

Ke stavu české pedagogiky

Bohumil Blížkovský, Stanislava Kučerová

Česká pedagogika je dosud zdecimována především ztrátou kontinuity dobrého vývoje v posledních šedesáti letech. Často jí proto chybí spolehlivější orientace, nezbytná koncepční prozíravost, správný výběr strategických priorit k prosazení dobře se učící společnosti 21. století i u nás pevnější vůle žádoucí hodnoty soustavněji realizovat. Celá ČR bude například za pár měsíců jen dvouprocentní menšinou superintegrované EU, navíc s mimořádným handicapem: s podlomenou národní identitou. Většina české pedagogické obce i národa, včetně jeho mnohých vlivných předáků, si rizika s tím spojená plně ani neuvědomuje. Dokladem otřeseného zaostávání ČR v tomto směru je i nedávný široce založený mezinárodní výzkum historického vědomí adolescentů 29 evropských zemí, koordinovaný z Hamburku a Bergenu. Výsledky potvrdily všeobecně zastávaný názor, že i jednotlivé národy musí uchovat svou identitu i při plné evropské integraci. Jedinou výjimkou jsou, bohužel, dospívající Češi, kterým o národní svébytnost vlivem ustavičného vymycování vlastenectví z našich hlav nejde. „V této oblasti“, píší čeští koordinátoři, „jsme narazili u naší mládeže na výraznou absenci národního citění“ (Klíma, 2001, s. 158). Většina pracovišť vysokých škol, které mají národní identitu sřezit a rozvíjet i příslušné odborové pedagogiky, učebnice a mnozí učitelé základních a středních škol zřejmě svoji roli řádně neplní (Česká a slovenská otázka . . . , 2002, s. 295–300). Vliv masivního proudu sebezáhubného odnárodnování v téměř úplně odcizených médiích zřejmě již převládá (Česká a slovenská otázka . . . , 2002, s. 220–227).

Nejnáléhavější národní výchovně-vzdělávací priority a badatelské strategie české pedagogiky pro 21. století nemáme náležitě ani definované, natož účinně prosazované a zabezpečené. Nepřestává být česká i česká pedagogika? Vždyť i zvýšená pozornost, kterou dnes právem věnujeme světu, ztrácí smysl, nedokážeme-li se z příslušných informací správně poučit.

Největší slabinou české pedagogiky je její axiologie (Kučerová, 1996, s. 232). Filosofické základy soudobé české pedagogiky navazují stále více na vše jiné než na osvědčený kritický realismus a skutečný humanitní demokraticismus T. G. Masaryka i J. Á. Komenského. Nezdědka jde o disfunkční krajnosti postmoderního relativismu, iracionalismu, anarchismu, neoliberalismu, subjektivismu (Česká a slovenská otázka, 2002, s. 391), klerikalismu, autoritativního neoabsolutismu i antipedagogického nihilismu. Anomie a duchovní bídy ve strategickém pedagogickém uvažování spíše přibývá, než ubývá. Konformní nekritické přejímání kdejakých cizích plev trvá, vyměnily se jen zeměpisné strany.

K úpadkovým tendencím náleží i soudobý scientismus, který si často spoluodpovědnost za stav praxe ani nepřipouští. Kontraproduktivní je jeho metodologický formalismus. Pedagogické jevy náleží k nejsložitějším, jakékoliv jejich redukce (např. na údaje snadno kvantifikovatelné) jsou scestné. Celistvá otevřená systémová řešení složitějších komplexních problémů se stávají kategorickým imperativem (Blížkovský, 1992). Soudobá „grantománie“ vyhovuje však více zájmům partikulárním. Celá naše výchovně-vzdělávací soustava věnuje jednostrannou pozornost „vstupům“ (projektům, financím, přijímacímu řízení...), naopak kvalita podstatných vědeckých i pedagogických „výstupů“ se často zcela přehlíží. Za téměř 15 polistopadových let nejsou například řádně vymezené ani maturitní požadavky, státní závěrečné zkoušky více než 400 studijních oborů VŠ jsou již „státní“ spíše jen verbálně. Patričně celostátní závěrečné standardy většina z nich postrádá. Kardinální permanentní funkční výběr základních závaznějších výchovně-vzdělávacích hodnot pro 21. století se neodpovědně podceňuje i neuskutečňuje. Absence náležitých (i „rukolapných“) výstupních standardů podstatně ztěžuje i znemožňuje příslušné koordinované cílevědomé tvůrčí realizace žádoucích etapových a finálních hodnot i celkovou kontrolu dosahovaných výzkumných vzdělávacích výsledků.

