

K obnově kontinuity dobrého v české pedagogice

Bohumír Blížkovský

Anotace: Zásadní příspěvek k diskusi o stavu české pedagogiky vychází z nového polského zdůraznění pedagogické odpovědnosti a systémovosti. Orientuje se na hlavní příčiny slabin polistopadové pedagogiky, na deficity normativní a realizační. Projevují se nedostatečně komplexním i závazným výběrem základních výchovně-vzdělávacích hodnot pro 21. století, slabou spoluprací tvůrčí pedagogické teorie s tvůrčí pedagogickou praxí a nízkou kultivací celkového společenského dění v ČR.

Klíčová slova: podmínky, potřeby a slabiny soudobé výchovy v ČR; kritika neoliberalismu a postmodernismu; metodologická redukce a jednostrannost neoliberální pedagogiky; souvztažnost diagnostické (zjišťující, evaluační ...), projekční (normativní, axiologické ...) a realizační funkce pedagogiky systémové; výchovně-vzdělávací normy, programy a pedagogické standardy; naléhavost komplexnější vnitřní i vnější funkční kooperace pedagogiky v zájmu účinnější kultivace vnitřního i vnějšího světa člověka; potřeba těsnější spolupráce i koncepční aktivizace ČPdS, ČAPV a celé pedagogické obce ČR.

„Nebude konce zmatků tohoto světa, dokud lidé nebudou rozlišovat věci nezbytné a zbytné, cenné a bezcenné a dokud se nepřestanou hnát jako stádo ne tam, kam se má jít, ale tam, kam se jde.“

J. Á. Komenský

„Moc kazí lidi, absolutní moc kazí absolutně.“

L. Mňačko, 1968 a R. Redford, 2005

Máme-li naše slabiny účinněji překonávat, je nutno odhalovat i jejich příčiny. V zájmu prohlubování soudobé diskuse o stavu české pedagogiky se o to pokusím.

Inspirovala mne pozoruhodná polská novinka o zdrojích a dosavadním vývoji pedagogických přístupů k výchově (Nowakowa, 2005). Její autorka je profesorkou a rektorkou. Kniha je velmi podnětná zejména pro nás. Obsahuje totiž to, co naši polistopadové pedagogice nejvíce chybí: úsilí o kontinuitu dobrého. Ke stručné recenzi proto připojuji pokus o určení některých

hlavních příčin nedostatečného vlivu naší soudobé pedagogiky na pedagogickou praxi a další společenské dění. Navazuji na dvě stati předchozí (Blížkovský a Kučerová, 2003; Blížkovský, 2004). Připomenou z nich jen fakta nejzávažnější, potřebná k vyvození nových souvislostí. Hlavně se opírám o širší závěry pěti mezinárodních mezioborových konferencí o naší polistopadové situaci, projednané se stovkou předních expertů střední Evropy i světa (Kučerová, 2004).

Mrzí mne například, že ve století vzdělávání, v němž moudřejší usilují o povznesení umění dobře se učit mezi vrcholné evropské i světové priority, u nás náležitě nenavazujeme ani na J. Á. Komenského, zakladatele těchto snah. Jeho radou učit všechny, všemu podstatnému, celoživotně – se dostatečně neřídíme. Nejostudnější je, že dosud není na úrovni AV ČR obnoven ani menší pedagogický ústav pro základní výzkum a celkovou koordinaci po nesmyslně zrušeném PÚ J. Á. Komenského ČSAV.

