Vzhledem k tomu, že *Strategie 2020* představovala spíše kompromisní než poziční text, bylo poměrně obtížné vyhodnotit její naplňování v praxi.⁶ Na druhou stranu není divu, že *Strategie 2020* byla právě taková, jaká byla. Byla totiž svého druhu odrazem a vyústěním období plného protipohybů,

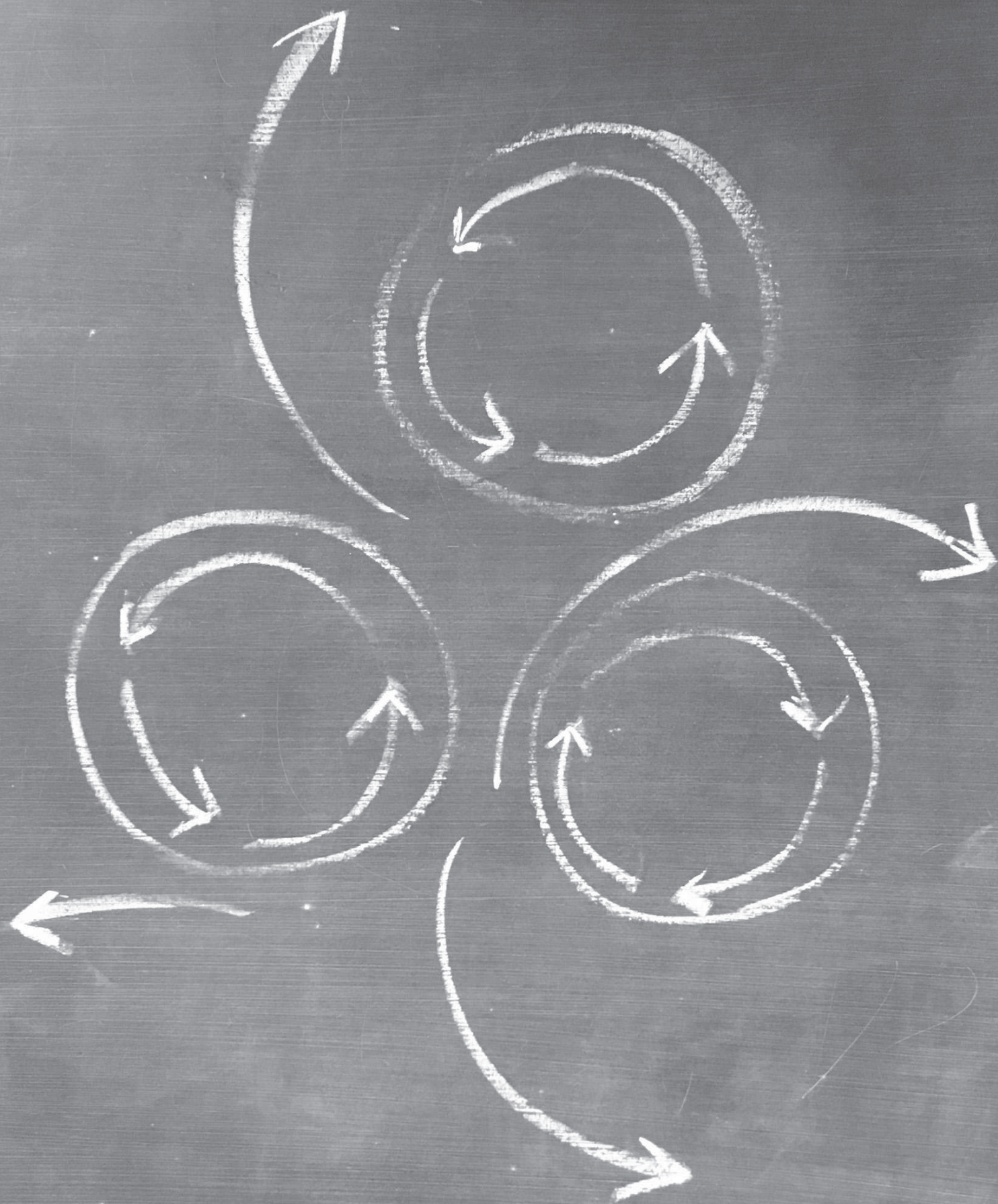
které ministerské vozidlo realizovalo, než skončilo na příslušném resortním vřakovišti.

Nutno však uznat, že jeho posádka to neměla jednoduché. Zatímco v 90. letech 20. století bylo celkem zřejmé, *odkud* se směruje, a tušilo se, *kam* by to chtělo, několik let poté se rozostřila už i představa, jaké je naše současné *odkud*.

Asi tedy nezbyvá, než (si) sugerovat, že současný vývoj ústící do fragmentarizace, resp. do rozpadu školství jakožto systému je cestou ke spokojenosti všech, neboť umožňuje zajistit, aby každý dosáhl svého.

Zda jde současně o cestu vpřed, je otázkou dalšího vývoje. Prozatím to vypadá spíše na pohyb v kruhu s vysokou pravděpodobností zacyklení. To se však uvidí až po neděli...

**ŠKOLA NA KRUHOVÉM OBJEZDU
ANEB KDYŽ SE TO VEZME KOLEM
A KOLEM**



*Školství se podle všeho opět ocitá na křižovatce...
Křižovatka má nejspíše charakter kruhového
objezdu... Reformní cesty se zdají nevyzpytatelné,
takže není divu, že se to bere kolem a kolem...*

Škola a její křižovatky – někdejší výroční konference
České pedagogické společnosti si pro svůj název
propůjčila metaforiku přináležející dílem do resortu
dopravy a dílem do resortu školství.

Pro resort dopravy je příznačné, že se v něm staví
nebo nestaví, eventuálně se přestavuje. Školství je
na tom podobně. Volba konferenčního tématu byla
na místě, neboť téma je v pohybu.

Z názvu konference bylo možné dále dovodit, že
ve školství se někam jede a že všude jsou
křižovatky. Ve svém tehdejší příspěvku⁷, z něhož
vzešla tato krasořeč, jsem se zamýšlel nad tím,
odkud české školství na křižovatku přijíždí, kam
z ní lze odbočit a co tam lze čekat. Chtěl jsem
pojmenovat, jaká jsou návěstí (slogany) jednotlivých
reformních cest a jaká je logika jejich fungování.
Další otázkou k zodpovězení bylo, kdo je aktérem té
které reformní cesty a jaká má ta která cesta rizika.

Zastřešující otázka zněla, kudy z toho ven.

A do poslední chvíle utajovanou otázkou bylo,
jakým se jede vozidlem a jaký je styl jízdy.

Chtěl jsem hledat orientaci ve směřování školy, která se ocitá na reformní křižovatce mající nejspíše charakter kruhového objezdu.

Kruhový objezd (odborně okružní křižovatka, hovorově rondel, kruháč, kruhák nebo i kruhovka) je typ objízdne křižovatky zpravidla kruhového tvaru. Rozděluje celou křižovatku do několika jednoduchých křižovatek okolo kruhu uprostřed. Obvykle zvyšuje bezpečnost (silničního) provozu (prý až desetkrát). Jeho výhodou je, že když se narychlo neví, kudy ven, vezme se to kolem a kolem, neboť raději několikrát kolem a kolem než jednou z kola ven.