Plně se to, bohužel, týká i strategicky nejvýznamnějšího, tj. učitelského vzdělání. Ověřená převažující nedostatečnost přípravného učitelského vzdělávání je alarmující (Blížkovský, Kučerová a Kurelová, 2002, s. 251). Trvá i riziko redukce učitelského vzdělávání na bakalářské studium. Soustavnější další vzdělávání učitelů, natož funkční vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků neexistuje vůbec. Pedagogických prací a příspěvků je sice relativně dost, ale jejich vliv na příslušnou praxi je pramalý. Celkový vliv pedagogických věd i pedagogické osvěty na naše společenské dění je naprosto nedostatečný. Inovační potenciál české pedagogiky je mimořádně slabý, její hlas v ČR téměř zaniká. Slábne i širší kultivační role našeho školství. Sociální nemoci a deviace pronikají do škol. Ignorují se i přímé pedagogické výzvy k nápravě. Svědčí to o mimořádné neodpovědnosti odpovědných i o pramalé pozornosti české pedagogiky klíčovým otázkám demokratické školské politiky, pedagogického řízení, školské správy a samosprávy (Blížkovský, 1997, s. 315). K neomluvitelným ostudám celé ČR tak bohužel náleží to, že se její decizní sféra dosud nezmohla ani na akutní základní demokratickou školskou reformu odpovídající potřebám 21. století. Prvé fundované podklady k ní byly přitom předány MŠ ČR již počátkem r. 1990 (Blížkovský, Kučerová a Kurelová, 2002, s. 251). Jejich šíření, tvůrčí rozvíjení i prosazování v obligatorním vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků však v ČR stále neexistuje.

Rovněž tendence oslabující tzv. teorii výchovy v užším slova smyslu, vý-

chovnou funkci školy, výchovu mravní, výchovu občanů, výchovu k demokracii a výchovu hodnot vůbec jsou pravým opakem nejnaléhavějších existenčních potřeb naší znejistělé společnosti i veškerého soudobého lidského života a světa.

Upozornění na některé zaostávající speciální pedagogické disciplíny neznáčí spokojenost s úrovní obecných základů pedagogiky. Bez jejich funkční axiomatizace hrozí dezintegrace a degradace všech pedagogických věd.

Zvláště silně narušené i přetřhané jsou základní kreativní vazby mezi tvůrčí a pedagogickou teorií a praxí. Opravdu tvůrčí pedagogika pro tvůrčí praxi, podložená pedagogickou zkušeností, se vytrácí. Zhoubná polarizace omezeného prakticismu a neméně omezeného samoučelného teoretizování se prohlubuje. Budoucí učitele například učí i pedagogové, kteří před tím na příslušných školách ani neučili. Stále častěji tak vzdělávají nedovzdělaní a vychovávají nedovychovaní. Žádoucí pedagogická osvěta chybí téměř úplně. Od praxe odtržená bývá i příprava odborných pedagogů. I tu se nepostradatelnost náležitých pedagogických zkušeností často ignoruje. Od posledního širšího dálkového vysokoškolského studia oborové pedagogiky osvědčenými praktiky na Vysoké škole pedagogické v Praze po 2. světové válce uplynulo již půl století. Osvětová role Dědictví Komenského, které vydalo a šířilo zlatý fond české i světové pedagogiky, nenachází podporu 65 let. Příliš knižní i málo početné doktorandské studium k oživení vlny nového tvůrčího pedagogického reformismu nestačí. Celková reflexe stavu naší pedagogické praxe (včetně úrovně školské správy) a spoluodpovědnost za jejich zdokonalování soudobé české pedagogiky často chybí. Nemá k tomu ani dost sil.

Uvážíme-li, že hmotné i morální oceňování veškeré pedagogické činnosti je u nás podprůměrné, nelze se divit, že deficit angažované pedagogické motivace, tvůrčí kompetence i odpovědnosti roste. Nemalá je též komerční i existenční profesní konformita, stagnace, rezignace i apatie. I celkový potenciál existující odborné kapacity české pedagogiky je zřejmě nebezpečně podceňený, disfunkčně složený a soustředěný (nerovnoměrně dislokovaný). Po neuvážené likvidaci Pedagogického ústavu JAK ČSAV bohužel neexistují (nebo přesně nefungují) celostátní kompetentní pedagogické orgány ČR, které by účinně usilovaly o komplexní odbornou nápravu. Chybí celostátní kooperace předních odborníků české pedagogiky, chybí příslušní odboroví konceptoři, koordinátoři a gestoři. Chybí zkrátka vedoucí pracoviště ČR odpovědné za zdokonalování pedagogických věd i lidského učení, vzdělanosti, výchovy a osvěty. Aspoň minimální obnova nových základů PÚ JAK AV ČR je nezbytná. Rovněž širší průběžná spolupráce s nejbližší pedagogikou slovenskou a polskou by nám v EU prospěla.

Závěrem

Krize pedagogické teorie a praxe v klíčových otázkách pedagogických věd, vzdělanosti, výchovy a osvěty ČR trvá. Bez jejího brzkého systémového překonání se celkové realizace náročných postulátů dobře se učící demokratické společnosti 21. století nedočkáme. Naše další zaostávání v této strategické oblasti nás může ohrozit i existenčně.

Literatura

KLÍMA, B., a kol. *Mládež a dějiny*. Brno: Akademické nakladatelství, 2001.

Česká a slovenská otázka v soudobém světě. Základy naší hodnotové orientace při rozšiřování a reformě EU. Brno: Konvoj, 2002.

KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova*. Prešov: ManaCon, 1996.

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy pro studium a tvůrčí práci*. Ostrava: Amosium, 1997.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2002.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S. Ke stavu české pedagogiky. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 40–43. ISSN 1211-4669.

Adresa autorů: Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno