




PEDAGOGIKA
S NADHLEDEM

Jakub Pivarč



Pedagogika s nadhledem

PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Pedagogická fakulta

Ústí nad Labem, 2024

ISBN 978-80-7561-460-5

Recenzovali

prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA

PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Citace:

PIVARČ, Jakub. *Pedagogika s nadhledem*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2024. 244 s. ISBN 978-80-7561-460-5.



Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je Jakub Pivarč ©. Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) – Uveďte původ – Neužívejte dílo komerčně–Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

Obsah

Slovo úvodem	7
1 Pedagogika	10
1.1 Vymezení základních pojmů (terminologie).....	10
1.2 Výchova jako systém (systémové pojetí výchovy)	15
1.3 Pedagogika jako věda	26
1.4 Pojetí pedagogiky	27
1.5 Vývoj a systém pedagogických věd.....	29
1.6 Sepětí pedagogiky s jinými vědami.....	34
1.7 Význam a přesah pedagogiky.....	36
Otázky ke studiu.....	39
Literatura	40
2 Historický kontext vývoje ped. myšlení a pedagogiky	41
2.1 Proč se zabývat historickým vývojem ped. myšlení	41
2.2 Období prvobytné společnosti.....	42
2.3 Období antiky.....	43
2.4 Období starověku	47
2.5 Období středověku	48
2.6 Období renesance a (proti)reformace	50
2.7 Období 17. – 18. století	52
2.8 Období 19. století	59
2.9 Období 20. století	63
2.10 Období postmodernismu	67
2.11 Vývoj a proměny novodobé české pedagogiky	69
Otázky ke studiu.....	76
Literatura	77
3 Alternativní školy.....	78
3.1 Vymezení pojmu „alternativní školství, škola“	78
3.2 Historický kontext rozvoje alternativních škol.....	79
3.3 Kritéria dělení alternativních škol	80
3.4 Vybrané klasické alternativní školy	81
Otázky ke studiu.....	91
Literatura	92

4	Vybrané soudobé teorie, směry a modely ve vzdělávání.....	93
4.1	Teorie ve vzdělávání	93
4.1.1	Východiska klasifikace	94
4.1.2	Klasifikace teorií.....	96
4.2	Směry ve vzdělávání (konstruktivismus)	100
4.2.1	Kognitivní konstruktivismus – přínos Jeana Piageta	101
4.2.2	Sociální konstruktivismus – přínos Lva Semjonoviče Vygotského	106
4.2.3	Shrnující pohled na příspěvek Piageta a Vygotského	109
4.3	Modely ve vzdělávání	110
4.3.1	Tradiční transmisivně-instruktivní model.....	111
4.3.2	Konstruktivistický model vzdělávání.....	114
	Otázky ke studiu.....	117
	Literatura	118
5	Učitelská profese (pedeutologie).....	120
5.1	Východiska	120
5.2	Historický exkurz institucionalizace pregraduální přípravy učitelů v českých zemích.....	123
5.3	Koncepce učitelské přípravy	126
5.4	Kompetenční rámec absolventa učitelství.....	128
5.5	Osobnostní charakteristiky učitelů.....	135
5.6	Typologie učitelů.....	138
5.7	Učitelská profese a některá její specifika	146
	Otázky ke studiu.....	152
	Literatura	153
6	Vzdělávací systém v České republice a ve vybraných zemích..	154
6.1	Proč je důležité poznávat vzdělávací systémy jiných zemí.....	154
6.2	Hodnocení kvality vzdělávacích systémů.....	155
6.3	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – klíč ke komparaci vzdělávacích systémů	157
6.4	Obecný popis úrovní vzdělávání dle ISCED.....	160
6.5	Typologie vzdělávacích systémů	162
6.6	Charakteristika vzdělávacího systému České republiky a vybraných zemí.....	163
6.6.1	Česká republika	163
6.6.2	Slovensko	178
6.6.3	Rakousko.....	181
6.6.4	Spolková republika Německo.....	184
6.6.5	Francie	187
6.6.6	Švédsko.....	191

6.6.7	Dánsko	194
6.6.8	Norsko	197
6.6.9	Finsko.....	201
6.6.10	USA	204
	Otázky ke studiu.....	210
	Literatura	211
7	Aktuální trendy a směry ve vzdělávání.....	212
7.1	Domácí vzdělávání.....	212
7.1.1	Kontext	212
7.1.2	Pojem domácí vzdělávání.....	215
7.1.3	Typické rysy domácího vzdělávání.....	216
7.1.4	Průběh a podmínky domácího vzdělávání v ČR.....	217
7.2	Hybridní vzdělávání	219
7.2.1	Kontext	219
7.2.2	Pojem hybridní vzdělávání	221
7.2.3	Modely hybridního vzdělávání	222
7.2.4	Přínosy, rizika, doporučení.....	223
7.2.5	Průběh a podmínky hybridního vzdělávání v ČR	226
7.3	Inkluzivní vzdělávání.....	228
7.3.1	Kontext	228
7.3.2	Pojem inkluzivní vzdělávání.....	232
7.3.3	Typické rysy inkluzivního vzdělávání.....	234
7.3.4	Průběh a podmínky inkluzivního vzdělávání v ČR.....	237
	Otázky ke studiu.....	241
	Literatura	242
	O autorovi	243

Slovo úvodem

Vážení čtenáři,

předkládaná kniha poskytuje úvod do základních témat a konceptů pedagogické teorie a praxe. Text je koncipován jako propedeutický vhled do problematiky, poskytuje základní faktografické informace a definuje stěžejní pojmy. Publikace může sloužit jako výchozí studijní materiál a mohou ji využít jak studenti učitelských, tak i neučitelských oborů pedagogických fakult, kteří mají zájem o prohloubení znalostí v oblasti pedagogiky.

Kniha obsahuje celkem 7 tematických kapitol. Svým rozsahem, strukturou i způsobem zpracování poskytují jednotlivé kapitoly základní a ucelený vhled do probírané látky v logické struktuře a postupně prohlubující míře složitosti. Každá kapitola je opatřena shrnujícími otázkami k zamyšlení a diskusi i odkazy na doporučenou literaturu k dalšímu studiu a rozšíření poznatků. Při studiu této publikace se doporučuje postupovat systematicky od úvodních kapitol, neboť na sebe jednotlivé části obsahově navazují. Konkrétní témata je ale možné podle potřeby studovat i samostatně, ovšem s vědomím širších souvislostí.


V rozsáhlejší úvodní části publikace jsou nejprve vymezeny a vysvětleny stěžejní pojmy oboru, jako výchova, vzdělávání, edukace apod. Dále je představeno systémové pojetí výchovy, analyzující jednotlivé prvky výchovného systému a jejich vzájemné vazby. Samostatné podkapitoly pak pojednávají o základních aspektech pedagogiky coby vědní disciplíny – je mimo jiné analyzován předmět jejího zkoumání nebo vztah k příbuzným oborům. Stěžejní část úvodu tvoří historický exkurz vývoje pedagogického myšlení, mapující proměny přístupů k výchově a vzdělávání v jednotlivých historických epochách – od antiky přes

středověk a novověk až po reformní hnutí 20. století a soudobé postmoderní proudy.

Další rozsáhlý oddíl publikace je věnován alternativním směrům ve vzdělávání, respektive alternativním školám. Nejprve jsou vymezeny a vysvětleny základní atributy těchto pedagogických směrů, přičemž následuje typologie a charakteristika vybraných významných alternativních škol 20. století (waldorfské, montessoriovské, daltonské, jenské, freinetovské atd.). Další kapitoly podrobně rozebírají myšlenkové koncepty a praktické implikace dvou stěžejních pedagogických teorií 20. století. Blíže je věnována pozornost kognitivně psychologickým teoriím, konkrétně příspěvku Jeana Piageta (a jeho teorii kognitivního vývoje), a sociokognitivním teoriím, přičemž pozornost je kladena k odkazu Lva Semjonoviče Vygotského (a jeho teoretickým konceptům internalizace, zóny nejbližšího vývoje apod.). Text v této pasáži knihy se také věnuje srovnání obou přístupů i praktickým dopadům pro edukační realitu. V návaznosti na tyto teorie jsou pak představeny dva vzdělávací modely (tradiční transmisivně-instruktivní a konstruktivistický) a diskutovány jsou jak jejich přednosti, tak limity.

Stěžejní část knihy představuje rozbor problematiky učitelského povolání, ať již z hlediska historického vývoje institucionalizované učitelské přípravy, tak z pohledu požadovaných kompetencí či typologie osobnosti učitele. Samostatná kapitola rovněž pojednává o specifikách učitelské profese ve srovnání s jinými povoláními.

Další rozsáhlý oddíl knihy se věnuje komparaci vzdělávacích systémů České republiky a vybraných evropských zemí i USA. Jsou analyzovány jak obecné principy a mechanismy fungování vzdělávacích systémů, tak konkrétní organizace jednotlivých národních školských soustav.



V závěrečné části knihy jsou představeny a podrobně rozebrány aktuální trendy a koncepty, jež v současnosti významně proměňují podobu vzdělávání – domácí vzdělávání, hybridní vzdělávání a inkluze. Opět je nejprve vymezen teoretický rámec (terminologie, principy, přístupy), načež následuje detailní popis konkrétních podmínek a forem těchto edukačních modelů v prostředí českého školství.

Publikace alespoň částečně pokrývá zásadní témata a otázky pedagogické teorie a praxe a poskytuje tak pevné základy pro studium i praktickou činnost v oblasti výchovy a vzdělávání. Věřím proto, že se stane důležitou základní oporou ve studiu i práci svých čtenářů.

Jakub Pivarč

1 Pedagogika

1.1 Vymezení základních pojmů (terminologie)

Základní pojmy (neboli *odborné termíny* či *kategorie*) jsou důležitým stavebním kamenem každého vědeckého oboru. Přesná terminologie umožňuje odborníkům efektivně komunikovat a rozvíjet vědecké myšlení v rámci daného oboru. To platí i pro pedagogiku. Správné pochopení a používání klíčových pedagogických pojmů, jako je **výchova** a **vzdělávání (edukace)**, **vzdělání**, **vyučování**, **učení** je zásadní pro vzájemné porozumění a pro rozvoj pedagogiky jako vědního oboru. Přesné vymezení a jednotné chápání těchto základních kategorií umožňuje efektivně stavět na předchozích teoriích a objevech.

Kořeny moderní evropské kultury a vzdělanosti sahají hluboko do minulosti. Jedním z klíčových zdrojů našeho myšlení je antické Řecko. Mnoho vědních disciplín, které studujeme dnes, má počátky právě v antickém Řecku. Také názvy některých oborů pochází přímo z řečtiny. Například pojem „**pedagogika**“, který se skládá ze slova *pais, paida*, tj. dítě, a *agogé, agein*, tj. vedení, výchova, vésti, vyvést, vytáhnout. Z uvedených pojmů je odvozen termín „**paidagogos**“. Tímto termínem se označovala dospělá osoba (často šlo o vzdělaného otrocka), které bohaté rodiny svěrovaly dohled a výchovu svých dětí. Paidagogos mimo jiné doprovázel děti do školy, učil se s nimi, sledoval jejich chování a celkově pečoval o jejich rozvoj a bezpečnost. Kráčel tak po boku dětí jako průvodce na jejich vzdělávací cestě životem. V antickém Řecku byl paidagogos asistentem učitele (v řečtině „**didaskalos**“). Etymologie slova *pedagogika* odkazuje k původnímu významu – vedení a výchově dětí. V průběhu dějin se ale obsah pedagogiky rozšířil, a to např.

i na vzdělávání dospělých lidí a seniorů, a tak v reakci na rozvoj pedagogických disciplín vznikla andragogika (andros – muž/dospělý člověk) či gerontagogika (geron – stařec).

Pedagogiku lze definovat jako společenskou vědu, která se zabývá vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života (není tedy vázána jen na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže). V zahraničí se ve významu „pedagogika“ často používá termín „*pedagogická věda*“ (anglicky „*educational science*“). (Mareš, Průcha, Walterová, 2003) V angloamerické literatuře se pak lze setkat s používáním pojmu „**education**“ (educatio – termín pochází z latiny), což je ekvivalent vůči řeckému pojmu „*paideia*“ a v kontextu českého prostředí vůči „**výchově a vzdělávání**“ a „**pedagogice**“.

Klíčovým pojmem pedagogiky je **výchova**. Dosud neexistuje jednotně přijímaná definice tohoto pojmu. Nicméně záměrnost, cílevědomost, systematičnost a organizovanost jsou považovány za základní charakteristické znaky procesu výchovy. Jde o **proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji** (Mareš, Průcha, Walterová, 2003). Nejedná se o proces nahodilý (živelný), ale o proces zaměřující se na záměrné vyvolání změny, která podporuje rozvoj osobnosti člověka. Z uvedeného vyplývá, že podstatou výchovy je rozvíjení a „vytáhnutí“ specifických předpokladů a potenciálu člověka (aby mohl své schopnosti a nadání naplno rozvinout a uplatnit v životě). Úkolem výchovy je vytvářet podmínky a příležitosti k maximálnímu osobnostnímu růstu každého jedince. Předpona ve slově **vy-**vedení či **vy-**táhnutí znamená, že *výchova* musí usilovat o rozkrytí toho, co je v člověku (latentně) skryto a co má být rozvíjeno. Výsledkem procesu výchovy je pak **vychovanost**.

Dalším pojmem je **vzdělávání**, které je chápáno jako **záměrný a systematický proces osvojování si soustavy poznatků včetně dovedností** (z různých oborů, vědních disciplín, předmětů apod.).

Vzdělávání klade důraz především na procesy spojené s rozvojem kognitivních schopností. Výsledkem tohoto procesu je **vzdělání**, resp., **vzdělanost**. V literatuře se lze setkat s odlišením obou pojmů v tom smyslu, že někteří autoři zdůrazňují, že *vzdělávání je procesem, který se zaměřuje zejména na výkon*, kdežto *výchova je procesem spíše utvářející vztah*. Výsledky procesu vzdělávání, tedy hlavně znalosti¹, vědomosti², dovednosti³ apod., lze s určitou mírou přesnosti objektivně hodnotit/evaluovat/měřit (např. prostřednictvím testů apod.). Výchovu a její výsledky lze spíše subjektivně posuzovat (pozorovat) v určitých situacích a bude se projevat např. v postojích, jednání či vztahu člověka vůči lidem, světu apod.

V české literatuře se často vyskytuje také pojem *edukace*, *edukační realita*, *edukační prostředí* atp. **Edukaci**, zvláště tu školní, lze chápat jako termín, kterým je souhrnně označována **výchova a vzdělávání**. Propojenost výchovy a vzdělávání v kontextu školního vyučování bývá také označována termínem „**výchovně-vzdělávací proces**“. Zmíněný termín „**vyučování**“ (anglicky „*teaching*“) je chápán zpravidla jako činnost učitele v kontextu realizace edukace přímo ve školním prostředí (má jít zejm. o navození takových činností, které budou podporovat příležitosti k učení žáků). Pojem vyučování bývá někdy ztotožňován s pojmem „**výuka**“. Některými autory je pojem výuka ale chápán v širším slova smyslu, neboť odráží jak činnosti učitele, tak i žáka a jejich vzájemnou spolupráci ve školním prostředí (v angloamerické literatuře se v tomto ohledu používá termín „*instruction*“). Pojem

¹ **Znalost** je pojem, kterým můžeme rozumět relativně uspořádanou množinu vzájemně propojených poznatků a zkušeností vztahující se k nějaké oblasti, tématu atp. Znalosti jsou utvářeny soustavou poznatků, jakožto výsledkem procesu poznávání člověka.

² **Vědomost** je učením nabytý poznatek.

³ **Dovednost** je způsobilost uskutečnit nějakou činnost.

„učení“ (anglicky „*learning*“) je v (pedagogické) psychologii jedním z nejsložitějších. V psychologii existuje celá řada definic učení, které vycházejí z různých teoretických přístupů/teorií (např. behavioristické, kognitivní, biologické, psychoanalytické teorie atd.). *V obecné rovině lze vymezit učení jako aktivní proces, v jehož rámci jedinec získává zkušenosti a formuje se jeho osobnost. Pokud jde o užší vymezení pojmu, lze učení chápat jako záměrnou, plánovitou činnost, jejímž cílem je osvojit si poznatky, vědomosti, dovednosti, návyky apod. Učení je nástroj jedince k aktivní adaptaci na podněty z jeho životního prostředí (okolí) a k získávání kompetencí nezbytných pro seberealizaci a uplatnění se ve společnosti. Výsledkem tohoto procesu je vždy individuální zkušenost.*

Ve výčtu některých dalších důležitých pojmů lze v tomto kontextu uvést ještě další související, které se frekventově používají v odborné pedagogické literatuře, ale např. také v různých dokumentech vzdělávací politiky. Jejich správné používání je rovněž předpokladem pro vzájemné porozumění. Jedná se zejména o tyto následující pojmy:

- **Formální vzdělávání** je institucionalizovaný typ vzdělávání. Jde o záměrný a plánovaný proces, realizovaný skrze veřejné či soukromé vzdělávací instituce. Tyto subjekty dohromady vytvářejí formální vzdělávací systém dané země. Formální vzdělávání je na rozdíl od informálního a neformálního vzdělávání systematické, strukturované a vede k získání uznávané kvalifikace.
- **Neformální vzdělávání** představuje institucionalizované, záměrné a plánované vzdělávání mimo formální vzdělávací systém. Slouží jako doplněk či alternativa k formálnímu vzdělávání v rámci celoživotního učení. Často je zaměřeno na zpřístupnění vzdělání širšímu spektru osob bez rozdílů

věku. Má obvykle formu krátkodobých kurzů, workshopů či seminářů, které nemusí tvořit ucelenou vzdělávací trajektorii. Nevede k získání formální kvalifikace uznávané státními vzdělávacími institucemi. Přesto představuje cennou součást systému celoživotního vzdělávání a rozvoje kompetencí mimo standardní vzdělávací rámec.

- **Informální učení** představuje méně strukturované a organizované formy učení mimo institucionální rámec. Jde o záměrné vzdělávací aktivity v každodenním kontextu, například v rodině, v zaměstnání či při volnočasových činnostech. Pro informální učení je typická větší individuálnost a neformálnost. Odlišuje se od náhodného učení tím, že je cílené a zaměřené na osvojení určitých znalostí či dovedností. I když mu chybí systematickosti formálního vzdělávání, představuje nedílnou součást celoživotního učení a rozvoje jednotlivce.
- **Nahodilé či namátkové učení** představuje nezáměrné a neorganizované formy učení. Jde o předávání informací či získávání znalostí, které není primárně zaměřeno na vzdělávací účel. Probíhá jako vedlejší produkt běžných každodenních aktivit, událostí nebo komunikace bez vzdělávacího záměru. Typickými příklady jsou neplánované poznatky získané při konverzaci, poslechu rádia či sledování televize. Na rozdíl od informálního učení zde chybí záměrnost a cílenost na osvojení určitých znalostí či dovedností. Jde spíše o náhodný vedlejší efekt jiných činností.
- **Všeobecné vzdělávání** poskytuje žákům a studentům široké spektrum znalostí a dovedností mimo specializaci na konkrétní profesi. Typicky probíhá na základních a středních školách. Jeho cílem je rozvoj obecných kompetencí jako jsou gramotnost, numerické dovednosti, kritické myšlení

apod. Rovněž buduje základ pro další vzdělávání a celoživotní učení. Všeobecné vzdělávání sice může připravovat na odborné vzdělávání, ale samo o sobě nevede k získání konkrétní kvalifikace pro výkon profese. Poskytuje tak široký všeobecný základ pro osobní i profesní růst.

- **Odborné vzdělávání** se zaměřuje na přípravu pro konkrétní povolání či řemesla. Jeho cílem je vybavit studenty specifickými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi potřebnými pro výkon dané profese. Programy odborného vzdělávání mohou zahrnovat praktické prvky jako odborný výcvik či duální systém. Úspěšné absolvování vede k získání kvalifikace uznané státními institucemi i trhem práce. Odborné vzdělávání je důležitou součástí přípravy kvalifikovaných pracovních sil pro určitá odvětví. Kombinuje teoretické znalosti s praktickými dovednostmi nezbytnými pro výkon konkrétní profese.

1.2 Výchova jako systém (systémové pojetí výchovy)

Systémové a komplexní chápání výchovy bylo zdůrazňováno již u některých významných osobností antického Řecka (viz např. Platon). V průběhu vývoje společnosti se objevovaly různé myšlenkové proudy a názory na to, jak by měla výchova vypadat, co má být jejím cílem a jaká má být **funkce výchovy**. Ačkoliv názory na podobu výchovy nebyly vždy jednotné, je zřejmé, že v každé společnosti sehrává výchova pokaždé klíčovou úlohu, neboť jejím prostřednictvím je rozvíjen jak jedinec sám, tak i společnost jako celek. V tomto ohledu plní výchova jak funkci *individuální*, tak *sociální*.

- 1) **Individuální funkce výchovy** akcentuje jedinečnost každého člověka a snaží se v rámci výchovného procesu podporovat

rozvoj jeho osobního potenciálu. Vychovávaný je zde vnímán jako svébytná individualita s jedinečnými vlastnostmi a potřebami. Princip individualizace výchovy tak spočívá v přizpůsobení výchovných postupů právě těmto vlastnostem a potřebám.

- 2) **Sociální funkce výchovy** zdůrazňuje přípravu jedince pro život v kolektivu a společnosti. Směřuje k sociální integraci člověka, tedy k tomu, aby si jedinec osvojil normy vyžadované pro fungování ve svém sociálním prostředí a byl schopen se do něj úspěšně začlenit.

Soudobá konceptualizace výchovy reflektuje především integrující pohled. Zdůrazňují se základní aspekty lidské existence, jako je osobnost jedince, jeho vztah s ostatními lidmi a prostředím. V souladu s potřebami a individuálními dispozicemi je výchova chápána jako proces cílený a záměrný, který má být zaměřen na rozvoj osobnosti jedince a na jeho úspěšné začlenění do života ve společnosti. **Výchova je součástí socializace**, což je *proces celoživotní, v jehož rámci dochází k utváření a vývoji člověka v podmínkách jeho interakce s ostatními lidmi (společností)*. Účinnost výchovy je závislá na dvou procesech, *interiorizaci a exteriorizaci*.

Interiorizace je proces, při kterém u vychovávaného jedince dochází k zvnitřnění externích vlivů do vlastního systému přesvědčení a významů (např. přijímá nějaké pravidlo, normu, radu atp.), což se následně projevuje v jeho v chování a jednání. Interiorizaci lze chápat jako nejvyšší úroveň sociálního učení, neboť se externí regulace chování transformuje v autoregulaci na základě zinteriorizovaných norem. Úspěšná interiorizace sociálně žádoucích vzorců je výsledkem efektivní výchovy a socializace (cílem pedagogického působení by mělo být vždy dosažení plnohodnotné interiorizace, nikoliv pouhé přizpůsobení se vnější kontrole). **Exteriorizace** je pak projev internalizovaných norem, hodnot, postojů atp. v chování a jednání jedince. Jedná se

o „zvnějšnění“ toho, co bylo dříve zvnitřněno a stalo se součástí identity jedince.

V rámci systémového pojetí výchovy jsou tudíž úzce reflektovány vzájemné vztahy mezi *subjektem a objektem výchovy*, ale též **základní pedagogické kategorie** jako jsou *cíle, podmínky, prostředky a výsledky výchovy*. Systémové pojetí výchovy vystihuje tuto strukturu vzájemně ovlivňujících se prvků/pedagogických kategorií. V následujícím textu bude věnována pozornost každému jednotlivému prvku tohoto systému.

Subjekt a objekt výchovy

Výchova jedince by měla od samého začátku směřovat k postupné emancipaci osobnosti a k nejvyšší možné formě výchovy – tj. k *sebevýchově*. Spíše než na vnějších zásadách by měla výchova stavět na kultivaci rozmanitých vazeb člověka ke světu a k sobě samému. Jejím cílem ale není pouze individuální růst osobnosti, ale také rozvoj vztahu k přírodě, společnosti či ostatním lidem. Výchova tak přesahuje čistě individuální rozměr a dotýká se našeho ukotvení v širších sociálních a environmentálních kontextech.

Jádrem výchovného procesu je interakce a vztah aktérů – *vychovatele a vychovávaného*. Čábalová (2011) zdůrazňuje, že vztah vychovatele a vychovávaného (učitele a žáka, rodiče a dítěte) se projevuje v různorodém spektru subjektivě-objektivních vztahů. Pedagogické pojetí subjektu a objektu má své zvláštnosti. Tím, že je výchova společenským, mezilidským i osobnostním jevem, odehrávajícím se mezi lidmi a uvnitř každé osobnosti, může být vychovávajícím i vychovávaným každý člověk. Podle pedagogické role, kterou lidé v daném výchovně-vzdělávacím procesu zaujímají, lze tedy rozlišit *subjekt* a *objekt* ve výchově. Pokud jedinec převážně vychovává a aktivně se zapojuje do výchovy, pak je subjektem výchovy. Subjekt výchovy je tvůrce, nositel a tvořivý realizátor výchovných záměrů (vychovatel i sebevychovatel). Pokud je jedinec

převážně vychováván, je objektem výchovy. Může to být jak pedagog, rodič, tak i žák, skupina žáků. Objektem výchovy označujeme adresáta, aktivního příjemce, tvůrčího interpreta a spolutvůrce výchovných záměrů. Vychovatelé a vychovávaní, učitelé a žáci, rodiče a děti jsou v průběhu konkrétního pedagogického procesu v různé míře subjektem i objektem výchovy podle toho, jaké mají role, funkce a jaký se mezi nimi vytváří vztah. Ve výchově nelze chápat žáka pouze jako objekt výchovy, manipulovat s ním a přetvářet jej podle svých představ (manipulativní výchova). Výchova by měla být naopak respektováním a plným rozvíjením aktivity, tvořivosti i autentické subjektivity všech vychovávaných (respektující výchova, humanizující výchova). (Čábalová, 2011)

Cíle výchovy

Cíl lze chápat/vymezit jako výsledek nějakého konkrétního konání, o který se usiluje, tj. to, čeho se chce ve výchovně-vzdělávacím procesu dosáhnout. Každý cíl výchovy je odvozen od aktuálních společenských potřeb. Stanovení efektivních výchovných cílů je kontinuální proces, neboť se odehrává v proměnlivém sociálním a kulturním kontextu. Je proto nezbytné tyto cíle průběžně revidovat a adaptovat s ohledem na aktuální potřeby společnosti i jednotlivce. Naplňují se prostřednictvím promyšleného systému výchovných prostředků za stanovených vnitřních a vnějších podmínek. Z cílů tak plynou obsah, volba prostředků, metody a formy výchovy.

Např. v oblasti školství jsou cíle výchovy a vzdělávání konkretizovány ve školských dokumentech (např. v *rámcových vzdělávacích programech*, resp. školních vzdělávacích programech), které zohledňují zároveň cíle společenské. Škola představuje živou součást společenského organismu a reflektuje úroveň společenského vývoje i probíhající změny v ní, a proto musí být

schopna flexibilně reagovat prostřednictvím stanovení aktuálních cílů v oblasti výchovy a vzdělávání. Škola je tak místem, kde jde o neustálou konfrontaci společenských cílů a cílů výchovných a vzdělávacích.

V literatuře se objevují různá doporučení či **požadavky na formulaci cílů**. Aby výchova efektivně směřovala k požadovaným změnám v osobnosti vychovávaného, musí být její cíle *jasně a konkrétně stanoveny*. Měly by obsahovat *žádoucí modifikace* vlastností, dovedností či postojů jedince a rovněž *prostředky* k jejich dosažení. Zároveň je třeba definovat *měřitelné výstupy* umožňující ověření úspěšnosti výchovného procesu. Cíle by dále měly být *vzájemně provázané* (logicky na sebe navazovat) a zohledňovat *specifické podmínky konkrétní výchovné situace* včetně charakteristik vychovatele a vychovávaného. Musí být *přiměřené realitě*, aby bylo možné je skutečně naplnit. A konečně by měly *motivačně* působit na vychovávaného a podněcovat jeho osobnostní růst.

Členění výchovných cílů může zohledňovat různá hlediska. Lze je členit např. dle:

- a) *Posloupnosti* (pak jde o cíle obecné a cíle konkrétní). Všeobecné cíle, které zpravidla zdůrazňují potřebu harmonického rozvoje osobnosti jedince a patří spíše k cílům dlouhodobým, určují, k čemu má výchova směřovat. Vždy je nutné je konkretizovat do dílčích, specifických cílů, protože obecný cíl nelze zpravidla realizovat přímo, nýbrž jen postupně prostřednictvím dosažení cílů dílčích. Dílčí cíle zároveň umožňují průběžnou kontrolu a vyhodnocování pokroku výchovného procesu. **Složky výchovy** vycházejí ze specifikace všeobecných cílů (výchova se tudíž může zaměřovat na specifické složky výchovy, jako např. na výchovu rozumovou,

světonázorovou, mravní, estetickou, pracovní, tělesnou atp.).

- b) *Vývojového hlediska osobnosti* (cíle dle věku, dle sociálního či intelektuálního vývoje člověka)
- c) *Struktury osobnosti* (cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické).

Z hlediska struktury osobnosti lze zmínit rozpracování cílů v oblasti kognitivní dle taxonomie, kterou formuloval americký psycholog *Benjamin Samuel Bloom* (1913–1999), v oblasti afektivní (postojové) *David Reading Krathwohl* (1921–2016) a v oblasti psychomotorické (dovednostní) *Elizabeth Simpsonová*. Přehled taxonomie cílů z hlediska struktury osobnosti je schematicky znázorněn v následující tabulce (Čábalová, 2011).

Tabulka 1: Taxonomie cílů dle struktury osobnosti

Struktura osobnosti		
Oblast kognitivní	Oblast afektivní	Oblast psychomotorická
(cíle vzdělávací) dle Bloomovy taxonomie	(cíle výchovné) dle Krathwohla	(cíle dovednostní) dle Simpsonové
Znalost	Vnímání hodnot	Vnímání
Porozumění	Reagování na hodnoty	Zaměřenost
Aplikace	Hodnocení hodnot	Řízená reakce
Analýza	Integrovaní hodnot	Automatizace motorických dovedností
Syntéza	Zvnitřňování hodnot	Motorická adaptace
Hodnotící posouzení		Motorická tvořivost

Cíle výchovy v rámci výchovného systému plní zároveň celou řadu funkcí. Bližkovský (1992) zmiňuje a rozlišuje tyto **pedagogické funkce cílů výchovy**:

- **Orientační a anticipační:** Vhodně stanovené cíle dávají vychovateli i vychovávanému jasnou představu o směřování a obsahu výchovného procesu. Takzvané anticipační cíle znamenají schopnost dopředu odhadovat a modelovat průběh a výsledky výchovy. Dobře nastavené cíle tedy napomáhají zaměřit výchovné působení žádoucím směrem a přizpůsobovat jej tak, aby co nejlépe vedlo k zamýšleným výsledkům.
- **Motivační a stimulační:** Adekvátně nastavené cíle dokáží jedince motivovat a podněcovat k další činnosti. Když se vychovávanému podaří úspěšně splnit dílčí cíl, posiluje to jeho motivaci k plnění dalších (náročnějších) cílů. Dosažení cílů působí jako kladná zpětná vazba a stimulace pro další snahu a pokrok. Stanovení jasných, dosažitelných cílů a možnost sledovat vlastní postupné pokroky k jejich naplnění tak mají velký motivační dopad a podněcují vychovávaného k intenzivnější a vytrvalejší činnosti.
- **Realizační:** Správné vytyčení cílů usnadňuje převedení pedagogických představ do výchovné reality. Účinné zjišťování dosažených výsledků vyžaduje co nejpřesněji stanovené cíle. Jasně cíle totiž umožňují lépe realizovat výchovné působení podle zamýšlených představ. Také ulehčují průběžnou i závěrečnou kontrolu toho, nakolik se daří plánovaných cílů dosahovat. Dobře stanovené cíle tedy celkově napomáhají převést pedagogické záměry do konkrétní výchovné praxe a ověřit úspěšnost jejich naplnění.
- **Regulační:** Správně stanovené cíle umožňují usměrňovat celý výchovně-vzdělávací proces. Pro jeho efektivní řízení je

nezbytné průběžně porovnávat vytyčené dílčí cíle se skutečně dosahovanými výsledky. Na základě takové konfrontace je možné včas upravovat jak samotné cíle, tak používané výchovné prostředky, metody i obsah, aby celý proces směřoval co nejúčinněji k zamýšleným cílům. Kvalitně stanovené cíle proto představují důležitý regulační prvek, který prostřednictvím zpětných vazeb umožňuje průběžně optimalizovat výchovný proces.

Podmínky výchovy

Podmínky výchovy je možné chápat jako determinanty výchovného procesu. Zahrnují všechny relevantní faktory (co již skutečně existuje), které je při výchovném procesu potřebné zvažovat a reflektovat, tedy veškeré okolnosti, které mají přímý či nepřímý dopad na průběh a výsledky výchovného působení. Tyto okolnosti jsou určeny celkovou životní situací a prostředím vychovávaných jedinců, včetně jejich biologických, psychických a sociálních charakteristik. Výchovné působení může na výchozí existující podmínky reagovat dvěma způsoby – buď se jim přizpůsobí a využije je, nebo se je pokusí aktivně spoluutvářet a zlepšovat.

V literatuře existují různá *klasifikační hlediska členění podmínek výchovy*. V následujícím přehledu budou zmíněny dvě různá členění podmínek výchovy, a to *objektivní* a *subjektivní* a členění zdůrazňující *biologickou, psychickou* a *sociální* rovinu.

Členění objektivní vs. subjektivní

- *Objektivní* – jedná se o vnější podmínky, externí faktory, kam lze zařadit přírodní a sociální prostředí členěné na mikro, mezo a makro úroveň. Mikroprostředí tvoří rodina, školní třída, vrstevnické skupiny apod. Mezoprostředí představuje spojovací článek mezi mikroprostředím jedince a širším makroprostředím společnosti. Tvoří ho lokální prostředí,

v němž se jedinec pohybuje, a instituce daného prostředí (zejm. vzdělávací, kulturní a další společenské instituce). Mezoprostředí zprostředkovává interakci a vlivy mezi jedincovým nejbližším okolím a celospolečenskými poměry. Makroprostředí je utvářeno celospolečenskými faktory a strukturou společnosti dané země. Podmínky vytvářené na této úrovni ovlivňují výchovné a vzdělávací činitele v mikroprostředí i mezoprostředí. Makrospolečenská rovina tak vytváří obecný rámec a zázemí, v němž se odehrávají dílčí výchovné procesy na úrovni jedince či lokálních institucí.

- *Subjektivní* – zde půjde především o vnitřní determinanty utvářející podmínky výchovy. Patří sem jak osobnost vychovatele (včetně jeho hodnotových, morálních a etických kvalit), tak vlastnosti osobnosti vychovávaného včetně jeho aktivního přístupu v procesu vlastního rozvoje.

Členění biologické, psychické a sociální

- *Biologické* podmínky výchovy jsou utvářeny vnitřní strukturou vychovávaného jedince, jeho zdravotním stavem, vnitřními podmínkami (dědičnost, genetické predispozice) apod.
- *Psychické* podmínky výchovy reflektují stav a kvalitu psychických procesů, stav i kvalitu vlastností osobnosti včetně úrovně poznávacích procesů, volních či charakterových vlastností, potřeb, zájmů, aspirace jedince atp.
- *Sociální* podmínky výchovy reflektují veškeré faktory včetně vztahových rámců s nejbližším okolím (mikroprostředí) přesahující také do úrovně mezo a makroprostředí (viz klasifikační hledisko výše).

Prostředky výchovy

Stanovené výchovné cíle mohou být dosaženy pouze za určitých podmínek a za předpokladu uplatnění *výchovných prostředků*. Prostředkem výchovy se pak rozumí jakýkoliv činitel či faktor, jenž napomáhá realizaci vytyčených výchovných záměrů. Adekvátně zvolené výchovné prostředky v optimálním případě podporují úspěšnou cestu k výchovným cílům a mohou působit jak **intencionálně**, tj. záměrně/přímo (př. vyučování), tak **funkcionálně**, tj. nepřímou (př. rodina, vrstevnické skupiny). Podstatnou charakteristikou výchovných prostředků je, že jsou proměnlivé a dynamické.

Klasifikaci výchovných prostředků můžeme nahlížet ve dvou rovinách – v širším a užším pojetí (Kantorová, 2010):

- **Širší pojetí výchovných prostředků** zahrnuje veškeré jevy a skutečnosti, jejichž prostřednictvím se dosahují výchovné cíle. Může se jednat o širokou škálu prostředků, a proto sem patří různé instituce (rodina, škola, instituce volného času, mimoškolní zařízení), masmédiá, organizace (volnočasové, pracovní), metody (diskuse, výklad, explanace), formy výchovy (vyučování, exkurze, experimenty).
- **Užší pojetí výchovných prostředků** lze chápat jako prostředky materiálně technické povahy, pomůcky (např. vybavení učebny, zařízení školy, názorné vyučovací pomůcky, psací potřeby, hračky, učebnice, encyklopedie, kurikulární dokumenty, jako např. rámcové vzdělávací programy apod.).

Podle zmiňované autorky lze *dělit výchovné prostředky* na: **instituce**: např. škola, školská soustava, autorita učitele, rodina, masmédiá apod.; **metody a formy**: např. metoda příkladu, spolupráce, přesvědčování, povzbuzování, inscenační, dramatizace, cvičení, kooperace, soutěže, odměn a trestů apod. a **pomůcky**.

Výsledky výchovy

Pro komplexní zhodnocení efektivity výchovného procesu nestačí posuzovat pouze míru dosažení předem stanovených cílů, jakožto dílčího prvku systémového pojetí výchovy. Je nezbytné reflektovat výchovu jako celek, včetně provázanosti jejích jednotlivých prvků, a vyhodnotit výsledky výchovy z hlediska rozvoje osobnosti vychovávaných jedinců. Mezi klíčové charakteristiky úspěšnosti či neúspěšnosti výchovy, lze řadit konkrétní projevy v chování, jednání a prožívání člověka. Jde o souhrn postojů, hodnot, vlastností či způsobů chování, jež si jedinec na základě výchovy osvojil a následně externalizuje ve svých interakcích se společenským prostředím. Teprve analýza těchto kvalit podává obraz o skutečném působení celého výchovného systému a jeho prvků na osobnost člověka.

Analýza výsledků výchovy slouží jako podklad pro revizi cílů, volbu vhodnějších prostředků a přizpůsobení celkových podmínek tak, aby co nejlépe podporovaly pozitivní vývoj jedince. Na základě vyhodnocení efektivity lze provést žádoucí korekce pro další cykly výchovy, čímž se zvyšuje pravděpodobnost úspěchu celého systému.

Výsledky výchovy představují pomyslnou závěrečnou fázi a uzavírají pouze jeden určitý cyklus (etapu) procesu výchovy, ale zároveň otevírají cyklus nový vzhledem k tomu, že se stávají zároveň *prostředkem výchovy* pro další cyklus (etapu) výchovy.

Výsledky výchovy představují určitý **souhrn specifických kvalit osobnosti člověka**, jenž se projevují ve způsobech chování, jednání, v konkrétních činnostech apod. Příkladem těchto *kvalit* člověka může být mimo jiné jeho hodnotová orientace, morální přesvědčení, zájmy, volní charakteristiky, úroveň dosažených vědomostí či dovedností, prosociální nastavení ad.

1.3 Pedagogika jako věda

Pedagogika představuje poměrně mladou vědní disciplínu spadající do oblasti *společenských věd*. Stejně jako psychologie, sociologie a další disciplíny se vydělila z filozofie. Významným milníkem pro konstituování pedagogiky jako svébytného oboru bylo dílo německého myslitele Johanna Friedricha Herbart (1776–1841) na přelomu 18. a 19. století. Herbart, jenž byl zároveň filozofem, psychologem a pedagogem, formuloval specifický předmět zájmu pedagogiky a navrhl systém jejího vnitřního členění. Tím podstatně přispěl k vymezení pedagogiky jako samostatné vědy, nezávislé na filozofii či psychologii. Koncem 19. století se tak pedagogika – jakožto věda o výchově a vzdělávání – stává stabilní součástí systému věd. Ačkoliv dosud neexistuje jednotné chápání (pojetí) pedagogiky, lze konstatovat, že jde o vědu, která se zabývá otázkami, procesy a zákonitostmi cíleného působení na vývoj osobnosti člověka. V obecné rovině řeší veškeré otázky týkající se výchovy a vzdělávání.

Pedagogika, jako moderní věda, se vyznačuje těmito znaky:

- 1) Má svůj předmět zkoumání, tedy zabývá se výchovou, vzděláváním a celkovým rozvojem člověka.
- 2) Disponuje relativně propracovaným teoretickým systémem (koncepty), který obsahuje logicky uspořádané a odůvodněné poznatky o pedagogické realitě.
- 3) Disponuje propracovaným souborem metod kvalitativní i kvantitativní povahy pro zkoumání procesů a jevů edukační reality.
- 4) Má rozsáhlou institucionální infrastrukturu zahrnující pedagogické katedry, výzkumná pracoviště i vzdělávací instituce.

5) Aplikuje poznatky do praxe za účelem zlepšování výchovných procesů a ovlivňování pedagogických i společenských jevů.

6) Pedagogická teorie i praxe jsou nezbytnými a vzájemně propojenými součástmi pedagogiky jako vědy.

Vývoj pedagogiky jako vědního oboru byl od jejího založení až do současnosti velmi komplexní (vždy podléhal a bude podléhat vlivu doby a potřebám společnosti). Odrážel obecné kulturní, politické a hospodářské podmínky dané doby a společnosti. Proto se pedagogika vyvíjela v různých zemích Evropy i světa odlišně, v závislosti na konkrétní situaci. Tato rozmanitost platí i pro vývoj pedagogiky na našem území. Celkově lze říci, že pedagogická věda procházela v čase proměnlivými obdobími, která reflektovala dobové okolnosti i specifika jednotlivých regionů. Její současná podoba je výsledkem složité cesty, na níž se odrážely kulturní i sociální vlivy. Pedagogika tak zákonitě není vědou univerzální, jejíž pojetí by bylo ve světě chápáno zcela totožně. V odborné literatuře lze identifikovat typologii chápání (pojetí) pedagogiky, která bude představena v následující části textu.

1.4 Pojetí pedagogiky

Předmětem pedagogiky je zejména výchova a vzdělávání jedince v rámci dané společnosti. Můžeme proto rozlišit určitá pojetí pedagogiky podle jejího předmětu, tj. podle toho, na co konkrétně se zaměřuje (pokud např. bude předmětem zájmu důraz na popis či porozumění jevům a procesům v oblasti výchovy a vzdělávání, bude pedagogika spíše normativní vědou; pokud naopak bude předmětem jejího zájmu spíše nalézat určitá vysvětlení, bude reflektovat více explanativní pojetí). V následujícím textu jsou prezentovány tři nejfrekventovanější dichotomie, s nimiž se lze v aktuálním diskurzu chápání pedagogiky setkat:

- **Tradiční vs. moderní** pojetí pedagogiky: Diskurz v pedagogice často operuje s dichotomií tradiční versus moderní pedagogika. *Tradiční pedagogika* bývá chápána jako normativní, spekulativní a axiologická disciplína, zatížená rozličnými filozofickými koncepcemi. Naproti tomu *moderní pedagogika* aspiruje na pozici empirické, objektivní a exaktní vědy, využívající výzkumné metody pro vysvětlení různých jevů v pedagogice. Zatímco tradiční pedagogika měla primárně normativní charakter, poskytujíc ideály a vzory výchovy, moderní pedagogika usiluje o explanaci (vysvětlení) fungování reálných edukačních procesů skrze empirickou analýzu. Akcentuje tedy deskripci a predikci, nikoli preskripci. Nicméně je nutno mít na paměti, že zjednodušující dichotomie tradiční versus moderní pedagogika může vést k nekritickému odmítnutí cenných poznatků získaných studiem historického vývoje pedagogiky jen pro jejich domnělou „zastaralost“. Pedagogika jako věda musí průběžně reflektovat a reinterpretovat své předchozí teorie a praxi. Využívání pokročilých výzkumných metod současnou pedagogikou nevylučuje přínos starších pedagogických přístupů a teorií.
- **Explanativní vs. normativní** pojetí pedagogiky: *Explanativní pedagogika* usiluje o vysvětlení edukačních jevů identifikací jejich podstaty a mechanismů fungování. Jejím cílem je porozumět struktuře a kauzalitě pedagogické reality. *Normativní pedagogika* je zaměřena na stanovování ideálů a norem výchovných procesů. Formuluje, jak by měla ideální výchova vypadat, aby co nejlépe rozvinula jedince i společnost. Někdy bývají tyto dva přístupy považovány za vzájemně se vylučující. Explanativní hledání pravidelností ve výchově ale nevylučuje normativní úvahy o jejím směřování. A normativní pedagogika nemusí opomíjet empirický výzkum edukačních procesů.

- **Nomotetické vs. ideografické** pojetí pedagogiky: *Nomotetický přístup* je založen na zobecňování a vytváření obecných pravidel či algoritmů. Naproti tomu *ideografický přístup* je zaměřen na detailní popis a vysvětlování specifických událostí. Oba přístupy se mohou vzájemně doplňovat a obohacovat pedagogické poznání. Různé jevy ve výchově či výchovně-vzdělávacím procesu, které pedagogika studuje, mají totiž jak racionální, tak emoční složku, jak kognitivní, tak hodnotovou dimenzi, jak cílovou orientaci, tak motivaci a očekávání.

1.5 Vývoj a systém pedagogických věd

Vývoj pedagogiky jako svébytného oboru vědeckého zkoumání prošel na přelomu 19. a 20. století významnou proměnou. Do té doby převažoval v pedagogice **(mono)disciplinární přístup**, typický pro dobové pojetí vědy obecně. Hlavním zájmem byla systematizace poznání a klasifikace jednotlivých vědních disciplín. Pedagogika usilovala o jasné vymezení svého postavení v rámci vědních oborů a svébytnosti předmětu zkoumání.

Ve druhé polovině 20. století byl vývoj pedagogiky výrazně ovlivněn rozvojem **interdisciplinárního přístupu ve vědě**. Na rozdíl od dřívějšího důrazu na disciplinární uspořádání dochází k propojování poznatků různých oborů a překonání izolovanosti jednotlivých disciplín. Tento trend se projevil i v pedagogice, kde již nebylo možné postihnout komplexnost výchovných procesů v rámci jedné vědní disciplíny. Probíhající diferenciací tak vedla ke vzniku mnoha specializovaných pedagogických oborů, zabývajících se dílčími aspekty výchovy a vzdělávání a k celkové mezioborovosti. Obdobně jako došlo v minulosti k emancipaci pedagogiky z filosofického diskurzu, tak nyní vznikají nové subdisciplíny mapující dílčí pedagogické fenomény, například v oblasti výchovy v rodině či volnočasových aktivit. Kromě vnitřní

diferenciace pedagogických věd lze sledovat i posilování vazeb na příbuzné obory. Dochází ke konstituování interdisciplinárních věd integrujících pedagogickou perspektivu s poznatky psychologie, sociologie a dalších disciplín. Cílem těchto snah je nahlížet edukační procesy v jejich celistvosti a komplexnosti. Propojením jednotlivých úhlů pohledu tak vznikají nové možnosti, jak porozumět edukační realitě.

Systém pedagogických věd představuje v současnosti velmi rozsáhlý a vnitřně členěný celek. Z původně jednotné pedagogické disciplíny se vydělila řada specializovaných subdisciplín reflektujících dílčí pedagogické fenomény a procesy. Dosud však neexistuje jednotná a obecně přijímaná klasifikace těchto věd. Různé přístupy ke kategorizaci vycházejí z odlišných hledisek a kritérií. Je nutno zdůraznit, že jakýkoli systém členění pedagogických věd má vždy relativní charakter. To proto, že reaguje na rychle měnící se požadavky a na dynamický vývoj, který je ovlivňován jak vnitřní diferenciací oboru, tak i interakcemi s poznatky příbuzných disciplín. Celistvost a mnohostrannost problémů výchovy a vzdělávání vyžaduje flexibilní přístup ke klasifikaci pedagogických věd. V odborné literatuře se často uvádí následující klasifikační hlediska: *horizontální a vertikální členění; klasifikace z hlediska výchovné instituce a oborů; klasifikace zdůrazňující ustálenost věd a integrující klasifikace.*

Horizontální a vertikální klasifikace

Horizontální klasifikace pedagogických věd se zakládá na obsahu a činnostech, jimiž se jednotlivé disciplíny zabývají. Vertikální pak vychází z vývojového hlediska (dle věku jedince) a v tomto kontextu se pak zdůrazňuje institucionální klasifikační systém.