Předpokládám, že reformní kruhový objezd, po němž aktuálně jedeme již několikáté kolo, má tři oficiální vjezdy, resp. výjezdy. První pro náš účel nazvu *kurikulární (vstupovou) reformou*, druhý *didaktickou (procesovou) reformou* a třetí *testovou (výstupovou) reformou*.

Dost možná však existuje ještě čtvrtý výjezd, a to v části kruhového objezdu, kterou nevidíme. Dost možná je zde výjezd, který nevede školní krajinou. Dost možná je to výjezd descholarizační, vedoucí krajinou, kde se školy ocitly na okraji společnosti, aby se mohly snáze stát „dobrým byznysem“. V důsledku jde dost možná o výjezd novodobě (tržně) re-scholarizační. Nabízím pro něj označení *EDUout*.

Pokusím se nyní načrtnout, jak by asi vypadala školní krajina, pokud bychom se pustili zmíněnými výjezdy. Každý z výjezdů proberu ve struktuře: slogany – logika – aktéři – kritika.

VSTUPOVÁ REFORMA

Jako první budiž pohovořeno o reformě nám dobře známé, neboť nedávno a dodnes zakoušené, o reformě vstupové zvané u nás též kurikulární. Tato reforma je nesena slogany typu: školy si píší svá kurikula, my máme kurikulum, ó, my se máme...⁸

Pokud jde logiku fungování, tato reforma operuje na vstupu školského systému a zpravidla drží ve hře vzdělávací obsahy (jakkoliv se u nás v tahu globálního trendu převážně uchýlila ke klíčovým kompetencím). Ve variantě dvojúrovňového kurikula se realizuje idea decentralizace tvorby kurikula a posiluje se autonomie škol, jakkoliv tato může být lidmi ze škol vnímána jako nadekretovaná.

Aktérem tohoto typu reformy jsou kurikulární ústavy, přesněji řečeno tvůrci, implementátoři a realizátoři kurikula. V České republice šlo a jde jak o pracovníky *Výzkumného ústavu pedagogického v Praze* a *Národního ústavu odborného vzdělávání* (později *Národního ústavu pro vzdělávání*) jakožto tvůrce kurikula na státní úrovni, tak o řadové učitele v roli tvůrců kurikula na úrovni školy.

Pokud jde o rizika (a kritiku) tohoto typu reformy, uvádí se⁹, že odvádí učitele od výuky k psacímu stolu, že nemá velkou sílu měnit výukovou praxi, neboť je papírová, a upozorňuje se na to, že přecenění ohledu na kompetence jde ruku v ruce s rizikem obsahového vyprazdňování školního učení.

PROCESOVÁ REFORMA

Jako druhý výjezd budu prezentovat reformu procesovou. Přiznám se, že tu bych považoval za potřebnou a žádoucí a přál bych si ji. Jde o typ reformy praxi nejbližší – věřím, že učitelům by dávala smysl. Její slogany jsou následující: učitelství jako aktivistická profese, profesní společenství, kvalita školy a výuky, kultura vyučování a učení, rozvíjející hospitace apod.

Pokud jde o logiku fungování, tento typ reformy operuje v „černé schránce“ školského systému. Jde jí o kvalitu toho, co je didakticky nejryzejší: vyučování a učení. Realizuje se ve spolupráci mezi učiteli, výzkumníky a dalšími profesionály ve školách, staví na analýze výukových situací a na navrhování a ověřování způsobů jejich alternativního (ve zdůvodněném ohledu lepšího) řešení.

Jejím aktérem je angažované učitelstvo místy podporované z fakult připravujících učitele či odjinud. Jelikož u nás nemá systémovou podporu, realizuje se formou více či méně rozsáhlých a vytrvalých projektů, jako jsou např. Hejného

matematika, Pomáháme školám k úspěchu, Heuréka, Didactica Viva a další. Rizikem je, že se může zvrtnout v metodikaření, a i ona se potýká s nebezpečím formalismů a potažmo obsahového vyprazdňování školní výuky.

VÝSTUPOVÁ REFORMA

Tuto reformu vykreslím dramaticky, neboť vzbuzuje (nejen mé) obavy. Jejími slogany jsou: skandální zjištění z mezinárodních srovnávacích šetření, plošné testování, žebříčkování škol, evaluační standardy, výstupy z učení apod.

V logice této reformy je měření vzdělávacích výsledků (znalostí, dovedností, kompetencí žáků) základem řízení školského systému. V německy mluvících zemích jí odpovídá koncepce *Outputsteuerung* – řízení orientované na výstupy. Nástrojem výstupové reformy jsou mezinárodně srovnávací šetření vzdělávacích výsledků (PISA, TIMSS), národní plošná testování a další sběry dat o vzdělávacích výsledcích, z nichž lze dělat žebříčky.

Aktérem této reformy jsou především ministerské kontrolní orgány, testovací agentury, edukační metrologové z výzkumných institutů a „expertí“ na vzdělávání.

Pokud jde o kritiku tohoto typu reformy, jak upozorňuje Liessmann¹⁰, její princip spočívá v tom,

že se vytváří sebereferenční *svět klamu* (Scheinwelt), v němž se dobře angažuje empirický výzkum vzdělávání a testovací agentury, které pracují s daty, aniž by bylo nutno jít za ně, k samotnému vzdělávání. Konstruují se vzdělávací katastrofy, které se stávají nástrojem k prosazování reform. Vyvolává se panika, zavádí se válečná terminologie – v mezinárodní soutěži se mluví o vítězích a poražených, hledají se zbraně k záchraně, postupuje se útokem vpřed, škola se mění v bojiště. Vystresovaní rodiče požadují od vystresovaných škol hyperkvalifikaci pro své vystresované děti (angličtinu od mateřské školy, esperanto od 3. třídy, digitální gramotnost implantovat ihned po narození...).

EDUout

Zmínil jsem, že jeden z výjezdů z kruhového objezdu je oficiálně nepřiznaný. Že se tudy jezdí, není na první pohled patrné. Sloganů reformy, kterou nazvu EDUout, je celá řada: nejlepší škola je život aneb učit netřeba, stačí s dětmi být (škola domácí/lesní); proč se učit, když je všechno na Google aneb hackni si své vzdělávání; popř. nespokojení rodiče zakládají školy pro své (nespokojené) děti; škola je dobrý byznys a ten, který by nejraději školy zrušil, je teď zakládá...

Logika této reformy je vícečetná – lze vypožorovat několik motivů. V principu jde však o to, že v reakci na problémy, které běžná škola běžně má, se mnoha různými směry rozvíjejí aktivity, které

problém školy „řeší“. V důsledku však školu jako ideu i instituci do jisté míry vyprazdňují – mnohdy v zájmu svého vlastního podnikatelského zájmu.

Aktérem této reformy jsou různé o.p.s. ... a.s. ... s.r.o. ... typu EDUout.

Pokud jde o kritiku této reformy, ta zpravidla poukazuje na riziko destabilizace školy jako ideje a instituce a na riziko obsahového vyprazdňování školního učení. Na první pohled nevinně vyhlížejících záležitostí, které však mohou v budoucnu u jednotlivců přinášet závažné důsledky spočívající v oslabení zájmu o substanční stránku světa a našeho místa v něm.

* * *

Pokusil jsem se naznačit, jak zhruba vypadají cesty edukační krajinou po opuštění kruhového objezdu tím či oním výjezdem. Relativně nejasno však zůstává v tom, zda/kde/jak se cesty vedoucí z různých výjezdů kruhového objezdu setkávají. Lze totiž předpokládat, že existuje vícero kruhových objezdů v menší či větší vzdálenosti od toho našeho. Otázka, jak se v tom všem vyznat, tedy zůstává ve hře, ba dokonce se komplikuje. Ukazuje se totiž, že kruhový objezd s jedním výjezdem lepším než druhým je problém sám o sobě.

Na tomto místě proto dochází ke skandálnímu odhalení – ukazuje se, že metafora kruhového

objezdu, na níž chtěl autor utáhnout čtenáře, je zavádějící. Nikdo totiž nebude ochoten rozhodnout se právě pro jednu z cest, nýbrž bude trvat na tom, že musíme jet tak trochu tam a tak trochu onde.

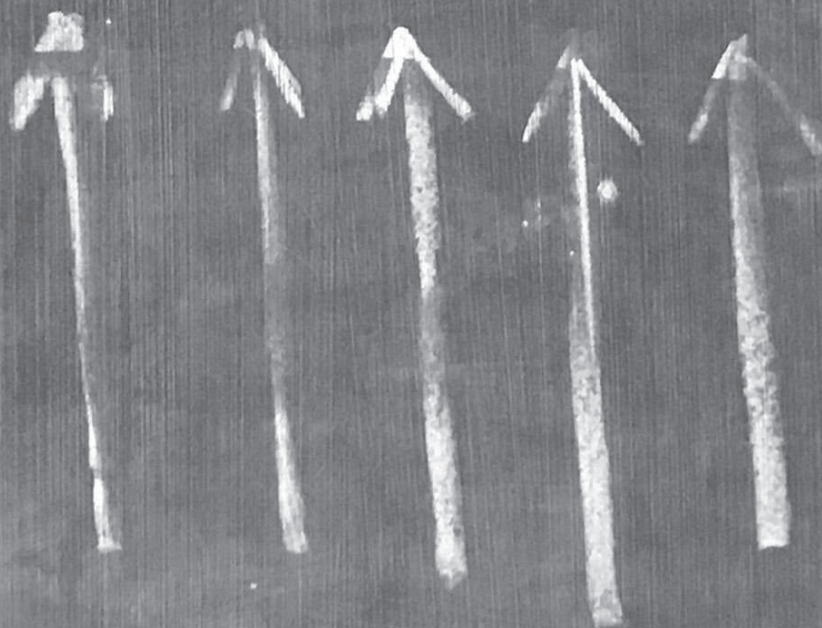
Nejinak je tomu v ministerském vozidle, jež se toho času nachází na okružní jízdě po kruhovém objezdu. Nerozhodnost kudy kam nahrává tomu, že tu a tam někdo z cestujících strhne volant svým směrem a dočasně svede na svoji cestu i ty, kteří by rádi jinudy. Po těchto zkušenostech není divu, že se to raději opět vezme kolem a kolem, a to tak dlouho, až se nakonec zastaví. Z ministerského vozidla, které – jak se ukáže – veze na školské vřakoviště několik ještě trochu pojízdných dodávek, vystoupí jednotliví cestující a rozeberou si jednotlivé dodávky. Každý z nich si naloží část školství a rozjedou se z kruhového objezdu různými směry.

Tato situace zaskočí i školské analytiky. Ti budou muset přehodnotit perspektivu, z níž dosud na školství nahlíželi. Nezbývá než odvrhnout metaforu kruhového objezdu a přistoupit k problému s využitím perspektivy *governance*.¹¹ Tímto slovem je označováno ledasco – pro nás v tuto chvíli nejsou ani tak důležité jeho různé významy, daleko podstatnější je jeho vtip.

Termín *governance* je tu proto, aby pomohl reagovat na to, co se stalo na kruhovém objezdu. Odkazuje k neudržitelnosti představy o tom, že ti nahoře jednoduše nařídí a zařídí, že ti dole pojedou právě

jedním směrem. Chce zohlednit a docenit roli různých aktérů na různých úrovních systému. A v tom je jeho vtip. Ale o tom až někdy příště – třeba zase při neděli.

**O ZAKLÁDÁNÍ ZÁKLADŮ
VE ŠKOLE ZVANÉ ZÁKLADNÍ**



Je-li něco základní, je to důležité, neboť se to týká něčeho, na čem se má stavět... Podcenit základy znamená riskovat zhroucení... Ve školství se to může projevit osudově a kdo by to řekl: příčinou je nezvládnutí gramatiky...

Často se lidé pozastavují nad tím, že škola – zejména ta základní – vyhlíží stále poněkud tradičně. Asi tomu tak i je. A je tomu tak asi i proto, že škola – zejména ta základní – je o základech. No a základy, jak známo, jsou základy. A ty, jak známo, se zase tak často nemění.

Dá se také říci, že základy jsou o gramatice. Gramatika je však hadr na býka a psát o ní jen tak je nepředstavitelné. Tak si to představte: gramatika – jakkoliv je ve škole záležitostí neoblíbenou – je velmi užitečným vynálezem, bez něhož by školní učení fungovalo jen velmi klopotně.

Předně, gramatika se netýká jen jazyka. Nicméně je pravda, že právě díky výuce jazyka si pod gramatikou dovedeme něco představit – zpravidla pravidla.

Obecně vzato je gramatika systémem pravidel, které je třeba zvládat, má-li člověk umět nějaký druh kulturních činností, resp. má-li být v určité oblasti kultury gramotný.

Tak například gramatikou pohybu je gymnastika jakožto soubor základních pohybových úkonů a jejich variací. Gramatikou hudby je souhrn pravidel melodické, harmonické a rytmické organizace hudebních zvuků. A tak dále – v matematice a geometrii, v přírodních vědách a do jisté míry i ve společenských a dalších humanitních vědách – zde všude má gramatika svůj význam.

Promyšlené a postupné (a tedy i metodicky vedené) budování základů v jednotlivých oblastech vědění a života je spojeno s osvojováním gramatiky.

Pomozme si pro názornost příkladem z oblasti pohybového učení. Když například dítěti pomáháme naučit se kotoul, a víme přitom, co děláme, začneme většinou převalem, kolébkou a tak podobně. Dítě zkrátka zprvu provádí dílčí (jednodušší a přípravné) pohybové úkony a osvojuje si znalosti a dovednosti stojící v jejich základu. Ty se po zvládnutí mohou, resp. musí stát součástí složitějších pohybových úkonů. Ty jsou složitějšími proto, že jsou založeny na koordinaci úkonů a dovedností jednodušších. A ty jednodušší si můžeme představit jako prvky gramatiky. Mají charakter základů a jsou předpokladem pro něco dalšího a náročnějšího. Bez nich by nic takového nebylo, resp. bylo jen velmi klopotně.

Ale zpátky k našemu příkladu. Jakkoliv může dítě zvládat kotoul rovnou – tedy bez přípravného nácviku převalů a kolébek – neznamená to, že

gramatika neexistuje nebo že není důležitá.
Znamená to „jen“, že některým dětem prostě něco jde. Pedagogická výzva však spočívá v tom, jak zařídit, aby to šlo i těm, kterým to – zdá se – nejde. Zde je tím spíše na místě respekt ke gramatice. Chceme-li se něčemu (na)učit nebo chceme-li někomu pomáhat při učení (se) – třeba toho kotoulu – máme z hlediska gramatiky rozumět tomu, co děláme. Máme například vědět, že převaly a kolébky jsou takovými prvky gramatiky, které komplexnější a koordinované pohybové úkony předpokládají, neboť je určitým způsobem zahrnují.

A rozumět tomu potřebuje nejen ten, kdo se chce něčemu složitějšímu účinně či dokonce efektivně naučit, ale zejména ten, kdo mu v tom má napomáhat – typicky učitel, trenér apod.

Pro někoho, kdo někomu v učení pomáhá, je znalost souvisejících pravidel a pravidelností (gramatiky v dané oblasti) oporou, na níž s rozmyslem zakládá své takzvané lege artis.

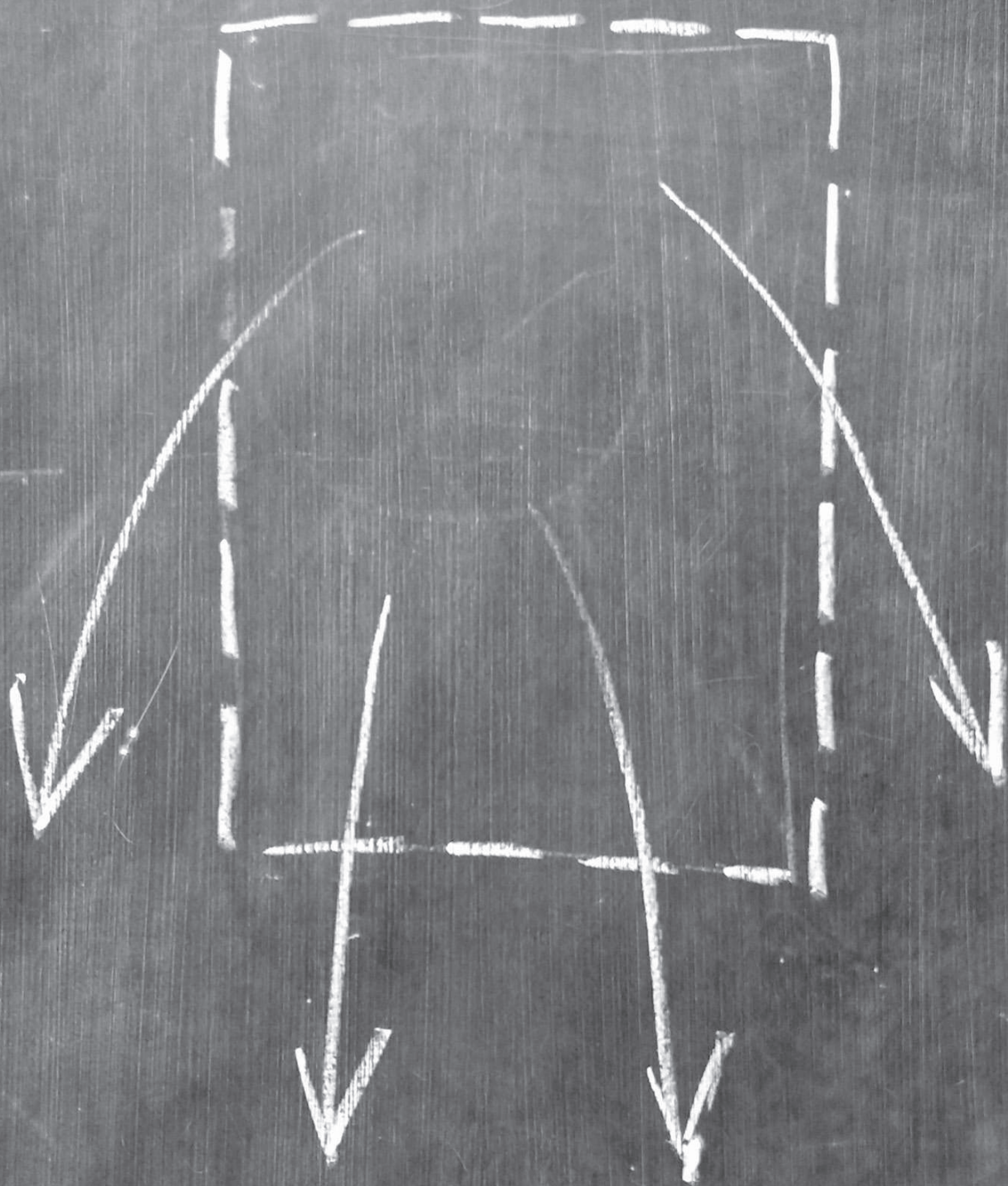
Dovětek „s rozmyslem“ odkazuje k otevřenosti určitých situací při poznávání a učení, které by naopak neměly být uzavřeny (trivializovány) do neměnného rámce gramatiky, neboť se vyznačují dynamikou vývoje, pro nějž je nezbytná svoboda. V napětí mezi lege artis a otevřeností dynamice vývoje se skrývá náročnost učitelství. A protože se skrývá, a není tudíž dobře viditelná, je mnohdy ke škodě věci přehlížena.

Shrnu-li výše uvedené do závěru této nedělní krasořeči, vyjde z toho následující gramatika:

- Učíme-li se postupně, budujeme gramatiku.
- Budujeme-li gramatiku, budujeme základy.
- Budujeme-li základy, budujeme předpoklady.

Budování základů jakožto předpokladů dalšího učení je tím, oč má ve škole – zejména té základní – jít především. Současně je tím, co zakládá význačnost učitelské profese a jejího lege artis uplatňovaného s rozmyslem v rámci, jímž je gramatika. Při neděli – víme proč.

O NIČEM A O VŠEM VE VZDĚLÁVÁNÍ



Zkoušel jsem napsat něco o ničem a zjistil jsem, jak obtížně uchopitelné něco je, když má být zprostředkováno jiným... Otevřel se problém obsahu, o nějž jde, nemá-li docházet k vyprazdňování (ve) vzdělávání...

Je tomu na den přesně rok a několik dní, kdy jsem se cítil být osloven reklamně osvětovým sloganem, který zněl takto:

„NIKDO
nemá *patent* na rozum. Hledání pravdy je otázkou diskuse. Je to
VLASTNĚ
dialog různých *pravd* – a pokud se takového dialogu nezúčastníme,
NEVÍME
o povaze pravdy mnoho. Je samozřejmě možné spolehnout se pouze na svůj první dojem či líbivá hesla – ta však většinou neznamenají
NIC.“

Slogan pochází z webu www.obsahrozhoduje.cz a když si čtete jeho zvýrazněnou část, zjistíte, že jeho pointou je „nic“. A právě „nic“ je tím, oč jde v této nedělní krasořeči. Nebo vlastně nejde...