Zanedbáváme i tvůrčí rozvíjení nejvýznamnějšího novodobého kultivačního odkazu T. G. Masaryka, československé reformní pedagogiky i jedinečné prvorepublikové osvětové ofenzívy výchovy ke kritickému realismu a opravdovému humanitnímu demokratickému realismu. Nedostatek nezbytného demokratického řádu nepřežilo ani Československo. Místo toho, abychom po listopadu na světově uznávané masarykovské tradice navázali, dopustili jsme ve sjednocující se Evropě druhé dělení Masarykova Československa bez referenda, proti vůli více než 80 % jeho českých i slovenských občanů. Ztráta československé synergie oslabila i naši pedagogiku. Kýžené „revoluce hlav a srdcí“ jsme se nedočkali, zato exploze „puďů a bludů“ je stále pronikavější a stupidnější. Mediální pakultura (Vyvolení, Velký bratr aj.) degraduje již mnohé na snadno ovladatelné nemyslící stádo. Trpíme dokonce beztrestnou propagací nacismu v rozsahu, který nemá v Evropě obdobu. Vybrané spisy T. G. Masaryka pro nejširší potřebu déle než 2/3 století postrádáme. Hitlerova „bible nacismu“ u nás však vyšla v nákladu přesahujícím 100 000 výtisků a Nejvyšší soud ČR v tom neshledal nic vadného! Většina našich představitelů mlčí i ke stupňujícímu se revanšistickému ostouzení našeho posledního velkého státníka, prezidenta E. Beneše. Mnozí již ani nevědí, že mu Nobelovu cenu navrhoval W. Churchill a že zásluhou jeho prozíravosti bylo československé vysokoškolské vzdělávání učitelů od 27. října 1945 dlouho vzorem pro většinu Evropy i světa.

Vraťme se však k recenzované novince. Autorka v ní probírá filozofické, sociologické a psychologické základy soudobé pedagogiky. Největší pozornost věnuje otázkám metodologickým. Vývojový trend pedagogických teorií a paradigmát výkladu světa a člověka vyjadřuje osmi koncepcemi: animismus, atomismus, mechanismus, organicismus, emergence, strukturalismus, holismus, systémovost (s. 232). Po zevrubných analýzách bohaté

soudobé literatury dospívá ke zdůvodněnému závěru: v soudobém, mimořádně proměnlivém, složitém i rozporuplném světě nestačí vzdělání povrchní ani jednostranné. *Pedagogiku nutno rozvíjet odpovědněji – systémově.*

Mnohé svědčí o tom, že u nás náležitě nerozvíjíme ani solidní filozofické a mnohé další mezioborové základy pedagogiky, natož její systémovost (Kučerová, 1996 a 2005; Blížkovský, 1997; Blížkovský, 2002; Kučerová, 2002; Neudorfllová, 2005). *Systémové, humánní, demokratické, vědecké, celistvé a otevřené pojetí výchovy a vzdělávání bylo brzy po listopadu přehlášeno povrchní vlnou živelných improvizací, vulgární komerce, jednostranného neoliberalismu i pomateného postmodernismu.* Zásadní rozdíl mezi liberalismem a neoliberalismem si u nás uvědomuje málokdo. Zatímco klasický liberalismus vyrůstal v opozici vůči absolutistickým monarchiím, soudobý neoliberalismus častou krajní deregulací ruší nezbytný řád a uvolňuje prostor pro další upevňování moci nejmocnějších, pro egoistické, asociální, nedemokratické a imperiální přístupy z pozice síly. Krajní deregulace tak vlastně paradoxně reguluje svět k nové nadvládě megamoci, ke globálnímu neoliberalismu.

V devadesátých letech minulého století se nadchli neoliberální koncepcí výchovy i někteří naši pedagogové. Ta sice dnes pod tíhou bezmezných škod ustupuje, někteří její zaslepení stoupenci však dosud neprozřeli.

Disfunkční projevy postmodernismu jsou neméně zhoubné. Jednostranný subjektivismus a relativismus zpochybňuje logiku i etiku, pravdu, osvětu, dobro, krásu, normy morální, potřebu národní identity i mezinárodní právo a další nezbytné hodnoty lidskosti. Bezbřehý a nekritický pluralismus podporuje neobornost, neodpovědnost, sociální nesoudržnost, nejistoty i libovůli. Není nejvyšší čas se k tvůrčímu rozvíjení systémové pedagogiky vrátit? Její základy jsou k dispozici. Chybí jen více pokračovatelů.