Systém pedagogických věd podle *horizontálního členění* tvoří disciplíny, jako např.:

- **Obecná pedagogika:** Představuje základní disciplínu pedagogických věd, jež se zabývá obecnými otázkami edukace (teoretickými i metodologickými včetně terminologie apod.). Studuje elementární principy výchovných a vzdělávacích procesů, jako jsou cíle, obsah, metody a podmínky výchovy atp.
- **Dějiny pedagogiky a školství:** Zabývají se historií výchovy, vzdělávání a školských institucí. Analyzují vývoj pedagogického myšlení, teorií a koncepcí v různých historických obdobích. Sledují také proměny základních pedagogických problémů a otázek. Cílem je porozumět, jak se v průběhu dějin formulovaly klíčové pedagogické ideje a jaký vliv měl historický kontext na pedagogické uvažování.
- **Teorie výchovy:** Představuje důležitou součást systému pedagogických věd. Existují dvě pojetí teorie výchovy. První ji chápe jako součást filozofie výchovy, druhý jako samostatnou disciplínu analyzující procesy vztahující se k výchově. Zkoumá principy, formy, metody a prostředky výchovného působení. Zabývá se systematickou reflexí podstaty výchovy a obecných mechanismů výchovy. Cílem je identifikovat zákonitosti výchovného procesu.
- **Teorie vyučování a vzdělávání (didaktika):** Představuje jednu z nejvýznamnějších pedagogických disciplín. Věnuje se různým aspektům vyučovacího procesu – cílům, obsahům, principům, metodám či organizačním formám. Zkoumá základní otázky týkající se obsahu, smyslu a způsobu realizace vyučování. Analyzuje otázky co, proč a jak se vyučuje. *Obecná didaktika* studuje obecné zákonitosti vyučování. *Školská didaktika* se věnuje specifikům jednotlivých stupňů a typů vzdělávání. *Oborové didaktiky* reflektují výuku jednotlivých předmětů (např. didaktika matematiky, chemie apod.).

- **Komparativní (srovnávací) pedagogika:** Jedná se o disciplínu zabývající se analýzou a srovnáváním vzdělávacích systémů a s nimi spojených otázek ve dvou nebo více zemích či regionech. Lze ji vnímat jako interdisciplinární obor, neboť zkoumá vzdělávací systémy v širších souvislostech (zejm. historických, ekonomických, sociokulturních, náboženských apod.). Cílem je detailní popis, kritické zhodnocení a objasnění fungování vzdělávacích systémů v mezinárodní komparaci.

Systém pedagogických věd podle *vertikálního členění* tvoří:

- Předškolní pedagogika (tj. předškolního věku)
- Školní pedagogika, tj. mladšího (tzv. elementární pedagogika), středního a staršího školního věku; středoškolní a vysokoškolní pedagogika
- Vojenská pedagogika
- Pedagogika dospělých (andragogika)

Klasifikace z hlediska výchovné instituce a oborů

Jedním z přístupů k jiné další možné klasifikaci je členění na základě *výchovných institucí*. Toto třídění zohledňuje, v jakém typu instituce výchova probíhá, tj. např. (před)školní pedagogika, pedagogika volného času, podniková či osvětová pedagogika apod.

Z hlediska *oborů*, nebo také *odvětví* činností, kde se pedagogika uskutečňuje, pak lze rozlišit pedagogiku práce, sportu či umění.

Klasifikace zdůrazňující ustálenost věd

Klasifikace pedagogických věd může vycházet z posouzení jejich institucionálního zakotvení a obecného uznání. Tento přístup zvažuje některá tradiční kritéria jako například existenci

renomovaných odborných časopisů v daném oboru, začlenění do vědeckých společností či výuku na vysokých školách. Na základě těchto ukazatelů je pak možné zhodnotit etablování jednotlivých pedagogických disciplín v rámci vědního systému.

Z hlediska tohoto klasifikačního rámce lze uvést např. obecnou pedagogiku a obecnou didaktiku, dějiny pedagogiky, speciální, sociální či srovnávací pedagogiku, pedagogiku volného času, sociologii výchovy, pedagogickou psychologii, andragogiku, pedeutologii ad.

Integrující klasifikace pedagogických věd

Jedním z nejznámějších způsobů členění pedagogických věd je integrující přístup, který zohledňuje více kritérií. Podle integrujícího přístupu lze členit pedagogické vědy na *základní, hraniční a aplikované*.

- **Základní pedagogické disciplíny** studují obecné pedagogické jevy a procesy. Patří mezi ně například obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogika, teorie výchovy, obecná didaktika.
- Další skupinu představují **hraniční pedagogické disciplíny**. Mezi pedagogickými vědami existuje zvláštní soubor disciplín, které vznikly na pomezí pedagogiky a dalších věd. Řadíme k nim například filozofii výchovy, pedagogickou antropologii, sociologii výchovy, sociální pedagogiku, pedagogickou psychologii apod. Tyto disciplíny integrují poznatky jak z pedagogiky, tak z příbuzných věd. Vznik hraničních pedagogických věd je výsledkem procesů diferenciací a zároveň integrace moderní vědy. Ukazují na provázanost pedagogiky s dalšími disciplínami při snaze komplexně vysvětlit jevy výchovy a vzdělávání. Abychom pedagogické procesy dobře pochopili, musíme propojit pohledy

pedagogiky a souvisejících oborů. Právě v tom tkví význam hraničních pedagogických věd.

- **Aplikované pedagogické disciplíny** uplatňují poznatky základních pedagogických věd do konkrétních výchovných a vzdělávacích kontextů. Tyto disciplíny tak můžeme dále strukturovat např. z hlediska vývoje jedince (pedagogika předškolního věku, vysokoškolskou pedagogiku či pedagogika dospělých apod.), z hlediska činnosti (pedagogika volného času, sportu apod.) nebo z hlediska výchovné instituce (pedagogika vojenská, rodinná apod.).

1.6 Sepětí pedagogiky s jinými vědami

V kontextu současných dynamických proměn společnosti a lidského poznání není možné spoléhat v pedagogice čistě na teoretické koncepty daného oboru. Holistický přístup k edukaci vyžaduje synergii s širším spektrem vědních disciplín. Ať už se jedná o společenské vědy, jež mohou poskytnout nové vhledy do proměn sociální reality, či přírodní vědy, které odhalují dosud neprobádané aspekty lidské kognice a fyziologie. Rovněž technický pokrok otevírá možnosti inovace vzdělávacího procesu. Tyto obory a další jiné (právní, ekonomické vědy atd.), tak mají potenciál obohatit pedagogiku. Mezioborová spolupráce může pedagogice pomoci lépe analyzovat a řešit složité pedagogické otázky. Nicméně sama pedagogika může recipročně přispět k rozvoji zmíněných disciplín poznatky z oblasti výchovy a vzdělávání. Vztah pedagogiky k dalším vědním oborům vychází z komplexnosti předmětu jejího zkoumání. V tomto kontextu se za klíčové považuje rozvíjet a udržovat interdisciplinární spolupráci pedagogiky s dalšími obory, zejména s:

- **Filozofickými vědami**, které pomáhají řešit pedagogice otázky porozumění osobnosti člověka a lidské existence,

poskytují různé teorie a pojetí lidské přirozenosti (*filosofická antropologie*). Napomáhají při formulaci a stanovení cílů výchovy, umožňují konkretizovat morální normy a principy, poskytují základ pro utváření mravního charakteru, morálních hodnot, reflektují výchovné postupy v souladu s etickými ideály (*etika*). Napomáhají přesně a jasně formulovat pedagogické myšlenky a teorie, poskytují nástroje pro strukturování pedagogických úvah včetně korektního vyvozování závěrů v rámci teoretické reflexe výchovných procesů apod. (*logika*).

- **Historickými vědami**, které napomáhají lépe porozumět pedagogickým jevům v širším kontextu dějin. Poskytují vhled do toho, jak se výchova a vzdělávání vyvíjely v závislosti na dobových společenských, politických, kulturních a ekonomických podmínkách dané doby. Tyto poznatky mohou pedagogice sloužit jako zdroj poučení pro současnou teorii a praxi.
- **Psychologickými vědami**, které umožňují analyzovat lidskou psychiku, prožívání a chování, odkrývat obecné zákonitosti a poskytovat poznatky důležité pro analýzu výchovně-vzdělávacích procesů (*obecná psychologie*). Pomáhají zjišťovat charakteristiky a rysy jedince, jako jsou zájmy, schopnosti, nadání apod., tj. na základě poznání struktury a fungování osobnosti může pedagogika lépe porozumět individuálním potřebám každého žáka (*psychologie osobnosti*). Zkoumají, jak se člověk vyvíjí v průběhu života a sledují typické znaky vývojových období, což umožňuje pedagogice porozumět konkrétním potřebám žáků v kontextu jejich vzdělávání a výchovy (*vývojová psychologie*). Zkoumají zákonitosti chování lidí v sociálních skupinách včetně porozumění charakteristikám těchto skupin, umožňují porozumět procesům adaptace žáka ve školním prostředí a kolektivu žáků, jejich postojům, hodnotám, motivaci apod.

(*sociální psychologie*). Analyzují psychologické aspekty edukačního procesu (výchovy i vzdělávání) včetně učení žáků s cílem rozvíjet tento proces (*pedagogická psychologie*).

- **Sociologickými vědami**, které poskytují pedagogice poznatky o fungování společnosti a vlivu sociálního prostředí na jedince. Díky sociologii může pedagogika lépe porozumět tomu, jak jsou výchova a vzdělávání formovány společenskými podmínkami, analyzovat specifika různých sociálních skupin, z nichž žáci pocházejí nebo reflektovat, jaký vliv mají na vývoj a výchovu dětí sociální faktory, jako rodina, škola či vrstevnické skupiny.
- **Lékařskými vědami**, které pomáhají pochopit zákonitosti lidského organismu včetně fyziologických zvláštností a rozdílů, dále poskytují informace např. o prevenci nemocí a úrazů, objasňují otázky vztahující se k hygienickým normám, k podmínkám zdravotní výchovy atp.

1.7 Význam a přesah pedagogiky

Vzdělání v současné době představuje klíčový faktor socioekonomického a kulturního rozvoje společnosti. Pedagogika, která se věnuje procesům spojeným s výchovou a vzděláváním, musí v teoretické a praktické rovině flexibilně reagovat na stále se zvyšující požadavky společnosti za účelem jejího udržitelného rozvoje. Pedagogiku lze proto chápat jako klíčovou disciplínu, která reflektuje potřeby praxe a v tomto důsledku se budou i její poznatky promítat v různých sférách sociální reality. Průcha (2009) ve své publikaci zmiňuje základní oblasti, v nichž pedagogika nachází své místo (jedná se o školství, mimoškolní vzdělávání, ekonomické rozhodování, oblast sociální politiky, pomáhajících profesí a vědy).

- **Sféra školství a mimoškolního vzdělávání:** Pedagogika jako vědní obor má nezastupitelnou úlohu především ve dvou

hlavních oblastech vzdělávání. První oblastí je sféra školství zahrnující vzdělávací instituce na všech úrovních. Učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci čerpají poznatky z pedagogické psychologie, obecné a předmětové didaktiky, pedagogické diagnostiky a dalších pedagogických disciplín. Tyto obory poskytují nezbytné vědecké základy pro efektivní realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, volbu vhodných výukových metod i řízení vzdělávacích institucí. Bez aplikace pedagogických principů by kvalitní vzdělávání nebylo možné. Druhým významným polem je sféra mimoškolního vzdělávání, do níž spadá celoživotní vzdělávání dospělých, firemní vzdělávání i zájmové vzdělávání. Takové vzdělávání probíhá mimo oficiální vzdělávací soustavu v různých institucích. I zde však pedagogická teorie a metodologie sehrávají klíčovou roli pro efektivní předávání poznatků a rozvoj kompetencí účastníků. Pro tuto oblast vznikly specializované pedagogické disciplíny, jako andragogika, gerontopedagogika či pedagogika volného času reflektující její specifika.

- **Sféra pomáhajících profesí:** V současnosti existuje řada pomáhajících profesí, jejichž posláním je poskytovat podporu a péči lidem, kteří se ocitli v tíživé životní situaci nebo mají specifické potřeby, např. z důvodu zdravotního omezení či postižení. Do oblasti pomáhajících profesí lze zařadit např. sociální pracovníky, poradce, terapeuty či pečovatele. Tito odborníci působí v různých zařízeních a institucích, kde jsou jejich služby potřeba – ať už jde o domovy seniorů, zařízení pro handicapované, nemocnice, věznice či diagnostické ústavy. Aby mohli kvalifikovaně vykonávat svou náročnou práci, čerpají ze znalostí pedagogických oborů, především speciální pedagogiky a sociální pedagogiky. Ty jim poskytují potřebné vědomosti o výchově a vzdělávání lidí se specifickými potřebami, poruchami či postižením

a o způsobech řešení možných problémů při výkonu profese. Bez těchto poznatků by pomáhající profese nemohly účinně naplňovat své poslání. Je zřejmé, že pedagogika sehrává důležitou roli i mimo školství, protože dává odborníkům v pomáhajících profesích teoretický základ pro jejich každodenní praxi.

- **Sféra sociální politiky:** Vzdělávání a sociální politika spolu úzce souvisí. Při tvorbě sociální politiky a legislativy v oblasti veřejných služeb je třeba zohlednit i poznatky z oblasti vzdělávání a pedagogiky. Ilustrativním příkladem je oblast politiky zaměstnanosti. Optimální nastavení opatření v této sféře vyžaduje analýzu vzdělanostní a kvalifikační struktury populace a identifikaci skupin s vysokou mírou nezaměstnanosti. Na tomto základě lze realizovat efektivní programy dalšího vzdělávání a rekvalifikaci pro zvýšení zaměstnatelnosti ohrožených skupin obyvatelstva. Touto problematikou se zabývají obory jako ekonomie vzdělávání, sociologie výchovy či pedagogická prognostika. Je zřejmé, že tvorba sociální politiky musí zohledňovat kromě ekonomických a politických poznatků také poznatky o vzdělávání různých skupin obyvatelstva a jejich uplatnitelnosti na trhu práce. Sociální politika a vzdělávání jsou propojené oblasti.
- **Ekonomická sféra:** Vzdělávání hraje v moderní společnosti klíčovou roli. Představuje sice velkou položku ve veřejných rozpočtech, ale je zároveň zásadní pro rozvoj lidského kapitálu. Proto při ekonomickém rozhodování o školství nestačí zohledňovat pouze finanční aspekty nákladů na vzdělávání. Je třeba zvažovat i pedagogické aspekty. Například při stanovování počtu učitelů je důležité zohlednit nejen náklady na jejich platy, ale také doporučení týkající se optimálního počtu žáků na jednoho učitele. Příliš vysoký počet žáků na učitele může snižovat kvalitu výuky. Rozhodnutí

o financování školství tedy vyžaduje vyvážený pohled zdůrazňující ekonomickou efektivitu, ale i důraz na kvalitu vzdělávání. Kvalitní vzdělání je investicí do budoucnosti, i když může být finančně náročné.

- **Sféra vědy:** V současnosti jsou vědecké obory velmi provázány a vzájemně se ovlivňují. Komplexní jevy ve společnosti již nelze vysvětlit pouze z pohledu jednoho oboru. Je nutný multidisciplinární přístup. Pedagogika přispívá k celkovému vědeckému poznání společnosti a svými poznatky obohacuje ostatní vědní obory.

Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Jak je možné definovat pojem pedagogika? Co termín „pedagogika“ označuje ve svém původním významu?
- 2) Co je předmětem pedagogiky a jaké jsou hlavní znaky pedagogiky?
- 3) Jak lze vymežit pojem „výchova“ a „vzdělávání“?
- 4) Vyjmenujte a popište jednotlivé prvky výchovného systému. Jaké jsou vzájemné vztahy mezi jednotlivými prvky systému?
- 5) Co konkrétně znamenají pojmy formální, neformální a informální vzdělávání? Uveďte příklady. Jaký je mezi nimi vztah?
- 6) Vysvětlete koncepty tradiční a moderní pedagogiky.
- 7) Jaké jsou hlavní typy vztahů pedagogiky k ostatním vědním oborům? Uveďte alespoň tři konkrétní příklady věd a oblastí jejich využití pedagogikou.

- 8) Vysvětlete, proč je v současnosti kladen důraz na interdisciplinaritu vědy. Jak se tento trend projevuje v pedagogice a v systému pedagogických věd?
- 9) Jaké jsou základní oblasti, v nichž pedagogika jako vědní obor nachází v současnosti uplatnění? Charakterizujte je.
- 10) Jaké jsou současné výzvy, před kterými pedagogika jako vědní obor stojí s ohledem na měnící se požadavky moderní společnosti?

Literatura

BLIŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium servis, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.

KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. 184 s. ISBN 978-80-7409-030-1.

MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

2 Historický kontext vývoje pedagogického myšlení a pedagogiky

2.1 Proč se zabývat historickým vývojem pedagogického myšlení

Samotné studium pedagogiky může nastolit celou řadu otázek. Někteří nemusí považovat za příliš účelné zabývat se zejména dějinami pedagogiky a historickým vývojem pedagogického myšlení, protože současná podoba a přístup ve výchově a vzdělávání se může zdát zcela odlišný než ten, který se uplatňoval před mnoha desítkami či stovkami let. Jistě by bylo možné takovým oponentům dát za pravdu, ale přeci jen i dnešní přístupy a moderní trendy budou s největší pravděpodobností vycházet v různé míře ze zkušeností a teorií, které dominovaly v minulosti. Proč se tedy zabývat historickým vývojem pedagogického myšlení, které utvářely pedagogiku jako vědu ale také různé alternativní směry či hnutí?

- 1) **Porozumění současnosti.** Bez znalosti toho, jak se pedagogické myšlení vyvíjelo v minulosti, nemůžeme plně porozumět současným pedagogickým směrům a praxi. Vývoj pedagogického myšlení nám ukazuje, jak se vyvíjely teorie, metody a cíle výchovy.
- 2) **Poučení z chyb a úspěchů.** Dějiny pedagogiky nám umožňují poučit se z chyb a omylů, kterých se dopouštěli pedagogové v minulosti. Zároveň nás mohou inspirovat úspěšnými pedagogickými přístupy.

- 3) **Rozvoj kritického myšlení.** Studium různých pedagogických směrů a jejich vzájemného srovnávání pomáhá rozvíjet kritické a nezávislé myšlení o výchově.
- 4) **Formování pedagogické identity.** Pro pedagogy je důležité uvědomit si, že jsou součástí historického vývoje své profese. Pochopení vlastních kořenů jim pomáhá utvářet profesní identitu.
- 5) **Inspirativní zdroj.** Dějiny pedagogiky mohou být zdrojem inspirace pro inovativní přístupy ve vzdělávání. Minulost často přináší podněty, které jsou stále platné a použitelné (viz např. některá východiska soudobé podoby inkluzivního vzdělávání).

V následujícím textu bude představen stručný historický exkurz vývoje pedagogického myšlení, významné osobnosti, jejich nejvýznamnější díla, a směry, které pomáhaly utvářet pedagogiku jako vědní disciplínu tak, jak jí známe dnes. Vychází se zde přitom z několika dostupných odborných publikací a monografií, které se dějinám pedagogiky blíže věnují a které lze doporučit pro další hlubší studium (zejm. Kádner, 1923; Jůva, Jůva, 2007).

2.2 Období prvobytné společnosti

Představu o podobě výchovy v *prvobytné společnosti*⁴ si můžeme utvořit na základě poznatků získaných **prehistorickým výzkumem a studiem etnografie**. V prvobytně pospolné společnosti, kde lidé žili v malých kmenových uskupeních, sdíleli

⁴ Prvobytná společnost je označení pro nejstarší historické období vývoje lidské společnosti, které trvalo přibližně 2,5 milionu let, až do vzniku prvních států a civilizací. Prošla vývojem od lovců a sběračů přes rodovou pospolnost až k raným zemědělským civilizacím.

zdroje a společně pracovali, měla výchova v zásadě **jednotný charakter**. První náznaky **diferenciace** přinesla **dělba práce** na základě **pohlaví** – muži byli od mládí cíleně připravováni na role lovců, bojovníků a řemeslníků, zatímco ženy se učily především domácím pracím a péči o potomstvo. Hlavní důraz byl kladen na praktickou pracovní výchovu, která byla doplňována výchovou mravní, tělesnou a vojenskou.

S postupným rozvojem společenských vztahů a rozpadem prvobytně pospolného zřízení začíná docházet k **sociální diferenciaci výchovy** (patrná zvláště v zemích Východu). Schopnost číst, psát a fyzická zdatnost se stávají mocenskými nástroji elit k udržení svého postavení. Pro nižší sociální vrstvy je výchova redukována převážně na manuální práci a morální disciplinaci. Tato diferenciaci výchovy podle sociálního postavení je patrná ve starověkých despociích (označení pro rané státy), kde **vznikají první vzdělávací instituce** určené výhradně pro výchovu a vzdělávání **vládnoucí vrstvy**. To se projevuje zhruba od 4. tisíciletí př. n. l. v Mezopotámii, Egyptě či v Persii.

2.3 Období antiky

Pedagogické myšlení má své kořeny v zejména v **antickém Řecku a Římě**. Především ve 4. století př. n. l. se výchova stává předmětem teoretických úvah, kdy se filozofové poprvé začali hlouběji zabývat otázkami o podstatě výchovy. V tomto ohledu tak první zmínky, které popisují filosofický rozměr výchovy, lze nalézt u řeckých myslitelů Sokrata, Platóna či Aristotela a následně v dílech římského teoretika Quintiliana.

Sokratés (469–399 př. n. l.)

Tento starověký řecký filozof je považován za zakladatele etické filozofie a za jednu z nejvýznamnějších postav západního myšlení.

Jeho přínos spočívá především v tom, že jako první obrátil pozornost filozofie k člověku samotnému, k otázkám lidské existence, poznání a ctnosti. Sokratés sám po sobě **nezanechal žádné písemné dílo**. O jeho učení se dozvídáme prostřednictvím jeho žáků, jako byl *Platón*, *Xenofón* či *Aristoteles*. Z těchto pramenů vyplývá, že jádrem Sokratovy filozofické metody byl **dialektický rozhovor**. Sokratés vedl s protivníky dlouhé debaty, v nichž pomocí ironie a sugestivních otázek odhaloval slabá místa jejich argumentace a postupně je dováděl k rozporům. Tato metoda, připomínající rodičovské umění jeho matky, porodní báby, se nazývá **maieutika**. Sokratés odmítal vystupovat jako nositel hotových pravd. Naopak zdůrazňoval, že si není jist žádným poznáním, a proto musí neustále hledat a zkoumat. Výrokem „*Vím, že nic nevím*“ dával najevo pokoru filozofa, který si **je vědom mezí lidského poznání**. Sokratovu metodu hledání pravdy lze označit za „*cestu osvícení*“, neboť vede k prozření a pochopení sebe sama i světa.

Platón (427–347 př. n. l.)

Ačkoliv se Platónova primární filozofická činnost uskutečňovala především v ústní podobě, zanechal mnohem větší dědictví v podobě písemných spisů, a tím se odlišoval od svého učitele Sokrata. Všechny jeho zachované práce jsou ve formě dialogů, což svědčí o jeho hlubokém pochopení toho, že lidské myšlení je vždy komplexní a často obsahuje protiklady. Jeho charakteristickým rysům patřilo *dialektické myšlení*, a jeho dialektická metoda byla svým způsobem předchůdcem doby.

Roku 387 př. n. l. založil filozofickou školu s názvem Akademie, ve které vyučoval mladé aspiranty na filozofii. V Platónových dialozích můžeme nalézt **první systematické myšlenky o výchově**. V těchto dialozích představuje své vlastní myšlenky a koncepty, které předcházely tehdejší praxi, zejména

v dílech jako *Politeia* a *Ústava*. Platón se snažil vypracovat časový plán organizace vzdělávání, což byl **první pokus a představení konceptu celoživotního vzdělávání**. V jeho filozofii považuje Platón reálný svět za odraz ideálního světa idejí, kde nejvyšší ideou je idea dobra, pod níž se skládají další ideje, jako jsou pravda, krása a spravedlnost. Jeho **chápaní výchovy** vychází z duše člověka a má za cíl sjednocení jedince s ideou dobra. Podstatou Platónovy výchovy je **příprava dobrých občanů**, kteří budou zodpovědně a úspěšně plnit své občanské a sociální role. Hlavní důraz klade na rozumovou výchovu, až následně na tělesnou, estetickou a mravní výchovu. Platónova pedagogická koncepce je často vnímána jako jeden z prvních pokusů o hlubokou reflexi povahy výchovy, snahu o lidskou emancipaci, systematictější formování osobnosti a celkový rozvoj kognitivních procesů jedince.

Aristoteles (384–322 př. n. l.)

Aristoteles navázal na Platónovy pedagogické myšlenky ve svých dílech jako *Politika*, *Metafyzika* a *Etika Nikomachova*. Existují také zmínky o jeho ztraceném spise s názvem ***Paideia*, který se věnoval výchově**. Na rozdíl od Platóna, který rozlišoval mezi reálným a ideálním světem, Aristoteles vyvinul komplexnější koncepci, v níž ideje existují ve skutečném světě. Rozdělil lidskou duši na vegetativní, senzitivní a rozumovou část. Toto pojetí ovlivnilo jeho pedagogiku, kde každé složce duše odpovídá jedna **složka výchovy – tělesná, mravní a rozumová**. Aristoteles je považován za **průkopníka integrované výchovy**, neboť usiloval o harmonické **spojení všech tří složek**. Stejně jako Platón zdůrazňoval rozvoj intelektu a morálky jedince a občanský rozměr výchovy. Jeho systematickosti se projevila i v rozdělení výchovy do tří sedmiletých období zaměřených postupně na rodinu, tělo a rozum. Podporoval názorné vyučování. V díle *Etika Nikomachova* rozpracoval teorii mravních ctností, které podle něj nejsou vrozené, ale získané. Rozlišoval ctnosti mravní, společenské a rozumové.

Roku 335 př. n. l. založil Lykeion, předchůdce středověkých univerzit, kde propojil výuku s vědeckým bádáním. Nejen učil, ale **uvažoval i o metodách výuky**. Aristotelův odkaz sehrál klíčovou roli v utváření západní pedagogické tradice.

Marcus Fabius Quintilianus (asi 38–96 n. l.)

Quintilianus byl významný římský pedagog a rétor. Ve svém díle *Institutio oratoria* (česky „*O výchově řečnické*“) se zabýval otázkami výchovy a vzdělávání budoucích řečníků. Quintilianus zdůrazňoval, že základem je **harmonický rozvoj žákovy osobnosti** – nejprve musí být vychován **dobrý člověk, teprve potom odborník**. Výchova má podporovat mravnost a poznání, začít by měla již v útlém věku. Klade důraz na **všestrannost** – vedle rétoriky jsou důležité i další obory jako filozofie, dějepis, jazyky. Velký význam má tělesná výchova. Vynikal propojením základních metodologických, pedagogických a etických otázek výchovy a vzdělávání. Znovuobjeven byl zejména v období renesance a inspiroval mnohé humanistické myslitele. Prosazoval ideály harmonického rozvoje člověka, které jsou aktuální dodnes. Jeho odkaz přispěl k formování moderního pojetí vzdělávání zaměřeného na žáka jako individuální osobnost, a to především v evropském kontextu.

Shrnutí

Základní rozdíly v přístupu k pojetí výchovy a vzdělávání lze v antickém Řecku a Římě spatřovat v těchto oblastech:

- Řekové kladli větší důraz na rozvoj mysli a intelektuálních schopností. Ideálem byl vzdělaný člověk ovládající rétoriku, filozofii a umění.
- Římané se zaměřovali více prakticky, na konkrétní disciplíny jako právo a řečnictví. Cílem bylo vychovat úspěšného občana a řečníka.

- Řecká výchova byla aristokratičtější, zaměřená především na vyšší vrstvy. Římská výchova byla přístupnější širším vrstvám.
- Řekové podporovali gymnastiku a sport jako součást harmonického rozvoje. V Římě měla tělesná výchova menší význam.
- Římané více zdůrazňovali praktické vyučování, řečnictví a právo se studovalo v praxi na fórech.
- Vliv křesťanství vedl v pozdním období Říma k upřednostnění morální výchovy před intelektuální.

Celkově lze říci, že zatímco řecké vzdělávání bylo více filozofické a liberální, římské více pragmatické a praktické. Oba přístupy ale ovlivnily evropskou pedagogickou tradici.

2.4 Období starověku

Nástup **křesťanství** v pozdně antickém období představoval **zcela zásadní zlom v dosavadním vývoji pedagogického myšlení**, které bylo v předchozích staletích utvářeno především tradicí řecké a římské vzdělanosti. Křesťanská idea přinesla do tehdejšího světa zcela **nové pojetí člověka, jeho existence a poslání**. Na rozdíl od antického ideálu *kalokagathie*, harmonického rozvoje tělesných a duševních schopností, kladlo křesťanství **důraz na spirituální rozměr osobnosti, na pěstování ctností a étos lásky k bližnímu**. Toto nové poselství oslovovalo široké vrstvy tehdejší společnosti a postupně získávalo stoupence i mezi vzdělanějšími elitami pozdně římské civilizace.

Tradiční římské pohanství se zpočátku novému učení bránilo a křesťany tvrdě pronásledovalo, nicméně ani represivní opatření nedokázala zastavit postupné šíření křesťanství napříč všemi vrstvami obyvatelstva. Po období počátečního střetu a konfliktu se

ve 4. století prosadila tendence hledat styčné body a prvky kontinuity mezi křesťanstvím a odkazem antické filozofie a kultury. Zprvu pronásledované křesťanství se v průběhu 4. století stalo trpěným náboženstvím, aby se nakonec stalo jediným oficiálním státním kultem Římské říše. Hlavním cílem křesťanské výchovy se tak stalo **obrácení lidí na víru a jejich přivedení k Bohu**, k budování jejich **spirituality** a **morálního života podle zásad evangelia**. Vznikající **instituce církve** se rychle stala **ústřední autoritou** jak v otázkách náboženského života, tak v oblasti vzdělávání a kultury.

Klíčovou roli v utváření syntézy mezi antickým filozofickým dědictvím a křesťanskou věroukou sehrál ve 4.–5. století **Aurelius Augustinus** (354–430). Ve svých pedagogických spisech, jako jsou *De Magistro* (O učitelovi) či *De doctrina christiana* (O křesťanské nauce), reflektoval zásadní proměnu výchovného ideálu – posun od antického vzoru vzdělance a řečníka ke křesťanskému ideálu morálně bezúhonného kněze, který má vést ostatní k víře a spáse. Hlavním cílem výchovy se tak namísto rétoriky a moudrosti stalo pěstování křesťanských ctností a rozvoj spirituality. Augustinovo učení, označované jako augustiniánství, se stalo jedním ze základních pilířů raně křesťanské pedagogiky a teologie. Jeho odkaz výrazně poznamenal další vývoj křesťanského školství a vzdělávání ve středověku i v následujících staletích.

2.5 Období středověku

Vývoj vzdělávání ve středověku lze rozdělit do tří hlavních období – *raného, vrcholného a pozdního* středověku.

Raný středověk

Raný středověk nastává po pádu Západořímské říše v roce 476, kdy dochází k postupnému úpadku antické vzdělanosti a kultury

vybudované v předchozích stoletích. Stěžejní roli při obnově vzdělávacích institucí sehraává **křesťanská církev**. Nejdůležitější jsou v tomto ohledu kláštery zakládané mnichy z řádu svatého Benedikta, tedy **benediktiny**. Zakladatelem tohoto klášterního řádu byl Benedikt z Nursie, který v roce 529 založil klášter Monte Cassino nedaleko Neapole spolu s klášterní školou. Benediktinští mniši se řídili heslem „*ora et labora*“ („*modli se a pracuj*“) a postupně zakládali další kláštery po celé Evropě, především v Itálii, Francii a Anglii. Tyto **kláštery se stávaly centry vzdělanosti**, neboť při nich vznikala *scriptoria*⁵ zaměřená na opisování knih a také klášterní školy poskytující elementární gramotnost. V klášterech byly uchovávány pozůstatky antické kultury v podobě rukopisů, klášterní školy se soustředily na výuku budoucích mnichů. Kromě škol klášterních začaly od 8. století vznikat také další typy **církevních škol**, především katedrální (při biskupských katedrálách) a farní na venkově. Obsahem vzdělávání byl v raném středověku sediment antické gramotnosti soustředěný do *septem artes liberales* (*sedmero svobodných umění*), tedy **trivia** (gramatika, rétorika, dialektika) a **kvadrivia** (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba). Šlo o základ všeobecného vzdělání. Velký důraz byl kladen na studium latiny, neboť ta byla liturgickým i vzdělanostním jazykem.

Vrcholný středověk

Ve vrcholném středověku, tedy přibližně mezi 11. a 13. stoletím, došlo k velkému rozmachu vzdělanosti, k čemuž významně přispěl **rozvoj scholastické filozofie a teologie**. Nejvýznamnějšími scholastickými filozofy byli **Anselm z Canterbury** (cca 1033/34–1109) či **Tomáš Akvinský** (1225–1274), kteří se pokoušeli skloubit

⁵ *Scriptorium* (množné číslo *scriptoria*) je označení pro místnost či prostor v klášterech, katedrálách a na univerzitách ve středověku, který sloužil k ručnímu opisování a iluminování rukopisů.

aristotelskou filozofii s křesťanskou teologií a vírou. **Klášterní a katedrální školy se reformovaly**, vznikaly také **školy při městských kapitulách**. Nejvýznamnější změnou ve sféře vzdělávání byl vznik prvních středověkých univerzit ve 12. století, nejprve v Itálii a Francii. Tyto **univerzity představovaly svobodná sdružení studentů a učitelů, organizovaná po fakultách**. Kromě teologické fakulty existovaly fakulty artistické (svobodných umění), lékařské, právnické a další. Univerzity neměly pevné sídlo, výuka probíhala formou přednášek putujících učitelů. Vyučovacím jazykem byla latina. Vznikly také první univerzitní koleje pro ubytování studentů. **Univerzity se staly centry vědy a vzdělanosti**.

Pozdní středověk

V pozdním středověku od 14. století dochází k **postupnému úpadku scholastiky a nástupu renesance a humanismu**, kriticky zkoumajícího scholastickou metodu. Objevuje se také **kritika dogmatismu církve a obnovuje se zájem o antickou filozofii a vědy**. Významným impulsem byl pád Cařihradu roku 1453, kdy řada byzantských učenců emigrovala do Itálie. Po nástupu reformace **v první polovině 16. století se začíná rozvíjet městské školství nezávislé na církvi, vznikají humanistická gymnázia**. V katolických oblastech prochází obnovou církevní školství vlivem *Tridentského koncilu*, především působením jezuitského řádu. I přes oslabování vlivu **církev sehrála ve středověku klíčovou roli v udržení kontinuity vzdělanosti** a rozvoji vzdělávacích institucí.

2.6 Období renesance a (proti)reformace

Renesance (od 14. století) a humanismus přinesly zásadní změny v přístupu ke vzdělávání. Do té doby dominovala středověká scholastika s důrazem na memorování, formální logiku a podřízení

se církevnímu dogmatu. Renesanční myslitelé naopak prosazovali takové pojetí výchovy, které umožní **harmonický rozvoj osobnosti žáka**.

Průkopníkem nového přístupu, resp. první renesanční myslitel, byl italský pedagog **Vittorino da Feltre** (1378–1446). Ve své škole v Mantově **prosazoval školu/vyučování v přírodě**, zábavné vyučování formou rozhovorů a her a volnější kázeň bez používání trestů. Cílem bylo **vzbudit v žácích radost z poznání**. Obdobné myšlenky propagoval i nizozemský myslitel **Erasmus Rotterdamský** (1467–1536). Byl ostře **kritický ke scholastické metodě založené na memorování a formální logice**. Naopak obhajoval vyučování vycházející z detailní znalosti antických autorů, které má vést k praktické moudrosti. Vzdělání považoval za nástroj morální obrody společnosti.

Tyto myšlenky vzbudily silný ohlas a významně ovlivnily **reformaci církve**. **Martin Luther** (1483–1546), významný náboženský reformátor a pedagog, sice nejprve vystupoval proti světskému vzdělávání, ale brzy pochopil jeho význam pro šíření myšlenek reformace. Proto začal doporučovat zakládání **městských latinských škol**, v nichž by se spojilo klasické vzdělání s křesťanskými morálními hodnotami (Luther si uvědomil, že školy jsou pro šíření reformace nezbytné). Důraz kladl také na používání národních jazyků místo latiny a na potřebu elementárního vzdělání pro všechny vrstvy.

Systematické základy protestantského školství pak položil Lutherův blízký spolupracovník **Philipp Melanchthon** (1497–1560). **Vytvořil síť protestantských latinských škol**, kde byl sice stále kladen důraz na teologii, ale pěstovalo se i klasické vzdělání *v artes liberales (svobodná umění)*. Melanchthon také vypracoval základní dokument luteránské věrouky Augsburskou konfesi a snažil se o **návrat k Aristotelově filosofii**. Jeho žáci se stali významnými pedagogy a reformátory školství.

Katolická **církev reagovala na šíření protestantismu** kromě jiného zakládáním jezuitského řádu a budováním sítě **jezuitských škol**. Ty poskytovaly na svou dobu nebývale kvalitní všeobecné vzdělání, často dostupné i chudým žákům. Jezuité vypracovali propracovaný studijní řád/systém „*Ratio studiorum*“, který kladl velký důraz na etickou výchovu a disciplínu. Cílem bylo vychovat **elity loajální katolické církvi**. Jezuitští učitelé byli považováni za pedagogickou špičku své doby.

Myšlenky humanismu a reformace tak celkově zásadním způsobem přispěly k postupné proměně středověkého dogmatického přístupu ke vzdělávání v modernější pojetí, které se více zaměřuje na žáka, jeho schopnosti a praktické uplatnění vědění. Tyto podněty měly dlouhodobý vliv na utváření moderního školství v následujících staletích.

2.7 Období 17. – 18. století

Jan Amos Komenský (1592–1670)

Život Jana Amose Komenského:

- Narodil se 28. března 1592 v Nivnici na Moravě. Pocházel z rodiny soukeníka.
- V letech 1608–1611 studoval na bratrské škole v Přerově, poté na evangelickém gymnáziu v Strážnici.
- V letech 1612–1614 studoval teologii a filozofii na univerzitě v Herbornu.
- V roce 1614 byl vysvěcen na kazatele Jednoty bratrské.
- V letech 1614–1618 působil jako učitel v Přerově. Zde také sepsal své první učebnice pro školy Jednoty bratrské.
- V roce 1618 se oženil s Magdalenou Vizovskou. Měli spolu tři děti, které však záhy zemřely.

- Po bitvě na Bílé hoře v roce 1620 odešel do vyhnanství. Nejprve do Polska, pak do Braniborska.
- V letech 1628–1641 byl biskupem Jednoty bratrské a usiloval o obnovení jejích sborů.
- V letech 1641–1648 působil v Elblągu, kde mimo jiné sepsal své hlavní pedagogické dílo *Informatorium školy mateřské*.
- V roce 1650 byl pozván do Saratova, aby zde organizoval školství. Nedostal však svolení opustit Braniborsko.
- Zemřel 15. listopadu 1670 v Amsterdamu během tisku svého díla *Unum necessarium (Jedno je nezbytné – nebo také Jedno je potřebné)*.
- Jeho nejznámějšími **pedagogickými spisy jsou Informatorium školy mateřské, Velká didaktika a Orbis pictus**. Filozoficky je nejvýznamnější *Obecná porada o nápravě věcí lidských*.

Komenský byl významným pedagogem, filozofem a teologem 17. století. Jeho stěžejním dílem je spis **Všeobecná porada o nápravě věcí lidských**, jehož součástí je **Vševýchova** pojednávající o Komenského **koncepci vzdělávání**. Komenský v něm představuje myšlenku celoživotního vzdělávání a osobnostního růstu člověka.

Komenského **vzdělávací systém** je založen na principu, že vzdělání má být **dostupné všem lidem** bez rozdílu, ve všech oblastech lidského vědění, a má vést k harmonickému rozvoji osobnosti. Vzdělání chápe jako nástroj nápravy společnosti a cestu k míru mezi lidmi. Za klíčové považuje poznání světa skrze vědy, filozofii a náboženství. Komenského idea univerzálního vzdělávání však **narážela na dobový rozvoj exaktních věd a karteziánské filozofie**, které naopak zdůrazňovaly specializaci jednotlivých oborů. Komenský však trval na harmonickém rozvoji osobnosti a jednotě poznání.

Za prostředek realizace všeobecného vzdělávání považoval reformu školství. **Navrhl systém škol od mateřských až po vysoké**, založený na aktivním učení žáků. Důraz kladl na rozvoj rozumu, řeči a praktických dovedností. Kladl také důraz na aktivní výuku, která zapojuje všechny smysly žáka. Odmítal tělesné tresty, doporučoval mírnost a vstřícnost. Apeloval na motivaci žáků. Zastával názor, že výchova se má realizovat v mateřském jazyce, **vytvořil učebnice v češtině**. Byl **průkopníkem nových vyučovacích metod**, jako *skupinová výuka* či využití *názorných pomůcek*. Ve svých dílech také propracoval **didaktické zásady**, které jsou platné dodnes:

- 1) **Zásada názornosti** – výuka má být postavena na bezprostředním pozorování a zkušenosti žáků. Komenský proto zdůrazňoval užívání názorných pomůcek, obrázků, map, modelů.
- 2) **Zásada aktivity** – žáci se mají aktivně účastnit výuky vlastní činností, nejen pasivně přijímat hotové poznatky. Komenský proto zaváděl samostatnou práci, skupinovou výuku apod.
- 3) **Zásada přiměřenosti** – učivo má odpovídat věku, rozumovým schopnostem a předchozím znalostem žáků. Není vhodné přetěžovat žáky.
- 4) **Zásada trvalosti** – učivo má být osvojeno trvale, nikoli jen krátkodobě, aby jej žáci brzy nezapomněli. Důležité je procvičování a opakování.
- 5) **Zásada soustavnosti** – učivo má být uspořádáno v logickém systému od obecného ke konkrétnímu a od snadného k obtížnému.
- 6) **Zásada spojení teorie s praxí** – škola má poskytovat nejen teoretické znalosti, ale i praktické dovednosti využitelné v životě.

7) **Zásada individuálního přístupu** – výuka se má přizpůsobovat individuálním schopnostem žáků, ne omezeně paušalizovat.

Mezi **nejvýznamnější pedagogická díla** Komenského patří:

- *Schola infantiae (Informatorium školy mateřské, 1633)* – pojednání o výchově v rodině a mateřské škole, popisuje i provoz a vybavení mateřské školy.
- *Janua linguarum reserata (Brána jazyků otevřená, 1631)* – učebnice latiny pro školy.
- *Orbis sensualium pictus (Svět v obrazech, 1658)* – bohatě ilustrovaná učebnice pro výuku latiny i reálií.
- *Didactica magna (Velká didaktika, 1657)* – shrnutí Komenského didaktických zásad, metod a organizačních forem vyučování.
- *Schola ludus (Škola hrou, 1654)* – pojednání o výchově hrou a divadlem (šlo de facto o „školu na jevišti“).
- *Gentis felicitas (Štěstí národa, 1667)* – návrh reformy školství od mateřských škol po vysoké.
- *Pampaedia (Vševýchova, 1657)* – součást díla Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, pojednání o všestranném vzdělávání.

Komenského pedagogické spisy obsahují řadu progresivních myšlenek a inovací, které ovlivnily vývoj teorie vyučování. Dodnes jsou studovány pro své didaktické poznatky. Komenský je **považován za zakladatele moderní pedagogiky, položil základy oboru jako systematické vědě.**

V období 17. a 18. století dochází v Evropě k významným společenským změnám, které ovlivňují i oblast výchovy a vzdělávání. Konec feudalismu a nástup novodobých demokratických myšlenek, završený **Velkou francouzskou**

revolucí v roce 1789, se projevují i v proměně pedagogických koncepcí. Odklon od středověké scholastiky a důraz na rozvoj individuálních schopností jedince vedou k novým přístupům ve výchově. V popředí stojí **ideály vnitřní svobody a přirozenosti člověka**, které **proměňují dosavadní autokratické metody výchovy**. Významnými představiteli nových pedagogických myšlenek jsou kromě výše zmiňovaného J. A. Komenského dále také zejména J. Locke, R. Descartes, J. J. Rousseau či J. H. Pestalozzi.

John Locke (1632–1704)

John Locke byl významným představitelem pedagogického myšlení v období raného novověku. Ve svém díle „*Myšlenky o výchově*“ (1693) rozvinul **nové principy výchovy a vzdělávání**, které ovlivnily pedagogiku následujících staletí. Locke kladl důraz na **individuální přístup k dítěti a respektování jeho osobnosti**. Odmítal autoritativní a represivní metody tehdejšího školství. Místo toho prosazoval přirozenou výchovu, zohledňující věk dítěte, jeho zájmy a potřeby. Hlavním **cílem výchovy** je podle něj **rozvinout rozumové schopnosti jedince**. Locke rozlišoval tři základní oblasti výchovy:

- **Tělesná výchova** má vést k zdravému a odolnému tělu, základu pro rozvoj ostatních schopností. Důležitá je především v útlém věku.
- **Mravní výchova** spočívá v osvojení si ctností jako uměřenost, pracovitost či skromnost. Má pěstovat dobré mravy a morálku.
- **Rozumová výchova** rozvíjí myšlení a poznání dítěte. Locke kladl důraz na vlastní zkušenost a aktivní učení, místo memorování hotových pouček.

Locke také tvrdil, že veškeré naše poznání je odvozeno z vnější zkušenosti. Nic není v intelektu, co dříve neprošlo smysly. Odmítal

tezi racionalistů o vrozených idejích v lidské mysli. Podle něj se v duši nenalézají žádné vrozené principy či obsahy. Lidský rozum je původně jako **bílý nepopsaný papír, na který se teprve během života zapisují zkušenosti získané smysly**. Ve svém hlavním filosofickém díle „*Esej o lidském rozumu*“ (1689) rozvinul teorii, že lidská mysl se rodí jako čistá, nepopsaná tabule (**tabula rasa**).

Lockovy principy respektování individuality dítěte, přirozenosti a aktivity ve výchově měly velký vliv na další pedagogy (inspiroval se jím např. Rousseau) a podnítily pedagogické reformy v Evropě ale i USA.

René Descartes (1596–1650)

Descartes položil základy novověkého racionalismu. Jeho slavný výrok „*Cogito, ergo sum*“ (*Myslím, tedy jsem*) vyjadřuje důraz na lidský rozum a subjektivitu poznání. Nově definuje vztah člověka ke světu. Na rozdíl od středověkého pojetí, kdy byl člověk součástí božího řádu, Descartes **staví do centra jednotlivce a jeho schopnost myslet**. Člověk se stává nezávislým, autonomním subjektem. Tím dochází k zásadní proměně pojetí pravdy. **Pravda** už není jedna daná, objektivní, ale **je výsledkem lidského poznání**, které je **relativní a subjektivní**. Vzniká tak potřeba hledat metody, jak dospět k objektivnímu a obecně platnému poznání.

Ve svých spisech (např. „*Rozprava o metodě*“ – *Discours de la méthode*, 1637) **kladl důraz na rozvoj individuálního kritického myšlení** žáka namísto pouhého přejímání hotových poznatků. Cílem vzdělávání má být podle něj vychovat samostatně uvažujícího člověka s jasným rozumovým úsudkem. Prosazoval **induktivní metodu** výuky **od jednoduchého ke složitému**. Žáci si mají osvojovat poznatky aktivně vlastní zkušeností a experimentováním, nejen posloucháním výkladu. Zdůrazňoval význam matematiky pro rozvoj logického a exaktního myšlení. Odmítal verbální poučky a memorování ve výuce. Descartes svým důrazem na **aktivitu žáka**,

vlastní bádání a individuální přístup výrazně přispěl k proměně vzdělávání směrem k moderním pedagogickým principům.

Jean Jacques Rousseau (1712–1778)

Rousseau v 18. století formuloval řadu principů, které se později staly základem moderní **pedagogiky zaměřené na dítě**. Čerpal ze svých vlastních zkušeností. Kládl důraz na citovou složku vztahu učitele a žáka. Svými myšlenkami významně **přispěl k humanizaci výchovy a školství** a ovlivnil tak další pedagogické reformátory, jako Pestalozziho, Fröbela či Montessoriovou.

Rousseau **kritizoval autoritářské a násilné metody tehdejšího školství** (ač sám nikdy žádné dítě nevychoval). Namísto toho prosazoval svobodnou výchovu, která respektuje přirozený vývoj dítěte. Ve svém pedagogickém přístupu se zaměřoval hlavně na tyto principy, které reflektoval v patrně v nejvýznamnějším díle s názvem *„Emil čili o výchově“*:

- V útlém věku má být výchova zcela přizpůsobena přirozeným potřebám dítěte.
- Důraz má být kladen na individuální přístup k dítěti, respektování jeho zvláštností a zájmů.
- Rozvíjení na základě vnitřní motivace dítěte, ne vnějšího nátlaku.
- Vyučování má být názorné, založené na vlastní činnosti dítěte. Navrhoval využívat hry, manuální činnosti, práci na zahradě apod. Ve starším školním věku doporučoval osvojovat si řemeslné dovednosti a manuální práce, které považoval za důležité pro mravní výchovu.
- Využívání aktivních činností a přímých zkušeností dítěte při učení (Rozumový vývoj má probíhat postupně na základě zkušeností dítěte, bez ukvapeného poučování. Rousseau

doporučoval učit nejdříve věci blízké a konkrétní, teprve později obecné pojmy.)

- Posilování fyzické zdatnosti a kontakt s přírodou.
- Omezení verbálního poučování, důraz na vlastní objevování (Ve výchově má převládat pocitová složka před rozumovou. Rousseau kritizoval předčasné intelektuální stimulační).

