

Rýdl, Karel

Smysl inovačních cílů v současných výchovných a vzdělávacích trendech

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2005, vol. 53, iss. U10, pp. [13]-22

ISBN 80-210-3891-8

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104579>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

KAREL RÝDL*

**SMYSL INOVAČNÍCH CÍLŮ V SOUČASNÝCH VÝCHOVNÝCH
A VZDĚLÁVACÍCH TRENDECH**
THE SENSE OF INNOVATIVE GOALS IN THE CURRENT TRENDS
OF EDUCATION AND SCHOOLING

Úvod

Porozumět vývojovým trendům v současné dynamické společnosti, vymezit skutečné příčiny a důsledky probíhajících procesů a jevů okolo nás, abychom byli schopni rozlišovat výhodné a nevýhodné, funkční a nefunkční, efektivní a neefektivní, podstatné nebo povrchně pomíjivé, to by měl být úkol vědeckého bádání a zkoumání. Dalším úkolem je pak nabízení pravděpodobně efektivních způsobů řešení sledovaných problémů pro současnost a blízkou budoucnost. Většina dosud známých interpretací vývoje společnosti byla záhy pozměňována a zpochybňována doplňováním nových poznatků a informací získaných stále se rozvíjejícím vědeckým výzkumem. Problémem současné organizace společnosti je zřejmě to, že vývoj společnosti pokročil mnohem rychleji, než jsou některé obory, jejichž vědeckost je stále vymezována tradičními kritérii z poloviny 19. století, schopné zvládnout a reflektovat. Projevuje se to zejména v neschopnosti analyzovat nové jevy a zařazovat je do tradičních normativně vytvořených schémat a klišé, používat korektní pojmy a názvosloví a postihovat nové jevy v daném oboru efektivními a funkčními metodami s cílem zjistit podstatu fungování sledovaného jevu v souvislosti s ostatními jevy a procesy. Problémem současného stavu poznávání je ovšem také to, že i když víme, že jevy a procesy okolo nás jsou spolu funkčně provázány, v našich myslích zůstávají nepropojeny především proto, že je máme roztřídně školským způsobem podle jednotlivých oborů, které si stále zárlivě střeží svojí faktickou uzavřenost a tím i jistou míru výlučnosti.

Jsem přesvědčen, že chceme-li porozumět jakýmkoli jevům a procesům, musíme sledovat jejich vznik, vývoj a současný stav z hlediska historické podmíněnosti. Tím se vyvarujeme šalivých sklouzávání do povrchních interpretací, byť tradičně deklarovaných četnými autory a v odborné literatuře neustále opakova-

* Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. působí na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice.

ných. Jistě nestačí posuzovat obsah současných změn jen ze současného hlediska. Je třeba uvést krátkodobé i dlouhodobé cíle oněch změn, a z nich lze potom odvozovat smysl projevu změny v současnosti. Dalším problémem je, že bychom-li objektivněji posuzovat současný stav sledovaných jevů a procesů, musíme získat patřičný nadhled a odstup od dané problematiky. To znamená, že bychom měli brát v úvahu co možná nejširší poznané souvislosti, byť jsou produktem jiných vědních disciplín a zdánlivě s pedagogikou přímo nesouvisejí.

Vývojové trendy evropského školství

Lidská civilizace procházela, prochází a bude procházet vývojovými obdobími, které lze odlišovat podle zdroje efektivní tvorby bohatství – zisku, který je zdrojem dalšího rozvoje společnosti. Po dlouhou dobu žila civilizace na úrovni agrární společnosti, v níž byla hlavním zdrojem bohatství půda. Tomu odpovídaly nejen mezilidské vztahy, ale celá organizace a struktura společnosti, včetně cílů a úkolů výchovy a vzdělávání. Agrární civilizace byla po určité přechodné době, plné tvrdých střetů, bojů, válek, neštěstí a utrpení, vystřídána společností industriální, ve které se dominantním zdrojem bohatství stala masová tovární výroba zboží. Bylo potřeba uvolnit pracovní sílu, zajistit systém dopravy surovin ke zpracovateli a výrobkům ke spotřebiteli a zorganizovat výchovu a vzdělávání podle nových cílů a potřeb masově se rozvíjející konzumní společnosti. Proměna člověka osvobozeného od nevolnictví a poddanství v loajálního občana národního státu byla zajištěna prosazením různých forem povinné institucionalizované výchovy, se kterou se pojilo i elementární povinné vzdělávání. V Evropě se v přechodném období od agrární k industriální společnosti zformovaly a v praxi prosadily v zásadě dva modely organizace výchovy a vzdělávání:

- a) Model prosazovaný mocensky „shora“ především silami, které reprezentovaly ustupující agrární společnost (zejména absolutní monarchie ve východní, střední a částečně západní Evropě). Tomu potom odpovídala centrálně organizovaná školská soustava s povinnou školní docházkou a tvrdou kontrolou plnění podrobných předpisů. Odpovědnost za výchovu i obsah a cíle vzdělávání převzala od rodičů většinou státní byrokracie, do značné míry podporovaná strukturami zejména katolické církve. Školský systém pak prioritně fungoval jako velký vymývač mozků nových generací a určovatel obecné pravdy, což bylo a je dosud pro část lidí jediné správné a také velmi pohodlné, ale již stále méně výhodné.
- b) Model prosazovaný „zdola“ rodinami a komunitami (obcemi) podle místních potřeb a možností s přihlédnutím k obecně udržovaným mravním postulátům. Odpovědnost za výchovu a vzdělávání zůstávala mezi lidmi v obcích, stát se obvykle o všeobecné vzdělávání mnoho nestaral, maximálně se snažil prosadit rámcové cíle. Takový model se rozvíjel zejména v anglosaských zemích a ve Skandinávii a byl prosazován zejména ideály tehdy progresivní měšťanské podnikatelské vrstvy a nikoliv zastánci ustupující

feudálně totalitní civilizace. Tento model se vyvíjel převážně v oblastech s protestantskou náboženskou orientací. Lidé si v těchto oblastech dodnes udrželi pocit odpovědnosti za výchovu a vzdělávání nových generací, zatímco lidé v modelu a) tento pocit postupně ztráceli.

Podle cílů, struktury, obsahu a organizace školství s převládajícími rysy jednoho nebo druhého modelu byla potom formulována kritéria a nástroje pro uplatňování kontroly a hodnocení efektivity školství.

Pohled na současné změny

V současné době prožíváme již několik desítek let přechodné období, v němž se stále silněji prosazují prvky nové civilizace, pro kterou se používá pojmenování informační společnost (tzv. třetí vlna), protože nejefektivnějším zdrojem bohatství se stává tvorba informací a obchod s nimi. Z logiky dosavadních dějin lidstva vyplývá, že stejně jako industriální společnost byla připravena pomalým rozvojem agrární společnosti, je informační společnost logickým důsledkem projevu industriální společnosti posledních dvou staletí. Stále více se ukazuje, že mnohem efektivnějším zdrojem zisků (bohatství) než masová výroba zboží na základě drancování přírodních zdrojů, se stává „výroba“ a distribuce informací. Vizi takové společnosti s jejími ideály (nastupující industriální společnost také měla své ideály) potom odpovídá snaha společenských struktur o přizpůsobování se potřebám a požadavkům nového společenského uspořádání. Projevem takových snah jsou různé dílčí změny cestou reforem a legislativních úprav, které však jen málo zasahují podstatu industriální společnosti, ale i změny zásadnějšími konflikty válečné povahy. Ukazuje se např., že revolučně, tedy okamžitou změnou, nelze uspět, protože společnost je rozvinuta nerovnoměrně. Paradoxně lze ale konstatovat, že kontinuální přechod nejrozvinutějších industriálních společenství k informační společnosti ještě prohloubí propast mezi jednotlivými částmi světa, což bude nahrávat zastáncům různých „socialisticky“ orientovaných koncepcí organizace společnosti. To má a bude mít značný vliv i na pedagogické myšlení a ideje školských reforem.