Mimořádná zátěž duchovní bídy po abnormální normalizaci u nás nebyla po „listopadu“ překonána, ale prohloubena nekritickým přejímáním kdejakých jednostranných i obskurantních názorů. Chyby minulosti se přecho často vyrovnávaly tím neprimitivnějším černo-bílým způsobem, potácením od meze k mezi. Jednu jednostrannost nahrazovala zhusta krajnost druhá. Autoritativní styl nenahradil například žádoucí styl demokratický, ale neoliberální. Plánománii vystřídalá trhománie. Vedoucí úlohu strany převzala vedoucí úloha peněz. Totalitní tuhá reglementace přechází zase v totální deregulaci, v anomii (tj. nedodržování i absence norem) i v anarchii (absolutizace živelnosti ústící nezřídká v boj všech proti všem). I „dílny lidskosti“ dnes trpí tak nebývalým rozmachem vulgární mluvy, šikan, drog a celkové nekázně, že sem pronikají i násilné přepady a vraždy. Někteří čelní pedagogové přitom zastávali zcela neodpovědné neoliberální názory, že „výchova do škol nepatří, výchova je záležitostí rodiny“.

Moudrou radu T. G. Masaryka „*tolik svobody, kolik je možno a tolik řádu, kolik je nutno*“ zná a respektuje málokdo. Neodpovědnost, neodbornost a mediálně pěstovaná duchovní bída přispěly k tomu, že za šestnáct politopadových let nemáme obecně platnou normu ani pro maturitní zkoušky. Potřebné rámcové vzdělávací programy pro základní a střední školy se konečně rýsují, přílišná volnost jejich proponovaných úprav na jednotlivých školách je však hrozivá. Chceme tím snad přispívat k našemu i civilizačnímu zanikání? Dokonce i státní závěrečné zkoušky si dnes většina ze 400 vysokoškolských oborů vymezuje na každé vysoké škole více méně po svém. Doporučení expertů pro československou demokratickou školskou reformu z počátku roku 1990 připravit „závazné pedagogické standardy“ se ignoruje.

Náležité komplexní vymezení minimálních teoretických, praktických i morálních výchovně-vzdělávacích výsledků v podobě kvalit, které má každý absolvent minimálně teoreticky znát, prakticky umět a jaký má být, dosud – až na řídké čestné výjimky – chybí.

Závažná absence funkčních konkrétních pedagogických standardů nepochybně ovlivňuje celkovou úroveň kvality výchovy, praktického výcviku i teoretického vzdělávání u nás velmi negativně. Přílišná otevřenost stávajících etapových a finálních norem vylučuje i jejich účinnou kontrolu. Chybí-li náležitá kultivace konkrétních výchovně-vzdělávacích cílů centrálně, ztěžuje to přirozeně každodenní pedagogickou praxi mnohých učitelů. Zanedbávali se jeden z nejpodstatnějších systémotvorných faktorů výchovy, nemůže to úroveň a kvalitu výchovně-vzdělávacích výsledků neohrožovat.

Strategické, celistvé a otevřené pedagogické cíle a další priority pro dobře se učící i vysoce konkurenční společnost nejsou dosud v ČR systémově ani definovány, natož dodržovány. *Nedostatečný výběr základních výchovně-vzdělávacích hodnot pro náročnější i riskantnější 21. století, omezenost stávajících vzdělávacích programů a absence komplexního funkčního („rukopisného“) obecně závazného i dodržovaného minima etapových i finálních výchovně vzdělávacích výsledků teoretického vzdělávání, praktického výcviku a výchovy hodnot (základy slušného chování a charakteru, žádoucích mravních vlastností a spolehlivých hodnotových orientací i dalších kvalit výchovy v užším slova smyslu), včetně základů umění dobře se učit, je zřejmě jednou z hlavních příčin našeho pedagogického zaostávání za vzrůstajícími kultivačními potřebami současnosti i budoucnosti.*

Rostoucí rizika tak neodpovědného počínání potvrzují již i nedávné komplexnější mezinárodní srovnávací výzkumy.

Celoevropský výzkum orientovaný na vztah mládeže k vlastnímu národu i národům ostatním, konaný ve 29 státech, odhalil zarážející, zcela ojedinělou „výraznou absenci národního cítění“ jen u dospívajících Čechů (Klíma,

2001, s. 158). Hlavním zdrojem této otřesné skutečnosti jsou zřejmě anti-osvětové „přehodnocovací“ manipulace většiny našich odcizených médií. Každodenní matení mnohých v klíčových otázkách našeho bytí sofistikovanou „mediokraturoou“ dnes probíhá sice „po kapkách“, skrytě i zábavně, je však již zřejmé – u méně zkušených – v lecčems mnohem účinnější i nebezpečnější než bývalé primitivní agitace černo-bílé propagandy.

Neméně závažné deficity zjistil *středoevropský výzkum* u nově nastupujících českých učitelů. Většina absolventů vysokoškolského vzdělávání učitelů ČR (po 60 letech jeho existence) nezbytnou učitelskou způsobilost postrádá (Blížkovský a kol., 2000).

Uvedená fundamentální fakta nabádají k radikální kvalitativní optimalizaci veškerého našeho reálného pedagogického, osvětového a kultivačního dění dříve, než bude pozdě!

Neodpovědní „odpovědní“ si zřejmě tyto varovné skutečnosti, natož jejich širší souvislosti a důsledky nepřipouštějí. Přehlížejí též mimořádné zvýšení nároků tvrdé mezinárodní konkurence v EU. Zapomínají, že polistopadová hospodářská transformace ČR byla tak extenzivní i kontraproduktivní, že naše zaostávání za vyspělými zeměmi v posledních patnácti letech neklesá, ale vzrůstá!

Nové tvůrčí rozvíjení systémové pedagogiky nebude ovšem snadné. Je náročnější, zatím ji tvořivě ovládá málokdo, a někteří úzcí specialisté i neoliberálové ji odmítají. *Nedodržování patriční souvztažnosti systémotvorných faktorů výchovy bývá proto u nás přechasté.*

Z české polistopadové pedagogiky například již téměř vymizel klasický ideál kalokagathie. Opomíjený je i všelidský sebezáchovný postulát harmonického rozvíjení každé osobnosti, celé společnosti i přírody v zájmu trvale udržitelného rozvoje celého lidského světa. Je to jen proto, že někdo někdy tyto obecně platné ideály zneužíval? To ovšem doprovází všechny ideály vždy a všude. Je snad soudobé zneužívání ideálu svobody dostatečným důvodem k jeho rušení? *Tomu nejdůležitějšímu – co se má učit a naučit, jací mají naši absolventi být, aby obstáli v praxi tvrdší konkurence soudobého světa – se u nás věnuje pozornost nejmenší.* Nejčastěji se vše redukuje na zdůrazňování angličtiny a počítačové gramotnosti.

Ani naše soudobá nejužívanější učebnice pedagogiky klíčové problematice cílů a hodnot výchovy dostatečnou pozornost nevěnuje (Průcha, 1997). Její největší předností jsou bohaté informace o empirickém výzkumu, o zjišťující stránce pedagogiky – její největší slabinou je podcenění i přehlížení směrodatné problematiky teleologické, axiologické a normativní. Některé její teze jsou více postmoderní a neoliberální než moderní. Přístup vyváženější a komplexnější by učebnici odpovídal lépe. Její úvod například vychází z názoru vyhraněného jednostranného: „Pedagogika má být úzkostlivě neutrální,

nemá předpisovat normy, má být jen popisem edukačních mechanismů.“ (Feinberg, 1983, s. 26). Autor se k tomuto pojetí přiklání: „Tradiční české pojetí pedagogiky (s důrazem na její normativní funkci)“ se mu jeví jako „zúžené“. Už (v učebnici citovaný) O. Chlup to však přesvědčivě vyvrací, objektivně pouze rozlišuje pedagogiku normativní, stanovující cíle, a zjišťující, zkoumající okolnosti a procesy výchovy. Obě dimenze tvoří nerozlučný funkční celek, odpovídající přirozené povaze a potřebám výchovy. Nelze je odtrhovat, natož jednostranně absolutizovat. Krajnosti soudobého rozporuplného světa nemusí být pro vlast Komenského příkladem.

Na první pohled sympatická neoliberální proklamace „neutrálnosti“ je neméně riskantní. Pokud se tím myslí politická nadstranickost, třeba souhlasit. Zásada je však formulována tak mnohoznačně, že může skrývat i amorálnost, dovolující cokoliv, dobré i zlé. Pedagogika bez humanitně demokratických hodnotových orientací by nebyla neutrální, ale nelidská, nedemokratická, odcizená. Důsledky pseudoliberální „neutrálnosti“ i anomie vidíme kolem sebe. Naše polistopadová společnost i škola rozhodně netrpí přemírou, ale zhoubným nedostatkem funkčního elementárního pořádku. Růst sociální patologie i zločinnosti tomu odpovídá.

Pouhá explanace (hledání, objasňování) nemůže prostě nezbytné normy nahradit. *Norma vyjadřuje to, co býti má*. Bez této dimenze se lidský život ani výchova neobejde. Pedagogika bez výchovných cílů, kultivačních perspektiv, projektů, programů, hodnot, ideálů a norem ztrácí smysl své existence, mění se v bezcílnou, bezperspektivní, bezprogramovou, bezhodnotovou disfunkční a impotentní „nepedagogiku“, které by nezbylo nic jiného než „měřit“ přibývajícím duchovní bídou a „zjišťovat“ prohlubující se krizi výchovy. Jednostrannosti normocentrické pedagogiky nelze překonávat krajnostmi pedocentrismu ani dalšími extrémy (Blížkovský, 1997, s. 301).

Překvapuje, že i v nejnovější stati z roku 2005 autor učebnice uvádí, že „normativní charakter pedagogiky je opouštěn“ bez jakýchkoliv výhrad (Průcha, 2005, s. 235). Rizika neoliberálního kurzu zřejmě nedomýšlí. Zanedbávání axiologické a normativní dimenze pedagogiky není sebezáhubné jen pro tuto vědu, ohrožuje strategické naděje (možná poslední) na moudřejší správu lidského světa; podlamuje to, co dnes lidé nejvíce potřebují, podstatné zdokonalení veškeré cílevědomé výchovně-vzdělávací činnosti; brzdí rozvíjení lidského umění dobře se učit, decimuje výchovně-vzdělávací výsledky, osvětovou roli demokracie a celkovou kultivaci světa člověka; zbaňuje lidi spolehlivých hodnotových orientací a dalších žádoucích perspektiv, napomáhá rozkladu morálky i práva, vede k neodpovědnosti, k anomii i k anarchii, prohlubuje celkovou krizi společnosti i světa.

Závěr uvedené učebnice zdůvodňuje opomíjení směrodatné teleologie a axiologie pochybným tvrzením, že „pedagogický výzkum nemůže řešit

normativní problémy vzdělávání“ (Průcha, 1997, s. 438). Tato „překážka“ je přece více subjektivní než objektivní. Neudržitelná převažující metodologická redukce části našeho dnešního pedagogického výzkumu vyplývá hlavně z vžitě, pohodlné, módní i svévolné absolutizace tzv. „exaktnosti“ na úkor funkčnosti. Z pravdivého přiznání, že stávající redukovaný pedagogický výzkum nedokáže určovat (ověřovat) hodnotové orientace, nutno vyvodit zcela jiný závěr: že je příliš zúžený na zkoumání toho, co je, že příliš kopíruje převládající přístupy přírodovědné, technicko-matematické, sociologické a psychologické, že je nedostatečně pedagogický, poněvadž pedagogickou realitu nezkoumá komplexně. Teoretické základy (paradigma) a metodologie pedagogického výzkumu se nemohou omezovat na zjišťování „statu quo“. Pedagogický výzkum třeba v rámci možností orientovat i na to, co býti může a má, na celý předmět pedagogiky. Metody pedagogického výzkumu třeba důsledněji přizpůsobovat potřebám celé pedagogické reality. Postup obrácený, spočívající v metodologické redukci pedagogiky, v přizpůsobování pedagogiky stávajícím příliš zúženým metodám, je disfunkční.

Nedostatečnost stávajících převládajících metod pedagogického výzkumu platí jen potud, dokud trvá nežádoucí neadekvátní převaha „exaktní“ metodologie přírodovědné a matematicko-technické, která se přirozeně na komplexnější zkoumání složitějších intencionálních lidských činností nehodí. Jakmile se prohloubí spolupráce pedagogiky s axiologií, filozofií, s celým spektrem věd o člověku a společnosti i s tvůrčími přístupy systémovými, otevřou se nové horizonty dokořán, obnoví se i žádoucí kontinuita dobrého. Systémová metodologie například funkčnost mravních norem, spolehlivost hodnotových orientací, vztahy cílově – prostředkově – podmínkově i kauzálně finální řeší zcela uspokojivě.

Disfunkčnost přehlížení normativní dimenze pedagogických věd nejnázorněji odhaluje srovnání s vědami lékařskými. Lékařské vědy zdokonalují léčení propojováním diagnostiky a terapie. „Opouštět“ terapii a vyžít se v samoúčelné diagnostice tu nikoho soudného ani nenapadne. Podobně jako lékařské vědy mají kultivovat lidské zdraví, pedagogické vědy mají kultivovat lidské učení, výchovu a vzdělávání.

Význam spolehlivých hodnotových orientací i systémových přístupů enormně stoupá zejména dnes, v éře exploze informací i dezinformací. Má-li soudobý badatel ze světové nabídky rozlišit zrna od plev, musí umět objevovat faktory i vztahy systémotvorné. Sebebodrobnější a exaktnější zkoumání určité izolované části její hlavní význam nepozná. Ten odhalí teprve zjištění její pozice a role v příslušném celku. Systémovost charakterizuje moudrá rada „nejdřív celek, potom detail“ i postupy od částí k celku a jeho okolnostem, od roztržité izolace k souvztažnosti, od jednostrannosti k vyvážené komplexnosti, od nehybné statiky k dynamice vývojových procesů. Peda-

gogické jevy náleží k nejsložitějším, jejich zkoumání nelze proto redukovat jen na to, co se dá měřit, nebo na to, na co se lze opat. Preferovat třeba postupy věrohodnější, komplexnější, které zajistí co nejspolehlivější výběr všech podstatných reálií pro řešení potřebných problémů v daných podmínkách, které propojí dimenze zjišťující, hodnotící, projektivní i realizační; které poskytnou ověřená fakta i funkční obecnější závěry, spolehlivé analýzy i syntézy, diagnózy i prognózy, bilance i výhledy; které prověří nejen to, co je, ale i to, co býti má; kauzalitu i finalitu, kvantitu i kvalitu, zřetele teoretické, praktické i etické (axiologické); historické, soudobé i budoucí (perspektivní); lokální i globální.

Obraťme pozornost k další významné příčině našich slabin. Obzory pedagogiky se podstatně rozšiřují, zahrnují kultivaci všech lidí v měřítku celoživotním i celospolečenském. Pedagogické obory nelze proto omezovat ani separovat. Sklony k pedagogice katedrové, ke scientismu, k samoúčelnému pěstování vědy pro vědu jsou neúnosné. Ani prosazení dimenze normativní proti vůli krajních neoliberálů již nestačí. Nedodržované normy postrádají smysl stejně jako samoúčelné výzkumy. Ani nejlepší výchovně-vzdělávací programy nikoho nespasí, nebudou-li tvořivě realizovány, nebudou-li se proměňovat v kvality lidí. Pedagogickou realitu nestačí jen objevovat a normovat, především je třeba ji kultivovat. Zjišťování toho, co je, a projektování toho, co býti má, jsou jen nezbytnou vstupní přípravou pro hlavní výstupy tvůrčí výchovně-vzdělávací činnosti. Teprve tato kreativní realizace naplňuje smysl fází přípravných, využívá získané zkušenosti, uskutečňuje výchovné záměry, tvoří výchovně-vzdělávací výsledky, učí lidi, aby se učili sami, kultivuje vnitřní i vnější svět člověka.

Systémová pedagogika tak širokého, složitého a proměnlivého problémového pole proto funkce pedagogiky významně obohacuje (především doplňuje dimenzi zjišťující a normativní dimenzi realizační) a všechny pedagogické funkce účelně začleňuje do tří souvztažných funkčních subsystémů. Komplexní stálou správu a optimalizaci výchovně-vzdělávací skutečnosti zajišťují následující, vzájemně se podmiňující, doplňující, podporující i pronikající subsystémy:

1. *Diagnostická složka* plní funkce poznávací, hodnotící (evaluační) i kontrolní.
2. *Projekční složka* plní funkce anticipační, směrodatné, plánovací, programové, prognostické; vymezuje hodnoty, cíle a normy, kterých má být dosaženo. Obě uvedené složky jsou přípravou (vstupem) pro „závěry“ a výstupy nejdůležitější.
3. *Realizační složka* plní funkce rozhodovací, organizační a prováděcí; tvo-

řivě využívá analyticko-projekčních podkladů k praktickému dosahování vytčených cílů (Blížkovský, 1997, s. 242 a další).

Tradiční teoreticko-praktická povaha pedagogiky dnes bohužel spíše skomírá než vzkvétá, zhusta ji rozkládá jak přízemní praktikismus, tak plané teoretizování. Nezbytné propojování tvůrčí pedagogické teorie s tvůrčí pedagogickou praxí většinou řádně nefunguje.

Druhou základní příčinou neúčinnosti i omezenosti našich polistopadových aktivit je proto slabé i nedostatečné uplatňování hlavní kultivační role pedagogických věd v pedagogické praxi, ve veškeré sociální skutečnosti, v reálném životě celé naší společnosti. Koncepční, komplexnější, koordinované prosazování nezbytných inovací u všech celostátních i regionálních decizních orgánů ČR je stále naprosto nedostatečné. Experti ostatních oborů se diví, proč česká pedagogika více méně mlčí, proč není závažnější odpovědný hlas české pedagogiky v celonárodní diskusi na celostátním fóru více slyšet, proč téměř zaniká.

Na univerzální konformisty, kteří jdou vždy „ne tam, kam se má jít, ale tam, kam se jde“, a další funkční negramoty (Blížkovský, 2004, s. 10) při řešení těchto složitých problémů spoléhat nelze. Obnova žádoucí kontinuity i autority české pedagogiky nenastane sama od sebe, předpokládá koncepční, kompetentní účinnou kooperaci všech, kteří za naši národní vzdělanost, kulturu a konkurenceschopnost cítí odpovědnost; všech, kteří umění dobře se učit naléhavě potřebují. Celá pedagogická obec a především pedagogové ČPDs a ČAPV by měli jít příkladem!