2.8 Období 19. století

Pedagogické myšlení 19. století se vyznačuje vzestupem nových pedagogických směrů a osobností, které reagovaly na společenské změny probíhající v této době. Koncem 19. století dochází k významné proměně vědeckého poznání. Tradiční **jednota věd v rámci filozofie se začíná rozpadat**. Vlivem pokroku ve společnosti i v technice se objevuje potřeba detailněji studovat specifické oblasti lidské činnosti. Ukazuje se, že **filozofie již nemůže postihnout veškeré aspekty výchovy a vzdělávání**. Aby bylo možné systematicky rozvíjet teorii výchovy, bylo potřeba vytvořit **samostatnou vědní disciplínu** zkoumající proces záměrného působení na člověka – **pedagogiku**.

Pedagogika se konstituuje jako svébytná věda, která sice čerpá z filozofie a dalších oborů, ale má vlastní specifický předmět bádání. **Průkopníkem** tohoto „*emancipačního procesu*“ byl na počátku 19. století německý pedagog J. F. **Herbart**, který jako jeden z prvních vymezil předmět a systém pedagogické vědy a **položil tak základy pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny**.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Byl významným německým filozofem a pedagogem. Jak již bylo uvedeno výše, byl významnou osobností, která položila základy

pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny. Ve svém pedagogickém systému vycházel především z etiky, psychologie a dalších oborů.

Herbart prosazoval **teleologické pojetí výchovy**, tj. kladl důraz na jasné stanovení výchovného cíle, ke kterému má směřovat veškerá výchovná činnost/působení. Mezi jeho hlavní principy patřilo **rozlišení** výchovy **na složku mravní**, týkající se vůle a charakteru, **a duševní či rozumovou**, spojenou se vzděláváním a vyučováním. Ve svých pedagogických názorech zdůrazňoval rozvoj individuálních schopností žáka, zachování humanity a zásad mírnosti a důslednosti při výchovném působení. Vyučování mělo podle něj vést k jasnému myšlení, osvojování mravních zásad a estetickému cítění. Herbart kritizoval pouhé memorování bez porozumění. Volal po větší aktivizaci žáků ve výuce (zdůrazňoval především jejich motivaci, resp. zájem dítěte) a využívání názorných a příkladných metod. Důležitá byla pro něj **systematičnost a soustavnost výchovy a vzdělávání**. Zdůrazňoval také **význam osobnosti učitele** a jeho pedagogických schopností. Své pedagogické teorie rozvedl v několika stěžejních dílech, jako např. „*Obecná pedagogika vyvozená z cíle výchovy*“ (1806) a „*Náčrt pedagogických přednášek*“ (1835).

Herbart ve svém pedagogickém díle rozpracoval řadu podnětných myšlenek týkajících se didaktiky, které jsou platné dodnes. Za jeho života se tyto názory příliš nerozšířily. K většímu rozšíření Herbartových principů, a to jak v Evropě, tak v USA, došlo až po jeho smrti prostřednictvím tzv. **herbartismu**. Někteří jeho stoupenci ale vyložili Herbartovy principy jednostranně a některé jeho **původní myšlenky byly dezinterpretovány**. Zastánci herbartismu (aneb *ratolesti v pasti*) usilovali o maximální systematičnost výuky – s akcentem přílišného formalismu a osvojování značného množství učiva a poznatků bez hlubšího porozumění. To mělo za následek potlačení iniciativy a aktivity dětí,

jak jí původně zdůrazňoval a vyzdvihoval jako klíčovou sám Herbart.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Tento švýcarský pedagog a filantrop položil základy moderního pojetí **elementárního vzdělávání a reformy školství** na přelomu 18. a 19. století. Ve svém pedagogickém systému kladl důraz na **harmonický a přirozený rozvoj dítěte**.

Pestalozzi prosazoval, že **výchova má rozvíjet celou osobnost dítěte** – nejen jeho rozumové schopnosti, ale také city, mravní a pracovní návyky i tělesnou zdatnost. Snažil se probouzet **vnitřní potenciál dítěte**, nejen předávat hotové poznatky. Velký význam přikládal **smyslovému vnímání a názornosti**, které jsou podle něj základem poznávání v raném věku. **Elementární vzdělávání** musí postupovat **od jednoduchého ke složitému, od konkrétního k abstraktnímu**. Pestalozzi kladl důraz také na propojení učení s praktickým životem a manuálními činnostmi. Ve vztahu k dítěti prosazoval úctu, laskavost a individuální přístup učitele. Výchova má být založena na důvěře a lásce. Pestalozziho snahou bylo propojit a sjednotit výchovu a vzdělávání v přirozených podmínkách rozvíjejících osobnost dítěte.

Pestalozziho pravděpodobně nejvýznamnější dílo „*Lienhard und Gertrud*“ (*Lienhard a Gertruda*, 1781–1787) představuje ideje přirozené výchovy v prostředí rodiny. Tento pedagogický román ukazuje pozitivní vliv mateřské lásky a moudrosti na mravní formování dětí, přičemž výrazně ovlivnilo v té době rozvoj moderních principů výchovy. Více komplexně pak rozvádí své pedagogické ideje v díle *Jak Gertruda učí své děti* (1801).

Herbert Spencer (1820–1903)

Spencer patří k anglickým filozofům a pedagogům. Proslavil se jako **zakladatel evoluční teorie**, kterou rozpracoval ve svém hlavním díle Syntetická filozofie. Zabýval se ale i pedagogikou.

V oblasti pedagogického myšlení je nejvýznamnější jeho kniha „*Výchova rozumová, mravní a tělesná*“ z roku 1861. **Kritizoval** v ní **encyklopedismus** ve výchově a **přetěžování žáků**. Důležitá je podle něj znalost jevů, které přímo souvisí s praktickým životem. Cílem výchovy má být příprava na život, a proto volá po omezení učiva na nejpodstatnější a prakticky využitelné poznatky. Spencer **kladl důraz na přirozený tělesný a duševní vývoj dítěte**. Odmítal memorování a slovní poučování, zvláště pak prosazoval aktivní činnostní učení založené na vlastní zkušenosti.

John Dewey (1859–1952)

Představitel amerického filozofického a pedagogického proudu a **zakladatel pragmatické pedagogiky**. Podobně jako Spencer, tak i Dewey spatřuje **cíl výchovy v přípravě na budoucí život**.

Dewey formuloval své představy o škole, které lze označit jako **pedocentrické**. Prosazoval takové **pojetí školy, které vychází z potřeb a zájmů dítěte a klade dítě do centra výchovně-vzdělávacího procesu**. Pedocentrismus v Deweyho pojetí znamená, že škola má vytvářet vzdělávací prostředí zaměřené na individuální rozvoj každého žáka, na podporu jeho přirozených schopností a zájmů. Dewey, v souladu s principy pragmatické pedagogiky, kladl velký důraz na aktivní učení žáka prostřednictvím vlastní zkušenosti a činnosti. Odmítal pasivní přejímání hotových poznatků. Hlavní je podle něj zapojení žáka do smysluplné aktivity, při které dochází k přirozenému učení. Usiloval proto o propojení školní výuky s reálným životem a řešením praktických problémů. Škola má připravovat pro aktivní účast ve společnosti. Dewey kladl

důraz také na respektování přirozených potřeb a zájmů dítěte. Odmítal autoritářské metody a prosazoval partnerský vztah mezi učitelem a žákem. Podporoval rozvoj kritického myšlení a tvořivosti. Ve výchově prosazoval demokratické principy.

Mezi Deweyho doporučované metody patřila **projektová výuka, skupinová práce či zájmové aktivity propojující teorii s praxí**. Výchova má být podle něj prostředkem ke zdokonalování demokratické společnosti.

2.9 Období 20. století

Z předešlého textu je patrné, že pedagogika jako věda prošla významným vývojem, zejména v období před 20. stoletím. Nejprve docházelo k vyčlenění pedagogiky jako samostatného vědního oboru z širšího spektra filozofických a psychologických disciplín. Budovaly se základy pedagogiky jako systematické vědy o výchově a vzdělávání. V tomto období převládalo **monodisciplinární pojetí pedagogiky**, které se soustředilo především na svůj vlastní teoretický a metodologický rámec. Postupně však začaly vznikat různé pedagogické směry, které kladly důraz na odlišné aspekty výchovy a vzdělávání. Objevovaly se také snahy o propojení pedagogiky s poznatky z jiných oborů, jako je psychologie, sociologie či filozofie. Pedagogika se začala otevírat interdisciplinární spolupráci. Rozvíjel se dialog nejen s humanitními a sociálními vědami, ale postupně i s obory přírodovědnými. Docházelo k překonání původního monodisciplinárního pojetí pedagogiky a k **pluralitnímu a interdisciplinárnímu chápání** pedagogické teorie a praxe.

Koncem 19. století a počátkem století 20. se objevuje celá **řada pedagogických směrů**, která se snaží reagovat na dosavadní vývoj pedagogiky. Příznačné pro toto období je, že se formují zejména tzv. **reformní pedagogická hnutí** (hnutí nové výchovy) jako **odpor**

pro herbartismu. V následujícím přehledu jsou uvedeny některé vybrané významné pedagogické směry včetně hnutí nové výchovy, které se v tomto období konstituovaly.

- **Reformní pedagogika** představovala nové reformní hnutí, které kritizovalo tehdejší pedagogiku ovlivněnou herbartismem. Hlavními cíli reformního hnutí bylo vytvořit novou koncepci přirozené výchovy založené na individuálním přístupu k dítěti. Reformisté prosazovali pedocentrický přístup kladoucí dítě do centra výchovného procesu, důraz na aktivitu a přiměřenost výchovy věku dítěte. Dále zdůrazňovali posílení psychologických aspektů ve výchově a snahu o integraci a propojení výchovy. Mezi významné osobnosti reformní pedagogiky patřila *Ellen Keyová*, *Maria Montessoriová* a *Eduard Claparède*.
- Snahy o přesnější vědecké uchopení procesu výchovy a vzdělávání vedly na přelomu 19. a 20. století ke vzniku nového směru zvaného **experimentální pedagogika**. Stoupenci tohoto směru usilovali o co největší exaktnost a objektivitu ve vzdělávání, a to zejména pomocí různorodého testování a měření. Průkopníkem v této oblasti byl francouzský psycholog *Alfred Binet*, který jako první zavedl standardizované testy inteligence u dětí. Ty umožňovaly kvantitativně posoudit mentální schopnosti žáků. Princip přesného měření výsledků výuky přejala i *behaviorální pedagogika*, vycházející z tehdy nové behavioristické psychologie. Mezi hlavní představitele behaviorismu v pedagogice patřili američtí psychologové *Edward Lee Thorndike* a později *Frederic Skinner*. Zejména Thorndike sehrál zásadní roli při utváření moderních vzdělávacích konceptů ve Spojených státech. Spolu s vlivným reformátorem školství *Johnem Deweyem* prosazovali v pedagogice zaměření především na přesně měřitelné a vnějšími podněty modifikovatelné chování žáků.

- **Existencialistická pedagogika** se objevuje především v německém a francouzském prostředí. Existencialističtí pedagogové, jako byl např. Wolfgang Brezinka, vycházejí z přesvědčení, že nejvyšší hodnotou je člověk se svou jedinečnou schopností autentické volby a sebeurčení. Cílem výchovy by měl být všestranný rozvoj vlastní individuality. Úkolem pedagogiky je pak hlubší porozumění samotné podstatě výchovného působení.
- **Sovětská pedagogika** vycházela z principů marxistickoleninistického učení a byla úzce spojena s budováním socialistické společnosti v Sovětském svazu. Po Říjnové revoluci v roce 1917 zaznamenala bouřlivý vývoj. Hlavním cílem sovětské výchovy bylo formování tzv. sovětského člověka, tedy osobnosti loajální novému režimu. V duchu této snahy byla vytvořena jednotná státní škola, která měla šířit socialistickou ideologii. Sovětská pedagogika měla velký vliv i na vývoj školství v zemích východního bloku po druhé světové válce. Zejména v Československu po roce 1948 byly její principy aplikovány při budování socialistického školství a při formování "socialistického člověka". Československá pedagogika tak v tomto období do značné míry navazovala na východiska sovětské pedagogiky. Mezi významné představitele raného období sovětské pedagogiky patřili *Pavel Blonskij* nebo *Anton Makarenko*. Cílem výchovy, dle Makarenka, je komplexní rozvoj osobnosti a v tomto kontextu utváření socialistického charakteru jedince (propagoval kolektivní výchovu se zřetelem k individualitě jedince a práci považoval za důležitý prostředek výchovy).
- **Hnutí za „odškolení“** (deschooling, descholarizace) a **svobodnou školu** (free school) se začíná objevovat koncem 60. let 20. století na Západě, a to jako reakce na tehdejší podobu školství. Jeho cílem je reforma tradičního pojetí vzdělávání. Zastánci hnutí odmítají oficiální státní školu,

kteřou vnímají jako nástroj politické indoktrinace. Škola podle nich slouží k tomu, aby z dětí vychovala poslušné občany loajální vůči státnímu systému. Oficiální školství je tak podle nich nástrojem kontroly ze strany státu. Hnutí žádá odtržení školství od závislosti na státních, politických a církevních autoritách. Školy by se měly zaměřit na svobodné vzdělávání dětí, rozvíjení jejich individuality a kreativity. Výuka by měla být postavena na hravých metodách, bez striktních osnov, časových rozvrhů, testování a klasifikace. Financování škol by mělo být diverzifikováno z různých fondů, nikoliv jen ze státního rozpočtu. Rakouský filozof, *Ivan Illich* (1926–2002), je považován za jednoho z významných propagátorů hnutí. Illich tvrdí, že povinná školní docházka potlačuje přirozenou zvědavost dětí a nutí je přizpůsobit se systému. Argumentuje pro zrušení školní povinnosti a vytvoření centrálních vzdělávacích zdrojů, kde by si lidé svobodně vybírali obsah i formu vzdělávání podle svých preferencí.

- **Antiautoritativní pedagogika** chce transformovat školy zevnitř a vytvořit alternativu k autoritativní výchově, ale neodmítá výchovu a vzdělávání jako takové. Antiautoritativní pedagogika odmítá autoritativní a direktivní způsob výuky, který je založen na externí autoritě učitele. Považuje jej za neefektivní a potlačující aktivitu žáků. Místo direktivního působení propaguje partnerský přístup mezi učitelem a žákem. Učitel je průvodcem, který stimuluje zájem žáků. Podle zastánců je důležité aktivizovat žáky, podporovat jejich tvořivost, seberealizaci a zapojení do výuky. Žáci se mají podílet na utváření výuky. Škola má respektovat jedinečnost každého žáka, jeho potřeby, zájmy a učební styl. Nemá docházet k potlačování osobnosti dítěte.
- **Antipedagogika** je radikální pedagogický směr, který odmítá výchovu a vzdělávání jako takové. Považuje je za manipulaci s dětmi, která jim škodí. Vznáší radikální kritiku proti tradiční

výchově a vzdělávání. Vidí v nich pouze snahu dospělých manipulovat a deformovat děti podle svých představ. Na rozdíl od většiny alternativních směrů antipedagogika odmítá nejen konkrétní podobu výchovy, ale samotný princip výchovy. Považuje ji za škodlivou pro děti. Prosazuje ponechání dítěte přirozenému vývoji bez jakýchkoli zásahů a ovlivňování ze strany dospělých. Odmítá tradiční výchovné prostředky. Zajímavý pohled na výše uvedené koncepty poskytuje např. *Alexander Sutherland Neill* (1883–1973) a jeho Summerhillská (svobodná či demokratická) škola.

- **Černá pedagogika**, ačkoliv se nejedná v pravém slova smyslu přímo o filosofický či pedagogický směr, představuje kritiku dosavadních pedagogických přístupů, které odporují humánnímu smyslu výchovy. Černou pedagogiku lze chápat jako radikálnější, než je antipedagogika. Tvrdí, že veškerá pedagogika má negativní až destruktivní účinky na děti, protože využívá manipulace, které vycházejí z potřeb vychovatelů. Za významné představitelky výzkumu principů černé pedagogiky lze považovat *Alici Millerovou* (1923–2010) nebo *Katarinu Rutschkyovou* (1941–2010). Autorky se snažily odhalit zejména negativní účinky včetně mechanismů výchovného působení (rodičů, vychovatelů, učitelů), kterými jsou děti „zotročovány“.

2.10 Období postmodernismu

Od 70. let 20. století prochází západní euroamerická civilizace hlubokou krizí společenskou, ekonomickou a politickou. Je zpochybňován dosavadní racionalistický přístup a pohled na svět, který je založen na poznacích tehdejší moderní vědy. Ta odhaluje stále větší složitosti reality, což vede ke ztrátě srozumitelnosti, uchopitelnosti světa jako celku a tím se vzdaluje člověku. Společnost tak podle některých autorů (viz např. spis

„Postmoderní úděl“ Jeana Lyotarda) v té době hledá únik či východisko v iracionálním mýtu (zjevný nárůst religiozity) nebo v sociálním násilí (např. totalitarismus, rasismus apod.).

Krizí prochází také tehdejší pedagogické přístupy. Sledujeme tak výraznou tendenci ke **kritickému přehodnocení tradičních výchovných systémů**. Ty bývaly často postaveny na autoritativním určování cílů a prostředků výchovy shora. V souladu s postmoderním přístupem k poznání se prosazuje důkladná analýza jednotlivých aspektů výchovy, důraz na rozdíly a odlišnosti, srovnávání v historických souvislostech, plurality názorů a tolerance. Snižuje se orientace na hledání jediného univerzálního modelu výchovy, který bývá provázen nežádoucím dogmatismem. Badatelé projevují zájem i o zdánlivě velmi odlišné výchovné přístupy. Na jedné straně se hledá jistý konsensus v obecných hodnotách napříč kulturami, na druhé straně ale roste pochopení pro nuance a variabilitu výchovných filozofií. To se odráží v **popularitě alternativních výchovných směrů** a v novém pojetí pedagogiky jako oboru, který nemá ambici vytvořit jednotný ucelený systém, ale reflektovat pluralitu možných přístupů.

V praktické výchově aktuální proudy posilují trend opouštění autoritativních metod ve prospěch **podpory individuálního rozvoje každého jednotlivce**. Ještě více než dříve se klade důraz na respektování **osobnosti dítěte**. Dítě je vedeno k pluralitnímu a tolerantnímu pohledu na svět. Tradiční jednotné výchovné **programy jsou nahrazovány alternativními přístupy** založenými na dialogu o cílech, metodách i prostředcích výchovy.

2.11 Vývoj a proměny novodobé české pedagogiky

Propedeutický vhléd ve vztahu k proměněným českého školství a pedagogiky v novodobé historii

Reformy školství v habsburské monarchii 18. století položily základy novodobé české školy. Školní řád z roku 1774, sestavený **Johannem Ignazem Felbigerem** (1724–1788), zavedl povinnou školní docházku pro děti od 6 do 12 let. Vznikly *triviální školy* v menších obcích, *hlavní školy* v krajích a *normální školy* v hlavních městech zemí. Na hlavních školách byla částečně a na normálních výlučně vyučovacím jazykem němčina.

Střední školství reformoval **Gratian Marx** (1721–1810) zavedením pětitřídního a později šestitřídního gymnázia, kde se od 3. třídy vyučovalo latinsky. Další reforma středních škol Exnera a Bonitze v letech 1848–1849 zavedla osmiletá gymnázia zaměřená na latinu a řečtinu a sedmileté reálky orientované na přírodní vědy.

Profesní příprava řemeslníků nejprve probíhala v rámci *cechů*. Po zrušení cechů v roce 1859 začali učni uzavírat smluvní vztah s mistrem, ale obsah výuky nebyl přesně stanoven. První soustavu odborných škol pro řemeslníky tvořily od 70. let 19. století pokračovací živnostenské školy a nižší odborné školy.

Zásadní bylo **zavedení osmileté povinné školní docházky v roce 1869**, kdy vznikly *osmileté obecné školy na vesnicích a tříleté měšťanské školy ve městech*. Později však byly zavedeny různé úlevy, takže tato reforma nebyla zcela naplněna.

Po vzniku Československa v roce 1918 uspořádal v létě 1920 prezident T. G. Masaryk sjezd učitelů, kde se diskutovala demokratizace školství. Reforma přišla v roce **1922 Malým školským zákonem**. Ten představoval významnou reformu pro československé školství. Přinesl demokratizaci školství a provedl změny v národním a demokratickém duchu. Zákon zavedl

všeobecnou osmiletou povinnou školní docházku, kdy pětiletá obecná škola byla rozšířena na pět tříd a pokračovalo se tříletou měšťankou. Byly zřízeny jednotné školy pro chlapce a dívky. Školy dostaly větší samostatnost a byly zbaveny přílišné byrokracie. Vznikaly také *pokusné reformní školy* kladoucí důraz na svobodu dítěte. Tyto změny měly vést k větší demokratizaci a zlidovění československého školství. Zákon tak položil základy moderního pojetí základního vzdělávání v Československu.

Za německé okupace bylo školství ovlivněno fašistickou ideologií. Po válce v roce 1948 se chopili moci komunisté a prosadili koncepci jednotné školy s marxisticko-leninskou ideologií. To vedlo k úpadku úrovně vzdělávání.

Období 19. století

Už na počátku 19. století se v souvislosti s národním obrozením objevují pokrokově smýšlející učitelé, kteří usilovali o zlepšení neutěšeného stavu tehdejšího základního školství. Například hudební skladatel **Jakub Jan Ryba** (1765–1815), působící jako učitel v Rožmitále pod Třemšínem, prosazoval vyučování v českém jazyce a vlasteneckou výchovu. Napsal také učebnici českého čtení a psaní pro venkovské školy. Dalším byl **Jan Nepomuk Filcík** (1785–1837), autor metodiky pro elementární školy. Postupně tito progresivní učitelé vystupovali i s konkrétními požadavky na reformu školství a zlepšení sociálního postavení učitelů.

Ve 40. letech přišel významný český filozof **Bernard Bolzano** (1781–1848) s propracovanou pedagogickou koncepcí ve svém díle „*O nejlepším státě*“ (ve svém pedagogickém spise podrobně rozebíral metody a obsah vyučování pro každý věk od nejútlejšího dětství). Doporučoval prodloužení povinné školní docházky do 14–15 let, rozdělení na pět stupňů podle věku či zřízení učitelských ústavů. Prosazoval také široké věcné vzdělání i praktické dovednosti. Zdůrazňoval individuální přístup učitele k žákovi

a význam kázně, stejně tak logické uspořádání učiva, kvalitní učebnice a názorné vyučování.

Průkopníkem **institucionální předškolní výchovy** byl **Jan Vlastimír Svoboda** (1800–1844), který ve 30. letech 19. století působil v nově vzniklé pražské opatrovně. Ve své publikaci **Školka** rozpracoval metodiku výchovné práce pro předškolní věk v intencích obrozeneckých myšlenek. Věnoval značnou pozornost rozumové, mravní, estetické i tělesné výchově batolat a předškolních dětí. Doporučoval využívat přirozenou zvědavost dětí k rozvoji jejich schopností.

Reformu **základního školství** v duchu národních tradic prosazoval **Karel Slavoj Amerling** (1807–1884), zakladatel českého učitelského hnutí a autor řady učebnic (byl organizátorem prvních porad učitelů a iniciátorem učitelských spolků). Inicioval vznik první české hlavní školy i dívčí školy v Praze. Zasloužil se také o zavedení češtiny jako vyučovacího jazyka na středních školách. Zdůrazňoval všestrannost výchovy zahrnující vědění, umění, práci i morálku.

Systematické základy moderní české pedagogiky položil v 70. letech 20. století **Gustav Adolf Lindner** (1828–1887), autor dodnes užívaných spisů jako *Obecné vychovatelství*, *Všeobecné vyučování* či *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Byl prvním profesorem oboru na Karlově univerzitě, ve svých teoriích propojoval pedagogiku, psychologii a filozofii. Ve svých teoriích zdůrazňoval zejména: demokratické a národnostní aspekty výchovy; harmonický rozvoj osobnosti (tělesný, rozumový, mravní, estetický); praktickou a aktivní výuku namísto pouhého memorování; individuální přístup k žákům a výchovu pro život; vysokoškolské vzdělávání učitelů. Prosazoval demokratické vzdělávání pro všechny bez rozdílu. Lindnerova pedagogika navazovala na dílo J. A. Komenského, ale také

na soudobé myšlenkové proudy, především německou herbartovskou školu.

Tito myslitelé během 19. století rozvíjeli progresivní pedagogické myšlenky, čímž **položili základy moderní české pedagogiky** zaměřené na harmonický rozvoj jedince i celek společnosti.

Období 20. století

Počátek 20. století představoval z hlediska pedagogického myšlení významné období. Dílo *filozofa* a pozdějšího prezidenta **Tomáše Garrigua Masaryka** (1850–1937) mělo zásadní vliv na českou pedagogiku, přestože nepřinesl ucelenou pedagogickou teorii. Masaryk vyzdvihoval aktivní přístup k životu vycházející z hlubokého vědění, důraz na konkrétní činy a přesvědčení. Za stěžejní považoval rozvoj vědeckého poznání a kritické myšlení. Středobodem jeho pojetí výchovy bylo mravní formování osobnosti v souladu s humanistickými ideály (člověk svým životem naplňuje ideály lásky k bližnímu). Vyjadřoval se také k otázce vzdělávání sociálně slabých a prosazoval demokratizaci školství.

Dva význační *psychologové*, František Krejčí a František Čáda, se na přelomu 20. století rovněž velmi zasadili o rozvoj české pedagogiky. **František Krejčí** (1858–1934) je autorem díla *Pozitivismus a výchova* (1906), kde požadoval zavedení jednotné devítileté školy namísto tehdejšího dělení na obecnou a měšťanskou. Prosazoval také pregraduální přípravu učitelů na univerzitách. **František Čáda** (1865–1918), zakladatel české pedopsychologie, zkoumal kresbu dětí různého věku a na základě výsledků formuloval fáze vývoje dětské kresby. Věnoval se i experimentálnímu zkoumání dětské pozornosti či únavy při duševní práci. Sestavil tzv. *Čádův figurální test tvořivé obrazotvornosti*. Byl propagátorem činnostního a tvořivého pojetí vyučování.

Dalším významným představitelem české pedagogiky 20. století byl **Josef Úlehla** (1852–1933). Patřil mezi průkopníky reformního hnutí v české pedagogice. Inspiroval se progresivními pedagogickými směry své doby a sám usiloval o zásadní proměnu tehdejšího školství. Na rozdíl od převládajícího direktivního přístupu propagoval myšlenky svobodné výchovy dítěte. Apeloval na to, aby škola více podněcovala samostatnost a tvořivost žáků namísto pouhého memorování. Úlehla vycházel z kritiky tehdy rozšířené herbartovské pedagogiky. Místo ní prosazoval, aby se ve výuce více uplatňovaly principy přirozeného rozvoje dítěte. Byl ovlivněn filozofií J. J. Rousseaua a L. N. Tolstého. Prakticky své reformní myšlenky uvedl do reality na škole pro českou menšinu ve Vídni v letech 1911–1918. Zde zavedl prvky volného vyučování bez striktního rozvrhu. Posiloval aktivní a prožitkové učení žáků namísto pouhého memorování.

Otakar Kádner (1870–1936) působil jako profesor na Univerzitě Karlově v Praze. Prosazoval reformní a demokratické principy ve školství. Byl autorem rozsáhlých syntetických děl, například šestidílných *Dějiny pedagogiky* či čtyřdílného *Vývoje a dnešní soustavy školství*. Shromáždil a utřídil rozsáhlý faktografický materiál týkající se oboru. Uplatňoval moderní historicko-srovnávací přístup založený na analýze dat. Podporoval aktivizující výukové metody. Hájil profesionalizaci učitelského povolání. Jeho odborné práce i reformní úsilí měly zásadní dopad na vývoj moderní české pedagogiky.

Pedagogické dílo profesora Masarykovy univerzity **Otokara Chlupa** (1875–1965) lze charakterizovat jako syntézu progresivních myšlenkových proudů české pedagogiky s novátorskými přístupy první poloviny 20. století. Mezi jeho stěžejní práce, které jsou dodnes aktuální, patří zejména tituly *„Vývoj pedagogických idejí v novém věku“* (1925), *„Středoškolská didaktika“* (1935) či *„Pedagogika“* (1963). Ve svém pedagogickém učení Chlup podrobuje kritice formalismus ve výchově, projevující

se v opomíjení obsahové dimenze edukačního procesu a akcentaci jeho formální stránky, k němuž docházelo v rámci některých reformně pedagogických experimentů. Zároveň odmítá tradiční didaktický materialismus, akcentující kvantitu osvojovaných poznatků a opomíjející kvalitativní hledisko a vnitřní provázanost kurikula. Chlup usiloval o syntetickou koncepci výchovy, jež by harmonicky integrovala dílčí výchovné složky v komplexním vzdělávacím procesu.

Jan Uher (1891–1942), profesor Masarykovy univerzity, svým originálním přístupem přispěl k rozšíření teoretického záběru české pedagogiky. Ve svém díle zaujímal výrazně *sociologický pohled* na pedagogickou problematiku, čímž obohatil dosavadní chápání oboru o novou perspektivu. Mezi jeho stěžejní práce, v nichž uplatňoval tento přístup, lze zařadit tituly „*Problém kázně*“ (1924) či „*Základy americké výchovy*“ (1930). Tragicky zahynul v nacistickém koncentračním táboře.

Profesor Univerzity Karlovy **Václav Příhoda** (1889–1979) patřil k výrazným osobnostem usilujícím o reformu českého školství a výchovy. Své bohaté zkušenosti ze studijních pobytů v zahraničí, zejména v USA, dokázal inspirativně zužitkovat pro rozvoj české pedagogiky a psychologie. Mezi jeho stěžejní práce, kterými přispěl k modernizaci oboru, patří tituly „*Racionalizace školství*“ (1930), „*Teorie školského měření*“ (1930) či „*Ontogeneze lidské psychiky I–IV*“ (1963–1974). V období první republiky prosazoval progresivní myšlenky jednotné diferencované školy, pracovních metod výuky nebo samostatného učení žáků. V roce 1929 vytvořil reformní vzdělávací plán, podle něhož pak vznikly *pokusné školy* kladoucí důraz na racionalizaci a individualizaci. Příhoda usiloval o zavedení přesných vědeckých metod do oblasti výzkumu a svými pracemi tak přispěl k rozvoji české pedagogiky jakožto empiricky podloženého oboru.

Vývoj české pedagogiky v poválečném období navazoval na předchozí tradice. Nicméně postupná integrace Československa do východního bloku vedla k *posílení vlivu sovětské pedagogické školy* a oslabení kontaktů se Západem.

Několik důležitých trendů charakterizovalo českou pedagogiku **v druhé polovině 20. století**. Jednak došlo k rozvoji pedagogických pracovišť na všech typech vysokých škol a vzniku specializovaných výzkumných ústavů. V roce 1964 byla založena Československá pedagogická společnost pro institucionální podporu oboru. Kromě školské pedagogiky se dále také rozvíjela i oblast mimoškolní výchovy či vzdělávání dospělých, což ovlivnilo vznik nových pedagogických disciplín.

Kromě toho, že v tomto období se rozvíjely práce z obecných *dějin pedagogiky*, výrazný rozvoj zaznamenalo rovněž bádání o J. A. Komenském (*komeniologie*), zejména vydávání kritických edic jeho spisů v nových překladech, čerpající z domácí i zahraniční literatury. Objevily se také první práce v oblasti *srovnávací pedagogiky* umožňující pluralitní a kritický pohled na vzdělávací systémy jiných zemí. Relativně nově se rozvíjela *andragogika* zkoumající specifika vzdělávání dospělých a *vysokoškolská pedagogika*. Taktéž *didaktika* musela reflektovat nové trendy jako programované učení či zavádění moderních technologií a metod. Důležité byly také snahy o vědecké ukotvení *oborových didaktik*.

Listopad 1989 představoval zásadní zlom a vytvořil příznivější podmínky pro rozvoj pedagogické teorie založené na demokratických principech a pluralitě názorů. Česká pedagogika se vrátila ke svým historickým kořenům, jako byl odkaz J. A. Komenského či pedagogické myšlení 19. století a první republiky. Obnovily se kontakty se západní pedagogikou, objevily se alternativní školy a řešila se problematika výchovy v moderní době. Před oborem stálo kritické zhodnocení předchozího vývoje

a vytvoření konceptu liberální výchovy nové generace v demokratické společnosti.

V 90. letech 20. století prošlo české školství významnou proměnou, a to na všech úrovních. K expanzi došlo v sektoru soukromých a církevních škol jako alternativy ke státnímu školství. Došlo k liberalizaci v oblasti vzdělávacích cílů, obsahů, forem a metod. Reforma kurikula s rámcovými vzdělávacími programy usilovala o integraci vzdělávacího systému a zachování jeho náročnosti. Taktéž v oblasti terciárního vzdělávání došlo k výrazným proměnám. Síť vysokých škol, obzvláště univerzit, se v 90. letech významně rozrostla. Vznikly nové univerzity (např. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem či Ostravská univerzita – obě založený v roce 1991) s různorodou fakultní strukturou.

Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Jak lze charakterizovat a zhodnotit posun v pojetí výchovy od antických ideálů ke křesťanské morálce ve středověku?
- 2) Jaké jsou hlavní rozdíly mezi přístupem k výchově v antickém Řecku a Římě? Jak se tyto rozdíly projeví v dalším vývoji?
- 3) Jaký vliv měly myšlenky reformátorů na proměnu středověkého pojetí vzdělávání a v čem konkrétně byl jejich přínos?
- 4) Vysvětlete, v čem spočíval přínos J. A. Komenského pro moderní pedagogiku, a uveďte konkrétní příklady jeho inovací.

- 5) Porovnejte pojetí výchovy u myslitelů Locka a Rousseaua. Jaké jsou mezi nimi podobnosti a rozdíly?
- 6) Jaký vliv měl rozvoj psychologie a dalších věd na emancipaci pedagogiky jako samostatného oboru v 19. století?
- 7) Vysvětlete, proč ve 20. století vzniklo tolik alternativních pedagogických směrů. Jak reflektovaly dobové změny?
- 8) Zhodnoťte vývoj české pedagogiky v době komunistického režimu – v čem navazovala a v čem se odlišovala od předchozího období?
- 9) Jak se proměnilo pojetí autority a vztahu učitele k žákovi v průběhu vývoje pedagogického myšlení?
- 10) Jaký přínos má reflexe historického vývoje pedagogiky pro současné pedagogické pracovníky a jejich profesní růst?

Literatura

JŮVA, Vladimír; JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. vyd. Brno: Paido, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Nákladem České grafické Unie a. s., 1923. 282 s.

KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 224 s. 978-80-247-2429-4.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 284 s. ISBN 80-246-0003-x.

ŠTVERÁK, Vladimír; ČADSKÁ, Milada. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 98 s. ISBN 80-7184-797-6.

3 Alternativní školy

3.1 Vymezení pojmu „alternativní školství, škola“

Výchova a vzdělávání prochází v poslední době výraznými změnami. Tyto změny jsou patrné především od počátku 20. století, kdy začaly slyt hlasy volající po reformě školství. Hlavní pozornost se přesunula na postavení žáka ve vzdělávacím procesu. Objevila se řada pedagogických směrů, které prosazovaly nové metody výuky, nové učební pomůcky nebo uspořádání tříd. Tyto snahy o reformu školství pokračují dodnes. Vznikají nové alternativní vzdělávací programy, jejichž cílem je zefektivnit výuku a lépe připravit žáky jak po stránce znalostní, tak osobnostní. Mnohé principy alternativního školství jsou inspirativní a přinášejí nové podněty.

Alternativní školství představuje velmi různorodý soubor pedagogických směrů a programů. Není proto snadné vystihnout jejich společné charakteristické rysy jednou obecnou definicí. Z definic všeobecně vyplývá, že alternativní školy usilují o jiné přístupy ke vzdělávání, než je běžné v tradičním školství. Liší se svými výchovnými a vzdělávacími cíli, metodami i organizací výuky. Hlavním rysem je snaha nabídnout žákům odlišnou zkušenost ve srovnání s většinovými školami. Výstižnou **definici pojmu** alternativní škola podává např. Pedagogický slovník (2003, s. 16): „odlišnost alternativní školy může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Samotný pojem nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní“.

Alternativní školy se od tradičních škol odlišují v mnoha aspektech:

- Vychází z jiných filosofických principů, rozličných a méně tradičních pedagogických teorií.
- Bývají většinou zřizované soukromými subjekty.
- Liší se organizací a řízením výuky. Využívají netradičních forem výuky.
- Mají specifický vzdělávací obsah, který ale musí reflektovat rámcový vzdělávací program.
- Používají odlišné metody, formy a pomůcky ve výuce.
- Jinak vnímají roli žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Žák je především aktivním činitelem.
- Akcentují praktické dovednosti, nekladou důraz pouze na osvojení teoretických poznatků.
- Učitel má jinou pozici, často funguje jako partner a rádce.
- Liší se také ve vztahu k vnějším činitelům, jako jsou rodiče či veřejnost.

3.2 Historický kontext rozvoje alternativních škol

Vznik alternativních pedagogických směrů a škol na počátku 20. století (zejm. 20. – 30. léta) je spojen s reformními hnutími a osobnostmi, které v té době vystoupily s kritikou tradičního pojetí výuky. Mezi klíčové představitele patřil americký filozof a pedagog John Dewey, jehož myšlenky ovlivnily vznik pragmatické pedagogiky zaměřené na aktivitu žáka. Významná byla i Italka Maria Montessoriová, autorka přístupu založeného na samostatnosti dítěte. V Německu prosazoval reformu školství pedagog Peter Petersen, propagátor tzv. jenského plánu. Ve Francii zase upoutal pozornost Celestin Freinet a jeho metoda přirozené

výchovy akcentující tvořivost. Ze švýcarského prostředí vzešla waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera apod.

Společným rysem těchto alternativních směrů byla kritika tradičního pojetí výuky, zejména důraz na pasivitu žáka, převahu mechanického memorování či uniformitu metod. Naopak prosazovaly aktivizaci žáka, jeho samostatnost a tvořivost, používání nových, pro žáky zajímavějších metod.

V Československu byly snahy o zakládání alternativních škol zejména v období 1. republiky. Vznikala zde řada alternativních škol, byla založena progresivní vysoká škola v Praze či publikován pedagogický časopis *Nová škola*. Po roce 1948 však komunistický režim potlačil rozvoj alternativ a prosadil model jednotné uniformní školy.

K obnově pluralitního školství došlo po roce 1989. Do Česka začaly pronikat zahraniční alternativní směry, objevily se i domácí pokusy o vlastní koncepce. Ty se však zatím výrazněji neprosadily. Alternativní školství u nás tak stále hledá cesty, jak nejlépe aplikovat nové principy ve výchově a vzdělávání.

3.3 Kritéria dělení alternativních škol

Na základě rozdílů mezi alternativními a klasickými školami můžeme definovat určitá kritéria, která jsou společná pro konkrétní skupiny alternativních škol. Současná pedagogika zabývající se alternativními směry nabízí několik hledisek pro klasifikaci těchto směrů. Mezi kritéria, podle kterých lze alternativní školy dělit, patří například *právní* hledisko (škola veřejná či soukromá) nebo hledisko *pedagogicko-filozofické* (škola Waldorfská, Montessori apod.; škola ateistická či nábožensky orientovaná).

Dělení alternativních škol z pedagogického hlediska dále umožňuje klasifikaci alternativních škol na tzv. *klasické* (škola Waldorfská, Montessori, Freinetovská, Jenská a Daltonská) a *moderní* (např. školy či směry s otevřeným vyučováním, projekt Začít spolu, Zdravá škola apod.). V následující části textu budou blíže představeny vybrané klasické alternativní školy.

3.4 Vybrané klasické alternativní školy

Waldorfská škola

Waldorfská pedagogika patří k alternativním směrům, které vznikly na počátku 20. století. Jejím zakladatelem byl rakouský myslitel Rudolf Steiner (1861–1925), představitel spirituálního učení antroposofie.

Principy waldorfské pedagogiky vycházejí z antroposofické představy Steinerja o vývoji člověka jako individuální bytosti. Antroposofie kombinuje prvky teosofie, gnose a anthroposofie s křesťanstvím. Popisuje člověka jako duchovní bytost, která prochází řadou vtělení, aby se posílila její individualita a schopnost morálního jednání.

Cíle vzdělávání a výchovy

Waldorfská pedagogika si klade za cíl vychovávat harmonickou a všestranně rozvinutou osobnost dítěte. Mezi její hlavní principy patří podpora zdravého sebevědomí dětí prostřednictvím pozitivního přístupu respektujícího individuální tempo vývoje každého žáka. Ve výuce se uplatňují umělecké aktivity, řemeslné práce i praktická cvičení.

Vyučování je organizováno do epoch, během nichž se žáci věnují intenzivně jednomu předmětu. Učivo je voleno tak, aby

odpovídalo psychologickému vývoji dítěte v daném věku. Rozlišují se tři vývojová období:

- 1) Do 7 let (*období fyzického vývoje*). Dítě se učí napodobováním, osvojuje si správné návyky. Úkolem pedagoga je vytvořit pečující prostředí, aby dítě prožilo bezstarostné dětství.
- 2) Do 10 let (*období rozvoje éterického těla*). Rozvíjí se paměť jako základ pro duševní práci. Dítě je vedeno k poslušnosti, seznamuje se s realitou skrze příběhy, bajky, pohádky. Důležitý je také prožitek náboženských představ.
- 3) Do 14 let (*období utváření astrálního těla*). Období rozvoje intelektu. Dítě získává schopnost abstraktního myšlení, učí se vytvářet vlastní úsudky nezávisle. Učitel poskytuje rady (nevnucuje názory) a vede dítě k samostatnosti.

Waldorfská pedagogika klade důraz na volbu vhodných výukových metod odpovídajících věku a potřebám dětí. Liší se tak od tradičního pojetí výuky. Z hlediska organizace vzdělávání jde o trojstupňovou školu – pokrývá vzdělání od předškolního věku, přes základní školu až po školu střední, má tedy 12. – 13. ročníků školní docházky: 1. mateřská škola waldorfského typu; 2. základní škola od 1. do 8. ročníku, která je dále rozdělena na nižší stupeň (1. – 4.) a vyšší stupeň (5. – 8.); 3. střední škola (9. – 12.); 13. ročník je určen pro ty, kteří chtějí složit maturitní zkoušku.

- V *mateřských školách* se upřednostňují prožitkové a interaktivní metody jako hry, zpěv, výtvarné činnosti nebo tanec. Děti se učí přirozeně nápodobou a vlastní aktivitou.
- V *1. – 4. ročníku* se využívá zejména eurytmie, rytmické aktivity a pohybové hry propojené s výukou. Podporuje komplexní rozvoj dítěte.
- V *dalších čtyřech ročnících* stále zůstává důležitá hra a umělecké obory jako hudba či dramatická výchova. Žáci propojují teorii s praxí například při ručních pracích.

- Na vyšším stupni školy (další 4 ročníky) se klade důraz na samostatnou práci studentů a prezentaci dovedností formou uměleckých vystoupení, výstav apod.

Zvláštnosti waldorfské školy

Waldorfská pedagogika klade důraz na kontinuální výchovu a vzdělávání v průběhu celého období dětství a dospívání. Zahrnuje všechny stupně od předškolní výchovy až po středoškolské vzdělání. Pilířem je náboženská výchova, vycházející z křesťanských morálních hodnot. Ty jsou integrovány i do výuky ostatních předmětů. Místo klasických předmětů a rozvrhu se uplatňuje **epochová výuka** hlavních předmětů (čeština, matematika, fyzika apod.) v několika týdenních blocích se zaměřením na určité téma. To znamená, že se po dobu 3 až 4 týdnů danému předmětu věnují každý den ve dvouhodinovém bloku. Učitel má tak prostor probírat určité téma do hloubky. Žáci se mohou intenzivněji ponořit do látky a lépe ji pochopit v souvislostech. Ostatní předměty jako výtvarná výchova, hudební výchova či řemeslné obory se vyučují formou standardních vyučovacích hodin v klasickém rozvrhu. Vyučování je často organizováno formou projektů propojujících různé oblasti. Hodnocení žáků probíhá slovně, bez známek. Žáci, v případě neúspěchu, neopakují ročník. Řízení školy má na starosti samosprávný orgán zastupující učitele i rodiče. Rodiče se aktivně podílejí na životě školy. Velký důraz se klade na odbornou přípravu učitelů, kteří musí projít specializovaným waldorfským výcvikem.

Montessori škola

Maria Montessori (1870–1952) patří k významným představitelkám reformní pedagogiky na počátku 20. století. Kritizovala tradiční školství pro jeho rigidnost, nezáživnost a dogmatické pojetí výuky. V roce 1907 založila vlastní Dům dětí

v Římě, založený na jejích pozorováních dětí a studiu psychologie. Vycházela z přirozených potřeb a zájmů dítěte.

Montessori je považována za průkopnici nových pedagogických postupů, i když některé principy částečně přejala od svých předchůdců (viz např. důraz na dítě u Fröbela). Její koncepci lze řadit k *pedocentrickému proudu*, kladoucímu dítě do centra výchovy. Ten se vyznačuje odmítáním jednotné školy, důrazem na zájmy dětí, potlačením role učitele či odmítáním pevných osnov a rozvrhů. Cílem není ani tak příprava na život, jako podpora přirozeného vývoje dítěte. Montessori tyto principy rozvinula do propracovaného systému výchovy založeného na vědeckém pozorování dětí.

Východiska koncepce školy dle Montessori

Pedagogika Marie Montessori je známá výrokem „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“. Vystihuje základní princip jejího systému – podpora svobodné aktivity a samostatnosti dítěte. Hlavní důraz je kladen na:

- Rozvoj nezávislosti dítěte, aby dokázalo plnit úkoly samostatně bez nutnosti přímého vedení.
- Podněcování vnitřní motivace dítěte k učení vycházející z jeho přirozené zvědavosti.
- Přípravu vhodného prostředí a pomůcek umožňujících dítěti aktivní činnost a objevování.
- Poskytnutí volnosti k vlastnímu experimentování a poznávání bez přílišného zasahování učitele.
- Respektování individuálního tempa a zájmů každého dítěte.

V kontextu pedagogické práce s dítětem je možné vymezit *základní úkoly*, které Montessori škola sleduje, a to: (1) Důraz je kladen na samostatnou činnost dítěte při osvojování si nových

dovedností. Úkolem učitele je citlivě pomoci, ale aktivita by měla vždy vzejít od dítěte. (2) Dítě by mělo vycházet z konkrétního poznávání věcí a propojovat fyzickou i duševní aktivitu. Učitel je ten, kdo připravuje vhodné montessori pomůcky, se kterými dítě manipuluje a experimentuje. (3) Důležité je respektovat období zvýšené citlivosti, kdy je dítě nejvíce připraveno zvládnout určité dovednosti, např. čtení. (4) Volba činnosti i spolupráce s ostatními vychází od dítěte. Montessori výchova umožňuje přirozený rozvoj osobnosti dítěte v souladu s jeho vnitřní motivací.

Montessori kladla velký důraz na svobodnou aktivitu dítěte při učení. To zásadně ovlivňuje roli učitele, který se stává spíše průvodcem a pomocníkem. Jeho hlavním úkolem je pečlivě připravit podnětné prostředí a speciální montessori pomůcky, které odpovídají aktuálnímu období dítěte a které podpoří přirozený zájem dítěte o poznávání světa z hlediska jeho potřeb. S ohledem na volbu metod při práci s dětmi lze rozlišit zejména:

- **Hru**, která je založená na prozkoumávání reality a která pomáhá dítěti orientovat se ve světě. Montessori ji odlišuje od běžných her s hračkami či fantazijních her.
- **Práci**, kterou si dítě zvolí samo, bez vnějšího účelu. I když pracuje s edukačním materiálem, má pro něj charakter hry. Dítě opakuje činnosti, které ho zajímají. Systematická práce s didaktickými montessori pomůckami rozvíjí smysly a motoriku dítěte. Dítě s nimi experimentuje a manipuluje.

Zvláštnosti Montessori školy

Montessori přístup poskytuje komplexní výchovu a vzdělávání od raného dětství (cca od 2,5 let) do dospívání. Zahrnuje mateřskou školu zaměřenou na aktivity a hry rozvíjející osobnost dítěte a základní školu členěnou do 9 ročníků, po které mohou absolventi pokračovat na střední škole.

Děti nejsou rozděleny do tříd a ročníků podle věku, ale podle zájmů. Podporuje se spolupráce napříč věkovými skupinami. Místo pevného rozvrhu je roční počet hodin jednotlivých předmětů stanoven orientačně. Důraz je kladen na individuální přístup. Hodnocení na 1. stupni základní školy probíhá slovně a pokrok dětí se uvádí v *Knize uložených úkolů*. Na konci každého školního roku se realizuje písemné hodnocení žáků. Cílem je podporovat samostatný rozvoj každého dítěte.

Daltonský plán

Daltonský plán je alternativní výukový systém, který vytvořila americká pedagožka Helena Parkhurstová (1886–1973). Poprvé byl uplatněn v roce 1920 na škole v americkém městě Dalton. Parkhurstová čerpala inspiraci z pedagogiky Marie Montessoriové, která ji ovlivnila zejména důrazem na aktivitu dítěte a jeho samostatnost při učení. Hlavní principy daltonského plánu Parkhurstová formulovala právě na základě podnětů z montessori pedagogiky. Parkhurstová montessori přístup tvůrčím způsobem adaptovala na americké prostředí a obohatila o vlastní prvky. Daltonský plán tak představuje samostatný pedagogický směr.