„Nic“ a jeho zpředmětnění v „nicotnosti“ odkazuje k maximální míře obsahového vyprázdnění. Těmito slovy označuji jev, s nímž jsme konfrontováni při různých příležitostech v různých oblastech našeho počínání.

Například když kupujeme máslo a ono je to „pomazánkové“, případně, když pořizujeme rum, a on je to „tuzemák“, a tak dále. Zkušenosti konzumentů i nezávislá měření potvrzují, že v uvedených případech obsahového vyprazdňování obsah skutečně oslabuje, vyprchá – zkrátka mizí.

A podobě je tomu ve školství. Na problém obsahového vyprazdňování školního učení poukazovala již před lety *Pražská skupina školní etnografie* (PSŠE), která si všímala, že ve školách oslabuje význam obsahu (učiva) a ohled vůči němu.

Autoři výzkumu to formulují takto: „Ve srovnání s r. 1991 poklesla obliba školních předmětů [...] žáci se dívají na školní znalosti kritičtěji: to, co se naučili, už snad ani pro ně nevystupuje jako základ (ze základní školy), ale jako velmi dílčí kompetence, která vypadá navíc nespojitelná se speciálními znalostmi v pozdější přípravě na profesi. [...] Za této situace se získání poznání jeví jako formální záležitost.“¹²

Jak je patrné, obsahové vyprazdňování ve škole jde ruku v ruce s tzv. poznatkovým formalismem. Pro ten je příznačné, že žákovy znalosti jsou slabě obsahově založené a „rozdobené“. Jinak řečeno, znalostní fragmenty jsou v mysli žáka málo propojené a stěží z nich může vyrůst (hlubší) porozumění obsahu a jeho souvislostem.

Pokud bych měl problém slabě obsahově založených (a tudíž nepropojených) znalostí ilustrovat příkladem,

uvedl bych, že žák například dokáže z paměti odříkat znění Pythagorovy věty, ale nerozumí vztahu, který platí mezi délkami stran pravoúhlých trojúhelníků. Přestože si například pamatuje znění rovnice, která Pythagorovu větu formálně vyjadřuje, nedokáže symboly přiřadit k realitě nebo si není jist, co je to ta „odvėsna“ a jestli ten „čtverec“ je to „na druhou“ apod.

Jak z příkladu vysvítá, v důsledku obsahového vyprazdňování a s ním související problematické kvality znalostí se snižuje předpoklad jejich využitelnosti v praxi, a to nejen při aplikacích, ale také při řešení problémů, které jsou zadány – zdá se – zase nějak jinak.

Příčiny, proč tomu tak někdy ve školách je, jsou četné a různorodé:

- snižování rozsahu učiva a jeho náročnosti,
- opouštění složitějších způsobů tematizace učiva,
- nízká variabilita učebních úloh,
- nedůslednost při zjišťování, zda/jak žáci obsahu skutečně rozumí,
- málo příležitostí k uplatňování (na)učeního v různorodých (aplikačních) situacích a kontextech
- apod.

Celkově vzato tedy v případě příčin obsahového vyprazdňování nejspíše jde o slabou soustředěnost, intenzitu a důslednost při práci s učivem, a tedy o slabý ohled k propojování a začleňování nových informací do znalostních struktur, které žáci již mají... Nebo možná (ještě) nemají...

Samozřejmě, že všechny tyto „příčiny“ mají své „příčiny“, avšak ty by vydaly na samostatnou krasořeč, protože je zde nebudu nyní rozebírat. Zkrátka v tuto chvíli řeknu jen to, že dle mého pozorování se trend obsahového vyprazdňování zvyrazňuje a stává se skutečným (a nereflektovaným) cílem na horizontu našeho usilování. Nebo spíše neusilování...

Ale konec pohřebních řečí a zpátky k žánru krasořečí a k úvodnímu sloganu. Ten vystihuje z mého pohledu ještě jeden podstatný aspekt, a sice, že důležitá je naše účast na dialogu různých „pravd“ s tím, že pokud se dialogu neúčastníme, nevíme o povaze pravdy mnoho.

Ano, toto je sociálně konstruktivistická teze, z níž vyplývá, že obsah nelze chápat jako cosi předem daného a uzavřeného, nýbrž jako široce otevřenou možnost dobírat se různých významů (interpretací či „pravd“). Takto chápaný obsah má potenciál pro poznávání a učení, které směřuje k porozumění na základě dorozumívání založeného na různých výrazech. Jak známo z analytické filosofie, význam výrazu přitom spočívá v určení okolností, za kterých mají dva výrazy stejný význam. Toto se má dít účastí na dialogu. Dialog má vést k tomu, že s vaším „něčím“ koresponduje v mysli jiného člověka jeho přibližné „něco“ a nikoliv „nic“ či „cokoliv“. A to je to, o co jde. Nebo spíše nejde...

Pozitivní na tom všem je, že potenciálně tak vlastně všichni (dohromady) víme všechno, přestože každý

ví jen něco, a tudíž jsme „odsouzeni“ ke vzájemnosti.
Takto bych ostatně přeformuloval předmětný slogan,
pokud bych se chtěl v zájmu této nedělní krasořeči
projevit jako pedagogický optimista. A to já bych
při neděli rád, jakkoliv je optimismus opiem lidstva...
Ale kdo ví, když nikdo vlastně nic neví...

**O VZESTUPECH A SESTUPECH
V UČITELSKÉ PROFESI**



Vzestupy a pády – podobně jako lesk a bída – patří k vývoji každé profese... Co z toho, když se učitelství souběžně profesionalizuje a deprofesionalizuje... Budování profesního kapitálu budiž tím, co by nás mělo bavit a zaměstnávat...

Vývoj učitelské profese lze vykreslit jako historii jejích vzestupů a pádů. V této krasořeči se pokusím čtenáře provést (profesionalizační) cestou vzhůru a (deprofesionalizační) cestou dolů, abych se před závěrem dobral ke skandálnímu odhalení, že profesionalizace je koncept, jehož analytická výtěžnost pro učitelství není velká.

Každopádně je faktem, že ve směru profesionalizace školství a učitelství působila a působí celá řada vlivů. Dotkneme se některých z nich.

VE SMĚRU PROFESIONALIZACE

Budování školských systémů a s ním spojené zavádění povinné školní docházky mělo zásadní přínos pro zvýšení gramotnosti obyvatelstva a pro pozdvižení jeho kulturní úrovně společnosti.

Podobně lze pozdvižení učitelského vzdělávání z učitelských ústavů na fakulty univerzit chápat jako odpověď na skutečnost, že učitelství se musí profilovat jako znalostně založená profese (předpokládající náročnou a akreditovanou přípravu), neboť výkon této profese je spojen s velkou odpovědností.

Utváření školských systémů bylo současně procesem vyhraňování pedagogických profesí – zejména profese učitelské. Učitelské profesi byla v systému svěřena speciální úloha (výchova a vzdělávání dětí), která je vnímána jako společensky i individuálně závažná, pročež je vznášen požadavek na profesionalitu.

Historicky vzato lze říci, že učitelstvo „udělalo kariéru“ – realizuje společenský vzestup (zvláště dobře je to patrné u učitelů primárních škol) a těší se relativně vysoké prestiži, jakkoliv učitelé samými není prestiž jejich stavu vnímána jako vysoká, což je téma na samostatnou krasořeč, která by možná nebyla krasořečí.

Kromě toho je třeba docenit fakt, že pedagogické profese jsou aktéry pozitivních posunů v náhledu na člověka/dítě. Přispívají k humanizaci školy a potažmo společnosti: s narůstající empatií a porozuměním se obracejí k dítěti a podávají mu pomocnou ruku. V souvislosti s tím učitelstvo vynalézá „novou“ pedagogiku a didaktiku, čímž napomáhá zefektivňovat vzdělávání, takže se daří relativně účinně poskytovat vzdělávání stále se zvyšujícímu počtu osob po stále delší dobu.

Věří se také, že škola je nakonec možná jednou z mála institucí, které dávají naději, že zvládneme i ty nejnáročnější výzvy, jako jsou informační exploze, zvyšující se heterogenita žáků, migrace apod. Věří se v to proto, že společnost nedisponuje

jiným srovnatelným systémem, který by se týkal všech (nejen dětí, ale i jejich rodin a širších komunit). V případě, že školy budou mít dostatek sil a expertnosti, lze s nimi v tomto ohledu počítat. Naopak, necháme-li je padnout na kolena, stanou se problémem nás všech.

VE SMĚRU DEPROFESIONALIZACE

Je-li škola vykreslována jako muzeum starých pokladů, které nikdo nikdy nebude potřebovat, působí to naopak deprofesionalizačně. Stejně tak působí, když je učitel prezentován jako profesionálně deformovaný (vztyčený ukazovák), když je učitelům jakožto nectnost předhazována např. lenost, neboť jsou jim záviděny prázdniny.

Z jiné strany jako deprofesionalizační působí, když se operuje s heroickým obrazem učitelů a škol, od nichž se očekává vyřešení všech možných problémů světa a společnosti, což kontrastuje se slabším profesním sebevědomím učitelů, jak jej u nás doložil mezinárodně srovnávací výzkum TALIS.¹⁵

Deprofesionalizačně působí také jedno dědictví z minulosti, kdy pro střeoevropské pojetí učitele jako vykonavatele státního zadání v byrokratizovaném školském systému je charakteristická tzv. úřednická mentalita (srov. německé označení *Unterrichtsbeamte* – úředník pro výuku). K posilování úřednického charakteru učitelské profese může však docházet

i dnes, a to vlivem nevhodně koncipovaných standardů a kariérních systémů, vlivem formalistního zavádění školských reforem apod.

Ve školských systémech, kde významnou roli hraje testování žáků (např. v USA), se učitelé mohou stávat technokraty a vzdělávací proces standardizovanou technologií, což rovněž vede k deprofesionalizaci. U nás se tento trend prozatím výrazněji neprosazuje, neboť prvky tzv. outcome-based přístupu (plošné testování apod.) zatím nejsou zavedenou součástí řízení školského systému.

Další problém spočívá v odlivu z učitelské profese a ve stárnutí učitelských sborů. Příznaky deprofesionalizace jsou: nedostatečné finanční ohodnocení, nízká atraktivita, nemožnost kariérního vzestupu v kombinaci se zvyšující se náročností učitelské práce. Ty se stávají příčinami odchodů z profese a vedou k problémům s rekrutováním mladých učitelů. Příslušné novinové titulky sdělují: *Studenti učitelství utíkají z oboru, odrazují je platy; Senzační učitelé odcházejí, protože nedostanou hypotéky...*

Silně deprofesionalizační jsou potom také návrhy snižovat či principiálně přehodnocovat kvalifikační požadavky na učitele. Články sugerující nezbytnost de-kvalifikace se objevují jednou v souvislosti s finanční krizí, jindy v souvislosti se vzdělávací expanzí (tj. s nárůstem počtu vzdělávaných). Na místech učitelů se objevují lidé bez příslušné

kvalifikace – označování jako koučové či průvodci, což vede k posunům v chápání učitelské role.

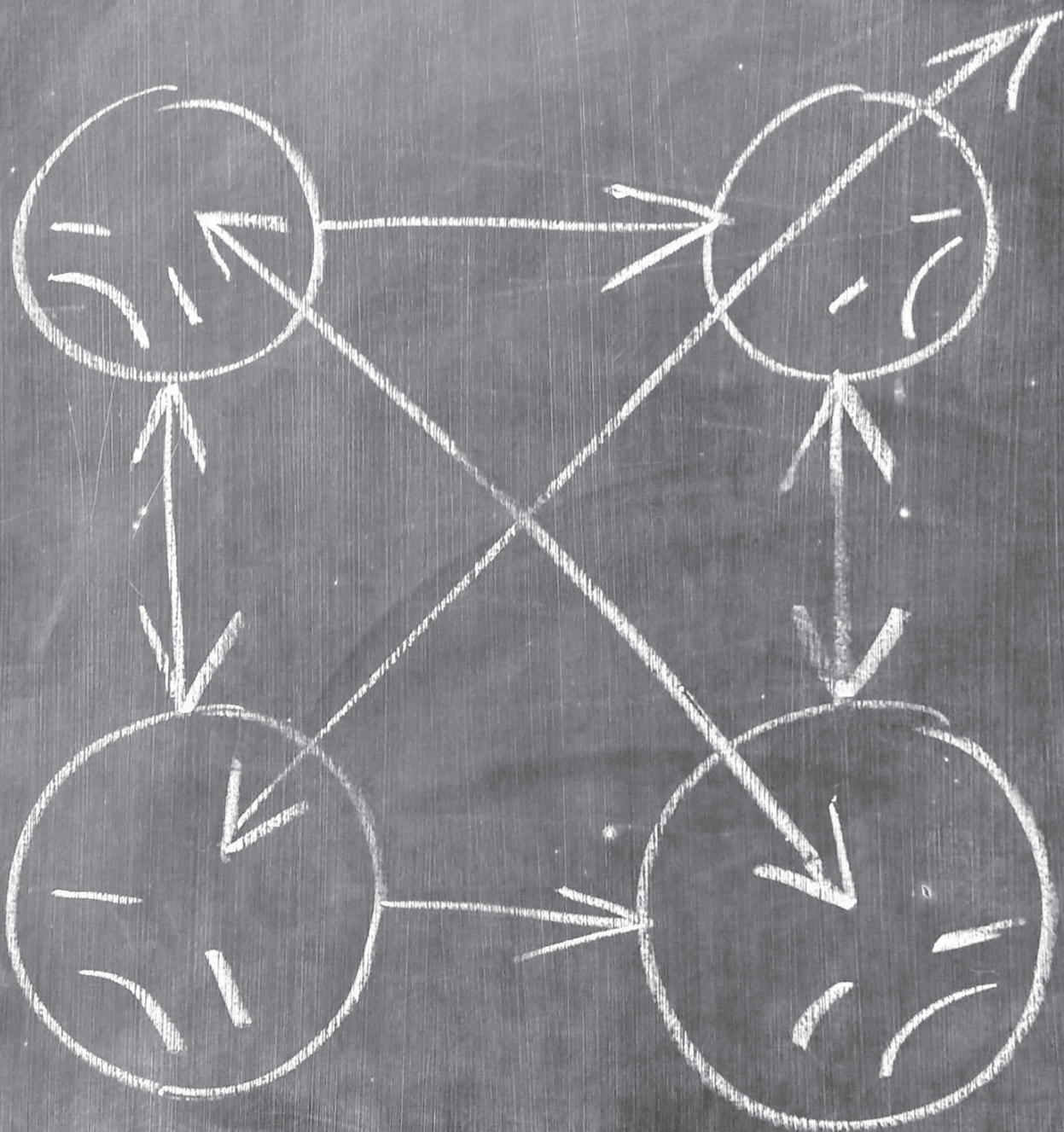
Přičteme-li k tomu různé deformace učitelské přípravy a nejasnosti kolem dalšího vzdělávání učitelů, dílo je dokonáno. Deprofesionalizačním zásahem z poslední doby bylo strukturování učitelského studia na bakalářské a navazující magisterské studijní programy i dominance návazného na úkor souběžného modelu studia učitelství. To vše odklání studium učitelství od vzdělávací praxe a zapříčiňuje jeho omezenou účinnost.