* * * * *

Ještě malý dovětek k pokusu o pozitivní reflexi naší pedagogiky, který vyšel po napsání mého příspěvku (Průcha, 2005). Jsme rádi, že naše „burcování“ přináší prvé ozvěny. Nevíme jen, zda byl nápravný smysl naší snahy o obnovu masarykovského kritického realismu správně pochopen. Zamlčování nedostatky udržuje, kdežto věcná kritika pomáhá nedostatky překonávat. Provedený pokus o přehled českého pedagogického výzkumu je potřebný a záslužný. Těší nás, že je tak bohatý. Uvedená pozitiva však nevyplývají z negativ. Nic z toho nevyvrací naše argumenty. Naopak, i pozitivní reflexe je vlastně potvrzuje. Co je nám například platné, že se učitelská profese zkoumá nejintenzivněji, když se nejzávažnější výsledky těchto výzkumů náležitě neaplikují a ignorují; když je přípravné učitelské vzdělání nadále nedostatečné, soustavnější další vzdělávání učitelů neexistuje, širší podpora pedagogické tvořivosti chybí a mzdy, celková sociální prestiž i nezbytná autorita učitelů jsou stále nebývale pokleslé. I to dokazuje, že *náprava vyžaduje funkční skloubení dimenze zjišťující, normativní a realizační*. Pedagogický výzkum představuje velmi významnou, nicméně dílčí složku celé pedago-

gické reality. Závěry odvozené z této části celku nelze proto vydávat za celkové závěry o stavu české pedagogiky. Pedagogické obzory i odpovědnosti jsou mnohem širší, předpokládají těsnější spolupráci celé pedagogiky i celé pedagogické obce, nikoliv segmentaci. Pedagogika zasahuje do všech oblastí lidského života. Pedagogika je významnou součástí národní kultury, je proto načase její nevelké síly netříštit, ale funkčně propojovat v zájmu všech.

Literatura

- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. 2. vyd. Ostrava: Amosium, 1997, 315 s.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Odpovědná, celistvá a otevřená řešení složitých problémů soudobého lidského světa by měla být kategorickým imperativem. In *Kritika systémových přístupů. Sborník UHK. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 20–22.*
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S. Ke stavu české pedagogiky. *Pedagogická orientace*, č. 3, 2003, s. 40–43.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Ze života reformátorů. *Pedagogická orientace*, č. 2, 2004, s. 2–11.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Optimalizace lidského učení. In *Systémová pedagogika. Sborník UHK. Hradec Králové, 2005, s. 19–25.*
- BLÍŽKOVSKÝ, B. Vize moudřejší společnosti. In *Vysoká škola jako facilitátor rozvoje společnosti a regionu*. Kunovice: EPI, 2005, s. 71–74.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon, 1996. 232 s.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. 252 s.
- KLÍMA, B. a kol. *Mládež a dějiny*. Brno: Akademické nakladatelství, 2001.
- KUČEROVÁ, S. Osidla tzv. postmoderny. Kritika kritiky systémových přístupů. In *Kritika systémových přístupů. Sborník UHK. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 23–26.*
- KUČEROVÁ, S. (red.) Česká a slovenská otázka v EU. Brno: Konvoj, 2004. 445 s.
- KUČEROVÁ, S. *Filozofie*. Kunovice: EPI, 2005. 60 s.
- KUČEROVÁ, S. K filozofii české vzdělanosti a kultury. In *Systémová pedagogika. Sborník UHK. Hradec Králové, 2005, s. 11–18.*
- NEUDORFLOVÁ, M. L. Postmodernismus – útok proti systémové interpretaci dějin. In *Systémová pedagogika. Sborník UHK. Hradec Králové, 2005, s. 26–30.*
- NOWAKOWA, K. D. *Źródła podejść do pedagogiki*. ŚSW. Kielce, 2005, 272 s.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. Česká pedagogická věda v současnosti. Pokus o pozitivní reflexi stavu. *Pedagogika*, č. 3, 2005, s. 230–247.

BLÍŽKOVSKÝ, B. K obnově kontinuity dobrého v české pedagogice. *Pedagogická orientace* 2006, č. 1, s. 18–27. ISSN 1211-4669.

Autor: Prof. PhDr. Bohumír Blížkovský, CSc., Milénova 12, 638 00 Brno