Základní myšlenkou daltonského plánu je poskytnutí vysoké míry volnosti a zodpovědnosti samotným žákům. Každý žák si na začátku období (nejčastěji měsíce) stanovuje vlastní konkrétní vzdělávací cíle v jednotlivých předmětech. Sestavuje si plán, jakých výsledků chce dosáhnout a jak bude postupovat. Není svázán tempem celé třídy.

Dalším důležitým principem je využívání kooperativního učení – práce žáků ve dvojicích či menších skupinách. Žáci si vzájemně pomáhají, diskutují o problémech, učí se demokratické debatě a rozhodování.

Preferuje se aktivní učení – žáci si osvojují poznatky na základě vlastního bádání, pokusů a objevování. K tomu jim slouží speciální učební pomůcky a materiály.

Výuka může probíhat frontálně, skupinově i individuálně. Není striktně organizačně svázána. Žáci mají volnost pohybu a komunikace.

Nevýhodou daltonského pojetí může být určitá nesystematičnost učiva a s tím související způsob získávání poznatků a zejména problémy s dosažením vnitřní motivace žáků, eventuálně přílišné spoléhání na jejich aktivitu.

Daltonský plán bývá ve školách zaváděn jako doplněk k tradiční výuce, nikoliv jako jediný vyučovací systém. Každá škola si sama volí rozsah a konkrétní formu jeho využití. Různé školy aplikují principy daltonského plánu v odlišné míře. Některé využívají model, kdy do standardního rozvrhu zařazují speciální daltonské bloky. Ty mohou trvat například dvě vyučovací hodiny a konají se jednou až dvakrát týdně. V těchto blocích pak probíhá výuka daltonským způsobem. Jiný přístup je využít daltonský plán v určitých časových obdobích, kupříkladu jeden týden v měsíci. V tomto vymezeném týdnu dostanou žáci studijní úkoly, na kterých pracují samostatně. V ostatních hodinách a obdobích probíhá klasická frontální výuka.

Winnetská soustava

Winnetská soustava představuje modifikaci daltonského plánu, kterou vytvořil americký pedagog Carleton Wolsey Washburne (1889–1968). Jejím cílem bylo překonat některé nedostatky daltonského systému.

Základem winnetské soustavy bylo rozdělení učiva do dvouletých cyklů. Ty se skládaly ze dvou částí – *samostatné práce* žáků a *společných aktivit*. V individualizované části si žáci vlastním

tempem osvojovali základní učivo klíčových předmětů, jako matematika, čtení a psaní. Mohli pokračovat k dalšímu učivu nezávisle na ostatních. Ve společné části žáci řešili praktické úkoly napříč předměty jako hudební, výtvarná či dramatická výchova. Šlo například o skupinové projekty, diskuse nebo scénky vztahující se k učivu. K dispozici byly speciální učebnice a testy k sebekontrolé.

Na rozdíl od Daltonského plánu zde žák nemusel dovršit plán jako celek, aby mohl postupovat dál. Hodnocení vycházelo z testů (uskutečňoval žák samostatně), což je další charakteristický rys odlišující se od Daltonského plánu. Dalším jiným znakem, který je odlišný od Daltonského plánu, je značná pozornost věnovaná opakování učiva a procvičování. Při neúspěchu mohl žák látku dodatečně doplnit. Cílem byla co největší individualizace.

Freinetova moderní škola

Francouzský pedagog Célestin Freinet (1896–1966) byl významnou osobností reformně-pedagogických snah ve 20. století. Propagoval myšlenky tzv. pracovní školy. Klíčovým principem bylo zapojení individuální činnosti žáků do výuky přírodovědných, technických i uměleckých předmětů. K tomu sloužily speciální koutky ve třídě. Žáci prováděli konkrétní pokusy a praktické úkoly, čímž si osvojovali znalosti aktivní cestou. Cílem bylo propojit teorii s praxí.

Hlavním cílem Freinetovy pedagogiky byl maximální rozvoj osobnosti žáka. Žák si za pomoci učitele sám utváří vlastní osobnost. Freinetova škola neměla specifické osnovy či obsah učiva. Jejím základem byly progresivní výukové metody, techniky a prostředky, které žáky měly aktivizovat.

Freinetova škola se vyznačuje specifickou organizací výuky. Žáci jsou sice soustředěni v kmenových třídách, ale výuka má odlišnou strukturu než tradiční hodiny. Uplatňují se diskuse, rozhovory, přednášky samotných žáků nebo střídání skupinové a individuální práce. Frontální způsob výuky se nepoužívá. Místo

pevných osnov se využívá pracovní plán sestavený pro každou třídu ve spolupráci učitele vs. žáci. Součástí je i týdenní individuální plán každého žáka. Důraz je kladen na aktivní zapojení žáků do výuky, která vychází z jejich zájmů a potřeb. Cílem je podnítit vnitřní motivaci k učení namísto direktivního přístupu. Místo tradiční klasifikace zde fungovalo hodnocení výsledků práce, které prováděli i spolužáci. Hodnotila se nejen správnost, ale také píle a entuziasmus při učení. Žáci se mohli rozhodovat o oblastech svého studia, učitel působil jako rádce. Chod školy řídily samosprávné orgány žáků.

Jenská škola (Jenský plán)

Jenský plán představoval reformně pedagogický přístup, který na počátku 20. století propracoval německý pedagog Peter Petersen (1884–1952) na škole v Jeně (Německo). Na rozdíl od tradičního pojetí kladl důraz především na výchovné cíle, přičemž vyučování mělo být prostředkem k jejich naplnění. Zdůrazňuje individualitu dítěte a je odpůrcem tradičního školství s přesnými osnovami a rozvrhy. Místo toho prosazoval uvolnění výuky a její přizpůsobení přirozeným potřebám žáků. Kritizoval dělení na neměnné předměty i třídy, známkování či testování. Žáci se sami organizovali do skupin podle zájmů, vytvářeli školní komunitu. Ta měla napomoci pozitivním vztahům.

Místo tradičního členění na předměty a ročníky zavedl Petersen rozdělení na čtyři věkové etapy: 6–8 let, 9–11 let, 12–13 let a 14–15 let. Každá etapa se dále dělila na týdenní plány. Žáci si volili z povinných a nepovinných kurzů různých úrovní odpovídajících jejich schopnostem. Společné byly kurzy matematiky, mateřského jazyka a úvodní kurzy. Namísto známek fungovalo slovní hodnocení formou charakteristik. Třídy a vybavení byly uspořádány variabilně, aby podpořily aktivitu. Cílem bylo

organizovat výuku flexibilně s ohledem na individuální potřeby žáků, nikoliv striktně podle osnov či ročníků.

Mezi hlavní principy Jenské školy patřilo: (1) Propojení výuky s reálným životem a rozvoj sociálních kompetencí žáků; (2) Zakotvení výchovy v hlubším filosofickém kontextu lidské existence a (3) Aktivizující didaktika založená na činnostech a uvědomování si sebe sama i okolí.

Smyslem byla výchova harmonické osobnosti, nejen předání hotových poznatků. Vyučování sloužilo jako nástroj pro rozvoj charakteru a sociální zralosti žáků. Svým pragmatickým zaměřením cílí škola na přípravu jedince ve společnosti. Do týdenních výukových plánů se promítají výuková témata (*Bůh, příroda a člověk*).

Z pohledu metod práce Jenský plán rozlišoval několik typů výukových situací pro aktivizaci žáků:

- 1) Diskuzní kruh – žáci v kruhovém uspořádání debatovali vybraná témata.
- 2) Hrové aktivity – didaktické, konstruktivní i volné hry podporující tvořivost a spolupráci.
- 3) Skupinová a individuální práce – např. projekty řešené v menších týmech.
- 4) Slavnostní akce – společné zahájení či zakončení dne i připomínky svátků apod.

Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Jaké jsou podle vás hlavní nedostatky tradičního školství, na které alternativní školy reagují? Uveďte konkrétní příklady.
- 2) Porovnejte alespoň 2 alternativní školy z hlediska jejich filozofických východisek. Jak se tyto filozofie odrážejí v pedagogických principech?
- 3) Na příkladu waldorfské školy vysvětlete, jaký vliv má antroposofické pojetí člověka na organizaci a metody výuky.
- 4) Vysvětlete pojem *připravené prostředí* v pedagogice M. Montessoriové. Jak úzce souvisí s rozvojem samostatnosti dítěte?
- 5) Zhodnoťte výhody a nevýhody Daltonského plánu z hlediska osvojování znalostí žáky.
- 6) Jaké nové metody zaváděl do výuky Celestin Freinet? Jaký je jejich přínos?
- 7) Porovnejte organizaci výuky v Jenské škole a tradiční škole.
- 8) Jak se projevuje důraz na individualizaci a aktivitu žáka napříč různými alternativními školami? Uveďte konkrétní příklady.
- 9) Kriticky zhodnoťte přínos alternativních škol pro reformu tradičního školství.
- 10) Jaké jsou podle vás hlavní překážky širšího rozšíření alternativních škol?

Literatura

MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998. 45 s. 80-86106-03-9.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0.

SVOBODOVÁ, Jarmila; JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

4 Vybrané soudobé teorie, směry a modely ve vzdělávání

4.1 Teorie ve vzdělávání

Termín „*teorie ve vzdělávání*“ v obecném slova smyslu odkazuje k systematicky organizovaným a uspořádaným poznatkům a myšlenkám, které se vztahují k určitým přístupům v oblasti výchovy a vzdělávání.

V pedagogice existuje řada teoretických proudů usilujících o reflexi procesů výchovy a vzdělávání. Cílem těchto různých teorií je vytvořit ucelený konceptuální rámec, který by postihl mnohovrstevnatost pedagogické reality. Relativně rozsáhlá pluralita pedagogických koncepcí, směrů a teorií reflektuje dosavadní vývoj oboru, stejně jako názorovou nejednotnost v otázkách pojetí výchovy a vzdělávání, kterou můžeme rovněž zaznamenat u významných představitelů pedagogiky (např. někteří autoři akcentují spíše filozoficko-normativní aspekty, zatímco jiní kladou důraz spíše na empirický výzkum a jeho poznatky, které se stávají podkladem pro tvorbu určitého teoretického rámce).

Soudobé teorie ve vzdělávání jsou velmi rozmanité. Prolínají se v nich vlivy kognitivních věd, sociálního konstruktivismu či postmoderních proudů. Důležitá je v tomto ohledu jejich systematická klasifikace. To umožňuje odhalit specifika i společné rysy teorií a lépe tak porozumět celému spektru přístupů. Kategorizace teorií může také osvětlit vývoj pedagogického myšlení a jeho proměny v čase.

Podobně jako existuje řada teoretických přístupů a směrů v pedagogice, existuje také velké množství jejich klasifikací. Níže

prezentovaná kategorizace teorií ve vzdělávání reflektuje významné posuny v současném pedagogickém myšlení. Zohledňuje integraci poznatků z nově se rozvíjejících oborů jako kognitivní vědy, teorie sociálního učení a využití moderních technologií ve vzdělávání. Tyto aktuální přístupy obohacují tradiční pedagogické paradigma, zejména v Západním světě, a posouvají způsoby uvažování o výchově a vzdělávání. V následujícím textu se vychází mimo jiné z publikace Y. Bertranda (1998), který se pokusil o klasifikaci soudobých teorií vzdělávání, přičemž ve svém díle zdůrazňuje teorii: *spiritualistickou, personalistickou, kognitivně psychologickou, technologickou, sociokognitivní, sociální a akademickou*.

4.1.1 Východiska klasifikace

Základem pro klasifikační systém podle Bertranda (1998) přístupu je vymezení čtyřech prvků, které představují *póly reflexe výchovy*. Každá z níže popisovaných teorií umožňuje přiřazení k jednomu z následujících pólů:

- 1) **Pól subjektu:** V rámci teorií zaměřených na subjekt můžeme identifikovat dva hlavní směry. První představuje *spirituální proud*, jenž zkoumá transcendentální rozměr lidské existence a její propojení s vesmírem. Pedagogické úvahy v tomto proudu vycházejí z metafyzických a náboženských představ o duchovní povaze člověka. Druhým je *personalistický proud* soustředěný na rozvoj jedinečného potenciálu a individuálních rysů osobnosti žáka. Usiluje o uplatnění těchto osobních kvalit ve výchově a vzdělávání každého jednotlivce.
- 2) **Pól společnosti:** Teorie zaměřené na společnost spojuje přesvědčení o *významu vzdělávání pro sociální změnu a pokrok*. Liší se však v pohledu na optimální způsob naplnění této role vzdělávání. Některé teorie upřednostňují

systémovou proměnu společenských a kulturních struktur směrem k větší rovnosti. Vzdělávání je zde chápáno jako nástroj pro dosažení takové strukturální transformace. Jiné teorie zdůrazňují nutnost zaměřit pozornost na individuální rozvoj jedinců, kteří by dokázali iniciovat pozitivní sociální změnu (teorie kladoucí důraz na výchovu k aktivnímu občanství).

- 3) **Pól obsahu:** Některé pedagogické teorie vycházejí z epistemologického předpokladu, že obsahy vzdělávání jako matematika či literatura představují objektivní struktury poznání existující nezávisle na poznávajícím subjektu i sociálním kontextu. Tyto teorie lze označit jako *akademické*. V tomto kontextu lze dále rozlišit také směr *tradicionalistický* (cílem je návrat k dosavadním hodnotám a obsahům vzdělávání) a *generalistický* (cílem je rozvoj kognitivních schopností, např. kritické myšlení). Akademické teorie však vždy kladou do popředí objektivní podstatu obsahu vzdělávání.
- 4) **Interakce mezi póly:** Výše uvedené póly jsou ve vzájemné interakci, čímž se stávají východiskem pro didaktické teorie. Didaktické teorie ve vzdělávání mohou být dále kategorizovány na:
- a) **Technologické teorie:** zdůrazňují vztah subjektu, společnosti a obsahu. Zkoumají, jak člověk zpracovává informace a jakou roli mají v tomto vztahu média.
 - b) **Kognitivně-psychologické teorie:** čerpají zejména z kognitivní psychologie a zaměřují se na individuální konstrukci poznání na základě osobních zkušeností (individuální konstruktivismus).

- c) **Sociokognitivní teorie:** zdůrazňují vlivy sociální a kulturní v procesu získávání poznatků a učení se (sociální konstruktivismus).

4.1.2 Klasifikace teorií

Spiritualistické teorie

Počátkem 70. let 20. století se do popředí znovu dostávají myšlenky spirituálního (někdy také označované jako transcendentální či metafyzické) proudu ve vzdělávání. Tato teorie reflektuje vztah člověka (lidského já) a vesmíru z metafyzické perspektivy. Spiritualistické teorie čerpají z dávných východních učen, konkrétně buddhismu a taoismu, které uvažují o propojení člověka s celkem vesmíru a o tom, jak rozvíjet lidský potenciál k moudrosti. Starobylé východní filozofie a náboženské systémy, konkrétně zenový buddhismus a taoismus, poskytují bohatou inspiraci pro současné pedagogické teorie zaměřené na spiritualitu a transcendenci. Právě tyto dávné proudy z Asie kladou důraz na intuitivní porozumění a hledání hlubšího smyslu existence, což jsou motivy, které dané teorie ve vzdělávání znovuobjevují a rozvíjejí svým vlastním způsobem. Mezi hlavní představitele tohoto proudu lze zařadit např. Carla Gustava Junga nebo George Leonarda.

Personalistické teorie

V odborné literatuře je možné se kromě označení „personalistické teorie“ setkat také s označením „*humanistická*“, „*organická*“, „*svobodná*“ či „*nedirektivní*“ teorie. Její podstatou je, že klade důraz na individuální rozvoj, svobodu, lidské „já“ a jedinečnost osobnosti žáka. Teorie vychází z přesvědčení, že klíčovým činitelem v procesu učení je samotný žák. Ten by měl s využitím svých vnitřních zdrojů řídit vlastní vzdělávání. Úkolem učitele je pak pouze usnadňovat,

facilitovat a podporovat tento proces. Typickým příkladem personalistického přístupu bylo pojetí, které představil americký psycholog *Carl Rogers*. Prosazoval partnerský vztah mezi učitelem a žákem a nedirektivní přístup učitele. Zdůrazňoval, že žáci mají mít možnost svobodně rozhodovat o směřování svého vzdělávání v souladu se svými zájmy a potřebami. Rogerovými myšlenkami se dodnes inspirují pedagogové v USA, Kanadě i západní Evropě. V 60. a 70. letech na ně navázaly desítky alternativních škol, které kladly důraz na svobodný a celostní rozvoj dítěte, jako např. Summerhill School založená A. S. Neillem nebo Sudbury Valley School. Společným rysem těchto osobnostně orientovaných přístupů je víra v jedinečný potenciál každého žáka.

Technologické teorie

Technologické teorie ve vzdělávání se soustředí na využití moderních technologií pro zefektivnění předávání informací a znalostí. Za technologie je zde třeba chápat širokou škálu nástrojů od výukových postupů až po konkrétní zařízení jako počítače, videa či interaktivní programy. Cílem je vytvoření multimediálního prostředí pro výuku, které žákům umožní aktivněji pracovat s informacemi. Celkově lze shrnout, že technologie pronikají do školství postupně, ale představují významný inovační trend. Cílem je aktivizovat žáky a lépe využít potenciál moderních médií pro osvojování znalostí a dovedností.

V současné době představuje jeden z nejvýznamnějších trendů ve vzdělávání využití umělé inteligence (angl. *artificial intelligence*, zkratka AI). AI umožňuje mimo jiné vytvářet interaktivní výukové programy, které se adaptují na úroveň a potřeby každého žáka. Mohou generovat cvičení, poskytovat okamžitou zpětnou vazbu, odpovídat na dotazy v mateřském jazyce. V současné době také probíhá výzkum tzv. inteligentních tutorovacích systémů, jež by dokázaly rozpoznat nedostatky

v porozumění látce a pomoci žákům je překonat. Další oblastí využití jsou chatboti či virtuální asistenti, kteří by fungovali jako osobní online kouči. AI zatím ve školství nachází uplatnění spíše v menším rozsahu. Perspektivní je její kombinace s tradiční výukou. Učitelé mohou AI využít k obohacení a individualizaci vzdělávání, ne jako náhradu lidského kontaktu. Etické otázky také zůstávají otevřené. Rozumná integrace AI však představuje příležitost pro inovativní přístupy ve výuce.

Sociální teorie

Sociální teorie vzdělávání vycházejí z předpokladu, že hlavním posláním vzdělávání je příprava žáků na řešení problémů současné společnosti a kultury, včetně otázek životního prostředí. Zaměřují se na témata jako sociální a kulturní nerovnosti, segregace, elitářství, negativní dopady technologií a industrializace či celková degradace života na Zemi. Cílem vzdělávání je podle těchto teorií vybavit žáky schopnostmi, jak tyto nálehavé problémy řešit a přispět ke zlepšení situace. Hlavní důraz je tedy kladen na společenskou funkci vzdělávání.

Akademické teorie

Akademické teorie ve vzdělávání akcentují zejména předávání obecných znalostí a dovedností a vymezují se vůči přílišné úzce specializované výuce/vzdělávání. Důraz je v rámci této teorie kladen na systematickou výuku základního obsahu prostřednictvím výkladu učitele. Úkolem učitele je v tomto pojetí předat vybraný vzdělávací obsah a úkolem žáka tento obsah vstřebat a osvojit si ho. Akademické teorie prosazují předávání tradičních hodnot jako pracovitost, sebedisciplína a zodpovědnost. Cílem je vybavit žáky obecně přínosnými znalostmi a dovednostmi, které jsou důležité pro život ve společnosti a pro osobní rozvoj. V rámci této teorie lze identifikovat dva myšlenkové proudy:

1) *Tradicionalistický proud*: představitelé usilují o předávání tradičních obsahů vzdělávání nezávisle na sociokulturním kontextu.

2) *Generalistický proud*: zastánci tohoto myšlenkového proudu vyzdvihují obecné dovednosti a postoje, kritické myšlení, adaptabilitu a otevřenou mysl učícího se. Neakcentují konkrétní obsah, ale kompetence.

U obou myšlenkových proudů je patrný společný příklon k tomu, že akademické všeobecné vzdělání je základem pro život jedince ve společnosti.

Kognitivně psychologické teorie

Tyto teorie studují mentální procesy žáka při osvojování nových poznatků. Zaměřují se na rozvoj schopností jako jsou deduktivní a induktivní usuzování, analýza informací, schopnost řešit problémy, budování mentálních reprezentací reality a vytváření prekonceptů. Kořeny těchto teorií lze nalézt ve výzkumech kognitivní psychologie týkajících se různých aspektů lidského učení. Na rozdíl od behavioristických přístupů, jež staví do popředí vliv prostředí při procesu učení, se kognitivisté detailněji zabývají studiem vnitřních mentálních operací při zpracování informací. Zatímco behaviorismus se soustředí na vztah mezi podněty z okolí a lidským chováním, kognitivismus zkoumá individuální poznávací procesy jedince.

Sociokognitivní teorie

Sociokognitivní teorie v pedagogice kladou důraz na vliv společenských a kulturních aspektů na vytváření poznání a vědění. Podle těchto teorií jsou to především sociální interakce a kulturní kontext, které formují podobu vzdělávání. Tento proud teorií je obzvláště silně zastoupen v zemích, jako je např. Francie, USA nebo Kanada. Zastánci teorie zpochybňují dominantní postavení

kognitivistického přístupu ve vzdělávání. Poukazují na problematické aspekty příliš psychologizujícího pohledu na vzdělávání a zdůrazňují důležitost sociálních a kulturních vlivů, které utvářejí proces poznání. Klíčovým principem podle sociokognitivní teorie je, že poznání vzniká prostřednictvím sociálních interakcí a je formováno kulturním kontextem. Vzdělávání by proto mělo reflektovat společenské a kulturní normy, hodnoty a vzorce chování dané společnosti.

4.2 Směry ve vzdělávání (konstruktivismus)

Konstruktivismus ve vzdělávání se začíná objevovat zhruba od poloviny 80. let 20. století (u nás zhruba od 90. let minulého století) především v západních zemích Evropy a USA. Bývá vymežován jako poměrně široký směr, který má nesčetně mnoho podob, a proto je velmi problematické ho jednoznačně definovat. To, co tento myšlenkový směr však sjednocuje, je základní idea o poznávajícím subjektu jako o aktivním činiteli při utváření vlastního poznání, který toto své poznání aktivně konstruuje při práci s různými prameny a zdroji informací, elaboruje významy vlastní zkušenosti a zasazuje je do svých preexistujících kognitivních struktur. Především v české pedagogické odborné literatuře je konstruktivismus mnohdy charakterizován jako teorie vysvětlující epistemologickou pozici poznávajícího subjektu, kdy poznání nemůže být získáno pasivně, tedy bez kognitivního úsilí (aktivity) poznávajícího subjektu (tzv. naivní konstruktivismus). Současné teze konstruktivismu stojí na předpokladu, že poznání je sice produktem lidské aktivity, ale také podmíněné sociálním kontextem (kulturními zvyklostmi, jazykovými sociálními interakcemi), jenž toto poznání determinuje a ovlivňuje.

Jako model vzdělávání bývá konstruktivismus také často nahlížen jako protiklad vůči tzv. tradičnímu transmisivně-instruktivnímu modelu řízení učební činnosti žáků (oba tyto

modely reprezentují ve vztahu ke konstrukci poznání žáků odlišné myšlenkové proudy – viz text dále). V následujících pasážích budou představeny dva proudy konstruktivismu, a to **kognitivní konstruktivismus** (zdůrazňující poznatky kognitivně psychologických teorií) a **sociální konstruktivismus** (zdůrazňující poznatky sociokognitivních teorií).

4.2.1 Kognitivní konstruktivismus – přínos Jeana Piageta

Kognitivní konstruktivismus vychází z předpokladu, že žáci si aktivně vytvářejí vlastní poznání na základě svých dosavadních zkušeností a mentálních struktur. Hlavní důraz klade na vnitřní kognitivní procesy každého jednotlivce při vytváření poznatků o světě. Tento přístup zdůrazňuje aktivní roli žáka při konstruování nových významů. Učení chápe jako proces, při kterém žáci integrují nové informace do stávajících mentálních schémat. Cílem výuky, potažmo učitele je rozvíjet tyto individuální poznávací struktury a ve výuce s nimi záměrně/cíleně pracovat. Klíčové jsou metody, které podněcují žáky k aktivnímu osvojování poznatků objevováním, experimentováním a kritickým zhodnocením informací. Učitel pouze facilituje proces učení, ale vlastní vědění si konstruuje sám žák na základě svých kognitivních mechanismů.

Za významné osobnosti, průkopníky kognitivního konstruktivismu, je možné považovat švýcarského psychologa *Jeana Piageta* (1896–1980) a francouzského filosofa *Gastona Bachelarda* (1884–1962). Piaget položil základy konstruktivismu svým výzkumem v oblasti vývojové psychologie a genetické epistemologie. Ukázal, že děti si aktivně vytvářejí vlastní poznání na základě interakce se světem a že poznávací schopnosti se vyvíjí v jednotlivých fázích jejich kognitivního vývoje. Bachelard poukázal na to, že žáci přichází do školy s již existujícími zkušenostmi a poznatky z každodenního života a s těmi je nutné ve vzdělávání počítat. Oba tyto představitelé tak zdůraznili, že učení není jen

pasivní přijímání hotových poznatků, ale aktivní proces, při kterém si každý žák na základě svých předchozích zkušeností vytváří nové porozumění realitě.

Kognitivní vývoj dle Jeana Piageta

Podle Piageta prochází kognitivní vývoj jedince několika fázemi, které jsou charakteristické určitým typem myšlení. Dítě postupně přechází od senzomotorického stádia, přes fázi předoperačního a konkrétního myšlení, až po stadium formálních logických operací v dospívání. Ačkoliv kognitivní vývoj se uskutečňuje v těchto stádiích, dle Piagotovy teorie, dochází mezi nimi k nerovnováze. Rovnováhu mezi stádii obnovují procesy asimilace a akomodace. *Asimilace* znamená začleňování nově získaných zkušeností do stávajících mentálních schémat dítěte. *Akomodace* představuje přizpůsobení těchto schémat novým podnětům, pokud nejsou v souladu s dosavadními poznatky dítěte. Cílem je obnovit rovnováhu mezi tím, co dítě již zná, a tím, s čím se nově setkává.

- 1) **Senzomotorické stádium:** V raném senzomotorickém období, od narození zhruba do dvou let věku, prochází dítě významným vývojem smyslového vnímání a pohybových schopností. Zpočátku jsou jeho pohyby jen reflexivní reakce, postupně ale získává větší kontrolu a může své okolí aktivně prozkoumávat. V tomto období je poznávání dítěte omezeno pouze na bezprostřední smyslovou zkušenost. Dítě ještě nechápe, že věci kolem něj existují nezávisle na jeho vnímání (například kojeneček ještě nebude hledat předmět, který mu zmizí před očima; chybí u něj uvědomění, že předmět/věc existuje nezávisle na jeho vnímání). Piaget se domníval, že malé děti vůbec nemají pojem trvale existujících objektů (tj. objektové permance). Novější studie však naznačují, že určitá představa objektů u nich je, byť odlišná od dospělých. Během senzomotorického období se tedy postupně vytváří

schopnost odpojit se od okamžitých smyslových vjemů směrem k utváření mentálního obrazu světa (vnitřní reprezentaci světa).

2) **Předoperační stádium:** Toto stádium je vymezeno věkovým rozpětím dítěte 2–6(7) let. Dochází k významným změnám ve způsobu myšlení a chápání světa (rozvoj symbolického a reprezentačního myšlení). Dítě začíná uvažovat symbolicky a objevuje se řeč, i když zpočátku v omezené míře a je spíše egocentrická. Rozvíjí se také schopnost reprezentovat objekty a události pomocí symbolů. Nicméně porozumění abstraktním pojmům je stále obtížné. Typické je, že děti se v tomto věku soustředí pouze na nejnápadnější rysy situace a mají potíže s chápáním komplexních souvislostí (centrace). K významnému zdokonalování kognitivních schopností přispívá aktivní experimentování a hra. Postupný vývoj směrem k logičtějšímu a organizovanějšímu způsobu uvažování pak vyvrcholí v následující fázi konkrétních logických operací. Typickým příkladem pro toto stádium je, že dítě není schopno rozlišit koncepty jako jsou kategorizace či množství (pokud před zraky dítěte přelijeme z jedné nízké široké sklenice vodu do sklenice vyšší a užší, dítě bude pravděpodobně argumentovat, že ve vyšší a užší sklenici je vody více než v nádobě, ze které byla voda přelita).

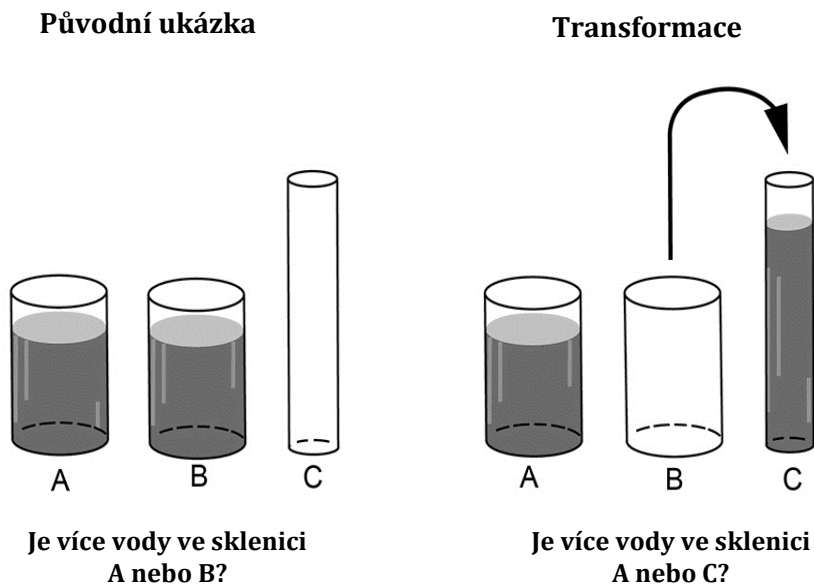
3) **Stádium konkrétních operací:** Období zhruba od 7 let do 11(12) let věku dítěte. Vývoj dětského myšlení prochází v období mezi 7 a 12 lety významnou proměnou. Dochází k přechodu od vázanosti na realitu k schopnosti operovat s informacemi v mysli (dítě má nejenom zachovány myšlenky a vzpomínky vztahující se k objektu, ale již s nimi dovede mentálně „zacházet“, tj. v mysli s nimi operovat). Kde dříve byly děti schopné uvažovat jen o konkrétních objektech přímo před sebou, nyní jsou schopny pracovat s vnitřními reprezentacemi. Mohou tak provádět různé myšlenkové

operace bez nutnosti fyzické manipulace. Ukazuje se například, že dokáží udržet konstantní množství látky, i když změní tvar nádoby. Centrace na jeden nápadný rys ustupuje ve prospěch komplexnějšího nahlížení. Děti také chápou, že provedené změny lze vrátit zpět (reverzibilní myšlení). Jejich myšlení se stává flexibilnějším a nezávislejším na aktuálních podnětech. I když stále operují s konkrétními představami, dochází k významnému rozvoji schopností práce s informacemi v mysli. Toto období představuje klíčový mezník na cestě k abstraktnímu myšlení.

S ohledem na toto stádium si lze znovu uvést příklad s množstvím tekutiny v nádobách a názorně si ukázat, jak dítě uvažuje v předoperačním stádiu v porovnání se stádiem konkrétních operací. Piagetův pokus s tekutinou ukazuje zásadní změnu v chápání kvantitativních vztahů u dětí v průběhu kognitivního vývoje (experiment tedy vystihuje podstatu přechodu mezi fázemi) (viz obrázek 1):

- 1) Dítěti jsou nejprve ukázány dva nízké a široké pohárky s tekutinou ve stejném množství.
- 2) Obsah jednoho pohárku je přelit do užšího a vyššího.
- 3) Dítě v *předoperačním stádiu* usoudí, že ve vyšší nádobě je více tekutiny.
- 4) Dítě ve stadiu *konkrétních operací* ale dokáže zhodnotit, že množství zůstalo stejné, jen se změnil tvar nádoby.

Obrázek 1: Piagetův experiment (chápání kvantitativních vztahů na příkladu množství tekutiny)



4) **Stádium formálních operací:** Nastupuje zhruba od 11(12) let věku. V tomto období již jedinci pracují s abstraktními pojmy, teoriemi a modely reality. Na rozdíl od konkrétního dětského uvažování dokáží uvažovat v čistě hypotetické rovině bez vazby na aktuální realitu. Jsou schopni porozumět i jevům, které sami přímo nezažili, prostřednictvím abstraktní analýzy. Provádějí systematické modelování situací jako komplexních celků s různými proměnnými a vztahy mezi nimi. Myšlenkové operace jsou integrovány do flexibilního logického systému, který dovoluje pracovat s abstraktními symboly a zkoumat různé možnosti. Jde o nejvyšší stádium kognitivního vývoje.

Piagetova teorie kognitivního vývoje představovala ve své době průlomové pojetí postupných změn v dětském myšlení. Základní schéma vývojových stadií od senzomotorické inteligence

k formálním logickým operacím poskytlo významný rámec pro porozumění kognitivnímu zrání. Jeho teorie podnítila rozvoj individuálního konstruktivismu, který zdůrazňuje aktivní úlohu jedince při vytváření poznání na základě interakce s prostředím. Piagetova teorie ovšem byla v průběhu dalších dekád také revidována na základě nových poznatků. Ukázalo se například, že styl myšlení je do jisté míry podmíněn sociokulturními vlivy.

4.2.2 Sociální konstruktivismus – přínos Lva Semjonoviče Vygotského

Sociokognitivní teorie se začínají objevovat zhruba v 60. letech 20. století v reakci na rozvoj pedagogických směrů prosazujících sociální rozvoj žáků, demokratizaci a humanizaci školy. Tyto teorie v pedagogice představují jiný pohled na procesy spojené s poznáváním v porovnání s kognitivně psychologickými modely. Na rozdíl od izolovaného zkoumání individuálních poznávacích procesů kladou důraz na sociální a kulturní aspekty ovlivňující učení a poznávání. Mezi ústřední koncepty těchto teorií patří vliv sociálních interakcí, kulturních významů či situačního kontextu na osvojování znalostí a dovedností, a proto tyto teorie čerpají často z poznatků sociální psychologie. Mezi významné proudy sociokognitivních přístupů v pedagogice patří např. teorie *sociálního učení*, kterou rozpracoval *Albert Bandura* (1925–2021), a především teorie ruského psychologa *Lva Semjonoviče Vygotského* (1896–1934), která stejně jako Piagetova teorie pracuje s aktivní konstrukcí poznání dítětem. Vygotského teorie se však liší důrazem na sociokulturní aspekty (vliv jazyka, prostředí, sociální interakce na formování poznávacích struktur atp.) ovlivňující kognitivní vývoj, a proto jeho teorie ovlivňuje proud tzv. *sociálního konstruktivismu* (ten se rozvíjí zejm. v 80. a 90. letech 20. století).

Při srovnání přístupů Piageta a Vygotského v otázce kognitivního vývoje dítěte vyniká odlišný důraz na biologické

a sociokulturní determinanty. Zatímco Piaget akcentoval evoluční hledisko a postupné biologické zrání poznávacích struktur, Vygotskij spatřoval klíčovou roli sociálního a kulturního kontextu. Vygotskij se vymezoval vůči Piagetově teorii tím, že považoval jeho přístup za přílišný redukcionismus a opomíjení vlivu okolí, zejména působení dospělých. Naopak, Vygotskij zdůrazňoval socializaci a internalizaci jako klíčové koncepty v procesu utváření poznání. Podle Vygotského dochází k rozvíjení mysli za aktivního přispění sociální interakce. Formuloval koncept zóny nejbližšího vývoje a význam jazyka pro kognitivní vývoj. Jako další stěžejní koncepty, kromě internalizace a zóny nejbližšího vývoje, představuje interaktivní učení a dynamické testování.

- **Koncept internalizace:** Představuje jeden z klíčových konceptů jeho teorie. Internalizaci chápe jako proces, v němž si dítě osvojuje obsahy a činnosti nejprve probíhající v interakci s okolím a postupně je transformuje do svého vnitřního poznatkového systému. Tento proces probíhá nejprve na úrovni sociální a přechází do roviny intrapsychické (individuální). Poznatky, dovednosti atp. dítě nejenom aktivně přebírá, ale zároveň je přeměňuje na základě své dosavadní zkušenosti – ty se tak stávají součástí jeho mentálních reprezentací a jako součást vnitřního poznatkového systému mají vliv na uvažování a jednání. Klíčovou úlohu v tomto procesu sehrává verbální komunikace a interakce dítěte s vnějším okolím.
- **Koncept zóny nejbližšího vývoje:** V angličtině označovaná jako „*zone of proximal development*“ vyjadřuje oblast schopností a dovedností dítěte. Konkrétně zachycuje rozdíl mezi tím, co dítě aktuálně dokáže samo a bez pomoci (aktuální úroveň) a tím, čeho může dosáhnout s asistencí dospělého (potenciální úroveň). Zóna tedy neukazuje současný stav, ale budoucí vývoj dítěte (latentní schopnosti). Není přímo pozorovatelná, zjišťuje se pomocí testování s asistencí.

Koncept zdůrazňuje sociální interakci jako klíčový faktor pro kognitivní vývoj. Umožňuje také lépe individualizovat výuku podle schopností žáka. Pokud připustíme Vygotského tezi, že zóna nejbližšího vývoje dynamizuje intelektuální vývoj dítěte zejména v kontextu sociálních interakcí a zacházení s kulturními nástroji společnosti (čímž může být např. vědecké poznání zprostředkované žákům skrze školní obsahy), musíme rovněž připustit, že učení (obzvláště cílené školní vzdělávání) je z tohoto pohledu zdrojem intelektuálního vývoje. Proces cíleného školního vzdělávání musí být podle Vygotského zaměřen právě na zónu nejbližšího vývoje dítěte, na ten aspekt učení, který je orientován na přechod od toho, co dítě umí bez pomoci, směrem k tomu, co sice ještě neumí, ale co je schopno s pomocí intelektuálně kompetentnější osoby dokázat – v dnešní terminologii by bylo možné tento proces označit jako tzv. *podpůrné vyučování*. Procesy vývoje a učení jsou ve vzájemném vztahu, nicméně podle Vygotského předpokladu se bezprostředně nekryjí. Právě takové učení, které je svým způsobem progresivní a dokáže dynamizovat intelektuální vývoj dítěte, je správné a takové je třeba následovat. Učení, které jde před vývojem, umožňuje vzniknout funkcím dozrávajícím v zóně nejbližšího vývoje. Vygotského teorie o zóně nejbližšího vývoje přirozeně podnítila zájem u řady pedagogických psychologů ke kritickému ověření nosnosti této jeho koncepce.

- **Interaktivní učení:** Je založeno na sociální interakci. Probíhá formou spolupráce dítěte s dospělým, který dítěti poskytuje oporu či lešení (scaffolding). Dospělý klade otázky, zadává úlohy a tím podněcuje aktivní myšlení dítěte. Dítě si informace aktivně přetváří, nejen pasivně přijímá. Učení je propojené s dosavadní zkušeností dítěte a situačním kontextem. Dítě si osvojuje jak faktické znalosti, tak obecné strategie řešení problémů. Klíčová je spolupráce a vzájemná konstrukce

poznání mezi dítětem a dospělým. Dospělý poskytuje podporu na takové úrovni, která dítěti umožní pracovat nad rámec jeho aktuálních schopností, v zóně nejbližšího vývoje. Interaktivní učení postupně vede k internalizaci poznatků dítětem. Dítě si v dialogu s dospělým vytváří vlastní poznání a strategie řešení problémů.

- **Koncept dynamického testování:** Představuje diagnostický přístup zaměřený na zjišťování zóny nejbližšího vývoje dítěte. Na rozdíl od standardizovaných statických testů je při dynamickém testování dítěti během plnění úloh poskytována asistence a zpětná vazba. Dítě nedostává pouze úkol, ale také nápovědy a rady, jak úkol řešit, pokud ho nedokáže splnit samostatně. Cílem není jen změřit aktuální úroveň schopností dítěte, ale také zjistit jeho potenciál k učení s asistencí. Dynamické testování se zaměřuje na latentní kapacitu dítěte a schopnost tuto pomoc efektivně využít pro zvládnutí úkolu. Testování je propojeno s výukou. Umožňuje individualizovat vzdělávání v rámci schopností konkrétního dítěte. K identifikaci lze použít například Feuersteinův nástroj *Learning Potential Assessment Device*, jímž je možné učební potenciál dítěte diagnostikovat.

4.2.3 Shrnující pohled na příspěvek Piageta a Vygotského

Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij přinesli odlišné, avšak komplementární pohledy na kognitivní vývoj dítěte. Oba badatelé významně přispěli k modernímu porozumění fungování dětské mysli a dodnes inspirují výzkum v této oblasti.

Piaget se zaměřil na analýzu jednotlivých vývojových stadií od senzomotorického období přes předoperační, konkrétní operace až po období formálních operací v adolescenci. Podrobně popsal mechanismy asimilace a akomodace. Zdůraznil význam

biologického zrání, zejména rozvoje nervové soustavy, pro přechod mezi jednotlivými vývojovými fázemi.

Vygotskij naopak zdůrazňoval vliv sociokulturního kontextu na kognitivní vývoj. Popsal proces internalizace, tedy přebírání poznatků z interakce s dospělými. Formuloval koncept zóny nejbližšího vývoje pro posouzení aktuální a potenciální úrovně dítěte při řešení problémů. Zabýval se vývojem vyšších psychických funkcí, jako je abstraktní myšlení, s pomocí jazyka a symbolů.

4.3 Modely ve vzdělávání

Přibližně od poloviny 20. století začaly vznikat kritické reakce na do té doby dominantní direktivní a transmisivní modely výuky, které byly založené na předávání hotových poznatků bez hlubšího porozumění, na memorování a na frontálních metodách. Kritické „hlasy“ reflektovaly společenskou poptávku po změně dosavadních přístupů ve vzdělávání a představovaly jistý paradigmatický posun či snahu o celkovou proměnu pojetí vzdělávání. Patrný je tak narůstající zájem odborníků o epistemologickou analýzu vyučování, učení, způsobů poznávání a osvojování poznatků učících se. V tomto ohledu se dostávají do konfrontace zejména dva protikladné modely vzdělávání, jejichž východiska reprezentují odlišné myšlenkové proudy. V úvahách odborníků je tak model vzdělávání, který je možné označit jako *tradiční, transmisivně orientovaný*, konfrontován s modelem, který naopak zdůrazňuje aktivní přístup učících se v procesu poznávání – takový model bývá označován jako *konstruktivistický*.

V našich podmínkách probíhá od roku 1989 výrazná transformace ve vzdělávání ovlivněná společenskými změnami a některými inovativními vzdělávacími trendy vyspělejších zemí. Česká pedagogika a školství čelí výzvě změnit se na flexibilní, smysluplné a dostupné vzdělávání reagující na potřeby informační

společnosti, pro kterou je typický expanzivní nárůst informací. Hlavními cíli moderního pojetí vzdělávání je rozvíjet u žáků schopnost orientovat se v různorodých informacích z oblasti společenského, kulturního a vědeckého života. Deklarovaným cílem je rovněž snaha upouštět od tradičních transmisivně instruktivních přístupů ve vzdělávání. Přesto však má v našem vzdělávacím systému transmisivně instruktivní model vzdělávání stále svou silnou pozici, a to navzdory tomu, že je mnohými odborníky považován za teoreticky, empiricky a historicky překonaný. Postupná proměna vzdělávání založená více na konstruktivisticky orientovaných přístupech je rozvíjena spíše pozvolně a je typická pro alternativní směry ve vzdělávání.

4.3.1 Tradiční transmisivně-instruktivní model

Transmisivní pojetí výuky, které v našem vzdělávacím systému přetrvává dodnes, má své kořeny ve dvou hlavních historických pedagogických proudech – *středověkém dogmatickém vyučování* a *herbartismu 19. století*. Středověké dogmatické vyučování bylo založeno téměř výhradně na memorování a mechanickém biflování. Žáci se učili nazpaměť celé pasáže z učebnic a knih bez hlubšího porozumění obsahu. Důraz byl kladen na doslovné zapamatování a co nejpřesnější reprodukci. Jako hlavní výuková metoda sloužilo opakování – čím vícekrát žáci látku opakovali, tím lépe si ji měli zapamatovat. Motivace ke studiu byla zajištěna převážně tresty. V 19. století pak herbartismus prosazoval obdobný přístup. I zde byli žáci vedeni k pasivnímu přejímání hotových poznatků od učitele, aniž by sami látku nějak zpracovávali či se aktivně zapojovali do výuky. Opět šlo o předávání informací jednosměrně od učitele k žákovi. Jako výukové metody sloužily především výklad a popis, žáci poslouchali a zapisovali. Učitel často využíval direktivní metody, příkazy, zákazy a tresty k udržení kázně.

Předpoklady a principy

Transmisivní model vzdělávání je založen na přesvědčení, že dítě přichází do školy jako nepopsaná tabule či prázdná nádoba. Vychází se z toho, že nemá žádné předchozí vědomosti ani zkušenosti týkající se učiva. Jeho mysl je zcela neformovaná, bez obsahu. Úkolem učitele je tuto prázdnou mysl systematicky plnit informacemi a hotovými poznatky. Učitel v transmisivním pojetí vystupuje jako jediný aktivní činitel, který žákům předkládá a vštěpuje vědění. Žáci jsou pasivními recipienty, jejich úkolem je vstřebávat a memorovat předkládané informace. Sami nic nevytvářejí, pouze přejímají. Učení tak spíše spočívá v mechanickém skládání/vrstvení nových informací na sebe. Celková aktivita a iniciativa žáka bývá potlačována, resp. omezena pouze na procesy spojené se zapamatováním.

Tradiční transmisivně-instruktivní model vzdělávání nahlíží na žáka jako na pasivního příjemce hotových poznatků. Tento model klade důraz na předávání obsahu vybraného učitelem, přičemž obsah je redukován na izolované prvky – informace, fakta, vzorce, algoritmy, definice, postupy. Učivo je didakticky transformováno do podoby, která usnadňuje jeho předání a osvojení žáky (zpravidla ve formě velmi abstraktních pojmů).

Metody výuky jsou založeny na slovním výkladu učitele a procvičování. Využívá se především frontální způsob výuky celé třídy, kdy učitel verbálně prezentuje učivo a žáci jsou v pozici pasivních posluchačů (dominantní metodou je tedy monolog). Učitel přednáší před tabulí, zatímco žáci sedí v lavicích v pozici pasivních posluchačů/příjemců informací. Jejich aktivita je omezena na zapamatování předkládaných informací a následnou reprodukci při zkoušení. Omezený prostor je věnován aktivizujícím metodám, kritickému zhodnocení učiva či propojení s praxí.

Hodnocení má primárně informativní charakter, zaměřuje se na měření výkonu žáků, nejčastěji formou známkování. Cílem je zjistit míru osvojení předaného učiva. Paradigmatem modelu je tedy předávání poznatků a kontrola jejich osvojení.

Možné důsledky

Protože je tradiční transmisivně instruktivní model vzdělávání založený zejména na předávání hotových informací od učitele k žákům, může to u žáků vést k povrchnímu učení zaměřenému na krátkodobé memorování faktů bez hlubšího porozumění. Žáci si sice mohou mechanicky zapamatovat určité množství informací, ale často je nedokáží smysluplně aplikovat a propojit je s vlastními zkušenostmi/znalostmi. Takový přístup podporuje pouze intelektuální dril, nikoliv skutečné zpracování informací a propojování s existujícími poznatkovými strukturami. Pro vzdělávání má tato skutečnost nepříznivý dopad, neboť se u žáků mohou rozvíjet paralelní pojetí (*prekoncepce*) jedné a téže skutečnosti, fenoménu, procesu atp. Žák si (na pokyn učitele) osvojí požadované vzdělávací obsahy, které mu jsou ve výuce předloženy (např. definici nebo poznatek o nějakém fenoménu apod.), a při zkoušení je schopen určité reprodukce, zároveň v jeho vnitřním poznatkovém systému paralelně funguje jeho vlastní pojetí vztahující se k danému fenoménu, ke kterému dospěl na základě vlastních zkušeností. V jiném případě, který je možné rovněž považovat za nežádoucí z hlediska efektivního vyučování a učení, si žák může na základě nevhodného výkladu vytvářet mylné představy o nějakém fenoménu, které mohou být v rozporu s dosavadními vědeckými, resp. „školními poznatky“ prezentované učitelem. Tyto mylné představy, které se označují jako *miskoncepce*, pak mohou přetrvávat i do dospělosti.

Navzdory negativním důsledkům (o některých bylo pojednáno výše) umožňuje tento model ve vzdělávání z pohledu

učitele relativně snadný a efektivní transfer velkého množství informací velkému počtu žáků (což může být výhodné při výuce abstraktních témat jako jsou definice, poučky, vzorce atp.). Z hlediska učitele může být model pozitivně hodnocen, protože poskytuje jasnou strukturu a systematickosti výuky – látka je předkládána systematicky v logické návaznosti (učitel má navíc pevnou kontrolu nad výukou a může ji celou řídit). Stejně tak usnadňuje hodnocení žáků podle jasných a definovaných kritérií – učitel může snadno zkontrolovat, zda si žáci osvojili předané znalosti a využít k tomu tradiční hodnotící schéma pomocí známek.

4.3.2 Konstruktivistický model vzdělávání

Konstruktivismus, jako model vzdělávání, stojí v přímém kontrastu vůči transmisivnímu pojetí. V pedagogice navazuje na myšlenky amerického filozofa a pedagoga Johna Deweyho z počátku 20. století. Dewey prosazoval problémové vyučování, které kladlo důraz na aktivní zapojení žáků ve výuce. Hlavním cílem byl rozvoj kritického myšlení žáků namísto pasivního přejímání hotových poznatků. Dewey zdůrazňoval, že žáci by si měli osvojovat poznatky především vlastním objevováním a učením se z praktické zkušenosti a řešení konkrétních problémů. Tyto principy později převzal konstruktivismus, pedagogický směr, který staví do centra výuky aktivní roli žáka při vytváření vlastního poznání. Konstruktivismus tedy prosazuje, aby si žáci sami aktivně budovali své vědění. Cílem je komplexní rozvoj osobnosti, konkrétně schopnost žáků samostatně a kriticky myslet, a nejen pasivně přijímat hotové poznatky. Tím navazuje na Deweyho myšlenky o důležitosti aktivního přístupu žáků k učení. Konstruktivismus zdůrazňuje i sociální aspekt učení. Žáci by měli sdílet své poznatky a názory, diskutovat o problémech. Rozvíjí se tak nejen jejich vědomosti, ale i sociální dovednosti a schopnost týmové spolupráce. Rovněž motivace a prožitek žáků hrají důležitou roli,

proto by měla konstruktivisticky orientovaná výuka žáky zaujmout a aktivně zapojit do procesu získávání poznatků.

Předpoklady a principy

Konstruktivismus jako model vzdělávání vychází z premisy, že žáci přicházejí do procesu vzdělávání s určitými znalostmi a zkušenostmi, které se promítají v jejich prekonceptích o světě. Konstruktivismus se explicitně zaměřuje na tyto žákovy poznatkové struktury, tj. prekoncepte. Na rozdíl od jiných vzdělávacích teorií (např. výše zmiňovaný transmisivně-instruktivní model), konstruktivistický model řízení učební činnosti využívá prekoncepte žáků ve výuce systematicky a záměrně s nimi pracuje, čímž dochází k neustálé reflexi poznatkového systému žáka či jeho případné modifikaci (pokud má charakter miskoncepcí) směrem, jenž koresponduje s aktuálním poznáním v dané (vědecké/školní) oblasti. Práce s chybou a s miskoncepcemi žáků je pro konstruktivisticky orientovaný model důležitá. Na rozdíl od přístupů, které chybu považují za nežádoucí a snaží se ji eliminovat či dokonce trestat, v konstruktivistické výuce je chyba chápána jako příležitost k učení. Důraz se klade na aktivní identifikaci chybných představ či postupů žáka a otevřenou práci s nimi. Aktivní konstrukce poznání žáka a s tím související dynamická modifikace prekonceptů spočívá v tom, že nové, kvalitativně hodnotnější a strukturovanější poznávací schéma je vytvářeno rekonstrukcí dosavadní kognitivní struktury. Výstavba (vědeckého, resp. školního) poznání je tedy v edukačním procesu založena především na stávajících kognitivních a interpretačních strukturách, dosavadních individuálních zkušenostech a charakteristikách, které se v prekonceptích žáků promítají. Důležitým prvkem pedagogického konstruktivismu je v této souvislosti orientace nejen na žákovu aktivitu při utváření vlastního poznání, ale i na jeho motivaci, spontaneitu a emocionální prožitky, neboť ty jako takové konstrukci poznání ovlivňují.

V rámci procesu vzdělávání je proto úkolem učitele tyto prekoncepce (miskoncepce) žáků identifikovat a cíleně s nimi pracovat. Role učitele je v konstruktivistické perspektivě spíše mediátorská – namísto transmisivního předávání hotových obsahů učitel facilituje proces aktivního osvojování a restrukturalizace poznání samotným žákem. Učitel působí především jako moderátor a facilitátor diskuze a interakce mezi žáky. Podporuje a klade důraz na jejich aktivizaci. Z hlediska metod aktivizuje žáky na základě diskusí, využívá tzv. problémové učení a podporuje kooperativní přístupy ve výuce namísto kompetitivních přístupů. Učitel vychází zároveň z předpokladů, že restrukturalizací dosavadních schémat se rozvíjí žákova inteligence (není chápána jako něco neměnného, ale neustále se vyvíjející prostřednictvím asimilace nových podnětů).

Cílem konstruktivistického modelu řízení učební činnosti žáků je maximální rozvoj individuálního poznávacího potenciálu žáka. Učení je koncipováno jako aktivní, subjektivně determinovaný proces konstruování osobního poznání. Je kladen důraz na individualizaci přístupu k žákům (nikoliv na uniformitu) zohledňující dosavadní úroveň znalostí, schopností a dovedností včetně vzdělávacích potřeb. Cílem není srovnávat všechny žáky na stejnou úroveň, ale umožnit optimální rozvoj osobního potenciálu každého dítěte v souladu s jeho možnostmi. Úkolem učitele je analyzovat individuální vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit jim výukové metody, aktivity i strukturu výuky. Na základě této diferenciacce lze stanovovat individuální (edukační) cíle ve výuce. Z hlediska evaluace dosažení stanovených cílů je kladen důraz zejména na formativní hodnocení. Jeho smyslem je průběžně poskytovat žákovi užitečnou zpětnou vazbu a sledovat jeho individuální pokrok v učení. Proto konstruktivistický model preferuje různé metody založené na pozitivní motivaci, sebereflexi a slovním vyjádření silných i slabých stránek žáka. Naopak,

sumativní hodnocení, např. v podobě klasifikace (pomocí známek), je upozaděno, stejně jako hodnocení založené na srovnávání žáků.

Možné důsledky

Přestože se v uplynulých desetiletích realizoval nespočet výzkumů (zejm. ve světě), které dokumentují a doceňují konstruktivisticky zaměřené koncepce vyučování, není obzvlášť v naší reálné školní praxi implementace těchto poznatků systematicky zajištěna. Jako model řízení učební činnosti žáků má konstruktivismus své především aplikační limity a byl podroben také kritice. Někteří namítají, že konstruktivistický přístup nevede k systematické výstavbě ucelených znalostí u žáků. Právě absence strukturovaného budování poznatků je některými kritiky považována jako slabina tohoto modelu, a proto doporučují vhodně kombinovat prvky konstruktivismu s tradičními metodami výuky. Jako další kritika bývá uváděna nízká míra osvojených teoretických znalostí a potřeba jejich návaznosti s praktickými dovednostmi získanými aktivním učením. Mezi nevýhody patří také vyšší časová náročnost na přípravu a realizaci výuky (zejm. v některých specifických školních předmětech) v porovnání s transmisivní výukou a metodami.

Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Vyjmenujte a popište základní východiska pro klasifikaci teorií ve vzdělávání podle Y. Bertranda.
- 2) Jaké jsou hlavní znaky spiritualistických teorií ve vzdělávání?


- 3) Na jaké aspekty se zaměřují personalistické teorie v pedagogice?
- 4) Jaké jsou hlavní principy sociálních teorií ve vzdělávání a v čem se liší od sociokognitivních přístupů?
- 5) V čem spočívají rozdíly mezi tradicionalistickým a generalistickým směrem v rámci akademických teorií?
- 6) Na jaké oblasti se zaměřují kognitivně-psychologické teorie v edukaci?
- 7) Jaké jsou základní znaky sociokognitivních teorií ve vzdělávání?
- 8) Jaké jsou společné a rozdílné rysy teorií Piageta a Vygotského? Popište, v čem spočívá koncept zóny nejbližšího vývoje a co znamená asimilace a akomodace v teorii Piageta.
- 9) Jaké jsou hlavní protiklady mezi tradičním a konstruktivistickým modelem vzdělávání?
- 10) Jaké jsou možné limitace aplikace konstruktivistického přístupu ve výuce a jaká pozitiva lze spatřovat s ohledem na transmisivní model výuky?

Literatura

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.

PIVARČ, Jakub. *Poznatky o žákovských prekonceptcích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. 228 s. ISBN 978-80-7290-952-0.

STERNBERG, Robert. *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-7367-638-4.



ŠKODA, Jiří. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Acta Universitatis Purkynianae č. 106. Studia paedagogica. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. 210 s. ISBN 80-7044-696-X.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. 65 s. ISBN 80-901-0651-X.

5 Učitelská profese (pedeutologie)

5.1 Východiska

„*Pedeutologie*“ (označení pro teorii učitelské profese) představuje v kontextu české pedagogiky relativně nový a nepříliš často používaný pojem. Etymologicky je možné termín pedeutologie odvodit od řeckých slov *paideuó* (vychovávám) a *paideutos* (vychovaný), což znamená, že pedeutologii lze chápat jako nauku o vychovaném. Pojem však není příliš užíván ani v anglické literatuře, ale objevují se spíše konkrétní termíny, které specifikují okruhy zájmu vztahující se k teorii učitelské profese (např. *teacher education/research/development* apod.).

U nás se teorie učitelské profese začíná systematicky rozvíjet v návaznosti na změny ve školství a potřebu profesionalizace učitelského povolání. Pedeutologie se tedy specificky zaměřuje na procesy a jevy spojené s osobou učitele. Předmětem zájmu pedeutologie mohou být mimo jiné tyto následující oblasti:

- Současná pedeutologie se prioritně zabývá *vzděláváním učitelů*. Hledá efektivní cesty přípravy studentů učitelství na jejich budoucí povolání. Analyzuje obsah i metody pregraduálního studia z hlediska potřeb začínajících pedagogů. Navrhuje zlepšení stávajícího modelu učitelského vzdělávání.
- Další oblastí zájmu pedeutologie jsou *problémy a výzvy samotné učitelské profese*. Zkoumá specifika práce učitelů, její náročnost i společenskou prestiž. Sleduje, jaké kompetence jsou pro kvalitní výkon učitelského povolání nezbytné. Usiluje o zhodnocení statusu učitelské profese ve společnosti.

- Předmětem pedeutologie je rovněž *profesní růst pedagogických pracovníků*. Zabývá se možnostmi průběžného vzdělávání a sebereflexe učitelů. Podporuje jejich aktivní rozvoj po celou kariéru. Dbá na prevenci syndromu vyhoření a zajištění dobrých pracovních podmínek pro učitele.
- Cílem pedeutologie je přispět ke *zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu prostřednictvím vědeckého zkoumání otázek spojených s osobou učitele a učitelskou profesí*. Snaží se nacházet inovativní postupy, jak co nejlépe připravit, rozvíjet a podporovat pedagogy v jejich náročném poslání.

V odborné literatuře je možné se setkat s názorem, že učitelská profese vlastně není profesí v pravém slova smyslu. Průcha (2009) uvádí Ornsteinův a Levinův přehled 14 charakteristik, kterými by se tzv. úplná profese měla vyznačovat:

- 1) Soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob.
- 2) Smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni.
- 3) Aplikace výzkumu a teorie v praxi.
- 4) Dlouhá doba speciálního výcviku.
- 5) Kontrola nad licenčními standardy a/nebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání.
- 6) Autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti.
- 7) Přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů.
- 8) Oddanost práci a klientům.
- 9) Používání administrativy k usnadnění práce profesionálů.

- 10) Existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese.
- 11) Organizace poskytující akreditace pro individuální profesionály.
- 12) Etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese.
- 13) Vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese.
- 14) Vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.

Podle amerických autorů, Ornsteina a Levina (cit. dle Průchy, 2009), existuje obecný konsenzus, že učitelství (*teaching*) není profese v plném smyslu: nemá některé charakteristiky, jež profese mít musí. Učitelské povolání může být tedy považováno za *semiprofesi* nebo za „vyvíjející se profesi“, která se k uvedeným charakteristikám dopracovává. Tvrdí, že učitelé nenaplňují všechna výše uvedená kritéria a zmiňují skutečnost, že (1) někteří učitelé nemají odpovídající kvalifikaci (v Česku např. neaprobovaní učitelé), a to může snižovat důvěru veřejnosti v kvalitu výuky; (2) chybí jasně definované standardy pro výkon učitelské profese (v důsledku toho se různí požadavky na přípravu budoucích učitelů na vysokých školách); (3) de facto každý může vystupovat v roli experta na vzdělávání a formulovat různá stanoviska k problematice školství, aniž by disponoval potřebnými znalostmi (to v jiných profesích není možné).

Navzdory uvedeným skutečnostem, učitel má v procesu výchovy a vzdělávání dominantní roli. Díky svým odborným schopnostem je zodpovědný za přípravu, řízení a výsledky celého výchovně vzdělávacího procesu. Přímo se podílí na výchově a vzdělávání dětí i dospělých. Svou profesionální činností předává vědomosti, postoje a rozvíjí schopnosti v souladu s oficiálními kurikuly dané vzdělávací instituce. K tomu je třeba učitele

s odpovídajícími odbornými i pedagogickými schopnostmi. V tomto ohledu je potřeba zdůraznit klíčový faktor, který by měl být v kontextu učitelské profese posilován – systematická vysokoškolská profesní příprava budoucích učitelů.

5.2 Historický exkurz institucionalizace pregraduální přípravy učitelů v českých zemích

Rozvoj systematického vzdělávání učitelů lze v českých zemích datovat do období konce 18. století, kdy dochází k zásadní proměně školské soustavy v rámci habsburské monarchie. Spolu s novou organizací školství, jež přechází pod státní kontrolu, jsou zakládány také instituce určené pro přípravu pedagogického personálu.

Mezníkem se stává *Všeobecný školní řád z roku 1774*, který jako součást reformy základního školství poprvé upravuje systém vzdělávání učitelů na elementární úrovni. Vznikají tzv. **preparandy**, tedy vzorové hlavní školy zajišťující profesní přípravu. Preparandy představovaly první institucionalizovanou formu vzdělávání učitelů u nás. Stanovily požadavky na profesní přípravu a významně tak přispěly ke konstituování učitelského povolání. Jednalo se o několikaměsíční kurzy, jež poskytovaly vzdělání v pedagogických dovednostech a byly určeny pro uchazeče o místo učitele i stávající pedagogy. Kurzy na preparandách se konaly několikrát do roka. Budoucí učitelé se v nich seznamovali s požadovanými metodami a postupy pro výuku na elementárních školách. Úspěšné absolvování preparandy bylo od 70. let 18. století nezbytnou podmínkou pro získání místa učitele. Muselo být prokázáno příslušným vysvědčením. V roce 1849 byla prodloužena délka studia na preparandách. V souvislosti s rozvojem českého národního hnutí pak vzrostly i požadavky na kvalitnější přípravu. Sami učitelé usilovali o reformu, která by odpovídala potřebám vznikající české národní školy.

Významnou úlohu sehrál pedagog a lékař Karel Slavoj Amerling. Roku **1848** otevřel vlastní **vzdělávací ústav Budeč**, kde realizoval nový model národní školy. Pořádal zde pedagogické semináře a vydával odborný časopis. Původně středoškolská profesori získávali kvalifikaci vysokoškolským studiem, nejčastěji na filozofických fakultách. Rok 1848 tak přináší zásadní změnu, kdy v návaznosti na reformu středního školství vznikla první oficiální norma definující požadavky na vzdělání středoškolských pedagogů. Byla ještě upřesněna vydáním definitivního zkušebního řádu roku 1856.

Výrazný posun v systému vzdělávání učitelů přinesl v Rakousku-Uhersku **říšský zákon z roku 1869**. Vedle reformy školské soustavy tento zákon modifikoval i dosavadní pojetí profesní přípravy učitelů. Klíčovým krokem bylo zřízení učitelských ústavů při univerzitách a vysokých školách. Tyto ústavy přijímaly absolventy nižších středních škol a poskytovaly čtyřleté odborné vzdělání. Studium zahrnovalo předměty obecných a měšťanských škol, pedagogické disciplíny a praktickou výuku na cvičných školách. Znamenalo to podstatné zlepšení úrovně přípravy učitelů oproti dřívějším krátkodobým preparandám.

Na přelomu 19. a 20. století lze vysledovat výrazné snahy o **posílení profesního statusu učitelského povolání**. Zejména pak Gustav Adolf Lindner, první profesor pedagogiky, prosazoval myšlenku **vysokoškolského vzdělávání učitelů**. V následujícím období bylo učitelství vnímáno jako jasně vymezený společenský stav orientovaný na potřeby společnosti a usilující o zvyšování úrovně profesní přípravy. V roce 1919 došlo k přijetí paritního zákona zrovnoprávňujícího platy učitelů a státních úředníků. Učitelé rovněž navrhovali vznik stavovských organizací jako poradních orgánů vlády v oblasti školství. Ne všechny tyto snahy byly úspěšné či trvalé, ale odrážely dobové úsilí o posílení prestiže učitelské profese.

Snahy o institucionalizaci vysokoškolského vzdělávání učitelů v meziválečném Československu jsou spojovány především s osobnostmi, jakými byli Otokar Kádner nebo Václav Příhoda. Již brzy po vzniku samostatné ČSR v roce 1918 předložil pedagog Otokar Kádner konkrétní návrh na založení **dvouleté Vysoké školy pedagogické**, která by poskytovala vysokoškolské vzdělání učitelům národních škol. O několik let později prosazovala *Československá obec učitelská* vznik samostatné čtyřleté pedagogické fakulty v rámci univerzity. Ta měla zajišťovat rovnocennou úroveň vzdělání učitelů různých stupňů škol. V roce 1921 Československá obec učitelská z vlastních prostředků založila **Školu vysokých studií pedagogických v Praze** a jejích pobočkách po celém území ČSR. Škola fungovala až do začátku německé okupace. Nejvýraznějším počinem pak bylo zřízení **Soukromé pedagogické fakulty** v letech 1929–1932, která již poskytovala řádné **čtyřleté vysokoškolské vzdělání** určené zejména pro učitele 1. stupně. Tyto snahy však nebyly legislativně ukotveny.

V říjnu 1945 vydal prezident **dekret**, který stanovil, že **učitelé všech stupňů škol získávají vzdělání na vysokých školách**. Od školního roku 1946/1947 pak byly zřízeny **pedagogické fakulty** v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě včetně poboček v Českých Budějovicích a Plzni (později i v jiných městech: např. od roku 1954 v Ústí nad Labem fungovala Vyšší pedagogická škola; od 28. září 1991 pak vzniká veřejná vysoká škola, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně). Tímto krokem se **Československo** stalo **jednou z prvních zemí**, které systémově etablovaly vysokoškolskou úroveň přípravy učitelů pro všechny typy škol kromě mateřských.

V roce 2023 působilo v České republice (ČR) celkem 9 pedagogických fakult. Pedagogické obory je možné dále studovat na 2 institutech a 1 ústavu veřejných vysokých škol a na dvou soukromých školách.

5.3 Koncepce učitelské přípravy

Příprava kvalitních učitelů je klíčovým tématem pedeutologie. U nás i v zahraničí bývá nejčastěji realizována pro různé druhy a stupně škol v rámci studia na vysoké škole (zejména na pedagogických fakultách). Ne vždy tomu tak bylo, neboť v dřívějších dobách byla příprava učitelů záležitostí převážně vyšších pedagogických škol. V obecném slova smyslu lze vymezit *čtyřúrovňový koncepční rámec*, který je z hlediska obsahové náplně jednotlivými fakultami připravující budoucí učitele dále specificky rozvíjen:

- 1) Oborová zaměřenost (jednotlivé předměty/aprobace)
- 2) Pedagogicko-psychologická příprava
- 3) Praxe/praktický nácvik
- 4) Všeobecný přehled

V důsledku toho je předmětem debat otázka **profesních kompetencí** budoucích učitelů. Vznikají teoretické modely (u nás se této problematice mimo jiné věnovala např. Jaroslava Vašutová, Vlastimil Švec, Vladimíra Spilková nebo Tomáš Janík aj.), jež usilují o komplexní popis znalostí a dovedností, kterými by měl disponovat kvalitní učitel. Učitelská profese zahrnuje velmi pestrý soubor činností, které jsou důležité jak přímo ve výuce, tak i mimo ni. Modely proto musí postihovat široké spektrum kompetencí – od odborných znalostí přes pedagogické a didaktické dovednosti až po sociální kompetence potřebné např. při komunikaci s rodiči či zástupci municipalit. Cílem je vytvořit ucelený model či profil, který by reflektoval kvalitního učitele a který by mohl sloužit jako vodítko při výběru budoucích pedagogů i při jejich systematickém vzdělávání a rozvoji během profesní dráhy. V tomto kontextu se zdůrazňuje *dynamické pojetí* profesních kompetencí namísto tzv. *statického chápání* (cílem je průběžný rozvoj a zdokonalování profesních kompetencí reakcí na měnící se požadavky pedagogické

profese). Dokonce se objevují pokusy o standardizaci profesních kompetencí.

Z klíčových profesních kompetencí, které určují nejdůležitější požadavky na učitele, by měl vycházet **profesní standard**, jakožto norma (nebo soubor norem) stanovující požadavky na kompetence učitele. Standard je vymezen prostřednictvím klíčových kompetencí, které nejlépe vystihují způsobilost učitele pro konkrétní pracovní činnosti. Např. zmiňovaná Vašutová (2004) považuje za základ profesního standardu tyto kompetence: oborově předmětová; didaktická a psychodidaktická; pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující. Některé země (např. Anglie) již zavedly jednotné standardy pro kvalifikaci učitelů. Tyto snahy však čelí i kritice z řad odborníků. Hlavním argumentem odpůrců je obava z přílišné regulace učitelství profese. Rovněž je upozorňováno na to, že odborníci vkládají do modelů profesních kompetencí stále více požadavků, aniž by reflektovali reálné možnosti běžných učitelů, kteří by tyto standardy mohli naplnit. Standardy by mohly přispět ke zvýšení kvality výuky i prestiže učitelství v případě nalezení vyváženého přístupu, který vymezí základní žádoucí kompetence, ale zároveň zohlední specifika profese. Závaznost ustanovit profesní standard učitelství profese je tak stále diskutovaným tématem (u nás i v zahraničí).

Problematika pregraduální přípravy učitelů na vysokých školách představuje v současnosti jedno z ústředních témat pedagogického diskurzu. Je poukazováno na existenci nepoměru mezi obsahem studijních programů a reálnými nároky kladenými na absolventy ze strany pedagogické praxe. Kurikula studijních oborů jsou přitom utvářena převážně odborníky (akademickými pracovníky apod.), jejichž představy o optimální podobě profesní přípravy se však často míjejí s požadavky vyplývajícími z každodenní práce učitelů. Absolventi pak často poukazují zejména

na nedostatečný rozvoj kompetencí v oblasti organizace, řízení a hodnocení výuky či na deficit dovedností administrativní a manažerské povahy. Nejnověji se problematikou profesních kompetencí na národní úrovni v ČR zabývaly fakulty připravující učitele, sami učitelé z praxe, Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy a další. V tomto ohledu vydalo MŠMT v říjnu 2023 dokument, který popisuje profesní kompetence, jimiž má být vybaven každý absolvent a každá absolventka vzdělávacího programu vedoucího ke kvalifikaci učitele – jde o *Kompetenční rámec absolventa učitelství*.

5.4 Kompetenční rámec absolventa učitelství

MŠMT ČR chápe dokument (Kompetenční rámec absolventa učitelství – dále také jen „Rámec“) jako společnou vizi pro kvalitu přípravy učitelů. Má sloužit k dalšímu zkvalitňování přípravy učitelů v ČR. Právě jasnější vize usnadní a posílí spolupráci mezi ministerstvem, fakultami připravujícími učitele, školami regionálního školství i dalšími aktéry, kteří jsou zapojeni do přípravy budoucích učitelů. Dokument má být využíván také formativně přímo ve výuce budoucích učitelů, ať už na fakultě nebo ve školách během pedagogických praxí, kdy s ním mohou pracovat provázející učitelé. Rámec slouží také k podpoře začínajících učitelů v průběhu adaptačního období, kdy spolupracují s uvádějícím učitelem. Rámec je tedy povinný jako obecný cíl přípravy učitelů, povinný k využívání, ale v důsledku není ukotvena povinnost naplňovat každou jeho dílčí kompetenci. Je tomu tak proto, že MŠMT chce akcentovat formativní charakter Rámce, motivovat poskytovatele přípravy učitelů a učitelek k práci s ním a vyhodnocovat jeho přínos pro kvalitu přípravy (Rámec, 2023, s. 8).

Rámec je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí (Rámec, 2023, s. 6–7):

První oblast – *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům.*

- **Kompetence 1.1:** *Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.* Mám ve vyučovaných oborech znalosti a dovednosti, které mi umožňují efektivně plánovat a realizovat výuku. Mám pozitivní vztah k vyučovaným oborům, zajímám se o jejich vývoj a budoucnost. Rozumím tomu, jak v nich vzniká poznání, umím v nich využívat moderní technologie a kriticky hodnotím oborové zdroje informací. Rozumím souvislostem vyučovaných oborů s jinými obory. Orientuji se ve vztahu vyučovaných oborů a kurikula na různých stupních vzdělávání. Reflektuji úroveň vlastních kompetencí ve vyučovaných oborech, jsem si vědom/a limitů těchto oborů i svých vlastních a kontinuálně se ve vyučovaných oborech vzdělávám.
- **Kompetence 1.2:** *Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, tj. obsah didakticky transformuji.* Při tom efektivně vytvářím příležitosti pro učení. Vhodně využívám oborově-didaktické koncepty a pracuji s prostředím pro učení žáků, včetně digitálního. Zprostředkuji žákům a žákyním souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí. Obory zprostředkovávám jako otevřené a vedu žáky a žákyně v oborech ke kritickému uvažování, tvůrčí činnosti a etickému jednání. Pracuji s chybami a překážkami pro porozumění obsahu. Mám ucelenou koncepci výuky na příslušném stupni vzdělávání ve vyučovaných oborech, a to včetně koncepce výuky žáků a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Druhá oblast – *Plánování, vedení a reflexe výuky.*

- **Kompetence 2.1:** *Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.* Jsem přesvědčen/a

o potenciálu každého žáka a každé žákyně postupně dosáhnout stanovených cílů. Nastavuji vzdělávací cíle výuky na základě reflexe předchozí výuky, oborových znalostí, znalosti vzdělávacích potřeb žáků a žákyň a aktuální úrovně jejich kompetencí. Nastavuji je tak, aby u každého žáka a žákyně vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí v souladu s kurikulem. Zapojuji žáky a žákyně do nastavování cílů a vedu je k formulaci vlastních cílů učení.

- **Kompetence 2.2:** *Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.* Plánuji využívání oborově vhodných a různorodých výukových postupů ve fyzickém i digitálním prostředí (výukových metod, organizačních forem práce, výukových prostředků, způsobů hodnocení a reflexe výuky) tak, aby vedly k aktivnímu zapojení a k efektivnímu naplňování zvolených cílů v co nejvyšší míře každým žákem a každou žákyní vzhledem k jeho/jejím individuálním možnostem, bez ohledu na sociální postavení či znevýhodnění. Rozpoznávám SVP žáků a žákyň a jedním tak, aby se jim dostalo včasné podpory.
- **Kompetence 2.3:** *Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.* Projevuji zájem o vyučované obory, o učení žáků a žákyň i svoje vlastní, zprostředkovávám žákům a žákyním smysl vyučovaného obsahu, propojuji jej s tím, co již vědí, a s jejich zkušeností. Pomáhám žákům a žákyním vytrvat v učení tím, že podporuji postoje podporující učení a oceňuji jejich snahu, pokrok a odpovědnost za vlastní učení (viz také kompetence 3.1 a 3.2).
- **Kompetence 2.4:** *Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.* Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky k porozumění zadání, úkolům

či získaným informacím a efektivně nakládám s časem. V průběhu výuky zjišťuji úroveň porozumění a sleduji aktuální situaci žáků a žákyň. Na základě toho průběžně upravuji výuku s cílem reagovat na jejich potřeby.

- **Kompetence 2.5: *Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.*** V průběhu výuky a po jejím skončení sleduji a vyhodnocuji dopad výuky na žáky a žákyně, zejména s ohledem na způsob a míru dosahování stanovených cílů, a to na základě důkazů o učení žáků a žákyň a zpětné vazby od nich a kolegů či kolegyň. Analyzuji svou výuku a výsledky reflexe využívám pro plánování navazující výuky (kompetence 2.1 a 2.2) a pro sebepoznání a svůj profesní rozvoj (kompetence 6.1).

Třetí oblast – Prostředí pro učení.

- **Kompetence 3.1: *Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.*** Vytvářím a udržuji se žáky a žákyněmi pozitivní vztah a podporuji pozitivní vztahy mezi žáky či žákyněmi navzájem. Komunikuji s nimi vstřícně a partnersky a vytvářím prostředí důvěry, ve kterém projevují své názory a potřeby, nebojí se chybovat a využívat chyby k dalšímu učení. Vytvářím prostředí respektu k individualitě každého žáka a žákyně, k různosti a odlišnostem. Cíleně reaguji na projevy žáků a žákyň ohrožující pozitivní vztahy a důvěru ve třídě.
- **Kompetence 3.2: *Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.*** Vedu žáky a žákyně k efektivní organizaci práce, ke spolupráci a vzájemné podpoře při učení. Pravidelně s nimi komunikuji o očekávaném chování při výuce a dávám jim prostor ovlivnit společná pravidla. Cíleně reaguji na chování ohrožující prostředí pro učení a vedu žáky a žákyně k samostatnosti a odpovědnosti za jejich chování.

- *Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává. Ve spolupráci s kolegy/kolegyněmi a vedením školy zajišťuji, aby prostorové uspořádání třídy nebo místa, kde se učení odehrává, včetně digitálního prostředí, poskytovaly žákům a žákyním optimální podmínky pro učení. Volím vhodná venkovní a mimoškolní prostředí pro výuku. Volím vhodné dostupné vybavení a pomůcky na podporu učení.*

Čtvrtá oblast – *Zpětná vazba a hodnocení.*

- *Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně. Kromě sumativního hodnocení využívám zejména formativní hodnocení, tj. zohledňuji individuální pokrok žáků a žákyně a poskytuji jim zpětnou vazbu (kompetence 4.2). Využívám žákům a žákyním srozumitelná a smysluplná kritéria pro hodnocení, sebehodnocení a pro vzájemné hodnocení jejich učení. Tato kritéria jsou jim známá a korespondují s cíli výuky. Zapojuji do jejich tvorby také žáky a žákyně a spolupracuji na nich s kolegy a kolegyněmi. Hodnotím učení žáků a žákyně různými způsoby v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání a dávám jim příležitost různým způsobem prokázat a ověřit si, co se naučili.*
- *Kompetence 4.2: Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně. Zajišťuji žákům a žákyním různou formou popisnou zpětnou vazbu na jejich učení tak, aby pro ně byla využitelná v dalším učení, tj. aby si uvědomili, co se jim daří i nedaří a v čem a jak se mohou dále rozvíjet. Dávám žákům a žákyním příležitost poskytovat zpětnou vazbu také mně a vedu je k dávání i přijímání zpětné vazby mezi sebou, a to s ohledem na utváření bezpečného prostředí (viz kompetence 3.1).*

- **Kompetence 4.3:** *Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.* Vedu žáky a žákyně v průběhu výuky nebo po jejím skončení k vyhodnocování procesu a výsledků jejich učení, tj. k vyhodnocování toho, co jim pomáhá či naopak brání v učení, a toho, co se naučili, kde se v procesu učení nacházejí, na čem mohou stavět a jak mohou v učení směrem k vytyčeným cílům nejlépe postupovat dál.

Pátá oblast – *Profesní spolupráce.*

- **Kompetence 5.1:** *Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.* Podporuji kulturu vzájemného a společného učení ve škole, tj. spolupracuji se svými kolegy a kolegyněmi, s asistenty a asistentkami pedagoga a s pracovníky a pracovníci školního poradenského pracoviště či dalšími odborníky a odbornicemi s cílem společně reflektovat svůj dosavadní dopad na žáky a žákyně, sdílet své poznatky o (vzdělávacích) potřebách konkrétních žáků a žákyň a vytvářet příležitosti pro naplnění těchto potřeb. Jsem aktivním členem či členkou školního týmu a s ohledem na své zkušenosti se zapojuji do rozvoje školy a profesní komunity, podporuji studenty a studentky učitelství či dalších pedagogických programů a začínající pedagogy a pedagožky.
- **Kompetence 5.2:** *Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.* Pravidelně a vstřícně komunikuji s rodiči či zákonnými zástupci žáků a žákyň, aby měli dostatek informací pro podporu jejich vzdělávání; nastavuji pravidla komunikace tak, aby probíhala s respektem k potřebám mým i rodičů a aby co nejefektivněji vedla k cíli spolupracovat v zájmu žáků a žákyň. Podporuji pozitivní vztahy v širší komunitě školy a podílím se na aktivitách, které širší komunitu školy zapojují do vzdělávání žáků a žákyň.

Šestá oblast – Profesionální sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví.

- **Kompetence 6.1:** *Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji. Systematicky využívám reflexi (kompetence 2.5) a profesní spolupráci (kompetence 5.1 a 5.2) k vyhodnocování svého vlivu na žáky a žákyně, vlastních silných a slabých stránek a vzdělávacích potřeb. Na základě těchto potřeb si stanovuji rozvojový cíl a využívám široké škály prostředků pro svůj profesní růst. Vyhodnocuji jejich účinnost s cílem maximalizovat pozitivní dopad na učení své i žáků/žákyně.*
- **Kompetence 6.2:** *Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou. Respektuji vědecká fakta, tzn. odlišuji informace založené na vědeckém poznání od informací, které tento základ nemají. Zároveň respektuji duchovní život, náboženství a duchovní tradice. Orientuji se na mediální scéně, využívám informace z důvěryhodných zdrojů, jednám odpovědně při využívání médií, sociálních sítí a umělé inteligence a vedu k tomu také žáky. Ctím odbornost a význam znalostí pro utváření názorů a rozvoj kompetencí. Vyznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a vedu k tomu také žáky a žákyně. Jednám v souladu s profesní etikou učitele a učitelky.*
- **Kompetence 6.3** *Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu. Věnuji odpovídající pozornost sám/sama sobě, svým potřebám, zájmům a vztahům. Pojmenovávám svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracuji. Při plánování a realizaci výuky kladu důraz také na rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, využívám již hotové materiály a inspiraci od kolegů a kolegyně, přenáším odpovědnost a aktivitu na žáky a žákyně tam, kde je to možné*

a vhodné. Při péči o své psychické zdraví aktivně využívám dostupné prostředky.

5.5 Osobnostní charakteristiky učitelů

Otázka osobnostních kvalit a vlastností, jimiž by měl disponovat kvalitní učitel, má v oblasti pedagogického myšlení dlouhou tradici. Již antičtí filozofové akcentovali potřebu žádoucích charakterových rysů vychovatele. Tyto snahy pak dále rozvíjeli významní pedagogové, jako byl např. Jan Amos Komenský. Právě Komenský považoval za důležité, aby učitel disponoval zbožností, morálkou a dobrými didaktickými schopnostmi. Pestalozzi pak zdůrazňoval, že učitel by měl mít pedagogickou lásku ke svým žákům a Herbart prosazoval názor, že pro kvalitního učitele je klíčové vědecké vzdělání. Jedním z prvních pokusů o systematické uchopení této problematiky v našem prostředí v období 18. a 19. století byl spis *Rádce pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařských královských zemích* (1814), jehož autorem byl Jahn Engelbert. Práce již tehdy akcentovala důležitost osobnostních charakteristik, jakými jsou trpělivost, spravedlivost či laskavost, stejně jako odborné kvality a pedagogické dovednosti. Poukazuje tak na poměrně časně uvědomění si vlivu osobnosti pedagoga na vyučování a výchovu v rámci dobového pedagogického myšlení.

Psychologie charakterizuje *osobnost* jako jedinečnou integraci duševních rysů, prožívání a chování člověka. Učitelské povolání klade vysoké nároky na osobnostní charakteristiky učitelů. Vychází se totiž z předpokladu, že v kontextu učitelské profese v porovnání s jinými profesemi je učitel ten, který ve výchovně vzdělávacím procesu působí celou svou osobností. Hlavním cílem pedeutologie a dalších příbuzných vědních disciplín je pochopit, zda osobnostní charakteristiky učitelů nějakým způsobem ovlivňují proces učení a výsledky žáků. Jinými slovy, zda to, co se žáci ve škole naučí, závisí částečně na osobnosti jejich učitele. Lze rozlišit minimálně dva

přístupy, které se při zkoumání osobnostních vlastností učitelů uplatňují:

- 1) **normativní přístup:** usiluje o stanovení ideálních kvalit a charakteristik učitele. Specifikuje požadované předpoklady a vlastnosti, kterými by měl disponovat. Rovněž se zabývá tím, jakým způsobem má učitel postupovat, aby dosáhl úspěchu ve výchovně-vzdělávacím procesu.
- 2) **analytický přístup:** usiluje o zjištění skutečných vlastností a charakteristik osobnosti učitelů. Vychází z induktivní metody, kdy na základě pozorování a zkoumání konkrétních učitelů dospívá k obecnějším závěrům o jejich typických rysech. Výsledky pak přispívají k vytvoření realistické psychologické charakteristiky osobnosti učitele, tak jak se projevuje v praxi, nikoliv jak by měla teoreticky vypadat.

Mezi osobnostní charakteristiky, které by mohly mít vliv na výuku, se řadí například *emoční stabilita učitele, míra extravertze či otevřenosti vůči zkušenostem*. Uvažuje se, že tyto rysy ovlivňují motivaci a zapojení žáků do výuky. Udávají se ale také další determinující kvality, jako je *stupeň dosaženého vzdělání učitele; profesní zkušenost; aprobovanost (specializace pro vyučovaný předmět); věk a pohlaví; verbální/komunikační schopnost* aj. Některé pedagogické výzkumy např. poukazují, že *věk a délka praxe* učitelů ne vždy jednoznačně korelují s kvalitou výuky. V pedagogickém výzkumu se často používá věk nebo počet odučených let jako nepřímé měřítko profesní zkušenosti učitelů. Vychází se z předpokladu, že vyšší věk a delší praxe souvisí s většími zkušenostmi. Ty by pak mohly vést ke kvalitnější výuce a lepším studijním výsledkům žáků. Empirické studie ale tento předpoklad příliš nepotvrzují. Nelze proto věk a počet odučených let automaticky ztotožňovat s mírou profesní zkušenosti. Pro posouzení kvality výuky jsou pravděpodobně důležité i jiné charakteristiky, jako zejména *verbální, komunikační schopnosti*

učitele nebo aktuální etapa, ve které se učitel z hlediska *statusu experta nachází* (tj., zda jde z hlediska profesní dráhy o začátečníka, pokročilého učitele či experta). Kromě základních charakteristik učitele (pohlaví, věk apod.) ovlivňuje kvalitu výuky také jeho *pedagogické myšlení*. Pedagogické myšlení zahrnuje způsob uvažování učitele o výuce, jeho přístup k žákům i znalost obsahu a metod výuky. Odráží profesní zkušenosti a dovednosti daného pedagoga, ale též jeho hodnotový rámec, očekávání (např. od sebe i žáků), ideje, postoje, předsudky apod. Jde jednoznačně o latentní (skrytou), částečně uvědomovanou i neuvědomovanou, determinantu, která má vliv na vzdělávací proces (cíle, organizaci výuky, pedagogickou komunikaci, přístup k žákům i jejich rodičům, kolegům učitelům apod.). Pedagogické myšlení se u učitelů projevuje při různých činnostech ve výuce, při konfrontaci s názory ostatních kolegů, při debatách s rodiči žáků a nadřízeným atp., stejně tak může být pozorovatelné nebo jinak zjistitelné (např. prostřednictvím odpovědí v rámci výzkumného dotazování týkající se různých pedagogických jevů atp.). Příkladem zde může být sebehodnocení odpovědnosti učitele za dobré výsledky žáků, profesní angažovanost nebo sebehodnocení vlastní vnímané zdatnosti (*self-efficacy*) učitele v kontextu inkluzivních postupů v reálné školní praxi (např. může zcela otevřeně zmínit vlastní názory a postoje ve vztahu k implementaci inkluzivních praktik ve třídě).

Pozornost výše byla věnována pouze některým aspektům, které mohou mít v kontextu osobnostních charakteristik učitele potenciální spojitost se vzdělávacími výsledky žáků. Stručný přehled výše vyjadřuje snahu o to, aby si čtenář uvědomil komplexnost a složitost nastíněného tématu. Tento spíše povrchní nástin není ani jednoznačný, ani úplný, stejně jako výsledky dosavadních studií nejsou v této oblasti zcela koherentní. Je třeba zdůraznit, že mimo pozornost prezentovaného výkladu byly faktory, které se týkají např. schopností samotných žáků, jejich

rodinného prostředí/zázemí nebo obecná motivace žáků ke vzdělávání, což je taktéž klíčová determinanta určující výsledky vzdělávání.

5.6 Typologie učitelů

Typologie osobnosti učitelů se zabývají klasifikací učitelů do různých skupin na základě jejich osobnostních charakteristik/vlastností. Tyto typologie vznikly díky rozsáhlým výzkumům zaměřeným na osobnost učitelů a jejich projevy při výuce. V odborné pedagogické literatuře lze nalézt celou řadu typologií, které rozdělují učitele podle odlišných kritérií. Některé z nich se zaměřují na vlastnosti osobnosti, jiné berou v potaz spíše pedagogický styl výuky (např. zda učitel preferuje spíše autoritativní přístup nebo naopak demokratický styl), či zda se soustředí více na vztahy s žáky než na plnění předepsané látky. Některé typologie mohou reflektovat také širší přístup učitele ke vzdělávání. Lze identifikovat např. ty učitele, které preferují spíše tradiční způsoby vzdělávání, progresivní nebo alternativní. Kritéria typologií učitelů mohou být velmi rozmanitá, jejich smyslem je pomoci lépe porozumět osobnosti učitele a jeho vlivu na výuku. Znalost typologie může učiteli i žákům usnadnit vzájemnou spolupráci.

Stejně jako je rozmanitá typologie učitelů, jsou rozmanité osobnostní charakteristiky učitelů a jejich individuální zvláštnosti. To vede k tomu, že je k jakékoliv typologii učitele nutné přistupovat s jistou mírou opatrnosti (každá má určité rezervy). Žádná z typologií nemůže postihnout komplexně učitelovu osobnost a její charakteristiky. Stěžejním problémem je v tomto ohledu absence jednotného teoretického rámce či kritéria, na jehož základě by bylo možné typologii konzistentně vymezit a empiricky ověřit. Neexistuje tudíž obecně akceptovaná a všeobecně přijímaná typologie učitelů.

Níže v textu budou prezentovány vybrané typologie učitelů, které reflektují různá klasifikační hlediska. Důraz však bude kladen na typologii, kterou představil švýcarský psycholog Christian Caselmann. Podle řady odborníků lze Caselmanovu typologii považovat za jednu z nejpracovanějších.

Typologie dle Waldemara Oskara Döringa (1880–1948)

Döring vychází ve své typologii jak z pozorování stylů výuky učitelů, tak z obecné typologie osobnosti, kterou rozvedl německý psycholog Eduard Spranger (1882–1963). Sprangerova teorie definuje několik základních typů osobnosti na základě preferovaných hodnot jedince. Döring pak kombinuje tyto hodnotové orientace s pozorovanými vyučovacími styly učitelů. Výsledkem je rozdělení učitelů do několika ideálních typů (Döring a Spranger připouštějí i existenci smíšených či méně výrazných typů):

- 1) **Náboženský typ:** učitel náboženského typu posuzuje všechny své činy a motivy z pohledu víry v Boha. Bývá spolehlivý, vážný a uzavřený. Často nemá příliš smysl pro dětské hry a těžko se přibližuje žákům. Může působit jako suchý pedant a puntičkář lpící na detailech. Döring dále dělí náboženský typ na dva podtypy – *citovější variantu*, kdy víra má emotivnější charakter (učitel je příliš benevolentní, nemá dostatečnou autoritu a disciplínu), a *intelektuálnější variantu*, kdy je víra založena více na rozumovém uvažování (učitel je více pedantem).
- 2) **Estetický typ:** pro estetický typ učitele je charakteristická dominance iracionálních prvků (zejm. fantazie) nad racionálními v kognitivních procesech a konání. Často dokáže projevit porozumění k žákům a pozitivně formovat jejich osobnost, a proto má tento typ učitele silnou potřebu tvořit a přetvářet žáky (pro samotného učitele je toto zdrojem

uspokojení). Také inklinuje k rozvíjení jejich nezávislosti a k individualismu. Mezi hlavní hodnoty řadí krásu, harmonii, půvab a symetrii. Döring rozlišuje ještě dva podtypy – *aktivně tvořivý* a *pasivně receptivní*. Aktivně tvořivý formuje žáky podle své vize, bez toho, aby bral v potaz osobnost žáků (může být direktivní, necitliví, na druhou stranu jeho přístup je energický a je plný entuziazmu). Pasivně receptivní učitel estetického typu je schopen porozumět jedinečnosti žákovy osobnosti a není zde patrná přílišná snaha o její proměnu, a proto bývá tento subtyp typ učitele žáky lépe přijímán.

- 3) **Sociální typ:** sociální typ učitele je podle Döringa ideálním typem. Tento typ učitele kombinuje pozitivní vlastnosti estetického typu a typu pasivně receptivního. Na jednu stranu je trpělivý, na stranu druhou usiluje o rozvoj žáků. Jeho snahou je vychovávat žáky k prosociálnímu chování a vést je k tomu, aby se stali platnými členy společnosti. U žáků je tento typ v přízni. Oceňují jeho spravedlivý přístup a snahu o jejich osobnostní růst. Často si ho však příliš neváží. Sociální typ učitele neupřednostňuje žádné žáky ani skupiny a nevytváří z nikoho „oblíbence“. Tento typ představuje vyváženou cestu mezi ostatními typy.
- 4) **Teoretický typ:** klade důraz především na teoretické poznání a obsah vyučovaného předmětu. Smysl své pedagogické práce spatřuje v systematizaci poznatků a hledání pravdy prostřednictvím vědecké činnosti. Znalosti předává žákům spíše mechanicky. Mnohem více než o samotné žáky se tak zajímá o probíranou látku. Jeho cílem není porozumět hlouběji žákům či je blíže poznat. Mezi teoretickým typem učitele a žáky často vzniká spíše chladný neosobní vztah a odstup.
- 5) **Ekonomický typ:** pro ekonomický typ učitele je charakteristická snaha o maximální efektivitu ve výuce. Snaží se dosáhnout co nejlepších výsledků u žáků, ale s co

nejmenším vynaloženým úsilím. Bývá výborným metodikem a často vede žáky k samostatné práci. Vzdělání podle ekonomického typu učitele znamená osvojení si prakticky využitelných znalostí a dovedností. Stejný přístup se snaží předat i žákům. Je zaměřený velmi prakticky, nedoceňuje proto příliš fantazii či originalitu.

- 6) **Mocenský typ:** má tendenci prosazovat sám sebe, často i na úkor žáků. Neváhá přitom použít agresi. Jeho cílem je prosadit vlastní názory, vyniknout, získat vliv, moc a uznání. Uspokojuje ho vědomí vlastní převahy nad žáky. Mocenský typ učitele se snaží formovat žáky především podle svých představ. Často je nespravedlivě trestá. O samotné žáky a jejich potřeby nejeví přílišný zájem. Žáci se mocenského typu učitele většinou bojí. Jeho přístup vede k atmosféře strachu a napětí. Žáci jsou nuceni podřizovat se jeho vůli, což negativně ovlivňuje jejich vztah ke vzdělávání.

Typologie dle Christiana Caselmana (1889–1979)

Christian Caselmann byl významný německý univerzitní pedagog a psycholog. Je známý především svou typologií osobnosti učitelů, která dodnes patří k uznávaným koncepcím v oblasti pedagogiky. Za základní kritérium pro rozdělení učitelů do typů zvolil jejich **orientaci ve výuce** – zda se soustředí více na *vzdělávací obsah a předmět*, nebo na *osobnost žáka*. Na základě tohoto kritéria definoval Caselmann dvě základní kategorie pedagogických osobností. Učitele zaměřené především na učivo a vzdělávání žáků označil jako *logotropy*. Učitele orientované primárně na žáka a rozvoj jeho osobnosti nazval *paidotropy*. Caselmann dále rozpracoval detailnější typologii, v níž rozlišil celkem čtyři typy osobnosti učitelů, přičemž *vycházel právě z těchto dvou základních orientací*. Caselmannova typologie učitelů ještě dále zdůrazňuje další možné dělení. Rozlišuje typologii učitelů podle

pedagogických postupů, ke kterým ve vzdělávání učitelé více inklinují, a typologii učitelů dle jejich **převažujícího chování**.

Caselmannova typologie učitele zdůrazňující orientaci ve výuce

- **Logotrop filosoficky orientovaný:** Klade velký důraz na vlastní interpretaci světa. Jeho cílem ve výuce je rozvíjet a předávat žákům svůj osobní pohled na život. Má problém s akceptováním odlišných názorů žáků. Jen málo zohledňuje jejich individuální uvažování. Soustředí se především na subjektivní stránku výuky. Snaží se vtisknout žákům své přesvědčení, místo aby podporoval jejich vlastní uvažování a kritické myšlení.
- **Logotrop odborně/vědecky orientovaný:** Typ učitele, který se již od útlého věku se zájmem věnoval určitému specifickému předmětu a oboru. Má hluboké znalosti vztahující se k oboru, a proto se u něj objevuje sklon považovat všechna témata v daném oboru za důležitá a snaží se, aby si žáci z daného předmětu osvojili velké množství znalostí. Dokáže efektivně vysvětlit problematiku svého oboru, vzbudit v žácích zájem a usnadnit jim tak studium. Má velký vliv na vzdělávání žáků. Na druhou stranu bývá v požadavcích na žáky často přísný a náročný. Postupně vyzrává v typického vědce zaměřeného na výzkum (s patřičnou mírou znalostí i propracovanou metodologií řešení problému).
- **Paidotrop individuálně psychologicky orientovaný:** Typ učitele, který se snaží najít cestu ke každému žákovi, pochopit jeho potřeby a pomoci mu růst. Klade důraz na výchovu celé osobnosti, nejen na vzdělávání a předávání znalostí. Projevuje trpělivost a víru v potenciál každého žáka. Svou roli chápe spíše jako průvodce, který žákům pomáhá nacházet jejich

cestu. Snaží se motivovat a podporovat potenciál každého žáka.

- ***Paidotrop všeobecně psychologicky orientovaný:*** Vyznačuje se racionálním přístupem založeným na psychologických principech. Má tendenci aplikovat univerzální metody na všechny žáky bez ohledu na individuální rozdíly. Spíše než osobní přístup prosazuje všeobecné výchovné postupy a metody práce. Často věnuje pozornost pouze svým oblíbeným žákům a zanedbává ostatní.

Caselmannova typologie učitele zdůrazňující pedagogické postupy

- **Vědecko-systematický typ učitele:** Vyznačuje se analytickým a exaktním přístupem podobným vědecké práci. Informace podává strukturovaně, objasňuje souvislosti a buduje závěry na základě dílčích logických kroků. Zaměřuje se více na faktickou a systematickou stránku výuky než na osobnostní aspekty.
- **Umělecký typ učitele:** Tento typ učitele dokáže žákům učivo přiblížit pomocí různých příkladů, metafor a zajímavých souvislostí. Má schopnost vzbudit v žácích emoce a propojit probírané téma s estetickou představitivostí. Díky názornosti a tvořivosti dokáže často zaujmout žáky pro učivo a prohloubit jejich porozumění. Mnohdy má i silný vliv na osobnostní růst žáků a jejich hodnoty. Vyznačuje se citlivým přístupem skrze umělecké vnímání světa.
- **Praktický typ učitele:** Dokáže u žáků rozvíjet názorné a praktické myšlení. Složitou látku umí vysvětlit s pomocí příkladů, názorných pomůcek nebo lidových rčení. Díky tomu je schopen i náročný obsah zprostředkovat srozumitelnou a prakticky využitelnou formou.

Caselmannova typologie učitele zdůrazňující převažující chování

- **Autoritativní typ učitele:** Autoritativní učitel má potřebu přísně kontrolovat výuku a řídit vše do detailů podle svých představ. Chce mít naprostou kontrolu nad průběhem hodin i žáky. Někdy mu chybí smysl pro spravedlnost, humor a laskavost k žákům. Klíčové je najít rovnováhu mezi kázní a volností. I při autoritativním vedení lze vytvořit prostředí důvěry a vzájemného respektu.
- **Sociální typ učitele:** Cílem sociálně orientovaného učitele je vytvořit pro studenty partnerské a podpůrné prostředí. Snaží se je vést k zodpovědnosti skrze osobní příklad, ne příkazy. Klade důraz na vzájemný respekt a spolupráci. Takový přístup může podporovat samostatnost žáků, ale také vyžaduje pevnou a důslednou osobnost pedagoga (v opačeném případě se mohou vyskytovat problémy s kázní).

Typologie dle přístupu učitele k žákům

Někteří psychologové, jako např. Kurt Lewin nebo Zbigniew Zaborowski, rozpracovali typologii, která byla založena na specifických rysech učitele ve vztahu k vedení žáků a míře jejich kontroly. Rozlišují tři možné přístupy a styly pedagogické práce s žáky: *autoritativní, demokratický a liberální.*

- 1) **Autoritativní typ učitele:** Učitel autoritativního typu přistupuje k žákům z pozice autority a moci. Má jasnou představu o vedení výuky a nepřipouští zpětnou vazbu či námítky žáků. Bývá výborně připravený, má naplánovaný sled činností, který bez diskuze prosazuje. Jeho vystupování je formální, přísné, strohé. Od žáků vyžaduje vysoký výkon, ale potlačuje jejich vlastní iniciativu a motivaci. Když třídu opustí, žáci často přestávají pracovat. Tento styl vede spíše k poslušnosti než aktivní spolupráci. Učitel zřídka chválí, více trestá. Autoritativní přístup může krátkodobě zajistit kázeň,

ale nepodporuje samostatnost ani zájem žáků. Ti plní pokyny bez osobního přesvědčení, jen z povinnosti. Navenek působí disciplinovaně, ale vnitřně postrádají motivaci k učení. Pokud učitel dohlíží, pracují, jinak vypínají. Tento styl může být pro některé žáky demotivující a brzdit jejich seberealizaci. Vyžaduje submisivitu, ne partnerský dialog. Efektivnější bývá podporovat aktivitu studentů pozitivní motivací.

2) **Demokratický typ učitele:** Učitel demokratického typu usiluje o spolupráci s žáky a zohledňuje jejich zpětnou vazbu. Svůj plán výuky připravuje tak, aby jej mohl diskutovat a případně upravit na základě podnětů žáků. Je otevřený k připomínkám i kritice, dává žákům prostor pro vyjádření vlastních názorů. Jeho vystupování bývá vstřícné a vůči žákům otevřené. Oceňuje aktivity žáků, často je chválí. Pokud je třeba udělit kázeňský postih, snaží se ho spojit s výchovným ponaučením. Snaží se nastavit nároky přiměřeně schopnostem žáků (pokud zjistí, že jsou nároky pro někoho příliš vysoké, je ochotný je zmírnit). Demokratický typ učitel se snaží podporovat iniciativu a motivaci žáků, snaží se je vybízet k spolurozhodování a posiluje vzájemný respekt. To přispívá k příznivé atmosféře, pozitivnímu vztahu ke škole i lepším výsledkům.

3) **Liberální typ učitele:** Učitel liberálního typu vystupuje vůči žákům spíše kamarádsky a neformálně. Výuku příliš nepřipravuje a spoléhá, že vše dopadne spontánně. Kvůli tomu bývá kvalita výuky nižší. Učitel žáky moc nevede, ani jim nedává zpětnou vazbu na jejich výkony. Neuděluje odměny ani postihy. Tento přístup vede k uvolněné atmosféře, ale také k nekázní a menší efektivitě. Chybí jasná pravidla i cíle.

5.7 Učitelská profese a některá její specifika

V posledních letech roste zájem odborníků o problematiku vztahující se k učitelské profesi. Mimo jiné, zejména psychologové, sociologové i samotní pedagogové proto provádějí rozsáhlé výzkumy, které se vztahují k rozmanitým tématům profese. Snaží se tak lépe porozumět realitě každodenní práce učitelů v praxi – nárokům, kterým musí čelit, motivaci ke svému povolání i spokojenosti v něm. Z dosavadních zjištění vyplývá, že učitelé se potýkají s řadou výzev, jako je vysoké pracovní tempo, stres a zátěž nebo problémy s kázní žáků. Zároveň se učitelská profese vyznačuje některými dalšími specifiky, jako např. výraznou feminizací povolání. Cílem výzkumů je nejen lépe porozumět situaci učitelů, ale také najít způsoby, jak je v jejich psychicky a fyzicky náročné práci účinně podpořit. Některá specifika učitelské profese budou v následujících pasážích stručně nastíněna.

Prestiž učitelské profese

Prestiž (nebo také uznání či vážnost) učitelské profese je předmětem řady výzkumů jak u nás, tak v zahraničí. Například Centrum výzkumu veřejného mínění (CVVM) při Sociologickém ústavu Akademie věd ČR pravidelně mapuje, jak česká veřejnost hodnotí prestiž učitelské profese. Na základě nejnovějších dat z června 2019 byl vypracován žebříček prestiže celkem 26 různých povolání. V tabulce, která je veřejně dostupná na webových stránkách CVVM, je zohledněno umístění jednotlivých profesí zpětně, konkrétně od roku 2004 do roku 2019.

Tabulka 2: Prestiž povolání v letech 2004–2019

Profese	2004		2007		2011		2013		2016		2019	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,10	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.	70,1	5.
Soudec	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,3	6.	67,5	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,4	7.	61,4	7.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,3	9.	61,1	8.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.	60,8	9.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.	59,7	8.	60,3	10.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17.	49,7	16.	53,4	12.	56,4	11.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.	52,1	13.	55,9	12.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.	54,3	11.	53,9	13.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.	50,3	15.	52,7	14.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.	50,5	14.	51,8	15.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16	47,6	18.	49,3	16.	50,6	16.
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	50,2	15.	48,9	17.	50,5	17.
Stavební dělník					48,1	18	49,3	17.	44,0	19.	47,4	18.
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19	45,7	19.	42,3	20.	45,5	19.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	37,9	24.	46,7	18.	43,9	20.
Prodavač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21	44,7	20.	40,5	23.	43,5	21.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20	43,8	21.	40,9	21.	40,3	22.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23	40,0	22.	37,3	24.	38,5	23.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22	38,0	23.	40,8	22.	36,7	24.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25	34,2	25.	29,0	26.	34,5	25.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26	25,1	26.	31,2	25.	31,0	26.

Výsledky průzkumů veřejného mínění indikují **vysokou míru společenské prestiže učitelské profese** v ČR. V roce 2019 byli učitelé vysokých škol na 4. pořadí v žebříčku a učitelé škol základních na 5. V průběhu let se pozice více méně výrazně nemění a hodnocení veřejnosti bylo v tomto ohledu stabilní. Veřejnost vnímá práci pedagogů jako významnou a přínosnou pro společnost, neboť klade vysoké nároky na kvalifikaci a zároveň nese prvky poslání.

Některé studie si všímají, že zatímco veřejnost hodnotí prestiž učitelské profese jako relativně vysokou, sami učitelé přikládají povolání spíše nižší prestiž. Podle sociologa Iva Možného, který se tématice věnoval, může být toto hodnocení ze strany českých učitelů způsobeno jejich finančním ohodnocením, které je ve srovnání se zeměmi OECD nízké. Tato situace může být pro řadu

učitelů demotivující. Spravedlivější odměňování by proto mohlo zvýšit spokojenost pedagogických pracovníků a tím i hodnocení prestiže, ale i vyšší zájem o tuto náročnou profesi. Mnozí učitelé zároveň vnímají své finanční ohodnocení jako nedostatečné také vzhledem k náročnosti profese.

Feminizace učitelské profese

Feminizace pedagogické profese je fenomén, který v současnosti rezonuje téměř na všech stupních českého školství. Vědecké studie poukazují na několik faktorů, jež k tomuto jevu přispívají. Jedním z klíčových aspektů je odchod mužů ze vzdělávacího sektoru. Ti často směřují do profesí, které nabízí vyšší šance kariérního postupu včetně výdělku a participace na rozhodovacích pozicích ve společnosti. Naproti tomu ženy často volí učitelství jako profesi umožňující harmonizovat pracovní a rodinný život. Jistota státem garantovaného zaměstnání a sociální benefity jsou důležitou motivací pro volbu tohoto povolání. Nelze opomenout ani genderové stereotypy, jež péči o potomstvo i jejich výchovu stále přisuzují primárně ženám. Některé tyto zažitě představy o rolích mužů a žen ve společnosti se následně promítají do volby povolání.

V následující tabulce je dokumentováno, jaké bylo v ČR ve vzdělávání zastoupení žen a mužů učitelů napříč jednotlivými stupni škol (kromě vysokého školství). Data jsou zde uvedena k 30. 9. 2022 a byla získána z veřejně dostupné databáze MŠMT (Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele).

Tabulka 3: Zastoupení učitelů ve vzdělávání z hlediska pohlaví (k 30. 9. 2022)

	Celkem	Muži (%)	Ženy (%)
	174506	36296 (20,80)	138210 (79,20)
V mateřské škole	36637	267 (0,73)	36370 (99,27)
Na 1. st. ZŠ	44976	4116 (9,15)	40860 (90,85)
Na 2. st. ZŠ	47815	12050 (25,20)	35765 (74,80)
Ve střední škole	50528	20344 (40,26)	30184 (59,74)
Ve vyšší odborné škole	4051	1337 (33,00)	2714 (67,00)

Data jednoznačně dokládají, že profese učitele je v ČR výrazně feminizována na úrovni ISCED 1–5, tedy, že dochází k výrazné disproporci mezi zastoupením mužů učitelů a žen učitelek. Lze konstatovat, že čím nižší stupeň škol, tím výraznější zastoupení žen učitelek ve vzdělávání. Ačkoliv jsou zde prezentována data k 30. 9. 2022, jedná se o vývojový trend, který byl typický i pro uplynulé dekády (skladba učitelů se z hlediska pohlaví výrazně neproměňuje a pokud, tak v řádu nižších jednotek procent, a především v oblasti středního školství). V ČR je podíl žen ve vzdělávání v porovnání s evropskými zeměmi výrazně vyšší (zejm. co se týče prvního stupně ZŠ). Relativně nejvíce vyrovnaný je pak celkový podíl zastoupení mužů a žen v Turecku. Nicméně ČR si ve srovnání s jinými evropskými zeměmi dlouhodobě drží nadprůměrně vysoký podíl zastoupení žen na všech úrovních (kromě terciární). Někteří odborníci se domnívají, že přílišná feminizace ve vzdělávání je negativním rysem školského systému a může mít dopad na rozvoj dětí/žáků.

Pro úplnost je třeba doplnit, že odlišná situace je v sektoru terciárního vzdělávání, kde dominuje zastoupení mužů (cca 60 %) v porovnání s ženami. I v tomto je ČR na předních příčkách, neboť

takto vysoký počet mužů na vysokých školách není pro sousedící země typický.

Kromě výše popsaného fenoménu, který se v ČR dotýká zejména úrovně ISCED 1–5, lze identifikovat další jiný výrazný trend. Ten se týká *věkové struktury učitelů*. Podle dostupných údajů představují nejpočetnější věkovou skupinu českých učitelů lidé mezi 50 a 60 lety. Tento jev lze pozorovat napříč všemi stupni vzdělávací soustavy, avšak nejvýrazněji se projevuje v předškolním vzdělávání, kde podíl padesátníků na celkovém počtu učitelů mateřských škol dosahuje 37 %. Zároveň je však třeba podotknout, že v mateřských školách je zastoupen i nejvyšší podíl pedagogů do 30 let (přibližně 16 % všech učitelů).

Stres a zátěž v práci učitelů

Učitelství je náročné povolání s vysokou psychickou (a do jisté míry i fyzickou) zátěží. Jako pomáhající profese vyžaduje intenzivní interakci s lidmi a vysoký stupeň odpovědnosti. To často vede ke vzniku stresových situací. Tyto situace se navíc umocňují v důsledku charakteristických pracovních podmínek – vysoká hlučnost, žáci s negativním postojem k výuce, zvýšená pravděpodobnost výskytu šikany (na pracovišti, ve školní třídě), časový tlak, pocity nedocnění nebo nedostatek přestávek apod.

Lze konstatovat, že učitelská profese je vystavena enormním nárokům jak ze strany samotných žáků a jejich rodičů, tak ze strany vedení vzdělávacích institucí či celospolečenských očekávání. Učitelé zároveň čelí tlakům okolí, které mnohdy může vznášet protichůdné požadavky (rodiče žáků vs. vedení školy; veřejnost vs. učitelé; učitelé vs. vedení školy; škola vs. zřizovatel školy). Učitelé mohou čelit téměř neřešitelnému úkolu, jak těmto různorodým očekáváním dostát. Kromě toho se od vyučujících očekává kontinuální držení kroku s aktuálními trendy v oblasti vzdělávání a vyučovacích metod. Dalším faktorem je omezená zpětná vazba

týkající se úspěšnosti pedagogického působení, neboť pozitivní výsledky se projevují zpravidla až v delším časovém horizontu (emocionální tlak představují rovněž úspěchy či selhání žáků při konání různých srovnávacích zkoušek, soutěží atp.).

Přes uvedenou náročnost jde o smysluplné povolání s relativně vysokou mírou společenské prestiže. Empirické studie v ČR i zahraničí dokládají zvýšenou míru stresu u všech pomáhajících profesí, včetně učitelů. V ČR pociťuje stres přibližně 50–60 % učitelů.

Dlouhodobé vystavení stresovým faktorům může vyústit v řadu negativních důsledků. Mezi časté projevy patří nespokojenost v rámci profese a fluktuace učitelů, jež přecházejí na jiné školy. V extrémních případech vede až k předčasnému ukončení profesní dráhy ve školství. Učitelé pak odcházejí do penze, případně zcela mění obor, i když pro novou profesi nedisponují adekvátní kvalifikací. Je zřejmé, že psychická zátěž představuje jeden z ústředních problémů učitelské profese. Je nezbytné identifikovat strategie, které by vedly ke snížení stresové zátěže a prevenci jejích negativních následků.

Osobní pohoda a duševní zdraví učitelů představují klíčové faktory v kontextu jejich psychohygieny a je prevencí před rozvojem syndromu vyhoření a rozvoji duševních poruch (zejm. neurotických, poruch nálad, spánku). Učitelé mají k dispozici různé strategie, jak zvládat stres jejich náročné profese. Patří mezi ně včasné rozpoznávání problémů a jejich řešení, rozvoj dovedností potřebných pro zvládání pracovních úkolů a minimalizace vlastního stresového chování. Důležité je také vytvářet realistická očekávání jak vůči sobě, tak vůči žákům a otevřeně hovořit o svých starostech. Nezbytná je rovnováha mezi pracovním a osobním životem. Tyto strategie pomáhají učitelům posilovat sebedůvěru, vnitřní sílu a víru ve vlastní schopnosti (self-efficacy). To jim dodává potřebnou psychickou odolnost pro úspěšné zvládání náročných situací,

s nimiž se ve škole setkávají. Péče o duševní zdraví a osobnostní rozvoj by měly být prioritou, aby učitelé mohli efektivně vykonávat své povolání. Řada výzkumů také prokázala spojitost mezi osobní pohodou učitelů a vzdělávacími výsledky jejich žáků. Jinými slovy, ve škole je třeba systémově řešit otázku duševní pohody učitelů, která přímo souvisí s duševní pohodou žáků a pomáhá utvářet přijatelné školní klima.

Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Jaké jsou oblasti zájmu pedeutologie? Jmenujte.
- 2) Kdy vznikly v rakouské monarchii první instituce pro systematickou přípravu učitelů?
- 3) Kdo prosazoval myšlenku vysokoškolského vzdělávání učitelů na přelomu 19. a 20. století?
- 4) Kdy bylo v Československu zavedeno povinné vysokoškolské vzdělávání učitelů?
- 5) Jaké jsou čtyři základní složky koncepčního rámce pro přípravu budoucích učitelů?
- 6) Co je profesní standard učitele a jaké kompetence zahrnuje?
- 7) Jaké jsou základní typy učitelů v Caselmannově typologii?
- 8) Čím se vyznačuje autoritativní styl vedení žáků?
- 9) Uveďte konkrétní specifika učitelské profese a vysvětlete jejich příčiny.
- 10) Proč je důležitá péče o duševní zdraví a osobnostní rozvoj učitelů?

Literatura

BLIŽKOVSKÝ, Bohumír. Pedeutologie a gradace profesionality pedagogických pracovníků. *Pedagogika*. 1990, roč. 40, č. 5, s. 503–519. ISSN 0031-3815.

DRAPELA, Victor. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.

KASÁČOVÁ, Bronislava; CABANOVÁ, Mariana (eds.). *Učitel' v preprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2009. 258 s. ISBN 978-80-8083-814-0.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023. 82 s. [cit. 2023-10-31].

Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

PIVARČ, Jakub. Psychometrické vlastnosti dotazníku The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): Adaptace české verze škály u učitelů mateřských škol. *Studia paedagogica*. 2022, roč. 27, č. 1, s. 125–152. ISSN 2336-4521. <https://doi.org/10.5817/SP2022-1-5>

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 284 s. ISBN 80-246-0003-x.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

6 Vzdělávací systém v České republice a ve vybraných zemích

6.1 Proč je důležité poznávat vzdělávací systémy jiných zemí

Poznáváním a porovnáváním vzdělávacích systémů se zabývá **srovnávací (komparativní) pedagogika** (angl. *comparative education*) jako dílčí disciplína pedagogiky. Podle jedné z nejstarších společností na světě – *Comparative and International Education Society* – která se zabývá komparativní pedagogikou, je úkolem srovnávací a mezinárodní pedagogiky prozkoumávat vzdělávací modely po celém světě, analyzovat klíčové myšlenky a výzvy v oblasti vzdělávání a sdílet tyto poznatky za účelem inspirace a zlepšování vzdělávacích systémů v globálním měřítku.

V dnešním globalizovaném světě je přirozené, že jednotlivé státy sledují vývoj vzdělávání i za svými hranicemi. Poznání úspěšných modelů ze zahraničí může inspirovat domácí vzdělávací reformy. Sdílení zkušeností napomáhá hledat nové cesty ke zlepšení vlastního školství. Proto je prospěšné, když státy spolupracují na mezinárodní úrovni a prostřednictvím organizací jako OECD, EU nebo UNESCO zveřejňují srovnávací studie vzdělávacích systémů. Tyto analýzy identifikují silné a slabé stránky jednotlivých systémů. Mohou tak pomoci tvůrcům vzdělávací politiky lépe pochopit trendy ve vzdělávání a na základě poznatků ze zahraničí přijímat informovaná rozhodnutí o rozvoji domácího školství. Otevřenost vůči zkušenostem jiných zemí je prospěšná, neboť umožňuje pružně reagovat na výzvy moderní doby a zvyšovat kvalitu vzdělávání a celkový ekonomický a sociální rozvoj společnosti.

6.2 Hodnocení kvality vzdělávacích systémů

Důležitou otázkou a výzvou pro komparativní pedagogiku je otázka **hodnocení kvality vzdělávacích systémů**. K tomu účelu se využívají různé **komplexní indexy a indikátory**⁶, jako např. „*European Report on Quality of School Education – Sixteen Quality Indicators*“ (EU), *Human Development Index* (OSN) nebo *Education index* (USA).

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (*Organization for Economic Co-operation and Development* – dále jen OECD) vytvořila projekt PISA (*Programme for International Student Assessment*, v češtině: Program pro mezinárodní hodnocení žáků), který umožňuje mezinárodní srovnávání výsledků školního vzdělávání. Prostřednictvím písemných testů měří znalosti a dovednosti patnáctiletých žáků v zemích zapojených do projektu (zapojuje se i ČR). Testování na reprezentativních vzorcích populace je zaměřeno na matematiku, přírodní vědy a čtenářskou gramotnost a úlohy v testu zjišťují kompetence žáků v těchto oblastech. Výsledky PISA umožňují mezinárodní komparaci úrovně znalostí a dovedností žáků ve vazbě na vzdělávací systémy jednotlivých zemí. Výsledky mezinárodního testování PISA z roku 2018 ukázaly zlepšení českých žáků ve všech třech sledovaných oblastech – čtenářské, matematické i přírodovědné gramotnosti. ČR se v testování 79 zemí umístila v čtenářské gramotnosti na 25. místě, v matematické na 22. místě a v přírodovědné na 21. místě. Pozitivní je, že čeští žáci veřejných škol dosáhli výrazně lepších výsledků v čtenářské gramotnosti než žáci soukromých a církevních škol. Přestože tyto výsledky se mohou

⁶ Kromě hodnocení celkových vzdělávacích systémů existují i evaluace zaměřené na konkrétní vzdělávací sektory. Nejčastěji se to týká terciárního školství, kde jsou každoročně sestavovány žebříčky nejlepších světových univerzit např. dle *Quacquarelli Symonds World University Rankings*.

zdát uspokojivé, je třeba mít na paměti, že ani testy PISA nelze považovat za přímé indikátory celkové kvality našeho vzdělávacího systému. Podobně jako jiné indikátory, tak i testy PISA byly kritizovány (kritiky např. zdůrazňují, že testy nemusí dostatečně odrážet rozdíly v kurikulech jednotlivých zemí, výsledky mohou být ovlivněny kulturními rozdíly mezi zeměmi, tj. testy nejsou dostatečně senzitivní vůči kulturním a vzdělávacím specifikům zemí, neukazují vývoj individuálních žáků, ale pouze průměrné výsledky za zemi apod.). Mezinárodní testování PISA, přes jistá omezení, aktuálně představuje nejlepší nástroj pro srovnávání výsledků vzdělávacích systémů různých zemí. I přes oprávněnou kritiku poskytuje PISA cenné údaje pro hodnocení úrovně znalostí a dovedností žáků v klíčových gramotnostech. Výsledky je ale třeba interpretovat v širších souvislostech s přihlédnutím k omezením testů. Při popisu národních vzdělávacích systémů je užitečné uvádět výsledky PISA jako jeden z ukazatelů, nikoliv jako jediné kritérium hodnocení. Pro komplexní zhodnocení kvality vzdělávání je vhodný multifaktorový přístup zohledňující i další aspekty.

*Jak tedy nejlépe posoudit kvalitu vzdělávacího systému? I přes snahy o objektivní srovnání zatím neexistuje jasná shoda ohledně toho, které vzdělávací systémy jsou celosvětově nejkvalitnější nebo „nejlepší“. Dostupná hodnocení sice poskytují určitý obraz o úrovni jednotlivých systémů, ale podléhají metodologickým omezením. Spíše než jednoznačně určit nejlepší systémy umožňují tato srovnání identifikovat silné a slabé stránky. Za rozhodující tak lze považovat spíše **dlouhodobé dopady školního vzdělávání**, které se projeví v různých oblastech ekonomiky, prosperity země a životní úrovni. Současné vědecké přístupy je zatím nedokážou dostatečně uspokojivě vysvětlit a kvantifikovat. Kvalitní měření efektivity vzdělávacích systémů tak zůstává stále do značné míry výzvou. Bude zapotřebí rozvinout nové metodiky, které dokáží sledovat dopady vzdělání v dlouhodobém horizontu a komplexně vyhodnotit jeho přínos pro jednotlivce, ekonomiku i společnost.*

6.3 Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – klíč ke komparaci vzdělávacích systémů

Mezinárodní klasifikace vzdělávání z roku 2011 (*International Standard Classification of Education* – zkráceně ISCED, viz i dále v textu) představuje užitečný nástroj pro systematické a jednotné srovnávání vzdělávacích systémů v různých zemích. Tato klasifikace byla vytvořena experty UNESCO a přijata i ČR.

Klasifikace obsahuje osm úrovní formálního vzdělávání, které lze aplikovat v jakékoliv zemi bez ohledu na místní terminologii. Umožňuje tak srovnatelnost napříč vzdělávacími systémy.

V této publikaci je klasifikace ISCED 2011 využita k popisu struktury vzdělávání a související terminologie – preprimární, primární, nižší/vyšší sekundární, postsekundární, terciární vzdělávání. Toto jednotné pojmosloví usnadňuje analýzu a porovnání v mezinárodním kontextu. Klasifikace ISCED tak představuje přínosný konceptuální rámec pro studium vzdělávání v mezinárodním srovnání. Níže je zmíněno, co jednotlivé úrovně vzdělávání představují. Ještě předtím však je zdůrazněno, co se myslí pojmem *úroveň vzdělání*.

ISCED rozlišuje různé stupně vzdělávacích programů podle úrovně znalostí a dovedností, které mají absolventům poskytnout. Vyšší úrovně odrážejí vyšší nároky na studenty, pokud jde o složitost a specializaci osvojených kompetencí. Klasifikace tak vytváří hierarchickou strukturu, která řadí vzdělávací programy od základních po pokročilé. Toto uspořádání umožňuje srovnatelné hodnocení úrovně dosaženého vzdělání v mezinárodním kontextu.

Tabulka 4: Klasifikace vzdělávání dle ISCED (2011)

Klasifikace vzdělávání (ISCED, 2011) (stupeň/název)	
0	Vzdělávání v raném dětství
1	Primární vzdělávání
2	Nižší sekundární vzdělávání
3	Vyšší sekundární vzdělávání
4	Postsekundární neterciární vzdělávání
5	Krátký cyklus terciárního vzdělávání
6	Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň
7	Magisterská nebo jí odpovídající úroveň
8	Doktorská nebo jí odpovídající úroveň
9	Vzdělávání jinde neuvedené

Pro přiblížení jsou níže popsány odpovídající vzdělávací programy pro kontext národního vzdělávacího systému ČR (s důrazem na jednotlivé druhy/typy školy, které dané programy poskytují).

- **ISCED 0 (vzdělávání v raném dětství):** mateřská škola (též speciální); přípravný stupeň základní školy speciální a přípravné třídy základní školy.
- **ISCED 1 (primární vzdělávání):** 1. stupeň základní školy, 1. stupeň základní školy speciální.
- **ISCED 2 (nižší sekundární vzdělávání):** 2. stupeň základní školy, 2. stupeň základní školy speciální; 1. a 2. ročník šestiletého gymnázia, 1. až 4. ročník osmiletého gymnázia, 1. až 4. ročník osmileté konzervatoře; praktická škola; kurzy pro získání základů vzdělání, kurzy pro získání základního vzdělání.

- **ISCED 3 (vyšší sekundární vzdělávání):** čtyřleté obory gymnázií a lyceí; 3. až 6. ročník oborů gymnázií šestiletých, 5. až 8. ročník oborů gymnázií osmiletých; obory středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou; 5. a 6. ročník osmileté konzervatoře, 1. až 4. ročník šestileté konzervatoře; nástavbové studium, zkrácené studium s maturitní zkouškou, zkrácené studium s výučním listem; studium jednotlivých předmětů nebo ucelených částí učiva na střední škole (pouze když má osoba se status žáka).
- **ISCED 4 (postsekundární neterciární vzdělávání):** pomaturitní kurzy, jednoleté kurzy jazyků s denní výukou; rekvalifikační kurzy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy; kurzy, které vysoké školy organizují pro absolventy středních škol.
- **ISCED 5 (krátký cyklus terciárního vzdělávání):** 7. a 8. ročník osmileté konzervatoře, 5. a 6. ročník šestileté konzervatoře.
- **ISCED 6 (bakalářská nebo jí odpovídající úroveň):** vyšší odborná škola; bakalářské studium na vysokých školách; další vzdělávání na vysokých školách pro absolventy vyšších odborných škol a bakalářských studijních programů (rozšiřující, nesměřující k udělení titulu).
- **ISCED 7 (magisterská nebo jí odpovídající úroveň):** magisterské a navazující magisterské studium na vysokých školách; další vzdělávání na vysokých školách pro absolventy magisterských a magisterských navazujících studijních programů (rozšiřující, nesměřující k udělení titulu).
- **ISCED 8 (doktorská nebo jí odpovídající úroveň):** doktorské studijní programy (philosophiae doctor, Ph.D.).

6.4 Obecný popis úrovní vzdělávání dle ISCED

Nižší než primární vzdělání (dle úrovně **ISCED 0**) představuje rozmanitou úroveň dosaženého vzdělání, které nezahrnuje účast v žádném vzdělávacím programu, event. zahrnuje částečnou účast ve vzdělávání v raném dětství a/nebo částečnou účast v primárním vzdělávání. **Vzdělávání v raném věku dítěte** má za cíl podporovat všestranný rozvoj dětí. S využitím holistického přístupu rozvíjí poznávací, fyzické, sociální a emoční schopnosti malých dětí. Zároveň je uvádí do organizované výuky mimo rodinné prostředí, rozšiřuje jejich dovednosti a připravuje je na vstup do primárního vzdělávání.

Primární vzdělávání (dle úrovně **ISCED 1**) poskytuje základní vzdělání na počátečním stupni. Jeho hlavním cílem je rozvinout elementární dovednosti jako čtení, psaní a počítání, tedy základy gramotnosti. Dále buduje pevné základy pro další vzdělávání tím, že žáky seznamuje se základními poznatky a podporuje jejich osobnostní růst. Probíhá na základní úrovni složitosti bez specializace na konkrétní obory. Primární vzdělávání poskytuje nezbytné základy, na kterých může stavět navazující sekundární vzdělávání.

Nižší sekundární vzdělávání (dle úrovně **ISCED 2**) navazuje na primární vzdělávání a dále rozvíjí znalosti a dovednosti žáků. Jeho cílem je prohloubit základy pro celoživotní učení a individuální růst. Vyučování je organizováno podle učebních plánů zaměřených na konkrétní předměty a zahrnuje i teoretické koncepty v širším spektru oborů. Nižší sekundární vzdělávání posiluje vědomostní základnu žáků a připravuje je na další studium i praktický život.

Sekundární vzdělávání zahrnuje stupně **ISCED 2 a 3**. Jedná se o vzdělávání navazující na primární, které žáky a studenty připravuje jak pro vstup na trh práce, tak pro další postsekundární neterciární či terciární vzdělávání. Sekundární vzdělávání obecně

poskytuje znalosti a dovednosti středně náročné úrovně. V rámci mezinárodní klasifikace ISCED se rozlišuje nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) a vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3).

Vyšší sekundární vzdělávání (úroveň ISCED 3): Vzdělávací programy spadající do této úrovně, tedy vyššího sekundárního vzdělávání, bývají zaměřeny na dokončení sekundárního vzdělávání jako přípravy na vysokoškolské studium nebo získání praktických dovedností pro výkon povolání, případně obojího. V porovnání s nižším sekundárním vzděláváním (ISCED 2) poskytují tyto programy studentům pestřejší, specializovanější a hlubší výuku. Jsou více diferenciované s řadou různých studijních možností a oborů.

Postsekundární neterciární vzdělávání (úroveň ISCED 4) navazuje na sekundární vzdělání a připravuje studenty jak pro vstup na trh práce, tak pro případné terciární studium. Je určeno pro ty, kteří již absolvovali vyšší sekundární vzdělání (ISCED 3), ale chtějí si zvýšit šance při hledání zaměstnání nebo při přechodu k vysokoškolskému studiu. Vzdělávací programy na této úrovni ISCED 4 obvykle nenabízejí příliš pokročilé znalosti oproti vyššímu sekundárnímu vzdělávání, spíše rozšiřují stávající dovednosti a schopnosti.

Terciární vzdělávání (úrovně ISCED 5–8) navazuje na sekundární stupeň a poskytuje vysoce specializované vzdělávací programy v různých oborech. Vyznačuje se velmi náročnou a odbornou výukou. Není omezeno jen na akademické obory, ale zahrnuje i další profesní či odborné vzdělávání. Terciární úroveň vzdělávání zastřešují stupně ISCED 5 až 8, které se od sebe liší náročností, délkou studia a získanou kvalifikací. Cílem je prohloubení znalostí a příprava na vysoce kvalifikované povolání.

6.5 Typologie vzdělávacích systémů

Srovnávací pedagogika se snaží porozumět rozmanitosti vzdělávacích systémů napříč zeměmi a kulturami. Jedním z přístupů je vytváření typologií a modelů, které zvýrazňují klíčové charakteristiky a umožňují systémy klasifikovat a porovnávat. Mezi základní modely patří dělení na *vertikální (selektivní) a horizontální (integrované, komprehenzivní) vzdělávací systémy*.

Vertikální vzdělávací systémy jsou charakteristické tím, že již během povinné školní docházky dochází k diferenciaci žáků do různých typů školských institucí (na úrovni ISCED 1 a ISCED 2). Toto rozdělení je založeno na selektivních kritériích jako například prospěch nebo intelektuální schopnosti. Jednotlivé typy škol se liší zaměřením a úrovní poskytovaného vzdělání. Přestupy mezi nimi jsou velmi obtížné, systém má malou horizontální prostupnost. Volba určité školy na nižším stupni tak do značné míry předurčuje i možnosti dalšího vzdělávání jedince. Tento model vede k brzké specializaci a vnější diferenciaci žáků. Bývá považován za méně spravedlivý, neboť v raném věku determinuje vzdělávací dráhu a uplatnění ve společnosti. Vyskytuje se například v České republice, Německu nebo Rakousku.

Horizontální vzdělávací systémy fungují odlišně než vertikální. Jejich hlavním rysem je jednotná struktura napříč celou povinnou školní docházkou v rámci daného stupně vzdělávání (ISCED). Neexistuje zde časné rozdělení do různých typů škol. Místo toho je zajištěna vysoká prostupnost systému. Případná specializace probíhá formou volitelných předmětů v rámci jednotné instituce, nikoliv přesunem na jiný typ školy. Diferenciace vzdělávání je tedy spíše vnitřní. Toto uspořádání je často považováno za více inkluzivní a sociálně spravedlivější. Neuzavírá totiž žákům vzdělávací cesty v brzkém věku a dává větší příležitost k rozvoji individuálního potenciálu. Vyskytuje se ve většině

západoevropských zemí (vyjma Německa či zmiňovaného Rakouska – i když i zde dochází k pozvolnému odklonu od vertikálního modelu) či v USA.

6.6 Charakteristika vzdělávacího systému České republiky a vybraných zemí

V následující podkapitole jsou stručně popsány hlavní rysy deseti vybraných vzdělávacích systémů. Hlubší pozornost je věnována českému vzdělávacímu systému a stručně pak osmi dalším evropským systémům a systému USA. Cílem je poskytnout základní informace o organizaci, struktuře a fungování vybraných školských systémů v různých zemích tak, aby bylo možné porovnat rozdíly v přístupech jednotlivých států ke vzdělávání. Text se zaměřuje na formální vzdělávání na úrovni předškolního, základního, středního a terciárního sektoru. Věnuje pozornost institucionálnímu uspořádání, délce povinné školní docházky, členění na stupně a typy škol nebo organizaci kurikula apod. V následujícím textu se vychází mimo jiné z publikace J. Průchy (2017).

6.6.1 Česká republika

ČR patří ke střeoevropským státům s počtem obyvatel vyšším než 10,5 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 4,0 % v poměru vůči hrubému domácímu produktu (HDP), což je pod průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj školství v českých zemích a ČR

V období **středověku** (12.–13. století) vznikaly na našem území první školy při kláštorech, katedrálách a farnostech. Vyučovalo se čtení, psaní, zpěv a latina. Dalším významným milníkem bylo

založení Univerzity Karlovy v roce 1348 Karlem IV., jako první univerzity ve střední Evropě (studenti i učitelé pocházeli ze zahraničí). Univerzita Karlova měla 4 fakulty – artistickou (předchůdkyně filozofické fakulty), právnickou, lékařskou a teologickou. Vyučovala se svobodná umění. Vyučovací jazyk byl latinský.

Od 15. století vznikaly i tzv. bratrské školy, založené Jednotou bratrskou. Ty kladly důraz na mravní výchovu.

V období **18. století** vznikaly piaristické a jezuitské školy, které byly zaměřeny na výuku latiny či rétoriky (tyto školy nabízely 5–7 tříd – výuka zaměřena od trivia po syntaxi, rétoriku a poetiku). Studenti žili v konviktech při školách. Zásadní přelom přinesly **tereziánské reformy**. V době osvícenství vydala Marie Terezie, císařovna rakouská (1740–1788), zákon, že každé dítě ve věku 6–12 let musí docházet do školy. Ta také vydala Školní řád (6. 12. 1774), který nařizoval školy zřizovat i v malých obcích.

Ve **století 19.** došlo k výraznějšímu růstu sítě základních a středních škol (gymnázia, reálné školy, učitelské ústavy). *Hasnerův zákon* (1869) pak stanovil 8 let povinné školní docházky od 6–14 let. Zákon „profesionalizoval učitelské povolání“. Stanovil, že učitelé se stanou státními zaměstnanci s nárokem na penzi. Limitoval jejich týdenní vyučovací povinnost na 30 hodin a maximální počet žáků ve třídě na 80. Zároveň zakázal používání tělesných trestů ve školách. I když šlo na tehdejší dobu o velmi pokroková opatření, nebyla vždy plně dodržována v praxi. Zákon také definoval základní a měšťanské školy.

V **meziválečném období** došlo na základě školského zákona (1922) k zestátnění škol a byla zavedena jednotná škola (tzv. Malý školský zákon). Došlo rovněž k rušení církevních škol a ke vzniku pokusných reformních škol (Daltonské) zavádějící nové metody.

V letech **1948–1989** byl zaveden socialistický model školství, kdy monopol na vzdělávání byl v rukou státu (vznik jednotné státní soustavy školství podle sovětského modelu). **V roce 1953** byla zavedena opět povinná 8letá školní docházka. Silná ideologizace výuky a potlačení náboženství. Masivní rozvoj odborného školství pro potřeby průmyslu. Až školský zákon **v roce 1960** zavádí povinnou 9letou školní docházku (základní devítileté školy).

Po roce 1989 došlo k výrazné proměně vzdělávání. Transformace na demokratický model přinesla řadu změn. Školní docházka je povinná po dobu 9 školních roků, zpravidla od 6 do 15 let věku dítěte (nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku). Je bezplatná a všechny děti mají stejné možnosti pro své budoucí vzdělání. Současný vzdělávací systém má několik úrovní a umožňuje lidem po celý život zvyšovat rozsah svých znalostí. Po Sametové revoluci byla obnovena možnost zakládat soukromé a církevní školy. Vznikly nové typy škol – víceletá gymnázia, lycea, soukromé ZŠ a SŠ. V reakci na vzdělávací politiku Evropské unie a po přijetí Lisabonské strategie (2000) je patrně nejvýznamnějším dokumentem vzdělávací politiky a vzdělávací soustavy po roce 1989 ČR Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – tzv. *Bílá kniha* (2001). Bílá kniha definuje jasné vize kurikulární reformy naší země. V roce 2004 byl přijat školský zákon, který změnil financování školství. Zavedl normativní princip financování podle počtu žáků. Školy získaly právní subjektivitu a větší míru autonomie ve vzdělávacím obsahu i hospodaření. Proběhla decentralizace řízení – pravomoci přešly z ministerstva na kraje a obce (naše školství je nejvíce decentralizované v porovnání s ostatními státy Evropské unie). Byl kladen důraz na liberálnější přístupy a rozvoj osobnosti žáka, větší volnost ve výuce. V roce 2007 pak byla schválena Koncepce vzdělávání pro 21. století orientovaná na klíčové kompetence. Postupně probíhala kurikulární reforma zavádějící rámcové vzdělávací programy. Vstup do EU v roce 2004 přinesl větší

internacionalizaci a mobility. Zřejmý je též rozvoj alternativních a inovativních přístupů – projektové vyučování, formativní hodnocení aj. Proběhla také reforma maturit a státních zkoušek (nová forma zkoušek od roku 2011). ČR má kvalitní systém vysokoškolského vzdělávání, který zahrnuje prestižní veřejné i soukromé univerzity připravující odborníky v široké škále oborů. Dle Boloňského procesu (viz dále v textu) byl přijat třístupňový princip vysokoškolského studia včetně kreditního systému. Gramotnost obyvatelstva je na velmi vysoké úrovni, přes 99 %.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému v ČR

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR je ústředním orgánem státní správy pro všechny stupně vzdělávací soustavy od předškolního po vysoké školství. V oblasti legislativy vydává zejména prováděcí právní předpisy ke školskému zákonu (zákon č. 561/2004 Sb.). Dále schvaluje *rámcové vzdělávací programy*, které stanovují obsah vzdělávání na jednotlivých typech škol. Rámcové vzdělávací programy tedy představují závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů na všech typech škol v ČR. Stanovují obecné cíle, obsahy a podmínky vzdělávání. Školy na jejich základě vytvářejí své konkrétní školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy byly zavedeny v roce 2004 školským zákonem. Ministerstvo určuje také hlavní priority a rozvojové programy ve vzdělávání. V neposlední řadě stanovuje pravidla a normativy pro financování školství z veřejných rozpočtů.

Česká školní inspekce je nezávislým kontrolním orgánem, který provádí inspekční a kontrolní činnost od předškolního po středoškolské vzdělávání. Hodnotí zejména podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, ale i ekonomiku a financování školství. Dále sleduje naplňování *školních vzdělávacích programů*. Také provádí celoplošné testování žáků 5. a 9. tříd základních škol v klíčových předmětech. Kontrolu vysokých škol má ve své působnosti

Akreditační úřad, což je nezávislý orgán zřízený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Akreditační úřad uděluje vysokým školám institucionální akreditaci i akreditace studijních programů. Dohlíží na kvalitu a hodnotí výsledky vzdělávací a tvůrčí činnosti vysokých škol.

Na regionální úrovni se na řízení vzdělávací soustavy podílejí *kraje a obce*, které plní zejména zřizovatelské funkce k nim příslušejícím školám. Zajišťují také jejich provoz a spolupodílí se na financování školství ze svých rozpočtů. Některé kraje a větší města mají zřízeny odbory školství, které mají tuto oblast na starosti. Kraje tak zřizují střední školy (ISCED 3), konzervatoře (ISCED 2, 3, 5) a vyšší odborné školy (ISCED 6). Obce zřizují mateřské školy (ISCED 0) a základní školy (ISCED 1, 2) a zajišťují povinné předškolní vzdělávání (10 let) a povinnou školní docházku (začíná v 6 letech a trvá 9 roků). Stupně vzdělávacího systému ČR jsou na následujících stranách blíže konkretizovány, grafický přehled pak uvádí obrázek 2 (viz níže).

Z hlediska klíčových **legislativních dokumentů** lze na jednotlivých úrovních dle ISCED uvést, že pro předškolní vzdělávání je klíčový školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. Stanovuje organizaci vzdělávání v mateřských školách, provoz, zařazování dětí, počty dětí ve třídě aj. Obsah vzdělávání určuje *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, který vymezuje cíle, klíčové kompetence a vzdělávací oblasti.

Základní vzdělávání komplexně upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. Stanovuje organizaci a průběh vzdělávání, systém základních a speciálních škol, povinnou školní docházku aj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* definuje vzdělávací obsah a očekávané výstupy.

Střední vzdělávání je rovněž legislativně ukotveno školským zákonem. Ten vymezuje typy středních škol, délku a formu

vzdělávání, ukončování studia apod. Rámcové vzdělávací programy konkretizují vzdělávací obsah pro jednotlivé obory vzdělání.

Postavení, kvalifikaci a pracovní podmínky pedagogických pracovníků výše uvedených škol pak upravuje Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Vysoké školství komplexně upravuje zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách. Stanovuje typy a status vysokých škol, organizaci studia, akreditace aj. Vnitřní předpisy jako studijní řády pak určují konkrétní pravidla na dané VŠ.

Uspořádání vzdělávací soustavy v ČR

Předškolní (preprimární) vzdělávání (ISCED 0): je poskytováno dětem ve věku 2–6 let, a to v mateřských školách, které mohou být zřizovány státem, kraji, obcemi, církvemi nebo soukromými subjekty.⁷ Místa v místních (spádových) mateřských školách jsou přednostně určena pro děti od tří let. Zároveň je poslední ročník před nástupem do základní školy, tedy pro pětileté děti, *povinný*. Předškolní vzdělávání má usnadnit dítěti přechod do povinné školní docházky a položit základy celoživotního vzdělávání. Rozvíjí osobnost dítěte, podporuje jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu. Pomáhá utvářet základní vzorce chování, komunikace a základní životní hodnoty. Mateřská škola pracuje podle vlastního školního vzdělávacího programu, který musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Ten stanovuje podmínky, obsah a cíle vzdělávání. Délka

⁷ Mimo působnost orgánů školské správy pak stojí vzdělávání a péče v raném dětství realizovaná v **dětských skupinách** (event. instituci pro péči o děti do tří let věku). Ta je určena pro děti od 6 měsíců do zahájení povinné školní docházky. Poskytování služby je legislativně ukotveno v Zákoně č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. Problematiku dětských skupin má v gesci Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

předškolního vzdělávání je zpravidla 1 až 3 roky. Mateřská škola může organizovat i další formy předškolního vzdělávání, jako jsou *adaptační* nebo *přípravné třídy*.

Primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) základní vzdělávání: *Primární vzdělávání* v ČR probíhá na prvním stupni základní školy. Ten zahrnuje první až pátý ročník. Je určen pro žáky ve věku zpravidla od šesti do jedenácti let. Vzdělávací obsah na 1. stupni ZŠ je rozdělen do vzdělávacích oblastí. Výuka na 1. stupni ZŠ probíhá podle vzdělávacího programu dané školy, který musí odpovídat rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Stěžejními předměty jsou český jazyk, matematika a prvouka. Důraz se klade na čtení, psaní, počítání. Hodnocení žáků vychází z posouzení míry dosažení očekávaných výstupů formulovaných v jednotlivých vzdělávacích oborech. *Nižší sekundární vzdělávání* navazuje na primární stupeň ZŠ. V ČR zahrnuje 2. stupeň ZŠ, tedy 6. až 9. třídu. Je určeno pro žáky cca od 11 do 15 let. Trvá čtyři roky a prohlubuje všeobecné základní vzdělání získané na 1. stupni. Kromě základních škol může nižší sekundární vzdělávání poskytovat také víceleté gymnázium (první 4 ročníky osmiletého gymnázia) či nižší ročníky šestiletých a osmiletých gymnázií, pokud nejsou samostatně zřízeny jako osmileté gymnázium. Dále to mohou být osmileté konzervatoře (první 4 ročníky konzervatoře) a praktické školy určené pro žáky se SVP. Alternativou vzdělávání ve škole na 1. a 2. stupni ZŠ může být podle školského zákona (§ 41) *individuální vzdělávání* (domácí vzdělávání). Všechny tyto různé typy škol poskytují žákům základní vzdělání, které jim umožňuje pokračovat v dalším vzdělávání na středních školách.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Vyšší sekundární vzdělávání v ČR je poskytováno zejména na *středních školách*, ale určitou část středního vzdělávání zajišťují také *konzervatoře* (patří sem tedy vyšší stupeň víceletých gymnázií, střední vzdělávání,

nástavbové a zkrácené studium, vzdělávání v 5.–6. ročníku 8leté konzervatoře nebo v 1.–4. ročníku 6leté konzervatoře). Střední vzdělávání v ČR navazuje na základní vzdělání. Jeho cílem je dále rozvíjet znalosti, dovednosti a kompetence žáků důležité pro jejich osobní růst a přípravu na další studium či práci. Poskytuje buď širší všeobecné vzdělání, nebo odborné vzdělání spojené s všeobecným základem. Upevňuje hodnotovou orientaci žáků a vytváří předpoklady pro jejich plnohodnotný občanský i profesní život. Od roku 2017 mají střední školy povinnost spolupracovat se zaměstnavateli v regionu.

Střední školy v ČR poskytují převážně střední vzdělávání, které může mít buď *všeobecné* (gymnázia), nebo *odborné zaměření*. Většina oborů je odborných. Jde o dobrovolné vzdělávání po ukončení povinné školní docházky, obvykle od 15 let. Délka studia je 2 až 4 roky. Široká nabídka různých oborů pokrývá vzdělávací potřeby většiny populace v dané věkové skupině. Podmínkou pro přijetí na střední školu je dokončení povinné školní docházky a splnění kritérií přijímacího řízení. Některé obory jsou určeny i pro žáky, kteří nezískali základní vzdělání.

Úspěšným dokončením příslušného vzdělávacího programu na střední škole lze v ČR získat: (1) střední vzdělání s maturitní zkouškou, ukončené maturitou; (2) střední vzdělání s výučním listem, ukončené závěrečnou zkouškou a (3) střední vzdělání, ukončené závěrečnou zkouškou (jde o méně náročné studium, např. jednoletá či dvouletá praktická škola určená pro žáky se závažnějším postižením, např. mentálním). Jen středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou umožňuje v ČR absolventům pokračovat ve studiu na vysokých školách či vyšších odborných školách.

Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4): Patří sem různé akreditované rekvalifikační kurzy nebo pomaturitní studium, jednoleté kurzy cizích jazyků s denní výukou.

Terciární vzdělávání (ISCED 5): Patří sem krátký cyklus vyššího odborného vzdělávání v konzervatoři (poslední dva ročníky konzervatoře). Tento typ vzdělání získá žák úspěšným ukončením šestiletého nebo osmiletého vzdělávacího programu. Tyto programy mají charakter souvislého studia zahrnujícího také sekundární úroveň vzdělávání (viz výše). Vzdělávání se zpravidla ukončuje *absolutoriem*, absolvent získává vyšší odborné vzdělání v konzervatoři a označení „*diplomovaný specialista*“ (DiS.).

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Terciární vzdělávání zahrnuje *vysokoškolské studium* a *vyšší odborné studium*. I když česká legislativa pojem „terciární vzdělávání“ přímo nedefinuje, používá se běžně v oficiálních dokumentech. Podmínkou pro přijetí do terciárního vzdělávání je získání úplného středního vzdělání s maturitní zkouškou (ISCED 3) a splnění kritérií přijímacího řízení daných konkrétní vzdělávací institucí.

Vyšší odborné vzdělávání (ISCED 6) poskytují především vyšší odborné školy. Ty mohou být zřizovány státem, kraji, obcemi, soukromými subjekty i církvemi. Vzdělávání na nich se řídí školským zákonem a podléhá akreditaci ministerstva školství. Studium na vyšších odborných školách navazuje na předchozí středoškolské vzdělání absolventů. Rozšiřuje již získané znalosti a dovednosti o nové odborné poznatky jak teoretického, tak praktického charakteru. Cílem je poskytnout studentům ucelené profesní vzdělání a praktický výcvik pro výkon náročnějších povolání. Vyšší odborné vzdělávání je tak koncipováno především jako příprava kvalifikovaných odborníků pro trh práce, na rozdíl od čistě akademického studia. Studium je zakončeno absolutoriem. To se skládá ze zkoušek z odborných předmětů, jazykové zkoušky a obhajoby závěrečné práce. Úspěšní absolventi získávají titul diplomovaný specialista. Vyšší odborné vzdělání samo o sobě neumožňuje přímý přístup k navazujícímu magisterskému studiu.

Některé vysoké školy však umožňují uznat absolvované předměty z vyšší odborné školy při přijetí do bakalářského programu.

Vysoké školy představují nejvyšší úroveň vzdělávací soustavy. Jde o instituce zaměřené na vědecké bádání, výzkum a transfer poznatků do praxe. Hlavním posláním vysokých škol je příprava vysoce kvalifikovaných odborníků prostřednictvím vysokoškolského studia. Rovněž přispívají k celoživotnímu vzdělávání a podporují internacionalizaci prostřednictvím výměnných programů.

Vysoké školy v ČR mohou být zřizovány jako *veřejné, státní* nebo *soukromé* instituce. Veřejné vysoké školy v ČR (např. Univerzita Karlova) spadají pod pravomoc Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které vykonává dohled na základě vysokoškolského zákona z roku 1998. Ten definuje statut veřejných vysokých škol, jejich orgány jako akademický senát, rektorát, disciplinární komisi či vědeckou radu a upravuje obsah jejich vnitřních předpisů. Státní vysoké školy (např. Policejní akademie ČR v Praze) spravují Ministerstvo vnitra a Ministerstvo obrany. Soukromé vysoké školy, jakožto právnické osoby (např. Vysoká škola finanční a správní, a. s.), fungují na základě uděleného státního souhlasu a jejich provoz se řídí příslušnými paragrafy vysokoškolského zákona.

Dle typu studijních programů a zaměření se dělí vysoké školy na *univerzitní* a *neuniverzitní*. Univerzitní vysoké školy realizují všechny tři stupně vysokoškolského studia – bakalářské (ISCED 6), magisterské (ISCED 7) i doktorské programy (ISCED 8).

Podmínkou pro přijetí na vysokou školu v bakalářském a nestrukturovaném magisterském programu je dosažení úplného středního vzdělání s maturitou. Konkrétní podmínky a kritéria přijímacího řízení si stanovuje každá vysoká škola samostatně, často v podobě přijímacích zkoušek.

Vysokoškolské studium může probíhat prezenční formou nebo distančně či v jejich kombinaci. Výuka se realizuje v rámci akreditovaných studijních programů. Akreditace uděluje *Národní akreditační úřad pro vysoké školství*, a to buď pro celou instituci, nebo pro konkrétní studijní programy. Akreditace je nezbytná pro zajištění kvality vzdělávání.

Třístupňové studium:

- 1) *Bakalářské studium*: Trvá 3–4 roky. Poskytuje základní odborné znalosti a připravuje na výkon povolání. Ukončuje se státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce. Absolvent získává titul Bc. nebo BcA.
- 2) *Magisterské studium*: Navazuje na bakalářský stupeň, trvá 1–3 roky. Prohlubuje získané znalosti a připravuje k výkonu náročnějších činností. Ukončuje se státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce. Absolvent získává titul Ing., Mgr., MUDr. apod. Držitelé magisterského diplomu mohou vykonat státní rigorózní zkoušku v oboru svého studia a získat tak další akademický titul (tzv. *malý doktorát* – dosažené vzdělání však stále spadá dle ISCED do úrovně 7). K přijetí do doktorského studijního programu, jenž vede k získání titulu Ph.D., je nezbytnou podmínkou absolvování magisterského studia.
- 3) *Doktorské studium*: Doktorské studijní programy jsou zaměřeny na samostatnou vědeckou a výzkumnou činnost. Probíhají na základě individuálních studijních plánů pod vedením školitele. Na některých fakultách mohou mít doktorandi povinnosti výuky v určitém rozsahu. Studium sleduje a hodnotí oborová rada fakulty. Doktorské studium je možné absolvovat prezenční i kombinovanou formou. Zakončuje se státní doktorskou zkouškou a veřejnou obhajobou disertační práce před komisí. Úspěšní absolventi

získávají akademický titul Ph.D. Doktorský stupeň studia představuje nejvyšší dosažitelnou úroveň vysokoškolského vzdělání (ISCED 8).

Klíčové mezníky ve vývoji vysokoškolského vzdělávání v ČR od roku 1989

Po pádu komunistického režimu v roce 1989 v Československu prošlo vysoké školství výraznou proměnou. V první dekádě došlo k přijetí nového vysokoškolského zákona a jeho zavádění do praxe. Následovala široká diskuse o fungování vysokého školství a v roce 1998 byl přijat vysokoškolský zákon (**Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ze dne 22. 4. 1998**). Příprava vysokoškolského zákona z roku 1998 vycházela z analýzy legislativního rámce vysokého školství v evropských zemích a celosvětového trendu přesunu pravomocí z *centrální úrovně na jednotlivé vysoké školy*. Výsledkem je vysoce autonomní postavení českých univerzit a omezení státního dohledu na minimum. Stát řídí vysoké školy nepřímou prostřednictvím rozdělování finančních prostředků. Cílem legislativních změn bylo posílit nezávislost vysokých škol a jejich akademické svobody.

Teprve ke konci 90. let začaly vznikat ucelené koncepční materiály pro oblast vysokého školství schválené vládou a ministerstvem školství. Do té doby šlo spíše o dílčí legislativní změny a debaty o možných reformách. Promyšlenou strategii rozvoje vysokoškolského vzdělávání se podařilo formulovat až v průběhu první dekády existence samostatné ČR.⁸

⁸ Přehled aktuálních reforem v oblasti terciárního vzdělávání viz např. zde: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/narodni-reformy-v-oblasti-terciarniho-vzdelavani>

Boloňský proces (Boloňská deklaráce)

Významným mezníkem v procesu reformy terciárního vzdělávání v oblasti vysokého školství v ČR byla Boloňská deklaráce z roku 1998.

Boloňský proces představuje od roku 1998 snahu sjednotit vysokoškolské vzdělávání v evropských zemích. Impulesem bylo podepsání Sorbonnské deklaráce (25. 5. 1998) ministry školství Francie, Německa, Itálie a Velké Británie, kteří vyjádřili vůli sblížovat odlišné národní systémy. V roce 1999 pak 29 evropských států (včetně ČR) schválilo Boloňskou deklaráci. Ta stanovila harmonizační cíle jako zavedení *dvoustupňového (později třístupňového) modelu bakalářského a navazujícího magisterského studia, jednotného kreditního systému ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), zavedení přílohy k diplomu či podporu mobility studentů a akademiků*. Pro ČR bylo prioritou využít Boloňský proces pro modernizaci vysokého školství po období komunismu. Novela vysokoškolského zákona z roku 2001 zavedla **kreditní systém a bakalářské studium**. Od akademického roku **2006/2007** funguje **plně strukturovaný systém bakalářských a navazujících magisterských programů**.

V následujících letech se konaly implementační konference v Praze, Berlíně, Bergenu či Bukurešti. Byly upřesňovány dílčí reformy struktury a obsahu studia, financování vysokých škol apod. Roku 2010 měl být vytvořen společný **Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (EHEA)**, což se z větší části podařilo. Tato instituce převzala koordinační úlohu v rámci Boloňského procesu, včetně organizace pravidelných následných setkání ministrů školství evropských zemí. EHEA se tak stala formální platformou pro pokračující spolupráci na harmonizaci vysokoškolských systémů napříč Evropou i monitorování implementace společných reforem. Cílem bylo reformovat a sjednotit systémy vysokoškolského vzdělávání napříč Evropou

tak, aby studijní programy, hodnocení, udělované tituly a celková úroveň absolventů byly mezi jednotlivými evropskými zeměmi transparentní a vzájemně srovnatelné. Snahou tedy bylo prostřednictvím koordinovaných reforem dosáhnout větší kompatibility a uznatelnosti vysokoškolského vzdělávání. V současnosti je do Boloňského procesu zapojeno **48 evropských zemí**. Přes určitou kritiku přinesl větší transparentnost studia a mobilitu studentů mezi státy. Stále ale existují výzvy v oblasti uznávání kvalifikací či financování vysokých škol.

K základním charakteristikám Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání patří zejména zavedení **třístupňového modelu bakalářského, magisterského a doktorského studia (viz předchozí text) a jednotného evropského kreditního systému ECTS**.

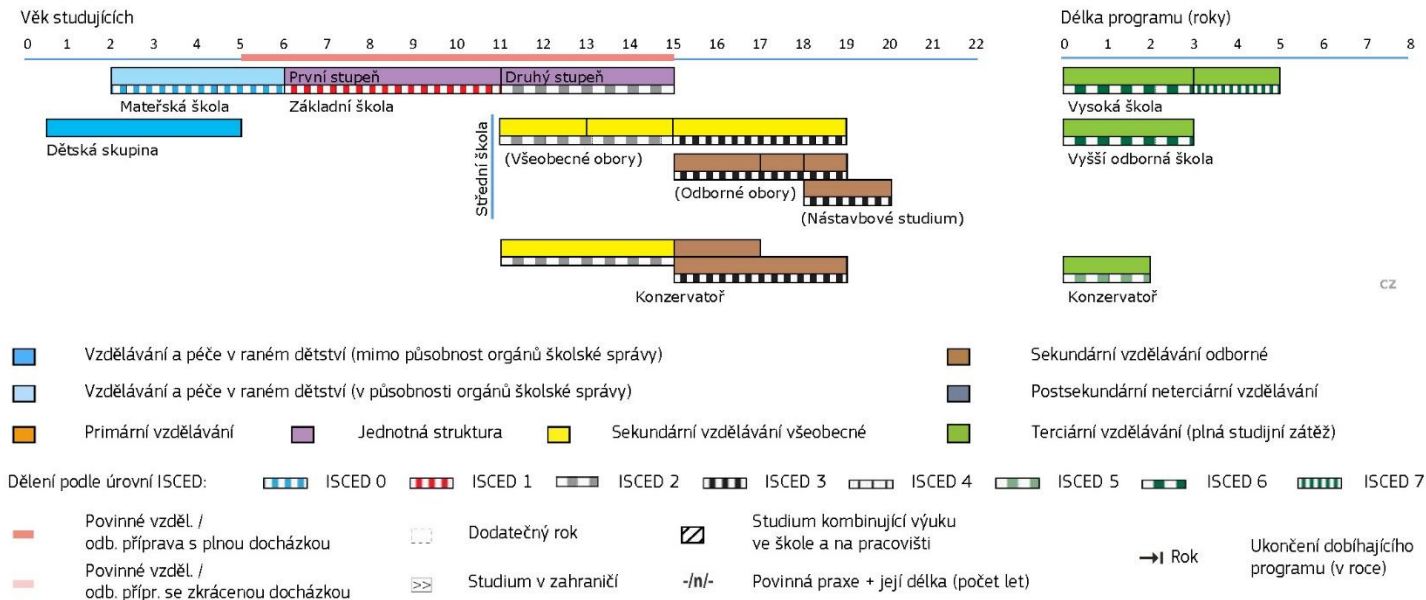
Mezinárodně srovnatelný kreditní systém ECTS

Evropský kreditní systém ECTS vznikl v souvislosti s Boloňským procesem s cílem sjednotit kreditní ohodnocení studijní zátěže napříč evropskými vysokými školami. Tento systém přiřazuje ke každému studijnímu předmětu určitý počet kreditů, které odrážejí časovou náročnost jeho absolvování. Standardní studijní zátěž za jeden akademický rok činí cca 1500 až 1800 hodin, což odpovídá zhruba 60 kreditům ECTS (zhruba tak připadá 25–30 hodin studia na 1 ECTS kredit). *Bakalářské studium* bývá ohodnoceno **180 až 240 kredity**, *magisterské 90 až 120 kredity*. Počet kreditů u doktorských programů se liší.

Hlavním přínosem systému ECTS je, že umožňuje srovnatelné hodnocení studia na různých univerzitách. To usnadňuje vzájemné uznávání absolvovaných předmětů a podporuje mobilitu studentů. ECTS se využívá zejména v zemích Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Jeho zavedení tak přispívá k integraci vysokoškolského vzdělávání v Evropě.

Obrázek 2: Stupně vzdělávacího systému ČR

Česká republika – 2023/2024



Zdroj: Eurydice.

6.6.2 Slovensko

Slovensko patří ke střeoevropským státům s počtem obyvatel vyšším než 5,4 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 3,8 % HDP, což je výrazně pod průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání na Slovensku

Slovenské školství prošlo bouřlivým vývojem od potlačování vzdělání za Uher ke svobodnému rozvoji v ČSR až po současný samostatný systém. Obecně lze identifikovat tři etapy vývoje vzdělávání na Slovensku:

- 1) **Do vzniku ČSR** v roce 1918. Školství bylo pod vlivem Uher a církve. I po zavedení povinné školní docházky v roce 1868 přetrvávala vysoká negramotnost. Vzdělávání Slováků bylo potlačováno, na středních školách byla vyučovacím jazykem maďarština.
- 2) **V období ČSR 1918–1993** prožívalo slovenské školství rozkvět. Byla zavedena slovenština, zakládány státní školy, včetně Univerzity Komenského v Bratislavě. Významná byla podpora českých pedagogů.
- 3) **Po roce 1945** následoval další rozvoj školství spolu s hospodářským růstem. Vznikaly nové střední a vysoké technické školy. Společný vývoj skončil osamostatněním Slovenska v roce 1993.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému na Slovensku

Centrální řízení má na starosti Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky. Spravuje regionální i vysoké školství, vydává státní vzdělávací programy a stanovuje financování škol. Při

řízení využívá odborné organizace jako *Štátny pedagogický ústav* či *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania*.

Dohled nad školami provádí Štátna školská inšpekcia. Na nižší úrovni se na řízení podílejí kraje a obce. Legislativní rámec tvoří školský zákon a zákon o vysokých školách (specifikem je podpora výuky v jazycích národnostních menšin při zachování povinné slovenštiny).

Vzdělávání vychází ze státních programů (kromě VŠ). Školy dostávají učebnice zdarma. Soukromé školy mají nízké zastoupení. Kvalitu vzdělávání hodnotí Štátna školská inšpekcia a jednak je realizováno celostátní testování žáků 5. a 9. ročníků ZŠ. Slovensko participuje na mezinárodních šetřeních PISA a TIMSS.

Uspořádání vzdělávací soustavy na Slovensku

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Na Slovensku má důležitou roli. Děti do 3 let mohou navštěvovat jesle, od 3 do 6 let mateřské školy. Předškolní vzdělávání spadá pod ministerstvo školství a je součástí vzdělávací soustavy. Vychází ze státního programu zaměřeného na rozvoj kompetencí dětí. Účast pětiletých je přes 80 %, mírně zaostává za průměrem EU. V posledních letech roste zájem o mateřské školy. Učitelky se na profesi připravují zejm. na středních odborných školách, ale i na vysokých školách. Předškolní vzdělávání poskytuje na Slovensku kvalitní základ pro další vzdělávání díky propracovanému systému jeslí a mateřských škol. Státní program zajišťuje jednotnou úroveň.

Primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) základní vzdělávání: Základní vzdělávání na Slovensku probíhá na devítileté základní škole, kam děti nastupují v šesti letech. Povinná školní docházka zde trvá deset let. Po dokončení devítileté základní školy musejí žáci pokračovat ve vzdělávání ještě alespoň jeden rok na střední škole. Základní škola se člení na první stupeň

s 1. až 4. ročníkem a druhý stupeň s 5. až 9. ročníkem. Vzdělávací obsah určují rámcové programy pro oba stupně. Kromě standardních předmětů je povinná náboženská nebo etická výchova. V menšinových školách se vyučuje v maďarštině či ukrajinštině.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Střední vzdělávání na Slovensku nabízí různé vzdělávací cesty – od nižšího odborného přes střední odborné s výučním listem až po úplné střední všeobecné či odborné zakončené maturitní zkouškou. Gymnázia (-4, -5, -8letá) poskytují všeobecné vzdělání, na středních odborných školách se vyučují konkrétní obory. Počet míst ve školách s maturitou je regulován centrálně. Maturita má *externí část* – testy připravené Národním ústavem certifikovaných měření vzdělávání – a *interní část* v gesci dané školy.

Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4): Na Slovensku existuje možnost pomaturitního studia pro absolventy středních škol s maturitou. Jde buď o dvouletý kvalifikační program, nebo tříletý specializační obor (úspěšní absolventi získávají titul diplomovaný specialista). Studium je realizováno na středních odborných školách, samostatné vyšší odborné školy zde nejsou. K dispozici je také jednoleté studium jazykové přípravy pro budoucí vysokoškoláky (za úplatu).

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Terciární vzdělávání na Slovensku prošlo po roce 1989 výrazným rozvojem. V souladu s boloňským procesem bylo zákonem o vysokých školách (č. 131/2002 Z.) zavedeno třístupňové studium a kreditní systém. Vysokoškolské vzdělání na veřejných a státních vysokých školách je bezplatné. Co se týče uspořádání terciárního sektoru, shoduje se slovenský systém v zásadě s českým.

6.6.3 Rakousko

Rakousko patří ke středoevropským státům s počtem obyvatel vyšším než 9 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 4,6 % HDP, což je nad průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání v Rakousku

Vývoj školství v Rakousku prošel od středověku do současnosti řadou významných reforem. Do osvícenství spravovala školy převážně církev. Zásadní změnu přinesly reformy *Marie Terezie* (1717–1780) v roce 1774, které stanovily státní správu školství. Byly zavedeny povinné šestileté školy, gymnázia a odborné instituce. Pedagogické základy reforem vytvořil *Johann Ignaz Felbiger*, jehož myšlenky ovlivnily rakouské školství na dlouhou dobu. Gymnázia přešla z rukou jezuitů pod státní správu. V roce 1869 byla zavedena osmiletá školní docházka v obecné a měšťanské škole. Dívky získaly přístup k maturitě a vysokoškolskému studiu až v roce 1900. I po obou světových válkách zůstával systém konzervativní. K větší modernizaci došlo v 70. a 80. letech debatami o zavedení jednotné základní školy, která ale nebyla přijata. Rakouský vzdělávací systém je stále selektivní. Po absolvování čtyř let základní školy pokračují žáci buď na akademicky zaměřených gymnáziích, nebo v základních školách poskytujících všeobecné vzdělání.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému v Rakousku

V Rakousku je povinné vzdělání devítileté (z toho jeden povinný poslední rok před vstupem do primárního školy). Primární a sekundární školství v Rakousku se řídí především dvěma zákony – *zákonem o organizaci škol* (specifikuje strukturu a cíle vzdělávání) a *zákonem o školním vyučování* (určuje výukové procesy

a hodnocení). Řízení škol probíhá na *federální, zemské a lokální* úrovni. Obce spravují mateřské školy, země sekundární všeobecné školy a federace akademické sekundární a odborné školy. Nejvyšším vrcholným orgánem je spolkové ministerstvo školství.

Veřejné školy jsou financovány federálně a vzdělávání v nich je bezplatné. Žáci dostávají učebnice zdarma, bezplatná je pro žáky základních škol také doprava do školy. V Rakousku tvoří soukromé školy menšinu.

Uspořádání vzdělávací soustavy v Rakousku

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Rakouský systém poskytuje kvalitní předškolní přípravu. Zahrnuje *jesle* pro děti od narození do 3 let a možnost hlídání v rodinách. Hlavní předškolní zařízení představují *mateřské školy* určené pro děti od 3 do 6 let. Ty fungují podle rámcových vzdělávacích programů a připravují děti na úspěšné zahájení povinné školní docházky. Poslední ročník mateřské školy je pro pětileté děti povinný.

Primární vzdělávání (ISCED 1): Primární vzdělávání v Rakousku je jednotné a povinné. Probíhá na základních školách, které navštěvují děti od 6 do 10 let. Cílem je zajistit stejné základy vzdělání pro všechny žáky. První dva ročníky jsou žáci hodnoceni slovně, další dva známkami (1–5). Základní školy spadají většinou pod obecní samosprávy. Po absolvování čtvrtého ročníku základní školy, obvykle kolem 10 let věku, pokračují žáci v nižším sekundárním vzdělávání.

Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2): Po ukončení primární školy vstupují žáci do nižšího sekundárního vzdělávání, které je organizováno dvoukolejně: (1) První typ představují 4leté *školy zaměřené na všeobecné vzdělávání* (gymnázia s různým zaměřením, např. matematická aj.). Na tento typ škol se přijímají žáci z primárního vzdělávání, kteří dosáhli výborného prospěchu.

(2) Tzv. *hlavní školy*, které jsou rovněž 4leté, vzdělávají žáky, kteří nemají ambice vzdělávat se dále na vysoké škole. Žáci zde získávají závěrečné vysvědčení jako doklad o absolvování tohoto typu školy.

Oba typy škol mají podobná kurikula (mohou si je navíc upravovat), liší se však vzdělání i platů učitelů těchto škol (na gymnáziích učí vysokoškolsky vzdělaní učitelé s vyšším platem, na hlavních školách učitelé po tříletém studiu na pedagogické akademii). Charakter výuky se rovněž liší. Zatímco na gymnáziích je kladen větší důraz na osvojení obsahu a znalostí, na hlavních školách je výuka orientovaná více na podporu žáků a rozvíjení praktických dovedností.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Velmi rozmanité vyšší sekundární vzdělávání v Rakousku nabízí volbu různých typů škol. *Všeobecné vzdělání* poskytují čtyřletá gymnázia s maturitou. *Odborné vzdělání* lze získat na čtyřletých odborných školách technického, obchodního, sociálního aj. zaměření rovněž s maturitou anebo na středních odborných školách (v délce 1–3 let) končících závěrečnou zkouškou bez maturity. Stěžejní formu představuje dvou až čtyřleté duální „*učňovské*“ studium, které kombinuje teorii v odborných školách s praxí přímo v podnicích na základě smlouvy. Týká se hlavně technických oborů a je bezplatné a státem garantované. Úspěšní absolventi získávají certifikát pro kvalifikovaná povolání.

Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4): V Rakousku existují odborné školy, které poskytují vzdělání a přípravu na povolání v oblasti *předškolní pedagogiky, sociální péče a zdravotnictví*. Jedná se o střední a vyšší odborné školy na úrovni ISCED 3 a 4. Pětileté obory pro předškolní pedagogy a sociální pracovníky jsou určeny pro studenty ve věku 14–19 let a jsou zakončeny maturitou a diplomem. Absolventi mohou pracovat v dané profesi nebo si prohloubit znalosti studiem na vysoké škole.

Obdobná je i 3–4letá odborná příprava zdravotních sester a ošetřovatelů, která vyžaduje předchozí všeobecné vzdělání a složení přijímací zkoušky.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Podmínkou přijetí na vysokou školu je získání maturity (z gymnázia či střední školy). Terciární vzdělávání je realizováno na univerzitách i neuniverzitních institucích uměleckých, s profesním zaměřením nebo připravující učitele. Univerzity nabízejí bakalářské, magisterské a doktorské programy podle boloňského systému. Většina vysokých škol je veřejných, menšina soukromých nebo církevních.

Vysokoškolské vzdělávání učitelů probíhá v bakalářských tříletých (pro budoucí výuku na primárních školách) a magisterských čtyřletých programech (výuka na nižších a vyšších sekundárních školách). V současné době je studium na vysokých školách zpoplatněno.

6.6.4 Spolková republika Německo

Německo patří ke střeoevropským státům s počtem obyvatel vyšším než 84 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 4 % HDP, což je pod průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání v Německu

Vývoj vzdělávání v Německu lze rozdělit do několika etap:

- Středověk – zakládání prvních církevních škol, položení základů školské soustavy.
- Reformace v 16. století – snahy o rozšíření základní gramotnosti pod vlivem Martina Luthera.

- 18. století – zavedení povinné školní docházky od sedmi let v lidových školách (volksschule), koncem století zavedena maturita (pruské sekundární školy).
- 19. století – vznik odborných průmyslových škol v souvislosti s rozvojem manufaktur.
- 20. století – rozmach gymnázií jako škol akademického typu.
- Po 2. světové válce – odlišný vývoj ve východním a západním Německu, po sjednocení postupné sblížování systémů.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému v Německu

Řízení a legislativa německého vzdělávacího systému vychází z federativního uspořádání země, kde každý ze 16 spolkových států má určité pravomoci v oblasti školství. Přesto existují společné rámcové vzdělávací zákony dané spolkovou ústavou. Celostátní koordinace probíhá prostřednictvím Stálé konference ministrů školství spolkových zemí, zatímco každý spolkový stát má vlastní ministerstvo školství. Financování je zajištěno převážně z rozpočtů spolkových zemí a menší část pochází z rozpočtů obcí. Vzdělání ve státních školách je bezplatné s výjimkou předškolního vzdělávání a soukromých vysokých škol. Soukromé školy dostávají částečnou dotaci z veřejných rozpočtů. Učitelé jsou placeni spolkovými zeměmi, zatímco obce spravují školní budovy a jejich vybavení. Kromě státních škol zde fungují také soukromé a církevní školy, které však navštěvuje jen asi 10 % žáků.

Uspořádání vzdělávací soustavy v Německu

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Hlavním cílem předškolní výchovy je příprava na vstup do základního vzdělávání. Předškolní vzdělávání v Německu zajišťuje široké spektrum zařízení pro děti různých věkových skupin. Pro nejmenší děti do tří let fungují *jesle*, od tří do šesti let mohou děti navštěvovat *mateřské školy* a těsně

před nástupem na základní školu jsou určeny přípravné třídy pro děti starší šesti let – *školní mateřské školky*. Od 90. let je ze zákona nárok na umístění dítěte do mateřské školy, ale v praxi nejsou stále dostatečné kapacity. I přesto je účast na předškolním vzdělávání poměrně vysoká, kolem 80 % u tříletých a téměř stoprocentní u starších dětí. Stále však jsou rozdíly mezi bývalým západním a východním Německem. Systém je převážně financován z veřejných zdrojů.

Primární vzdělávání (ISCED 1): Probíhá na základních školách a trvá čtyři roky, ve dvou spolkových zemích šest let. Základní školy mají pro všechny žáky do deseti let společné kurikulum založené na tradičních předmětech jako němčina, matematika či vlastivěda. Na konci posledního ročníku dostávají rodiče na základě prospěchu dítěte doporučení, na jaký typ sekundární školy by mělo dítě přejít.

Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2): Nižší sekundární vzdělávání v Německu navazuje na primární školu a je diferencováno do několika typů škol: 1) *Hlavní školy* poskytují základní všeobecné vzdělání s důrazem na praktické dovednosti. Jsou určeny především pro žáky, kteří se připravují na výuční obory. Vzdělávání trvá 5–6 let a ukončuje se v 9., případně 10. ročníku. 2) *Reálky* poskytují náročnější všeobecné vzdělání než hlavní školy, ale bez výrazného akademického zaměření. Vzdělávání trvá 6 let. Absolventi mohou pokračovat na odborných školách. 3) *Gymnázia* jsou zaměřena na přípravu na vysokoškolské studium. Přijímají žáky na základě výběru. Vzdělávání trvá 8–9 let a vrcholí maturitní zkouškou, která umožňuje studium na vysoké škole. 4) *Integrované souhrnné školy* vznikly jako alternativa k časně diferenciaci. Poskytují společné vzdělávání až do 7. ročníku.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Vyšší sekundární vzdělávání v Německu je diferencované. *Vyšší stupeň gymnázia* poskytuje všeobecné vzdělání v navazujících třech ročnících

s maturitou, která opravňuje ke studiu na vysoké škole. *Odborné vzdělávání* je zajišťováno různými typy odborných škol (jde o velmi rozmanitý a variabilní systém lišící se také s ohledem na jednotlivé spolkové země). Většina z nich ale nevede k získání úplného středního vzdělání s maturitou. Hlavní formou je duální systém, který kombinuje teoretickou výuku v odborné škole s praktickým výcvikem přímo v podnicích.

Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4): Reprezentují především dvouleté vyšší odborné školy určené absolventům reálék. Typicky mají dvoufázovou strukturu – první ročník se zaměřuje na praxi a druhý na prohloubení teoretických znalostí v daném oboru. Studium je bezplatné a poskytuje kvalifikaci pro přijetí na vysoké odborné školy.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Terciární vzdělávání v Německu zahrnuje široké spektrum institucí – od tradičních univerzit přes technické a umělecké vysoké školy až po odborné vysoké školy či profesní akademie. Označení „univerzita“ mají jen školy s právem udělovat doktorát a provádět habilitace. Excelují technicky zaměřené univerzity a prakticky orientované odborné vysoké školy. Většina institucí je veřejných, studium je bezplatné. Přístup je volný, jen některé obory mají stanovené kvóty ve vztahu k počtu přijímaných studentů (např. medicína). Podmínkou pro vstup na vysokou školu je maturita, výjimečně postačí odborná praxe, ale musí být složena přijímací zkouška.

6.6.5 Francie

Francie patří k západoevropským státům s počtem obyvatel vyšším než 68 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 4,7 % HDP, což je výrazně nad průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání ve Francii

Vývoj vzdělávání ve Francii prošel od středověku do současnosti řadou proměn (od škol, které byly v „monopolu“ církve, až po státní vzdělávací systém). Středověké klášterní a katedrální školy sloužily potřebám církve. Postupně se začaly objevovat také městské latinské školy pro úředníky. Založení Pařížské univerzity (1150) položilo základy vysokoškolského vzdělávání šířícího se po celé Francii i Evropě. Na konci 17. století bylo Ludvíkem XIV. prosazeno založení venkovských škol s povinnou školní docházkou. Francouzská revoluce (1789–1799) přinesla vznik lyceí a nových elitních vysokých škol. Teprve 20. století přineslo skutečnou demokratizaci – prodloužení povinné školní docházky na 10 roků, jednotnou základní školu a postupné otevírání všech stupňů vzdělávání.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému ve Francii

Francouzské školství se vyznačuje vysokou mírou centralizace a jednotnosti. Vzdělávání je pokládáno za prioritu státu, který si udržuje kontrolu nad obsahem i standardy. Specifikem je orientace na posilování národní identity a odkazu revoluce, včetně eliminace vlivu církve. Škola sice funguje jako nástroj sociální mobility, zároveň ale reprodukuje nerovnosti.

Stát prostřednictvím Ministerstva pro národní vzdělávání řídí celý systém. Stanovuje kurikula, obsah zkoušek i kvalifikační požadavky. Školní inspekce dohlíží na plnění standardů. Obce zajišťují materiální podmínky pro vzdělávání na úrovni ISCED 0 a 1 a rodiče jsou zapojeni v radách. Téměř veškeré školství je financované státem, včetně státem uznaných neveřejných škol. Uplatňují se jednotné učební osnovy a standardy, plnění je kontrolováno i testováním žáků.

Uspořádání vzdělávací soustavy ve Francii

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Ve Francii není předškolní vzdělávání povinné. Je však kladen velký důraz na péči a vzdělávání dětí již od útlého věku. Pro děti do 3 let fungují *jesle* a *malé domácí skupiny* pod vedením vyškolených pečovatelek. Od 2 do 6 let pak děti navštěvují *mateřské školy* spadající pod ministerstvo školství. Ty jsou chápány jako nedílná součást vzdělávacího systému společně se základními školami. Učitelky v nich proto mají stejnou kvalifikaci jako učitelé na základních školách. V rámci předškolního vzdělávání je poskytována všestranná výchova zaměřená na rozvoj základních schopností důležitých pro úspěšný start na základní škole. Děti se tak připravují na povinné vzdělávání v rámci primární školy.

Primární vzdělávání (ISCED 1): Povinná školní docházka začíná ve Francii v 6 letech na pětileté primární škole. Cílem je rozvíjet základní gramotnosti, a proto je nejvíce času věnováno francouzštině, matematice a společenským a přírodním vědám. Učitelé průběžně sledují pokrok žáků a informují rodiče. Na konci 5. ročníku probíhají celostátní testy z francouzštiny, matematiky a dalších předmětů.

Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2): Po pěti letech primární školy pokračují francouzští žáci na čtyřleté nižší sekundární školy – *collège*. Ty mají pro všechny společné jednotné kurikulum (to lze přizpůsobit slabším žákům úpravou časových dotací či doučováním). Celková délka společné povinné školní docházky tak činí 9 let. Na konci docházky skládají žáci zkoušku z francouzštiny, matematiky a dalšího volitelného předmětu a získávají diplom. V posledním, tzv. orientačním ročníku si volí směřování dalšího vzdělávání.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Ve Francii existují tři typy tříletých vyšších sekundárních škol, tzv. lycea, a to: *všeobecné*, *technické* a *profesní* lyceum. Všeobecné a technické lyceum jsou zakončeny maturitou, profesní buď výučním listem (po 2letém studiu), nebo po delší době studia (4 roky) též maturitou. V 1.ročníku mají všechna lycea stejné předměty, následně od druhého ročníku se všeobecné lyceum dělí do tří zaměření. Maturita je organizována centrálně, má ústní a písemnou část, je podmínkou pro vstup na vysokou školu.

Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4): Absolventi středních škol, kteří nepokračují v terciárním vzdělávání, mají možnost dvouletého postsekundárního studia, kterým mohou získat profesní kvalifikaci (certifikát o vyšším odborném vzdělání). Tento typ studia navazuje na vzdělání v technickém lyceu a vede k získání profesní kvalifikace například pro povolání sekretářek, účetních nebo nižších manažerů.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Ve Francii lze rozlišit tři typy institucí, které poskytují terciární vzdělávání. Prvním typem jsou *univerzity*, které nabízejí studentům s maturitou vzdělání v trojstupňovém modelu. Krátký dvouletý cyklus je zakončen diplomem a je chápán jako příprava pro získání titulu bakalář. Po třech letech studia lze dosáhnout titulu/licence bakaláře. Třetím cyklem je další dvouleté studium a při obhájení disertace lze získat titul magistr. V rámci univerzit fungují *vysokoškolské instituty* různého zaměření, které poskytují zejména bakalářské programy, někdy i magisterské (sem se řadí např. profesní příprava učitelů). Třetím typem jsou *elitní vysoké školy* s vysoce selektivním přístupem na základě přísných přijímacích zkoušek. Poskytují vzdělání pro vědecké a vysoce kvalifikované profese.

6.6.6 Švédsko

Švédsko patří k severským evropským státům na Skandinávském poloostrově s počtem obyvatel vyšším než 10 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 5,4 % HDP, což je výrazně nad průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání ve Švédsku

Počátky institucionálního vzdělávání ve Švédsku jsou spojeny s církevními katedrálními školami ve 12. a 13. století. V souvislosti s přijetím luteránství byl v 16. století kladen značný důraz na gramotnost lidu (čtení a psaní). V 17. století působil ve Švédsku Jan Amos Komenský (přispěl k reformní výuce jazyků, ale pro tehdejší školy vytvářel také učebnice). V roce 1842 byla zákonem zavedena povinná školní docházka pro všechny děti, gymnázia a střední školy. Klíčová reforma proběhla v 60. letech 20. století. To byla zavedena devítiletá jednotná základní škola pro všechny žáky a bylo sloučeno učňovské a odborné vzdělávání pod jednu instituci sekundárního odborného vzdělávání. Tyto změny vedly k jednotnějšímu a inkluzivnějšímu vzdělávacímu systému.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému ve Švédsku

Vzdělávací politika ve Švédsku klade důraz na rovný přístup a zpřístupnění vzdělávání pro všechny skupiny. Odpovědnost nesou zákonodárné sbory a vláda, výkonné řízení má na starosti resort školství. Důležitou institucí je Národní agentura pro vzdělávání, která hodnotí kvalitu škol, testuje žáky a informuje státní orgány. Školy mají vysokou nezávislost při realizaci kurikula i organizaci výuky. Vzdělávání na úrovni základní a střední školy je bezplatné, navíc žáci základních škol mají zdarma také obědy, dopravu apod. Oproti Finsku existuje ve švédském vzdělávacím

systemu výrazný podíl soukromých škol. Vzdělávací systém lze označit za decentralizovaný s liberálním přístupem.

Uspořádání vzdělávací soustavy ve Švédsku

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Předškolní vzdělávání má ve Švédsku dlouhou tradici. Obce jsou ze zákona povinny zajistit péči a vzdělávání pro děti od 1 do 6 let v *mateřských školách* a *preprimárních třídách*. Tyto třídy, které bývají součástí primární školy, připravují děti na zahájení povinné školní docházky v 7 letech. Vzhledem k vysoké zaměstnanosti matek je účast v předškolním vzdělávání od útlého věku velmi vysoká. Od 1 roku je navíc dotovaná z veřejných zdrojů, od 3 let zcela bezplatná. Učitelky musí mít vysokoškolskou kvalifikaci (bakalářská úroveň).

Primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) základní vzdělávání: Základní školy jsou ve Švédsku vesměs veřejné státní. Povinné základní vzdělávání začíná v 7 letech a trvá 9 ročníků. Existuje jednotné národní kurikulum (totožné plány a vyučovací předměty), které školy mohou přizpůsobit konkrétním podmínkám. Hlavními povinnými předměty jsou švédština, matematika a angličtina, žáci si však mohou volit také předměty, v nichž si mohou zvolit i prohloubenou výuku. Do prvních tří let má výuku na starost jeden učitel. Známkování začíná až od 6. třídy bodovým systémem. Aby mohl žák přejít na gymnázium, musí v systému bodového hodnocení získat stanovený počet bodů. Na veřejných i soukromých školách pravidelně probíhají celostátní testy ve 3., 5. a 9. ročníku, a to ze švédštiny, matematiky, a od 5. třídy také z angličtiny. Testování slouží hlavně k ověření naplňování vzdělávacích cílů.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Ve věku 16 let přecházejí téměř všichni švédští žáci (kolem 95 % populačního ročníku) na tříletou vyšší střední školu (gymnázium). Škola nabízí 18 volitelných programů, které lze rozdělit na akademické

a profesní. Akademických programů zaměřených na přípravu pro vysokoškolské studium je 6 – humanitní, přírodovědný, technický, ekonomický, zdravotnický a umělecký. Profesní programy (12) jsou určeny pro přípravu na výkon praktických řemesel a povolání, např. elektrotechnika, stavebnictví, gastronomie, zemědělství, zdravotnictví. Všechny programy mají společné jádro povinných předmětů, jako je švédština, matematika či cizí jazyky. Liší se obsahem profilových předmětů a formou výuky. V profesních programech probíhá část výuky přímo na pracovištích. Hodnocení studentů je body za absolvované kurzy a splněné projekty.

Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4): Ve Švédsku existují tzv. lidové školy, které poskytují vzdělávání mimo formální systém pro absolventy základních a středních škol. Nemají vstupní požadavky, ale nabízejí programy navazující na již dosažené vzdělání. Absolventi 2–3letého studia s dobrými výsledky následně mohou usilovat o studium na vysoké škole.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Švédsko má vysoce rozvinutý systém terciárního vzdělávání. Vysoké školství je v gesci Švédského úřadu pro vysokoškolské vzdělávání. Zhruba padesátka vysokoškolských institucí s univerzitním statusem, které jsou většinou veřejné, nabízejí bakalářské programy v délce 3 let a navazující 2leté magisterské programy. Po dokončení magisterského studia existují ve Švédsku dva typy postgraduálního vzdělávání – dvouleté studium zakončené licenciátem na základě obhajoby disertační práce a dvouletý doktorský program vedoucí k získání titulu doktor. Na vysoké školy mají přístup absolventi středních i lidových škol na základě splnění testů studijních předpokladů a prospěchu. Specifikem je možnost přijetí uchazečů starších 25 let s 4letou praxí, aniž by prošli vyšším sekundárním vzděláváním. Studium je bezplatné, studenti dostávají stipendia a půjčky.

6.6.7 Dánsko

Dánsko patří k severským evropským státům na Skandinávském poloostrově s počtem obyvatel vyšším než 5,8 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 5,3 % HDP, což je výrazně nad průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání v Dánsku

Od 16. století usilovala protestantská církev o šíření gramotnosti mezi širokými vrstvami. Rozmach školství nastal v 18. století v návaznosti na rozvoj národního cítění. První milník byl v roce 1814, kdy byl přijatý zákon zavádějící sedmiletou povinnou školní docházku. Zásadní osobností pro moderní dánské školství byl Nikolai Frederik Severin Grundtvig, jehož reformní myšlenky vedly ke vzniku liberálních „otevřených škol“. Další přelom přinesl rok 1976, kdy reforma zavedla jednotnou devítiletou základní školu pro všechny děti. Nahradila tak dřívější sociálně diferencovaný systém. Věk nástupu do školy byl snížen ze sedmi na 6 let.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému v Dánsku

Pro dánské školství je typická vysoká míra decentralizace a autonomie jednotlivých škol. Ministerstvo školství stanovuje pouze obecný rámec v oblasti školství a její struktury (kromě vysokého školství), včetně cílů nebo hodnocení žáků. Konkrétní pravomoci včetně zodpovědnosti má samospráva a školní rady sdružující učitele a rodiče. Ty rozhodují o financování, vzniku či obsahu výuky v daném místě. Veřejné školy financuje stát, soukromé ze tří čtvrtin. Ministerstvo školství určuje směry vzdělávání ve spolupráci se sociálními partnery a monitoruje kvalitu vzdělávání testováním. Hodnocením na všech úrovních je pověřen Dánský institut pro evaluaci. Reforma z roku 2009

prodloužila povinnou školní docházku na 10 let (povinný poslední rok předškolního vzdělávání). Reforma z roku 2013 pak posílila výuku klíčových předmětů a volnočasové aktivity žáků.

Uspořádání vzdělávací soustavy v Dánsku

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Pro děti od 6 měsíců do 3 let jsou v Dánsku k dispozici *jesle* a *denní centra péče*. Od 3 do 6 let pak děti navštěvují předškolní vzdělávání v *mateřských školách*. Pro snadnější přechod do základní školy slouží speciální přípravné třídy určené 5–7letým dětem (od roku 2009 je pro všechny děti jeden rok v těchto třídách před zahájením povinné školní docházky povinný). Učitelé v mateřských školách musí mít vysokoškolské bakalářské vzdělání.

Primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) základní vzdělávání: Na této úrovni probíhá v Dánsku od 6 let, a to na devítileté tzv. „lidové škole“, kterou navštěvuje přibližně 80 % dětí (existuje ale i desátý nepovinný ročník pro skupiny žáků, kteří potřebují další rozhled). Lidové školy jsou bezplatné a poskytují všeobecné vzdělání. Kurikulum lidové školy tvoří povinné i volitelné předměty (zahrnuje standardní předměty i integrované oblasti). Od 3. třídy je povinná angličtina a druhý jazyk v 7.–9. třídě. Specifikem je, že v 1.–7. třídě se neznámkuje, ale poskytuje se slovní hodnocení. Znamkování na 10stupňové škále začíná až v 8. třídě. Žáci jsou testováni, ale bez známkování. Součástí systému jsou dále soukromé „otevřené“ školy a školy alternativní.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Vyšší sekundární vzdělávání v Dánsku je velmi různorodé a bezplatné. Rozlišují se školy orientované na přípravu pro další studium nebo vysokoškolské vzdělávání a školy zaměřené na profesní přípravu pro konkrétní povolání. (1) *Gymnázium* je tříletá všeobecně vzdělávací škola zakončená maturitní zkouškou, která umožňuje

přijetí na vysokou školu. Zaměřuje se buď na humanitní oblast, nebo na přírodovědnou/matematickou oblast. Obsah vzdělávání je dělen na společné předměty pro všechny ročníky a na volitelné předměty. Kurikulum je rámcově dáno, školy si ho částečně upravují. (2) *HF-linie* představuje v Dánsku alternativu ke gymnáziu pro absolventy základní školy, kteří v ní dokončili 10. ročník. Jde o dvouletý všeobecně vzdělávací program, jehož obsah je srovnatelný s gymnáziem. HF-linie stejně jako gymnázium umožňuje přípravu na vysokoškolské studium. Lze ji studovat buď prezenční dvouletou formou anebo 3–4letou formou dálkového studia při zaměstnání. (3) *Odborné vzdělávání* je realizováno na středních odborných školách dvojího druhu. První typ těchto škol se orientuje na ekonomické a obchodní obory, studium trvá 3 roky a je zakončeno závěrečnou zkouškou, která umožňuje přístup na vysoké školy. Druhý typ škol je orientován na technické obory se stejnou délkou studia a možností dalšího vysokoškolského studia po úspěšném absolvování. (4) *Odborné profesní vzdělávání* lze rozčlenit na dvě formy. První představují učňovské obory pro žáky po absolvování lidové školy. Výuka probíhá částečně ve školních dílnách a částečně přímo v provozu firem, se kterými škola spolupracuje. Po absolvování získávají žáci certifikát pro dané povolání. Druhou formou jsou střední odborné školy zakončené maturitou, které připravují kvalifikované technické či zdravotnické pracovníky. V obou případech trvá studium 2–4 roky. (5) V Dánsku existují též *střední odborné školy*, jež realizují studijní programy v rozsahu 3–4 let. Jsou určeny pro pracující a výuka probíhá večerní nebo distanční formou. Tyto školy přijímají uchazeče od 16 let věku, kteří absolvovali lidovou školu.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): V Dánsku zahrnuje *klasické univerzity* pod správou Ministerstva vědy. Tyto univerzity nabízejí bakalářské programy v délce 3–4 let, magisterské (celkem 5 roků studia) a doktorské (3 roky studia). Tzv. klasických univerzit je celkem 8 a jsou různého zaměření. Pro vzdělávání učitelů slouží

speciální univerzitní programy. Tzv. *vysoké školy neuniverzitního typu* nabízejí 2–4leté programy vedoucí k získání kvalifikace pro různé profese (např. zdravotnické, umělecké, sociální). Absolventi neuniverzitních vysokých škol bývají označováni jako „profesní bakaláři“. Na tyto školy lze nastoupit buď rovnou do bakalářských programů, nebo nejprve absolvovat kratší 2leté kurzy poskytující kvalifikaci pro danou profesi a pak pokračovat v 1,5letém bakalářském studiu.