Nová vlna „experimentování“ s učitelským vzděláváním (2016+) v rámci vnitřních akreditací na univerzitách ústí v rozrůzněnost, nepřehlednost, nepropustnost a nekompatibilitu učitelského vzdělávání napříč fakultami. V důsledku dochází ke znejasnění, co (všechno) je či může být učitelstvím a přípravou na ně. To vše vede k rozostření obrazu učitelské profese ve společnosti a problematizuje utváření učitelské identity.

* * *

Z uvedeného vyplývá, že učitelství se v průběhu dějinného vývoje souběžně profesionalizuje a deprofesionalizuje. Jedná se o úkaz, který by se hodilo označit slovem re(de)profesionalizace, pokud by ovšem takové slovo existovalo. A pokud by neexistovalo, měli bychom je vynalézt – přinejmenším pro účel této krasořeči. Takže, jako by se stalo.

O BUDOVÁNÍ DŮVĚRY V PROFESI



*Krise důvěry aneb nikdo nevěří nikomu (ani slovo)...
Jak se to může týkat profesí (lékařů, právníků,
učitelů...) a našeho vztahu k nim? Proč a jak budovat
důvěru v profesi? A jak to souvisí s akreditováním
a skládáním účtů?*

Na první pohled se zdá, že kolem profesí (lékařů, právníků, učitelů...) je vše dokonale promyšleno, nikde žádný problém. Ve skutečnosti však mnohé nasvědčuje tomu, že profese dnes procházejí krizí důvěry, a to spolu s celými oblastmi své působnosti (zdravotnictví, právní systém, školství...).

Lze tak usuzovat mj. z toho, jak úspěšně se zde prosazuje přístup akontability (povinnosti skládání účtů). Ten lze – v duchu bonmotu „důvěřuj, ale prověřuj“ – chápat jako vyslovení nedůvěry těm, kteří provozování dané oblasti zajišťují. Přístup akontability dost možná produkuje stav, kdy nikdo nevěří nikomu (ani slovo), protože není jiné možnosti než povinnosti skládat účty. Stav je to nešťastný a pro profese problematický.

Říká se, že profese představují unikátní formu povolání k řešení (existencionálních) problémů lidí a společnosti. Svoji povolanost mají profese opakovaně prokazovat úspěchem. Očekává se, že práce profesionálů bude mít výsledky typu: lékař vyléčí, obhájce obhájí, učitel naučí. Nepřipouští se, že by mohly existovat objektivní důvody, proč se tu a tam tyto výsledky nedostaví. V dané souvislosti se bonmot – profese jsou nemožnými povoláními – jeví jako nemožný.

Z uvedeného je patrné, že s důvěrou v profese je to jaksi složitější. Není sporu o tom, že úspěch v praktickém konání důvěru v profese zakládá a udržuje. Kromě toho se ale důvěra v profese zakládá na předpokladu, že profesionálové opírají své jednání o unikátní typ vhledu a vědění, které nelze jednoduše nahradit ani suplovat. Profesionálovo vědění je ne-běžné, specializované a místy se může jevit jako tajemné. Osoby stojící mimo profesi k němu nemají přístup, ačkoliv je do jisté míry „zveřejněné“. Jde však o to, že bez intenzivního (typicky víceletého studia) se v něm lidé nejsou schopni vyznat, natož je lege artis aplikovat.

Mimochodem, uplatňují-li profese různé systémy akreditování profesního vzdělávání a licencování dosaženého vzdělání, činí tak proto, aby garantovaly kvalitu, budovaly důvěru a dodávaly legitimitu svému počínání.

Princip akreditování tudíž spočívá ve vkládání důvěry v určitý systém či postup, v určitou osobu či skupinu osob, v určitou organizaci či instituci apod. Akreditováním říkáme, že věříme, že ten, kdo má něco dělat, bude vědět, co má dělá, a bude to umět dělat. Skládání účtů (přístup akontability) má být součástí akreditování, nikoliv jeho alternativou. Pouze za předpokladu propojení obou přístupů – akreditování a skládání účtů – má tato nedělní krasořeč smysl a pouze takto lze směřovat k budování důvěry v profese, jak je přislíbeno v jejím názvu. Konec dobrý – všechno dobré.

**ZÁVĚREM: O KŘEHKOSTI KONSENSŮ
VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ**

Úkol dneška: vybruslit z rozporů ve věcech výchovy a vzdělávání... Vznešenost konsensů a obtížnost jejich dosahování... Bedna s nápisem fragile pro transport konsensů... Šťastný a veselý (každý) nový školní rok...

Když jsem dobře naladěný, vedu krasořeči. Činím tak v neděli, neboť neděle je dnem, který k tomu vybízí. Krasořeči mají spět ke konsensům a konsensy jsou téma jako dělané pro nedělní krasořeči. Konsensy jsou totiž vznešené. Jsou výrazem nadhledu, velkorysosti, vstřícnosti, respektu... zkrátka ctností.

Jak se ale dobírat konsensů v otázkách výchovy a vzdělávání, kde existuje tolik různých názorů na to, jak by to mělo vypadat, a kde se v poslední době tábory příznivců a odpůrců toho či onoho začínají radikalizovat a vyostřovat své výpady vůči těm druhým?

Myslím si, že předně je třeba si říci, že stavu, jímž by byl všelidový konsensus ve věcech výchovy a vzdělávání (je-li navíc „věc“ vymezena nespécificky, tj. např. bez zřetele k typům či stupňům vzdělávání apod.), reálně dosáhnout nelze.

To však neznamena, že bychom se o dosahování konsensu v rámci určitých témat neměli pokoušet. Pokoušíme se o to vlastně neustále a přispívá to ke zvyšování povědomí o tom, jaká jsou specifika různých přístupů a řešení ve vzdělávání, což zvyšuje předpoklad dosahování konsensu (nebo alespoň vzájemného respektu) v různých oblastech pedagogiky.

Stojí za připomenutí, že pokud jde např. o cíle a obsahy vzdělávání, průvodním jevem jejich vymezování od pradávna byly a dodnes jsou tzv. kurikulární války.

Když o nich britští a američtí politologové a sociologové začali v 60. letech 20. století psát, možná ani nevěděli, že toto téma uchopovala na přelomu 19. a 20. století německá tradice duchovědné pedagogiky, která pracovala s obratem „boj o učební plán“ a odkazovala jím k problému vlivu, který různé duchovní a politické síly uplatňují vůči škole.

A je to právě „učební plán“ (dnes vzdělávací program / kurikulární dokument), který toto soupeření sil různého druhu ve škole zrcadlí (srov. např. boj o pozici a zastoupení různých vyučovacích předmětů ve škole).

Při neděli jsem ale nechtěl mluvit o válkách. Chtěl jsem jen říci, že i ve věcech výchovy a vzdělávání máme zapotřebí pěstovat kulturu sporu. Iniciátoři, moderátoři a dokumentátoři různých veřejných debat o vzdělávání mohou v tomto ohledu odvádět dobrou práci.

Ve vzdělávání je to asi tak, že pokud se o nastolovaných tématech převážně jen přemítá, panuje zpravidla klid. Pokud se však postoupí směrem k jejich legislativnímu zakotvení a zavádění do praxe, začnou se dít věci. Viděli jsme

to před lety při prosazování kurikulární reformy, nedávno při zavádění společného vzdělávání (inkluze) a nejnověji při odmítnutí kariérního systému pro učitele.

Dotčení aktéři často vyhodnotí předkládané záměry jako ne dost konsensuální na to, aby je podpořili. Ano, shoda na řešení problémů má být bytelná a široká, avšak v reálu je mnohdy nezbytné vstupovat na scénu s konsensem, který je křehký, neboť prozatím nebyla možnost jej široce vyjednat, prověřit a stabilizovat.

Kritika je součástí „modernizačního“ procesu, do něhož má takový konsensus vstupovat, a to pokud možno v bedně s nápisem *fragile*, aby existovala alespoň teoretická šance na citlivé zacházení.

Měli bychom chtít věřit, že dnes už každý ví, že do bedny s nápisem *fragile* se nekope. A měli bychom chtít doufat, že nám tato naše víra vydrží nejen při neděli, ale i přes rok – přinejmenším ten školní, když začíná – tak aby byl šťastný a veselý, jak si vždycky přejeme.

POZNÁMKY

- 1) Skiera, E. (2008). O souvislosti reformy života a reformní pedagogiky. In T. Kasper (Eds.), *Německé a české reformně pedagogické vzdělávací a výchovné koncepty – analýzy, komparace* (s. 40–60). Liberec: TUL, s. 46.
- 2) Meighan, R. (1988). *Flexischooling: Education for tomorrow starting yesterday*. Nottingham: Educational Heretics Press.
- 3) Státní okresní archiv Zlín, II/6, inv. č. 347, Pokusná škola ve Zlíně 1929–1930, s. 8–9.
- 4) Výklad v této kapitole navazuje na můj předchozí text, z něž některé poznatky opakuje, jiné zestručňuje a další přidává: Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- 5) Jelikož se zde uplatňovaly protichůdné tendence, šipky na ekvalizéru směřují vzhůru dolů. Platí to i pro další oblasti uvedené v tomto a dalších schématech.
- 6) Srov. Stuchlíková, I., Kaščák, O., Janík, T., Greger, D., Katrňák, T., Šima, K., Veselý, A., Smetáčková, I., Hrubá, J., Münich, D., Matoušová, J., & Staša, J. (2017). *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Praha: MŠMT.
- 7) Viz např. Janík, T. (2015, březen). *Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem...* Vyžádaná plenární přednáška na konferenci České pedagogické společnosti Škola a její křížovatky. Pedagogická fakulta JU, České Budějovice. Delší textová verze – Janík, T. (2016). Škola na kruhovém objezdu, aneb když se to vezme kolem a kolem. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek. Pedagogické, filosofické, historické a sociální souvislosti* (s. 163–178). Praha: Karolinum.
- 8) Dvořák, D. (2008). Máme nové kurikulum. Ó my se máme. In K. Starý et al. *Pedagogika ve škole* (s. 23–32). Praha: Portál.
- 9) Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Píšová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415. Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době. Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- 10) Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Paul Zsolnay Verlag, s. 16.
- 11) Altrichter, H. (2009). Governance – Schulreform als Handlungskoordination. *Die Deutsche Schule*, 101(3), 240–252.
- 12) Pražská skupina školní etnografie (2001). *Co se v mládí naučíš*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 237.
- 13) Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.

PODĚKOVÁNÍ

Vždy jsem se obdivoval lidem od kumštu, kteří uměli se slovy, obrazy, zvuky... zacházet tak, že se jejich díla propracovávala do úrovně krásy. Naznal jsem, že kniha krasořečí se bez spolupráce s nimi neobejde, a byl jsem potěšen, když Ondřej Pechník přislíbil, že bude mému rukopisu věnovat pozornost po jazykové stránce, a Pavel Noga, že se ujme jeho grafického zpracování včetně doprovodných ilustrací.

Potud k formě. Pokud jde o obsah, kniha krasořečí by nevznikla, kdybych neměl inspirující rodinu, zajímavou práci, a z toho plnou hlavu souvisejících pedagogických témat a neutuchající potřebu dávat vše na papír.

Tomáš Janík
NEDEĽNÍ PEDAGOGICKÉ KRASOŘEČI
O obrazech a vyvažování ve výchově a vzdělávání
Vydala Masarykova univerzita,
Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
v edici Reflexe
Jazyková redakce: Ondřej Pechník
Ilustrace, grafická úprava a sazba: Pavel Noga
1., elektronické vydání, 2019
ISBN 978-80-210-9229-7

prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. (1977)

Odborností pedagog, profesí učitel, posláním propagátor pedagogiky. V současné době je vedoucím Institutu výzkumu školního vzdělávání a proděkanem pro výzkum a akademické záležitosti na Pedagogické fakultě MU. Byl předsedou pracovní skupiny pro oborové didaktiky Akreditační komise a členem poradních týmů ministrů školství. Založil iniciativu Didactica viva a vzdělávací portál DiViWeb. K tématům kurikula, didaktiky a učitelské profese publikoval desítky textů u nás i v zahraničí.

doc. Mgr. A. Pavel Noga, ArtD. (1969)

Grafický designér, teoretik, kurátor, pedagog, vyučuje na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU a také na Fakultě multimediálních komunikací Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde je i ředitelem Kabinetu teoretických studií.

MUNI
PRESS

MUNI
PED