Z hlediska výše načrtnuté interpretace vývoje lidské společnosti se nám potom jeví různé události, které většinou známe izolovaně ze školního dějepisu, zcela nově. Logicky nám zapadají do výše uvedené „skládanky“ lidské společnosti. Podobně je tomu tak i s problematikou vývoje výchovy a vzdělávání. Pokud zůstaneme v zajetí interpretace „krize společnosti“, „rozkladu společnosti“, bez pochopení, kam domnělá krize směřuje, jeví se nám současný stav jako velký chaos, v němž je dovoleno prakticky vše, tradiční jistoty se bortí, zatímco nové nepřicházejí. Tradiční systém školství, jeho organizace a vnitřní uspořádání přestává být funkční a efektivní, protože nestačí a ani ze samotné podstaty nemůže stačit reagovat na potřeby a požadavky (cíle) prosazující se nové společnosti. Vzniká tedy potřeba reforem a změn, které jsou v různých částech světa prosazovány s různou intenzitou a s různým úspěchem. Příčina této různosti tkví zase

ve vývoji výše uvedených dvou modelů systému školství. Zatímco model a) má jen velmi malou šanci na přežití, protože není schopen organicky se vnitřně přizpůsobit novým potřebám individualizace, decentralizace a pluralizace, model b) v sobě obsahuje řadu možností k přežití, pokud přijme nové požadavky jako své cíle a přizpůsobí jim svoji organizaci. Tyto rozdíly se již dnes jasně ukazují v úspěšnosti prosazování dílčích i zásadnějších prvků změny za pomoci vzdělávacích reforem a formulací směrů vzdělávací politiky. Pro posuzování smyslu jednotlivých opatření pak jen stačí přesně vymežit, kdo a proč prosazuje „prvky změny“ a zda se jedná jen o krátkodobé zlepšení tradičního, ale již zásadně nereformovatelného systému, nebo zda se jedná o prvek, který má připravené podmínky odpovídající již novým požadavkům informační společnosti. Čtenář si sám jistě najde řadu příkladů i z nedávné minulosti a současnosti českého školství. Jak z takového úhlu pohledu bude vypadat např. tzv. Bílá kniha? Kdo a proč ji kritizuje, bude také snadnější pochopit.

Problémy terminologické

Pokud věnujeme dostatečnou pozornost historickému vývoji výchovy a vzdělávání, nemůže být pro nás problémem správně používat jednotlivé pojmy typu alternativní škola, volná škola, nestátní škola, inovativní škola apod. Protože jsem se tomuto tématu věnoval podrobně již několikrát¹, poukážu jen na hlavní problémy.

Především se jedná o výklad pojmu „alternativní škola“. Ten je v odborné literatuře velmi volný a nikde neexistuje uspokojivá definice. Ani existovat nemůže, protože pojem sám je velmi vágní a neutrální. Alternativní totiž může být jakákoliv škola nebo hnutí vůči jinému hnutí nebo škole. Vždy záleží jen aspektech, přístupech a kritériích, která zvolíme. Může se jednat o pojem v širším smyslu: všechny školy jsou si navzájem alternativní, protože se navzájem vždy v něčem liší – ve zřizovateli, v programu, v barvě střechy, v architektonické úpravě, ve velikosti učeben a nebo v počtu vycpanin v kabinetech. Z hlediska užšího se ovšem jedná jen o ty školy, které začaly být označovány pojmem „alternativní“ od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a v době zakládání škol podle představ určitých skupin – částí veřejnosti. Z tohoto hlediska vůbec nehrál prioritní roli zřizovatel nebo barva střechy, ale jen a jen pedagogický přístup. Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním představám. A je pak úplně jedno, zda se jedná o školy státní, soukromé, veřejné, či volné. Protože se již podobné dílčí zkušenosti objevovaly v pedagogické praxi a ve výuce v řadě škol s reformním nebo pokusným programem z počátku 20. století, velmi rychle se zařadily mezi alternativní školy i školy

¹ Viz, např.: Rýdl, K. Školy státní, nestátní Učitel'ské noviny 1991, č. 31; Rýdl, K. Proč jsou alternativní školy alternativní. Olomouc 1992; Rýdl, K. Alternativní školy – vývoj, problémy a perspektivy. Pedagogická revue, Bratislava 1993, č. 7-8; Rýdl, K. Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti. Brno, 1994.

montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietzovské a částečně i waldorfské. Postupné chápání nových potřeb a zaměření vzdělávání vedlo potom v posledním dvacetiletí 20. století k jisté k renesanci těchto škol, zejména v zemích, kde byla nespokojenost se školstvím největší. To bylo zpočátku často doprovázeno zakazováním alternativních škol, policejními a soudními obstrukcemi apod. Vzhledem k postupnému prosazování postindustriálního vývoje společnosti se řada prvků „alternativní pedagogiky“ dostala do běžné praxe i ostatních škol, kde podle podmínek buď odumřely, přežívají nebo se úspěšně rozvíjejí.

Druhým pojmem, kterému bych chtěl věnovat pozornost, je pojem „inovace“ v oblasti vzdělávání. Zřejmě již nezvratně se šířící globalizace ekonomiky, která výrazně ovlivňuje tradiční provinciální charakter ostatních oblastí společenského života, nutně vyžaduje, aby si země vyměňovaly myšlenky, nápady a navzájem se „znovuobjevovaly“. Tento narůstající jev převrací charakteristické kultury a nutí jednotlivé země činit dlouhodobá politická rozhodnutí se stále větším ohledem na vlastní nižší správní celky a přirozené regiony. Vzdělávací politiky vyspělých a ekonomicky stabilizovaných států západní Evropy začaly ovlivňovat další země, které byly s těmito rozhodnutími konfrontovány. Můžeme to např. vidět po rozpadu sovětského impéria v rozšíření inovačních procesů ve středo- a východoevropských zemích – jako výraz liberalizace ekonomik, kapitalismu a pluralitní demokracie. Problémem ovšem je, že tyto postupy jsou využívány nedostatečně vzhledem k informační společnosti. Nám stačí, že se jimi přibližujeme technologické úrovni rozvinutých zemí, které ji ale v současnosti již opouštějí. Zdá se, že neumíme dostatečně harmonizovat procesy „technologického dohánění“ a zároveň „držení kroku se současnými změnami“.

Poznávání širokých souvislostí

Poslední desetiletí minulého století je v oblasti výchovy a vzdělávání charakterizováno horečnatou snahou po všestranné realizaci nejrůznějších představ, návrhů, koncepcí, modelů a systémů, které by mohly vést k efektivnějšímu využití možností současných školských a vzdělávacích systémů. Protože praxe 70. a 80. let jasně ukázala, že nelze pouze využívat vnitřního potenciálu vzdělávací sféry a ani spoléhat na přímou podporu ostatních společenských sfér (z hlediska makroúrovně stejně problémových), objevuje se jako další možné řešení nakupených problémů cesta, která využívá poznávání velmi širokých vzájemných souvislostí mezi vzděláváním, školstvím a dalšími společenskými sférami, zejména sférou ekonomickou. Na jejich základě jsou mezioborovými vědeckými týmy doporučovány kroky, které přímo, ale většinou nepřímo, vedou k řešení jednotlivých společenských problémů, což může pozitivně ovlivňovat i problémy vzdělávací sféry.

Vliv hodnotové orientace

Pokud chceme pochopit a rozumět obecným vývojovým tendencím v oblasti školství a vzdělávání vůbec, musíme se snažit rozumět i mnohem širšímu společenskému kontextu.

čenskému vývoji, který utvářel minulou i současnou *hodnotovou orientaci společnosti*. Ta měla a má stále významnější vliv na celkové změny v oblasti vzdělávání a školství vůbec. V četných poválečných vědeckých pracích předních filozofů a přírodovědců (např. P. Ricoeur, F. Capra, C. F. von Weizsäcker, J. Patočka nebo M. Friedman) se objevuje snaha najít kořeny orientace společnosti zejména na materiální sféru a hmotné požitky, jejichž projevem je dnes již rozbujelý způsob konzumního života provázený rostoucí společenskou pasivitou ekonomicky aktivních jedinců, a to hlouběji, než jen v celkové sekularizaci nastupující industriální společnosti koncem 18. století. Kořeny se nacházejí již v renesanci, která poprvé významně otřásla jistotou tehdejších představ o organizaci světa a začala obracet pozornost společnosti na hmotný blahobyt, výrobu a hromadění předmětů.

Určitou obhajobu některých těchto projevů potom připravila reformace a s ní spojený protestantismus snažící se o kompromis mezi oběma již protichůdnými světy (materiálním a duchovním). Zde nejspíš se „lámala“ všeobecná hodnotová orientace společnosti. Tato materialistická orientace vedla také k současné vysoké agresivitě, necitelnosti a neurotičnosti společnosti, které totalitní režimy 20. století sice nepřivedly na svět, ale výrazně urychlily jejich rozšíření. F. Capra hovoří o špatně naprogramované společnosti.

Tendence ve vzdělávání

Eliminaci podobných projevů společnosti má potom za úkol vzdělávací a výchovná sféra, na kterou je vyvíjen velký společenský tlak (prevence, pozitivní hodnotová orientace), aniž jsou této sféře poskytovány odpovídající podmínky a preference. Škola je ale tradičně svojí funkcí obrácena více na předávání minulých tradic a nikoliv na formování budoucího pohledu na svět a nemůže ani z jiných důvodů tuto společenskou objednávku naplňovat. Dochází tak k rozporům, které jsou definovány jako *krize výchovy* současné společnosti. Tak se snaha po *změně funkce školy* i pod vlivem proklamovaného globálního myšlení jeví jako další obecná tendence 20. století. Třetí obecnou tendencí v oblasti vzdělávání se ve 20. století ukazuje být snaha po *zvýraznění odborného vzdělávání* jako důsledek diktátu ekonomického sektoru. Projevem toho je zvýšená „hmotná“ pozornost pestrému rozvrstvení odborných škol, a to na úkor univerzálního základního vzdělání. Teprve v posledních letech lze pozorovat jisté kompromisní úspěchy občanských iniciativ v eliminaci dravého rozvoje odborných a pragmaticky profesionálně orientovaných škol, jejichž návrhy jsou mnohdy přejímány i do všeobecných vzdělávacích reforem některých států (Německo, Nizozemí, Dánsko, USA a další) Jedná se o tzv. integrované školy, prosazování humanistické pedagogiky, uvolnění mnohočetnosti vzdělávacích cest v oblasti všeobecného vzdělávání (alternativní a reformně pedagogické školy), prodlužování povinné školní docházky apod.

Poslední obecnou tendencí, která výrazně ovlivnila podobu školství ve 20. století, je stále se rozšiřující *demokratizace vzdělávání* ve smyslu zvyšování pestrosti nabídky vzdělávacích obsahů, metod a forem práce a organizace možnosti volby

nejrůznějších cest vedoucích k získání požadovaného vzdělání. Konkrétně se tato tendence projevuje pluralizací školství, podporou reformně pedagogických a alternativních způsobů vyučování a ústupu od masových forem práce k formám individuálním či skupinovým. Smyslem toho je zvýšit nejen aktivitu jednotlivce, ale zejména jeho zodpovědnost za úroveň vlastního vzdělání, za vlastní kultivaci.

Jednalo-li se reformnímu pedagogickému hnutí na počátku 20. století nejprve o to, aby eliminovalo negativní projevy autoritářského (napoleonského) státního reglementu a na základě rozvoje občanských práv poskytlo prostor pro rozvoj práv dětí, tak na konci stejného století stojíme před zcela odlišnou situací. V rozvíjející se demokracii s mechanismem volného trhu je jednotlivec stále více vyčleňován z tradičních sociálních vazeb a jako všechno ostatní je i on vystavován tlaku tržních mechanismů. V evropském společenském modelu se stále více prosazuje ideologie *svobodného jedince*.

Každý z nás je tak nucen budovat svoji vlastní identitu na základě nabídek životního stylu spotřební společnosti, což je úkol, který vzhledem ke ztrátě závazných orientačních bodů a norem a vzhledem k pestrosti nabízených (vnucovaných) možností vytváří permanentní tlak na vlastní rozhodování. Téměř nic není pevně vázáno na tradice nebo obecně uznávaná pravidla, téměř vše je v pohybu a je také zpochybňováno. Neustále se nově rozhodovat, to je rub zdánlivě neomezené svobody, což vyvolává potřebu nových obsahů a forem řízení všech společenských sfér, tedy i vzdělávání a školství.

Pojem „inovativní škola“

O co jde? Je to zdánlivě jednoduché, vyžaduje to jen velmi přesně rozlišovat, z jakého úhlu pohledu a proč určitý jev sledujeme a vyhodnocujeme. Pokusím se to vysvětlit na jevu „inovativní škola“. Osobně s tímto pojmem nesouhlasím a navrhoval jsem před časem jeho nahrazení pojmem „inovující se“ škola, protože inovaci nevnímám jako cílový stav, ale jako stálý proces obnovy, nejenom povrchního zlepšování.

A tu jsme u jádra věci. Pokud budeme ztotožňovat inovaci s pojmem modernizace a zlepšení, dostaneme se do neřešitelného sporu, který pojem je ten správný. Tato cesta je z hlediska výkladu a členění pojmů podle mého názoru neefektivní, protože pojmům chybí jejich ukotvení ve společenském kontextu. Pokud přijmeme jako základ pro výklad pojmu společenský kontext jeho vzniku, jeví se nám situace v pojmosloví zcela jinak.

Zlepšující se škola není škola inovativní

Industriální společnost potřebovala školu, která se ukázala být pro další rozvoj společnosti postavený na nových technologiích a uvolnění omezujících vazeb lidské individuality k celku, velmi neefektivní. Ovšem jsme v období, kdy nová společnost –informační – teprve „vystřikuje růžky“, i když stále citelněji, proto i škola efektivní pro industriální společnost má stále určitý potenciál další existence (nejen

na základě principu setrvačnosti jevů, ale také vlastního zlepšování), zejména je-li stále ještě systémově podporována širokými vrstvami veřejnosti a státem.

Zlepšení uvnitř tradiční školy ovšem odmítám označovat za inovace, pokud nejsou těmito změnami dotčeny zásadní existenční principy industriální školy. Změny pouze krátkodobě „zlepší“, „zmodernizují“, „zefektivní“ tradiční školu. Toto byla cesta, kterou šla např. didaktika reformního pedagogického hnutí v počátcích svého vývoje (mám na mysli rozvoj činnostních forem vzdělávání). Pak sice můžeme hovořit o moderní škole, efektivní škole nebo i „dobré“ škole, ale není to spravedlivé vůči již existujícím školám a hnutím, které jsou postaveny na principech, jež chce akceptovat a podporovat nově nastupující informační společnost. Takové školy nazývám **inovujícími** (inovativními) a pro mně jsou všechny tyto školy z hlediska perspektivního vývoje společnosti dobré. Potom platí teze, že „dobré školy jsou pedagogicky inovujícími školami – pedagogicky inovující školy jsou dobrými školami“.

Vnitřní proměna školy je dobrá a potřebná věc pro současnou chvíli, ale nestačí pro zásadní proměnu vzdělávacího systému podle potřeb budoucnosti. Ale nechme již tyto spory o pojetí pojmu inovace, protože zastánci tradiční školy budou jakékoliv její zlepšování a modernizaci nadále vydávat za inovaci, i když v zásadě se bude jednat jen o změnu, která nezasahuje podstatu školy.

Podstatu školy změní především vnější podmínky a tlak ekonomiky, a to u nás zatím není ani pro politiku žádoucí téma.

Skutečných inovací probíhá málo

Pokud nebudeme hodnotit současné změny z hlediska těchto (nových) priorit, vždy se nám bude zdát, že se změn ve školství (tedy industriálním) děje až příliš a že jsou rychlé a zásadní a že péče společnosti o rozvoj vzdělanosti je dostatečná. A to je právě, alespoň u nás, velký omyl. Skutečných inovací u nás neprobíhá vůbec mnoho, spíše velmi málo. Ale jsou, zatím většinou v obalu a strukturách tradičního systému (např. domácí vzdělávání, e-learning, prosazování individualizace vzdělávací cesty apod.), ten však bude stále více atakován efektivními učebními metodami a formami, na které již tradiční škola nebude stačit vůbec, ani po umožněných zlepšeních.

Pojem „inovace“ je dítětem tržní ekonomiky. U zrodu inovační politiky stál český rodák z Třešti u Jihlavy Josef Alois Schumpeter². Inovační politika byla

² Josef Alois Schumpeter (1883-1950) byl prvním rakouským ministrem financí, profesorem ekonomie na univerzitě v Bonnu a na Harwardské univerzitě v USA a stál také u počátku japonského poválečného rozmachu. Schumpeter rozpracoval teorii o kritickém vlivu inovací v oblasti tvorby zisku z kapitálu, který nezastaral a není opotřebovaný. Schumpeter formuloval proces stálé obnovy (inovace) kapitálových zdrojů jako paradox „tvorivé destrukce“ (creative destruction). Po jeho smrti bylo toto pojetí inovace opuštěno tím, že inovace byla vyjmuta z procesu „tvorivé destrukce“ a začala se klást na stejnou úroveň drobných nápravných opatření a dílčích zlepšení. Tím byla a dodnes je podstata funkce inovace nesprávně chápána a pojímána. Teprve pod vlivem globálních tlaků se ekonomové opst vracejí k Schumpeterovu pojetí inovace jako zásadní změny v řetězci „tvorivé destrukce“.

rozdívána zejména po ukončení druhé světové války a je totožná se společností rozvíjející podnikatelský duch, tvořivost a představitost, ochotu riskovat. Ještě v pozdním středověku se dívali na zavádění novinek jako na kalamitu, zosobňující zlo a ohrožující stabilitu institucí, zejména církevních, tím, že hrozilo nebezpečí nahrazení moci církevní mocí světskou. Lidstvo si tím ale zpočátku velmi nesměle a později stále hlouběji rozvíjelo schopnost tvořit, což předtím byla výsada Boha, a od té doby začal být charakter společnosti významně měněn.

Lidé získávali stále širší autonomii a začali prezentovat své názory a jejich originalitu, což byl zdroj, který měnil zatím zdánlivě neměnný a pevně stanovený společenský pořádek. V centru dění stanuli jednotlivci jako subjekty své vlastní budoucnosti a společnosti, kterou budovali. Oporou jednotlivců se stala myšlenka vědeckého a technologického pokroku, neboť ta zapustila kořeny, a paralelně s ní myšlenka sociálního pokroku. Je-li spotřeba rozvinutá, a tudíž i podniky, jak tvrdí teorie, bude to dobré pro lidstvo. Teprve nedávná historie tento utěšeně se rozvíjející model zpochybnila.

Závěrem: Problém transformace vzdělávání je komplexní

Problematika inovace a změny v oblasti výchovy a vzdělávání byla středem zájmu ve většině zemí přibližně od konce druhé světové války. I přes tak dlouhou pozornost jsou otázky, které byly v průběhu desetiletí vneseny, citlivé, komplexní a stále aktuální. To je důvod, proč je toto téma tak zajímavé a přitažlivé, neboť stále v sobě obsahuje prakticky všechny základní problémy ve vzdělávání. Nejen každá nová generace, ale v řadě zemí již i každá nová vládní garnitura se pokouší předkládat vlastní odpovědi na stále stejné otázky typu: Inovace pro koho a proč? Které aspekty vzdělávacích systémů je potřeba změnit? Jak by měly být změny realizovány a s využitím jakých zdrojů? Jaká role by měla být přidělena různým účastníkům a v jakém časovém rozsahu? A na závěr, proč je tak těžké změnit vzdělávací instituce a obzvlášť metody učitelů? Kladení těchto otázek automaticky znamená ptát se na hlavní dimenze vzdělávání, včetně cílů a kurikula, vztahů mezi činiteli a dopadem vzdělávání.

Otázka transformujících se systémů vzdělávání je komplexní, neboť ovlivňuje charakter řízení budoucnosti našich společností. Stále více zemí věnuje každoročně vyšší podíly hrubého domácího produktu na vzdělávání: Proč? Za jakým účelem? Co chtějí získat? Jaká bude návratnost vložených investic? Je možné vybudovat spravedlivější společnost s vyšší kulturní úrovní tím, že se změní vzdělávací systém? Jak bychom to měli zajistit? Všechny tyto otázky jsou považovány, a to všemi politickými subjekty, za zásadní v každé vyspělejší společnosti, a začínají překrývat ty, které se týkají bezprostřední praxe školního vzdělávání.

Závěrem bych chtěl poskytnout ještě pár podnětů k přemýšlení. Jsou inovativní školy skutečně školami budoucnosti, nebo se nám to z našeho malého odstupů a současných představ o budoucnosti jen zdá? Co když masové školství již nebude hrát v oblasti vzdělávání za několik desítek let vážnější a rozhodující roli? Jsou školy, které nyní označujeme za alternativní, také inovativní? Myslím, že

se situace oproti počátkům 90. let značně změnila. Dokážeme dnes přesně oddělovat, které znaky a procesy v oblasti vzdělávacích procesů a jejich organizace jsou inovující (proces) a které jsou spíše zdánlivě „inovativní“ (stav), i když více zlepšují již jen setrvačností dobíhající masové školství?

Při větším odstupu musíme zohledňovat i mnohem složitější problémy, které vyplývají z rozvoje konzumní společnosti ohrožující existenci lidské civilizace tím, že vzhledem ke svému založení v průmyslové výrobě, která se rozvíjí lineárně, nerespektuje základní vývojové zákonitosti ekosystémů rozvíjejících se na této zemi několik miliard let v cyklickém uspořádání. Mohou výchova a vzdělávání zaměřené na ekologickou gramotnost pomoci zastavit nebo zbrzdit tento neblahý vývoj? Kdy pochopíme, že je již nejvyšší čas začít se problémem cyklického rozvoje společnosti vážně zabývat?

LITERATURA

- CAPRA, F. *The Turning Point*. Berkeley: University Press, 1985.
 CAPRA, F. *Tkáň života*. Praha: Academia, 2004.
 DALIN, P. *Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand, 1997.
 HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 2000.
 LASZLO, E. *Globaldenken. Die neue Gestaltung der vernetzten Welt*. Rosenheim: Goldmann, 1988.
 LIKET, T. *Freiheit und Verantwortung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 1993.
 RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman, 1994.
 RÝDL, K. *Inovace v evropských vzdělávacích systémech*. Praha: ISV, 2003.
 TOFFLER, A., TOFFLEROVÁ, H. *Nová civilizace. Třetí vlna a její důsledky*. Praha: Dokořán, 2001.
 WALSH, R. N., aj. *Psychologie der Wende*. Reinbeck: Rohwohlt, 1987.

SUMMARY

The study explores the motives for the current trends in European education, outlining the conditions for their development or otherwise. Suitable methodologic procedures through which the current processes can be better understood are described. Two models of the future of European education are analysed, including a variety of consequences. Some terminological difficulties of the word *innovativeness* are resolved, taking into account a broad synthesis of educational circumstances and portraying some basic trends in education: the changing function of schools, the stress on professional education, and the emphasis on one's independent but responsible decision-making in view of the future development of human civilization. Concluding the study, the author asks questions rather than imposing straightforward answers to the problems indicated by this analysis.