Přístup na neuniverzitní vysoké školy v Dánsku je otevřený všem absolventům středních škol. Na univerzitní studium jsou některé obory přístupné bez omezení po vykonání přijímací zkoušky, zatímco jiné obory jako např. medicína nebo architektura mají ministerstvem regulovaný počet přijímaných studentů. Univerzity mají rozsáhlou autonomii v rozhodování, i když v určitých aspektech podléhají centrálnímu řízení ministerstva. Studium na veřejných vysokých školách je financováno státem, je bezplatné, studenti hradí pouze studijní pomůcky.

6.6.8 Norsko

Norsko patří k severským evropským státům na Skandinávském poloostrově s počtem obyvatel vyšším než 5,4 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 6,5 % HDP. Norsko patří ke státům, které v roce 2020 přispívaly z veřejných rozpočtů na vzdělávání vůbec nejvíce ze všech zemí OECD.

Vývoj vzdělávání v Norsku

Vzdělávání v Norsku má dlouhou tradici sahající do středověku, kdy začaly vznikat instituce určené pro výuku kněží a úředníků. Významný posun přineslo 18. století, kdy se díky aktivitě luteránské církve začaly zakládat veřejné základní a střední školy s cílem zvýšit gramotnost obyvatelstva. Dalším důležitým okamžikem bylo

zavedení pětileté povinné školní docházky pro všechny děti v roce 1896, jež byla podmínkou pro přijetí na střední školy. V roce 1936 došlo k prodloužení této povinné docházky na sedm let. Pokračovaly snahy o zrovnoprávnění přístupu ke vzdělání, což vedlo v roce 1969 k prodloužení jednotné školní docházky na devět let (realizováno v základních školách). Další vlna reforem proběhla v 80. a 90. letech 20. století. Jejich vyvrcholením bylo zavedení desetileté povinné školní docházky (r. 1997) od šesti let věku dítěte a postupná implementace nových vzdělávacích programů pro všech deset ročníků základního vzdělávání.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému v Norsku

Vzdělávací systém v Norsku je budován na principech rovného přístupu ke vzdělání a na jednotném národním modelu. Klíčovou roli v řízení hraje stát prostřednictvím parlamentu, vlády a Ministerstva školství a výzkumu. Ministerstvo nese odpovědnost za fungování základních a středních škol, stanovuje vzdělávací cíle, obsah vzdělávání a vykonává kontrolu kvality výuky, včetně testování žáků. Dohled nad školami provádí skrze regionální školské úřady. Na lokální úrovni řídí vzdělávání samosprávy měst a obcí prostřednictvím svých školských rad. Ty přizpůsobují centrální kurikula podle místních potřeb. V jednotlivých školách rozhodují o vzdělávání ředitelé v součinnosti se školními radami, které zahrnují zástupce učitelů, rodičů i žáků. Neexistují zde inspekce. Důraz je kladen na křesťanské a humanistické hodnoty, rovnost, solidaritu a ochranu kulturního dědictví a přírody. Všechny veřejné školy včetně vysokých jsou bezplatné. Stát dotuje i soukromé školy poskytující povinné vzdělávání. Kvalita výuky je od roku 2003 sledována prostřednictvím celostátního testování žáků 5. a 8. tříd.

Uspořádání vzdělávací soustavy v Norsku

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): V Norsku mají podle zákona všechny děti od 1 do 6 let nárok na předškolní vzdělávání. To je zajišťováno převážně veřejnými institucemi, které integrují jak péči v raném dětství, tak i vlastní předškolní výchovu a vzdělávání. Tyto instituce fungují pod ministerstvem školství podle jednotného rámcového vzdělávacího programu. Existují zde také menší soukromá zařízení jako rodinná centra. Pečovatelky a učitelky musejí mít vysokoškolský bakalářský titul. Rodiče se finančně spolupodílejí na chodu zařízení v závislosti na výši svých příjmů.

Primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) základní vzdělávání: Norsko vychází z modelu, který je typický i pro jiné severské státy Evropy. Základní vzdělávání zde probíhá v rámci jednotné základní školy, která má, a v tom se liší od jiných severských států, deset ročníků (6–16 let). Centrálně je dáno rámcové kurikulum, které stanovuje vzdělávací obsah pro jednotlivé ročníky. Konkrétní rozvržení vyučovacích předmětů v hodinách si ale určují školy samy. Důležitým cílem základního vzdělávání je podpora osobnostního růstu žáků jako svobodných individualit, které jednájí zodpovědně v souladu s myšlenkami křesťanských hodnot a sociální rovnosti.

První čtyři roky základní školy mají charakter primárního vzdělávání. Již od druhé třídy začíná povinná výuka angličtiny jako prvního cizího jazyka. Specifikem je zavedení povinného předmětu náboženství propojeného s morální výchovou. V posledních třech ročnících si žáci volí druhý cizí jazyk, nejčastěji němčinu nebo francouzštinu, případně různé praktické předměty dle zájmu.

Místo známek dostávají v prvních sedmi ročnících rodiče pravidelné písemné zprávy o pokroku dětí. V průběhu školní docházky jsou vzdělávací výsledky sledovány celostátními testy, a to ve 2., 5., 8. a 10. ročníku, přičemž test v desáté třídě se využívá

i při rozhodování o dalším vzdělávání. Učitelé na druhém stupni (tj. 5. – 10. ročník) musí být absolventi bakalářského studia.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): V Norsku je zaručen přístup k vyššímu středoškolskému vzdělání všem, kteří dokončili základní vzdělání a složili závěrečnou zkoušku z hlavních předmětů. Standardně trvá vyšší střední škola 3 roky, někdy 4, podle zvoleného oboru. Střední školství je rozděleno na akademickou a odbornou větev. Školy *akademicky orientované* zahrnují ve svých programech obecně vzdělávací předměty nebo umělecké apod. Školy *odborné* pak programy technické či řemeslné a další jiné (první polovina odborného vzdělávání je teoretičtější, druhá polovina praktičtější přímo na pracovišti). Hodnocení probíhá na základě známek odpovídajících kreditům. Pro přijetí na vysokou školu jsou důležité „speciální“ kredity z vybraných středoškolských předmětů.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Vysokoškolské vzdělání je v Norsku dostupné na *univerzitách, specializovaných vysokých školách a odborných institucích*. Kromě univerzit existují samostatné vysoké školy poskytující profesně orientované bakalářské a magisterské programy například pro zdravotníky, pedagogy či technické obory. Jen asi desetina studentů navštěvuje soukromé vysoké školy. Univerzity fungují na principu třístupňového studia bakalářského, navazujícího magisterského a doktorského, v souladu s boloňským procesem. Podmínkou přijetí na vysokou školu je absolvování studia na vyšší střední škole nebo úspěšné složení přijímacích zkoušek pro uchazeče starší 25 let s praxí. Většina vysokoškoláků studuje tříleté bakalářské obory. Pokračovat mohou ve dvouletých navazujících magisterských programech (u některých oborů je magisterské studium delší). Studenti doktorských programů mají většinou tříleté studium zaměřené na výzkum. V Norsku mohou studenti žádat o finanční podporu na pokrytí nákladů spojených se studiem.

6.6.9 Finsko

Finsko patří k severským evropským státům na Skandinávském poloostrově s počtem obyvatel vyšším než 5,6 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 5,3 % HDP, což je výrazně nad průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání ve Finsku

Počátky organizovaného vzdělávání ve Finsku sahají do období šíření křesťanství, kdy začaly ve 12. století vznikat církevní školy. K rozvoji školství přispěla zejména reformace a s ní spojené šíření luteránství, kladoucího důraz na gramotnost obyvatelstva. Již koncem 18. století uměla číst a psát většina Finů. Milníkem bylo založení první univerzity v roce 1640, byť vyučovacím jazykem byla švédština. Následný vývoj byl poznamenán snahou o prosazení finštiny jako vyučovacím jazyka, neboť ve školách dlouho dominovala švédština. K průlomům došlo až v 19. století, kdy začaly vznikat střední a později i základní školy, kde vyučovacím jazykem byla finština. Školská reforma v druhé polovině 20. století přinesla zavedení povinné školní docházky (povinná pro děti od 7 do 15 let) a jednotnou základní školu. V této době také došlo k výraznému rozvoji univerzitního vzdělávání a zakládání vysokých škol i v méně rozvinutých oblastech země.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému ve Finsku

Finské školství stojí na principu rovného přístupu ke vzdělání bez ohledu na sociální či ekonomické zázemí dětí. Škola by měla být otevřená všem dětem bez rozdílu. Tento přístup je zakotven v klíčových zákonech upravujících povinnou devítiletou školní docházku (může být však dobrovolně prodloužena o rok), střední školství a vysokoškolské vzdělávání. Zákon o základním vzdělávání

navíc garantuje i doučování žáků, kteří čelí nárokům a požadavkům, které plynou z výuku. Za vzdělávací politiku je primárně zodpovědný parlament a ministerstvo školství. Jejich strategii pak realizuje *Finská národní rada pro vzdělávání* (má celostátní působnost) prostřednictvím závazných rámcových programů. Na místní úrovni mají samosprávy pravomoci týkající se financování škol, zaměstnávání učitelů či úprav kurikula, zároveň mají zodpovědnost za uskutečnění vzdělávací politiky země. Důležitá je také autonomie samotných škol. Finsko nemá systém inspekcí, jak ho známe např. z českého prostředí. Stát má vysokou důvěru v schopnosti škol zajistit kvalitní výuku.

Uspořádání vzdělávací soustavy ve Finsku

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Význam rané péče a vzdělávání ve Finsku v posledních letech výrazně vzrostl. Byla přijata řada opatření s cílem zvýšit kvalitu i dostupnost předškolních služeb. Reformy posílily pozici předškolního období jako zásadní životní etapy pro rozvoj dítěte. Dostupnost kvalitní péče a vzdělávání od útlého věku je vnímána jako potenciál pro celou společnost. Klíčovým krokem bylo v roce 2013 začlenění předškolního vzdělávání pod rezort Ministerstva školství. To umožnilo lépe koordinovat předškolní péči jako nedílnou součást vzdělávacího systému země. Předškolní období je nyní považováno za zásadní počáteční fázi celoživotního vzdělávání každého jedince. Právní rámec byl posílen zakotvením nároku každého dítěte na předškolní vzdělávání. Stát se tak zavázal zajistit přístup ke kvalitním předškolním zařízením pro všechny rodiny. Nejrozšířenější formou péče jsou stále *dětská centra* zřizovaná obcemi. Doplňkovou alternativu představují *rodinné školky* v domácnostech. Specifickou a nyní již povinnou součástí systému je roční *předškola* pro děti těsně před nástupem do základní školy. Velký důraz je kladen na odbornost personálu. Učitelky musejí mít vysokoškolské pedagogické vzdělání, v předškolách pak plnohodnotné

magisterské vzdělání. Profesionalizace oboru má zajistit kvalitní péči.

Primární (ISCED 1) a nižší sekundární (ISCED 2) základní vzdělávání: Vzdělávací systém na základních školách ve Finsku má určitá specifika. Funguje zde devítiletá základní škola, která není rozdělena na první a druhý stupeň. Přesto je zde patrné určité vnitřní členění. V prvních šesti ročnících vyučují většinu předmětů třídní učitelé, zatímco v dalších ročnících učí jednotlivým předmětům předmětoví specialisté. Závazný rámec pro obsah vzdělávání tvoří Národní kurikulum pro základní vzdělávání z roku 2004. Podle tohoto dokumentu si školy vytvářejí vlastní vzdělávací programy. Specifikem kurikula je integrace některých obsahově příbuzných předmětů. Hodnocení žáků má průběžný charakter a kombinuje známkování se slovním hodnocením. Klasifikace známkami se využívá až od 5. ročníku (zpočátku převažuje slovní hodnocení). Na konci docházky žáci dostávají vysvědčení se známkami z hlavních předmětů. Takto dosažené výsledky ovlivňují přijetí na další stupeň vzdělávání. Specifickou roli má výuka jazyků, která odráží jazykové složení finské společnosti. Od začátku docházky jsou vyučovány oba domácí jazyky – finština i švédština.

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3): Středoškolské vzdělávání ve Finsku nabízí absolventům základních škol dvě hlavní vzdělávací trajektorie. První možností je *gymnaziální vzdělávání* realizované prostřednictvím tříletých gymnázií. Tato všeobecně zaměřená gymnázia poskytují široký základ pro další studium a připravují studenty na vysokou školu. Většina gymnázií je veřejných, zřizovaných obcemi. Výuka i stravování jsou bezplatné. Obsah vzdělávání se řídí Národním kurikulem z roku 2005 a je rozčleněn do modulů, z nichž si studenti vybírají na základě svých preferencí. Závěrečná zkouška má jednotnou celostátní část, která zahrnuje povinnou zkoušku z finštiny, švédštiny nebo laponštiny a minimálně ze tří dalších předmětů dle výběru studenta. Druhá

možnost je *odborné střední vzdělávání*, jehož cílem je příprava na konkrétní povolání. Probíhá buď na tříletých odborných školách, nebo formou odborného výcviku přímo na pracovištích v rámci učňovské přípravy. Učni pobírají finanční odměnu a příprava je zakončena závěrečnou zkouškou. K této zkoušce se mohou přihlásit i lidé s praxí v oboru bez absolvované přípravy. Oba typy středního vzdělávání umožňují absolventům pokračovat na vysoké škole.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Vysokoškolské vzdělávání ve Finsku probíhá na dvou typech institucí, které se odlišují zaměřením i historickým vývojem. První typ představují *polytechniky*, které vznikly transformací dřívějších odborných škol a kolejí. Nyní jich Finsko čítá něco přes 20 a pokrývají všechny regiony. Poskytují především profesně orientované bakalářské studium v oborech jako technika, informační technologie, doprava, byznys, zdravotnictví aj. Řada polytechnik nabízí i navazující magisterské studium. Polytechniky zřizují jak municipální úřady, tak soukromé subjekty. Co do počtu studentů jsou srovnatelné s univerzitami. Druhý typ představují *univerzity* zaměřené na akademický provoz včetně výzkumu. Nejstarší a největší je Univerzita v Helsinkách, další významná akademická centra jsou v Tampere, Turku či Oulu. Univerzitní vzdělání prochází více než dvě třetiny populace. To se odráží i na vysokém podílu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel Finska. Systém umožňuje prostupnost mezi oběma typy vysokých škol.

6.6.10 USA

Spojené státy americké (USA) se nacházejí v Severní Americe a jsou třetí největší zemí na světě s počtem obyvatel vyšším než 336 milionu. Veřejné výdaje na vzdělávání (primární až terciární) činily dle veřejně dostupných údajů OECD v roce 2020 4,2 % HDP, což je mírně pod průměrem OECD (4,3 %).

Vývoj vzdělávání v USA

Od 17. století, kdy začaly v amerických koloniích vznikat první školy zakládané protestantskými misionáři, prošel vývoj vzdělávacího systému v USA bouřlivým vývojem. Tyto rané školy měly za cíl naučit základům čtení, psaní a počtů především děti evropských přistěhovalců, aby dokázaly číst bibli. Brzy se objevovaly i školy střední či dokonce vysoké, jako Harvard College, založený již v roce 1636. Ve státě Massachusetts dokonce platil zákon, podle něhož každá větší obec musela zřídit a finančně podporovat školu. Tyto školy byly silně spjaté s církví a docházely do nich jen bílé děti. S příchodem kapitalismu a průmyslové revoluce začaly školy pomalu unikat vlivu církve, jelikož rostla poptávka po kvalifikované pracovní síle. Zavedlo se povinné základní vzdělávání pro všechny děti. Na konci 19. století již existoval propracovaný systém osmiletých základních a tří až čtyřletých středních škol. S industrializací dostávalo prostor odborné vzdělávání zaměřené na přípravu pro určitá řemesla. Vznikaly rovněž univerzity poskytující prestižní tituly. Ty čerpaly inspiraci v německém vysokém školství, kde byl kladen důraz i na vědecký výzkum. Meziválečné období přineslo prudký rozvoj středního a vysokého školství, když se prosazovaly myšlenky pragmatické pedagogiky zdůrazňující aktivní zapojení žáků do výuky a testování jejich schopností. V této době ovlivňoval americký vzdělávací systém trendy i v zahraničí. Po druhé světové válce však začaly sílit hlasy kritizující řadu negativ, jako rasovou segregaci či nedostatečnou kvalitu výuky, které nebyly vyřešeny dodnes. Reforma vzdělávání je tak i nadále živým tématem.

Organizace a právní rámec vzdělávacího systému v USA

Vývoj vzdělávacího systému v USA provázela tvorba odpovídající legislativy a řídicích struktur. Již v roce 1792 byl přijat zákon nařizující nově zakládaným obcím vyčlenit pozemek pro školu.

Pro americké školství je typické, že velké pravomoci mají místní samosprávy a jednotlivé státy. Neexistuje zde federální ministerstvo školství. Řízení vzdělávání spadá podle ústavy do kompetence států. Určitou koordinační roli ale sehrává federální Úřad pro vzdělávání, který stanovuje základní směry vzdělávací politiky, shromažďuje data o školství a podobně. Nezřizuje ale přímo školy ani nevytváří vzdělávací programy. V jednotlivých státech řídí školství státní školské výbory jako administrativní orgány a také ministerstva školství. Ta mají na starosti akreditace, kontrolu programů, certifikace učitelů a další agendy. Na lokální úrovni působí školské výbory v jednotlivých školních obvodech. Specifikem řízení školství v USA jsou projekty a kampaně vzdělávací politiky, které mají za cíl odstraňovat určité nedostatky. Vyhlašují se na federální úrovni a někdy přímo prezidentem jako národní priority. Mají motivovat ke změnám.

Uspořádání vzdělávací soustavy v USA

Předškolní vzdělávání (ISCED 0): Předškolní vzdělávání v USA prošlo v posledních desetiletích výraznou proměnou. Tradicionálně fungovaly jesle a mateřské školy jako místa péče o děti pracujících rodičů. V současnosti je kladen větší důraz na vzdělávací a socializační funkci těchto institucí. *Jesle* (nursery schools) jsou určeny pro děti do 3 let. Často fungují na komerční bázi. S rostoucí zaměstnaností žen v USA roste i poptávka po jeslích. *Předškolky* (preschools) navštěvují děti ve věku 3–4 roky. Poskytují vzdělávací program zaměřený na rozvoj kognitivních, motorických a socio-emocionálních dovedností. Fungují na polodenní i celodenní bázi. *Mateřské školy* (kindergartens) jsou určeny pro děti starší 4 let, zpravidla rok před začátkem povinné školní docházky. Mají akreditovaný vzdělávací program, který je zaměřen na přípravu na základní vzdělávání. Účast předškolního vzdělávání se v posledních desetiletích zvyšuje, ale pro děti z chudších rodin zůstává kvůli vysokým nákladům obtížně dostupná. Proto patří reforma

a zpřístupnění předškolní péče mezi důležitá témata vzdělávací politiky USA.

Primární vzdělávání (ISCED 1): Primární vzdělávání prochází v USA v posledních desetiletích změnami, které reagují na potřeby doby. Povinná školní docházka byla zavedena postupně ve všech státech, plošně pak v roce 1920. Děti typicky nastupují do základní školy (elementary school) ve věku 6 let. Délka primárního vzdělávání je nejčastěji 6 až 8 ročníků, liší se podle států. Vyučovací předměty zahrnují základy gramotnosti, matematiky, přírodních a společenských věd i estetickou výchovu. Uplatňuje se koncept integrovaných předmětů jako vlastivěda, spojující zeměpis, dějepis a občanskou nauku. Školy se řídí rámcovými vzdělávacími programy danými na státní úrovni. Po absolvování základní školy přecházejí žáci na různé typy sekundárních škol (high school), které mají různý počet ročníků. Běžné jsou modely 6 + 6, 8 + 4 nebo 6 + 3 + 3 ročníků. Objevují se snahy o prodloužení povinné školní docházky na 12 let, aby absolventi byli lépe připraveni jak na další studium, tak na vstup na trh práce. Reforma primárního vzdělávání je proto aktuálním tématem.

Nižší a vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 2 a ISCED 3): Střední školství v USA má několik typických strukturálních modelů. Nejrozšířenější je 4letá high school, která navazuje na 8letou základní školu (elementary school). Další variantou je model 3 + 3 roky, kdy po 6leté elementary school následuje 3letá nižší střední škola (junior high school) a 3letá vyšší střední škola (senior high school). Třetí možností je 6letá kombinovaná střední škola (combined junior senior high school) po 6leté základní škole. Celkově jde o 12letý cyklus základního a středního vzdělávání, označovaný jako *K-12*. Ten je ovšem kratší než 13 let vzdělávání ukončeného maturitou v ČR. Tímto modelem *K-12* by měli projít všichni američtí žáci, ale realita je taková, že až čtvrtina studentů

předčasně ukončí vzdělávání bez dosažení středoškolského diplomu.

Většina středních škol je veřejných, asi desetina soukromých. Kvalita se velmi liší jak mezi veřejnými, tak soukromými školami. Poskytují buď všeobecné vzdělání s maturitní zkouškou pro postup na vysokou školu, nebo odbornou přípravu na výkon profese. Charakteristické jsou volitelné předměty, které si studenti vybírají podle preferované vzdělávací dráhy. Hodnocení se provádí kreditním systémem. Obsah studia je tak značně individualizovaný a diferencovaný.

Postsekundární neterciární vzdělávání (ISCED 4): Přibližně 70 % absolventů středních škol (high schools) v USA získá středoškolský diplom. Asi třetina z nich pak odchází přímo do zaměstnání a kolem 60 % pokračuje dále ve studiu. Nejčastější volbou jsou dvouleté *komunitní koleje* (community colleges), které přijímají všechny uchazeče s diplomem bez ohledu na prospěch (existují však ještě 4leté koleje přímo při vysokých školách). Komunitní koleje nabízejí široké spektrum oborů – akademické kurzy, profesní certifikáty i zájmové předměty. Mezi nejoblíbenější patří zdravotnictví, technické obory, byznys nebo umění. Studium probíhá formou přednášek, seminářů i praxe. Lze jej absolvovat prezenčně i dálkově, obvykle v rozsahu 12–20 hodin týdně. Úspěšní absolventi získávají titul *associate degree*. V porovnání s ČR tyto dvouleté koleje svým rozsahem víceméně odpovídají vyšším odborným školám. Liší se ale v délce studia – zatímco české vyšší odborné školy trvají 3 roky po maturitě, americké community colleges jsou dvouleté po získání vzdělání v rámci K-12.

Terciární vzdělávání (ISCED 6, 7, 8): Terciární sektor vzdělávání je v USA extrémně rozsáhlý a zároveň diferencovaný. Zahrnuje tisíce institucí různých typů a úrovní. Základní dělení je na *čtyřleté koleje svobodných umění* (liberal arts colleges) poskytující

bakalářské tituly, a *univerzity* nabízející bakalářské, magisterské i doktorské programy.

Koleje svobodných umění se zaměřují převážně na humanitní a přírodovědné obory. Mohou fungovat samostatně nebo jako součást univerzit. Jejich absolventi často pokračují v magisterském studiu. *Univerzity* jsou buď veřejné, dotované státem, nebo soukromé financované z jiných zdrojů. Liší se prestiží i kvalitou. *Ivy League*⁹, mezi něž patří Harvard, Princeton nebo Yale, představuje špičku amerického vysokého školství. Vynikají i technické univerzity jako Massachusetts Institute of Technology. Americké univerzity kladou důraz na vědecký výzkum, často na světové úrovni. V mezinárodních žebříčcích jsou hodnoceny vysoko, byť kritici poukazují na metodická specifika zvýhodňující USA. Kvalita je nicméně diferencovaná, některé jsou horší než srovnatelné evropské či asijské univerzity.

Přijetí na americké univerzity je podmíněno úspěšným složením standardizovaných testů studijní způsobilosti. Nejrozšířenější jsou SAT (Scholastic Aptitude Test) a ACT (American College Testing). SAT se skládá z jazykové, matematické a čtenářské části. Bodové hodnocení rozhoduje o přijetí ke studiu. Poprvé byl použit v roce 1926, dnes jej ročně absolvuje přes 1,5 milionu uchazečů. ACT zahrnuje kromě jazyka, matematiky a porozumění textu i test přírodovědných znalostí. Funguje od roku 1959 a využívá jej zhruba polovina vysokých škol.

⁹ Ivy League je skupina osmi vysoce vážených amerických univerzit na severovýchodě Spojených států (tvoří exkluzivní společenství, které je považováno za špičku ve vzdělávání). Tato seskupení soukromých univerzit mají velký vliv a vysokou prestiž ve Spojených státech (ve Velké Británii je podobným uskupením *Russell Group* a mezi jejími členy je např. Cambridge university).

Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Co je podstatou komparativní pedagogiky a proč bychom se měli věnovat studiu vzdělávacích systémů?
- 2) K čemu slouží Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED)?
- 3) Jaké reformy přinesl Boloňský proces a jaký mají dopad na vysokoškolské vzdělávání v Evropě včetně ČR?
- 4) Jak funguje systém ECTS kreditů a jaké jsou jeho výhody pro mobility studentů v Evropě?
- 5) Jak je organizováno vzdělávání v různých evropských zemích? Jaké jsou podobnosti a rozdíly?
- 6) Jaké jsou strukturální odlišnosti primárního a sekundárního vzdělávání ve vybraných evropských zemích a USA?
- 7) Jakým způsobem je financováno školství v různých evropských zemích? Jaké jsou rozdíly veřejného a soukromého financování?
- 8) Jak jsou v evropských zemích hodnoceny výsledky vzdělávání? Jaké metody hodnocení převažují?
- 9) Jaké jsou největší výzvy, kterým v současnosti čelí vzdělávací systémy v Evropě a USA?
- 10) Jak se vyvíjelo pojetí komparativní pedagogiky jako vědní disciplíny? Jaký je její hlavní přínos?

Literatura

BENDL, Stanislav; VOŇKOVÁ, Hana; ZVÍROTSKÝ, Michal. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 191 s. ISBN 978-80-7290-703-8.

Evropská informační síť Eurydice. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> (aktualizované informace a data o jednotlivých vzdělávacích systémech)

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2017. 320 s. ISBN 978-80-7552-845-2.

SPILKOVÁ, Vladimíra; et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 284 s. ISBN 80-246-0003-x.

7 Aktuální trendy a směry ve vzdělávání

7.1 Domácí vzdělávání

7.1.1 Kontext

V posledních letech lze pozorovat rostoucí popularitu domácího vzdělávání, která je spojována s procesem **ekonomické globalizace**. Jedním z atributů současné globalizace je extenzivní důraz na pracovní výkonnost, a to na úkor rozvoje lidské individuality. Inovace jsou stimulovány dosažením co nejvyšší úrovně vzdělanosti, často bez ohledu na pozici daného regionu v rámci globální či národní ekonomické struktury. V tomto kontextu roste důraz na vzdělávání, které je však stále primárně spojováno s institucionalizovaným vzděláváním ve školách. Lze identifikovat dva různé protichůdné trendy, které vnímají vzdělávání v odlišných diskurzech. První trend (pravíkový) nahlíží vzdělávání jako na něco, co vytváří konkurenceschopné jedince pro globalizovaný svět bez hranic. Druhý trend (levíkový) chápe vzdělávání jako nástroj státu k vyvažování sílících unifikačních globálních tendencí. V důsledku těchto trendů, úsilí o mezinárodní srovnatelnost diplomů a centralizovaného řízení škol dochází k narůstající standardizaci a byrokratizaci vzdělávání. Důraz se přesouvá na výkon žáka, kdežto procesy učení jsou upozadovány. V reakci na tyto tendence proto vznikají *hnutí bojující za lokální svobody a individualizované vzdělávání*. Domácí vzdělávání souvisí s globalizací ještě jedním způsobem. Rozvoj informačních technologií, který globalizaci umožňuje, zároveň usnadňuje individuální přístup při domácím vzdělávání. Dostupnost globálního poznání a možnost jeho využití

doma tak vede mnoho lidí k zpochybnění nutnosti standardizovaného školního vzdělávání.

Domácí vzdělávání je v posledních letech diskutované téma v oblasti školství napříč Evropou, ale i v ČR. V Česku, podobně jako v dalších evropských zemích, však mělo dlouhodobou tradici v průběhu historie. První náznaky a pokusy o domácí vzdělávání lze datovat již do období tereziánských reforem, kdy některé děti z nejbohatších a nejvlivnějších vrstev obyvatel byly vzdělávány soukromými učiteli – tedy i po ustanovení povinné školní docházky. Za další významný mezník ve vývoji domácího vzdělávání u nás lze označit komunistickou éru. Kvůli státní kontrole nad životy lidí všechny vzdělávací alternativy včetně soukromého vzdělávání byly postaveny mimo zákon. Snahy o opětovné povolení domácího vzdělávání lze v českém prostředí zaznamenat až od 90. let 20. století, po pádu komunismu. Ten uvolnil do té doby striktně unifikované tendence ve vzdělávání a otevřel prostor pro různé alternativní směry i domácí vzdělávání. I přes všechny změny zůstala zachována povinná školní docházka daná ústavním zákonem, tj. Listinou základních práv a svobod.

Popularita domácího vzdělávání v Evropě od 90. let 20. století neustále roste. To vede k hledání optimálních mechanismů pro zlegalizování a zavedení této formy vzdělávání. Probíhají četné diskuze odborníků i veřejnosti. Objevují se jak argumenty podporující domácí vzdělávání, tak názory upozorňující na jeho úskalí. ČR prošla postupným vývojem při hledání vhodné podoby domácího vzdělávání. Od roku 1998 probíhaly experimenty s touto formou na 1. stupni ZŠ. V roce 2016 pak bylo domácí vzdělávání povoleno i pro 2. stupeň ZŠ. Domácí vzdělávání je tak platnou legální alternativou ke klasickému způsobu školní výuky, kdy jsou děti vzdělávány primárně svými rodiči nebo jinými pověřenými osobami.

Veřejně dostupná Statistická ročenka školství uvádí, že ve školním roce 2022/2023 bylo na základních školách v Česku zapsáno v režimu domácího vzdělávání celkem 6309 dětí (příčemž z toho na prvním stupni ZŠ 4258 dětí). Dále v tabulce č. 1 jsou uvedeny celkové počty žáků základních škol za uplynulé 11leté období, tj. období školního roku 2012/2013 až 2022/2023, a podíl dětí, které se vzdělávaly dle § 41, Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) – tj. v domácím vzdělávání. Z dat je evidentní, že podíl domácích školáků v uplynulé dekádě setrvale rostl, byť v současnosti nedosahuje ani jedno procento vůči celkovému počtu žáků základních škol.

Tabulka 5: Počty doma vzdělávaných dětí v Česku

Školní rok	Celkový počet žáků ZŠ	Počet domácích školáků (v %)
2012/2013	807950	629 (0,08)
2013/2014	827654	832 (0,10)
2014/2015	854137	1038 (0,12)
2015/2016	880251	1339 (0,15)
2016/2017	906188	2067 (0,23)
2017/2018	926108	2591 (0,28)
2018/2019	940928	3232 (0,34)
2019/2020	952946	3874 (0,41)
2020/2021	962348	4557 (0,47)
2021/2022	964571	5812 (0,60)
2022/2023	1007778	6309 (0,63)

7.1.2 Pojem domácí vzdělávání

„*Domácí vzdělávání*“ představuje alternativní formu vzdělávání dětí, která se realizuje mimo standardní školní prostředí. Jedná se o jednu z možností plnění povinné školní docházky/vzdělávání. V anglo-americké odborné literatuře se pro pojem *domácí vzdělávání* používá označení „*home education*“ (typický spíše pro britskou angličtinu) nebo „*homeschooling*“ (typický spíše pro americkou odbornou literaturu).

Slovní spojení „*domácí vzdělávání*“ může být matoucí, neboť nezahrnuje pouze výuku realizovanou přímo v prostředí domova, ale také tu, která se může uskutečňovat částečně i na jiných místech k tomu vhodných či účelově zřízených. Jde tedy spíše obecně o vzdělávání organizované primárně rodinou, respektive rodiči dětí, kteří nesou hlavní odpovědnost za jeho průběh a výsledky. Musí přitom dodržovat podmínky stanovené vzdělávací legislativou.

V odborné literatuře a tuzemských legislativních dokumentech se kromě termínu domácí vzdělávání objevuje ještě také termín „*individuální vzdělávání*“. Nicméně ani tento pojem není zcela jednoznačný, neboť zjednodušeně staví do opozice individuální charakter domácího vzdělávání oproti hromadnému vyučování ve školním prostředí. Jedná se ale o termín, který je v naší legislativě explicitně zmiňován a často bývá považován za synonymní vůči domácímu vzdělávání. Je zřejmé, že bez jasného vymezení významu se používání termínu „*individuální vzdělávání*“ jako synonymické náhrady za „*domácí vzdělávání*“ může jevit jako potenciálně zavádějící. Problematika terminologie v této oblasti zůstává předmětem odborné diskuze, a to jak u nás, tak v zahraničí.

7.1.3 Typické rysy domácího vzdělávání

Domácí vzdělávání se vyznačuje některými charakteristikami, které ho odlišují od tradiční formy vzdělávání ve škole:

- Hlavní roli vzdělavatele zde hraje rodič dítěte nebo jím pověřená osoba (ta nese hlavní zodpovědnost a musí respektovat rámcové podmínky dané zákonem). V poslední době je navíc stále častější zapojení online kurzů a elektronických studijních materiálů do výuky.
- Vzdělávání probíhá převážně mimo běžné školní prostředí. Výuka zpravidla probíhá převážně doma, ale často také v širším okolí. Využívají se například knihovny, muzea, galerie, sportoviště nebo také prostory u příbuzných či přátel. Důvodem je, že např. tyto prostory a místa mohou být více efektivní při osvojování poznatků a sociálních aspektů v procesu učení než klasické tradiční prostory školní třídy či bytu/pokoje.
- Jiným charakteristickým rysem je, že děti v domácím vzdělávání navštěvují školu na vybrané předměty nebo se účastní online kurzů organizovaných školou. Ty jsou určeny právě pro domácí školáky. Přestože existuje trend k větší provázanosti domácího vzdělávání se školním systémem, stále je pro domácí vzdělávání typické, že probíhá ze značné části nebo zcela mimo standardní vzdělávací instituce. Právě realizace mimo školní prostředí je jedním z jeho základních principů.
- Hlavní těžiště domácího vzdělávání tkví v organizaci výuky samotnou rodinou, byť s různou mírou využití externí podpory.
- Domácí vzdělávání dává rodině velkou volnost v přizpůsobení výuky dítěti. Právě možnost individualizace bývá častým

důvodem, proč se rodiče pro tuto formu vzdělávání rozhodnou. Hlavním cílem je odpovědět na specifické vzdělávací potřeby dítěte. Rodiče proto přizpůsobují jak samotný průběh domácí výuky, tak i její obsah. Děje se tak i v zemích, kde je předepsaný rámcový vzdělávací obsah. Individualizovaný přístup umožňuje dítěti vzdělávat se vlastním tempem a způsoby, které mu nejlépe vyhovují. To považují rodiče za velkou výhodu domácího vzdělávání oproti školní výuce. I přes určitá zákonná omezení tak domácí vzdělávání poskytuje prostor pro flexibilní uzpůsobení potřebám konkrétního žáka. Právě individualizace je jedním z jeho charakteristických rysů.

7.1.4 Průběh a podmínky domácího vzdělávání v ČR

Domácí vzdělávání, v českém školském zákoně označované jako „individuální vzdělávání“ (§ 41, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon), bylo zavedeno jako alternativní forma naplňování povinné školní docházky bez fyzické přítomnosti žáka ve škole. První pokusné ověření tohoto způsobu vzdělávání proběhlo v ČR již v roce 1998, kdy bylo umožněno žákům prvního stupně základních škol. Po šestiletém období pilotního testování došlo v roce 2004 k úplné legalizaci a trvalému zakotvení domácího vzdělávání do českého právního řádu. Stalo se tak prostřednictvím školského zákona, který sice nezrušil povinnou školní docházku, ale nově umožnil její naplňování i mimo školu. Od září 2016 mají právo na individuální vzdělávání také žáci druhého stupně základních škol. I v jejich případě předcházelo několikaleté pilotní ověřování, konkrétně v letech 2007–2016. Díky tomu mohla být ověřena připravenost nejen rodin, ale i škol a státu na zavedení právního rámce domácího vzdělávání i pro tyto děti.

V případě, že se zákonní zástupci dítěte (nejčastěji rodiče) rozhodnou k realizaci individuálního vzdělávání, musí nejprve oslovit školu, resp. vedení školy, kde je dítě zapsáno k plnění povinné školní docházky. Rodiče musejí podat písemnou žádost, která obsahuje osobní údaje o dítěti, časové rozmezí, na které má být povolení domácího vzdělávání uděleno, konkrétní důvody vedoucí k rozhodnutí pro domácí vzdělávání, popis prostorového a materiálně-technického zabezpečení výuky v domácím prostředí včetně podmínek ochrany zdraví dítěte, dokumentaci o dosaženém vzdělání osoby, jež bude edukaci dítěte provádět, seznam učebnic a textů bez schvalovací doložky MŠMT určených k výuce, a stanovisko pedagogicko-psychologické poradny. Ředitel následně žádost posuzuje včetně uvedených důvodů pro domácí vzdělávání a v rámci správního řízení vydává rozhodnutí (§ 165 odst. 2 písm. k, školského zákona). Školský zákon však blíže nespecifikuje oprávněné relevantní důvody, je tedy pravomocí ředitele školy, do jaké míry bude hodnotit závažnost (relevanci) uvedených důvodů pro domácí vzdělávání. Mezi nejčastější důvody, které se v tomto kontextu uvádí, patří: efektivnější a více individuální přístup v rámci domácího vzdělávání, důraz na propojení teorie s praxí, speciální (vzdělávací) potřeby dítěte, zdravotní stav dítěte, mimořádné nadání dítěte, předávání hodnot, vzdálenost školy, pobyt v zahraničí (např. z důvodu plnění pracovních úkolů rodičů), problémy ve škole (např. šikana) apod.

Kontrolu výsledků domácího vzdělávání i celkový dohled nad naplňováním legislativně daných podmínek vykonává ředitel školy, v jejíž evidenci je žák veden za účelem plnění povinné školní docházky. Výuka musí probíhat v souladu se školním vzdělávacím programem dané instituce, čemuž odpovídá i povinnost školy tento program zveřejnit a zpřístupnit zákonným zástupcům žáka. Většina škol nabízí konzultace s učiteli, kteří mohou pomoci s transformací vzdělávacích obsahů do podoby konkrétního učiva přizpůsobeného individuálním potřebám dítěte, které je vzděláváno v domácím

prostředí (cílem je pomoci rodičům, kteří toto vzdělávání realizují sami a nemusí si být vždy dostatečně jisti v oblasti svých pedagogických kompetencí).

Děti vzdělávané individuálně musí každé pololetí vykonat zkoušku ověřující znalosti z předepsaného učiva. Organizaci zkoušek mají v kompetenci vzdělávací instituce, v jejichž evidenci jsou tito žáci vedeni za účelem plnění povinné školní docházky. V případě, že se žák ze závažných důvodů nemůže v řádném termínu k ověření znalostí dostavit, je ředitelem školy stanoven náhradní termín. Při pochybnostech o výsledku mohou rodiče požádat o komisionální přezkoušení. Pokud dítě nesložilo zkoušku na konci školního roku (včetně opravné), nebyla omluvena jeho absence na zkoušce nebo pokud nebyly zajištěny podmínky pro realizaci domácího vzdělávání, umožňuje současná legislativa řediteli školy ukončit domácí vzdělávání. V takovém případě je následně dítě zařazeno do příslušného ročníku školy. Právo ukončit domácí vzdělávání mají i zákonní zástupci dítěte (mohou tak učinit *de facto* kdykoliv).

7.2 Hybridní vzdělávání

7.2.1 Kontext

Vzdělávání prochází v poslední době rychlejší proměnou než kdykoli v minulosti. Významný podíl na proměnách současné podoby vzdělávání mají informační technologie a umělá inteligence. Ty se stávají čím dál dostupnější a otevírají zcela nové možnosti pro inovaci výuky. Technologie umožňují personalizaci a individualizaci vzdělávání. Každý žák tak může postupovat svým tempem a způsobem, který mu nejlépe vyhovuje. Vyučování lze obohacovat o interaktivní prvky, simulace či vizualizace, které zlepšují porozumění a zapamatování učiva. Online platformy do výuky vnáší

zcela nový rozměr. Umožňují setkávání, spolupráci i výuku napříč fyzickými bariérami. Žáci jsou tak mnohem flexibilnější v možnostech svého vzdělávání. Získávají větší kontrolu nad vlastním učením. Tyto změny nutně vedou k přehodnocení zažitých vzdělávacích metod i rolí jednotlivých aktérů. Klasický model, kdy učitel pouze předává hotové informace, již nevyhovuje. Učitel se musí stát průvodcem, který žákům pomáhá rozvíjet klíčové dovednosti jako kritické myšlení, kreativitu, schopnost práce s informacemi či řešení problémů. Žáci se naopak mění z pasivního příjemce na aktivního tvůrce svého vzdělání a musí přebírat větší zodpovědnost a samostatnost.

Navíc, nepříznivá situace spojená se společenským „lockdownem“ a uzavřením škol v důsledku šíření viru SARS-CoV-2 zapříčiňující onemocnění označované jako covid-19 ještě více zvýraznila a jasněji ukázala, jak jsou technologie nepostradatelné pro zajištění kontinuity vzdělávání. Pandemie covid-19 přinesla zásadní impuls k jejich širšímu rozvoji a využití. Bez nich by vzdělávací sektor čelil kolapsu.

Změny, kterým společnost čelí, se promítají i do samotného procesu vzdělávání, a to jak u nás, tak ve světě. Vzdělávací systémy zemí reagují na možnosti propojování tradiční výuky s online výukou a spatřují potenciál v modelu, který se označuje jako **hybridní vzdělávání**. Model tak představuje jeden z projevů hlubokých proměn, jimiž v současnosti vzdělávání a společnost prochází. Podstata hybridního vzdělávání spočívá ve flexibilním propojení tradiční prezenční výuky s moderními digitálními technologiemi a online vzděláváním. Tato hybridní forma vzdělávání otevírá zcela nové možnosti (např. umožňuje mnohem efektivněji naplňovat různé vzdělávací cíle, lze jej optimálně přizpůsobit individuálním potřebám žáků i jejich životnímu stylu apod.). Někteří odborníci vnímají tento přístup jako *novou normu*, která postupně zcela převládne ve vzdělávání. Aby se však naplno využil potenciál tohoto modelu, je nezbytné proměnit i role učitelů

a škol. Učitelé se musí naučit efektivně zapojovat digitální technologie do výuky. Školy zase musejí vytvořit vhodné technické a organizační zázemí pro fungování kombinovaného modelu. Jde o výzvu, ale zároveň velkou příležitost pro inovaci vzdělávání.

V ČR byl MŠMT od ledna 2021 do prosince 2023 testován na několika desítkách českých škol *hybridní model vzdělávání* v rámci pilotního programu. Konkrétně se zapojilo 63 škol napříč regiony (35 základních, 10 gymnázií a 18 středních odborných škol). Školy mohly čerpat ze zkušeností s distanční výukou během covidových uzávěr. Celkem mělo možnost vyzkoušet si hybridní formu studia téměř 6000 žáků. V praxi šlo nejčastěji o zařazení distančních prvků v podobě dnů či vyučovacích hodin v týdenním rozvrhu. Společně s učiteli bylo cílem najít nejlepší nastavení poměru prezenční a distanční složky v konkrétních podmínkách. Bylo tak např. zjišťováno, jak eliminovat slabé stránky a rizika tohoto modelu vzdělávání. Do pilotního programu bylo záměrně zahrnuto i přes 450 žáků se SVP (především se jednalo o žáky se specifickými poruchami učení a s odlišným mateřským jazykem) včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných. Cílem bylo ověřit, zda hybridní výuka vyhovuje i těmto skupinám. Prozatímní zkušenosti tohoto pilotního ověřování výuky ukázaly spíše na pozitivní zjištění. Žáci byli při tomto způsobu výuky samostatnější a zodpovědnější za výsledky svého učení. Lépe také zvládali práci s moderními technologiemi. Učitelé díky flexibilnější formě výuky získali větší prostor přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků a jejich učebním stylům.

7.2.2 Pojem hybridní vzdělávání

Jako hybridní nebo také kombinované vzdělávání (výuku) (anglicky „*blended learning*“) lze označit formu vzdělávání, která propojuje online studium s tradiční prezenční výukou. Propojují či směšují se

prvky e-learningu (za využití informačních a komunikačních technologií) a prezenční formy výuky.

Někteří odborníci zdůrazňují ve specifikaci pojmu tři dimenze (*modalita, média a metoda*), které se následně odráží v samotném definičním rámci a chápání hybridního vzdělávání. Z hlediska *modality* jde o popis prostředí, v němž se výuka uskutečňuje (může být online, prezenční nebo v kombinaci obou). Z pohledu použitých *médií* lze využít jak tradiční pomůcky, tak moderní digitální technologie. Mohou se kombinovat tištěné materiály, prezentace, videa, simulace či virtuální laboratoře. *Metodická* rovina zahrnuje výukové postupy a strategie používané při výuce. Ty mohou být obecné, jako přednášky či skupinová práce. Nebo naopak úzce spojené s obsahem, jako dílny kreativního psaní či badatelsky orientovaná výuka.

Pojem by měl být nahlížen spíše v obecnější rovině a jeho vymezení by mělo odrážet kombinaci výše popsanych modalit. Jde o zastřešující označení pro relativně rozsáhlou škálu různých metod, forem a technologických nástrojů, a proto je výhodnější pojem vymežit jako kombinaci prezenční a online výuky.

7.2.3 Modely hybridního vzdělávání

Hybridní vzdělávání zahrnuje různé modely výuky. Základem každého modelu by měla být promyšlená koncepce vycházející z teorií učení a zohledňující specifika daného vzdělávacího prostředí žáků i instituce. Cílem je nastavit výuku tak, aby co nejlépe naplňovala vzdělávací cíle. Klíčovým aspektem je systémové propojení prezenční výuky s distančními formami, aby oba přístupy vzájemně komplementárně rozvíjely kompetence žáků. Aby bylo kombinované vzdělávání funkční, mělo by zahrnovat určité klíčové komponenty. Mezi ně patří prezenční aktivity, online obsahový materiál, prostor pro spolupráci, systém hodnocení žáků a opora

v podobě studijních materiálů. Poměr a konkrétní podoba těchto prvků se může v jednotlivých modelech lišit.

Např. Staker a Horn (2012) prezentovali čtyři různé modely hybridního vzdělávání. Zmiňují 1) rotační model; 2) flexibilní model; 3) model samostatného míchání a 4) obohacený virtuální model. Tyto modely se liší hlavně mírou zapojení online prvků, organizací rozvrhu a celkovou filozofií přístupu.

- 1) *Rotační model*, kde se střídají online a prezenční formy výuky v určitém sledu či dle rozhodnutí učitele. Existují různé varianty tohoto schématu. Velmi rozšířený je model tzv. *převrácené třídy*, kdy si žáci nejprve (před vyučovací hodinou) online osvojí základy tématu prostřednictvím videí apod. a pak je ve třídě procvičují a dále rozvíjejí.
- 2) *Flexibilní model* s převahou distanční složky. Obsah a výuka je předávána online přes internet, přičemž žáci si dle individuálního rozvrhu tento obsah osvojují.
- 3) *Samostatné míchání* obsahuje kombinaci tradiční prezenční výuky ve třídě, která je obohacena o online aktivity zprostředkované dálkově.
- 4) *Obohacený virtuální model* je založen na systematickém střídání prezenčních a distančních dnů či týdnů.

7.2.4 Přínosy, rizika, doporučení

Hybridní vzdělávání patří k novodobým fenoménům v oblasti výuky žáků. V současné době je proto předmětem zájmu řady výzkumů včetně pilotního ověřování funkčnosti modelu v různých vzdělávacích systémech jednotlivých zemí. Ačkoliv historie hybridního vzdělávání je spíše kratší, mohou být na základě dosavadních poznatků výzkumných studií uvedena některá významná pozitiva, ale i rizika či výzvy.

- Hybridní vzdělávání může být nahlíženo jako model výuky, který může představovat mimo jiné možnou alternativu ke standardní prezenční formě vzdělávání v případech, kdy je např. běžná školní docházka narušena kvůli zdravotním rizikům (viz např. období pandemie covid-19), krizovým situacím (např. válka), nedostatku prostor, pedagogického personálu nebo v případech, kdy žáci z různých důvodů nemohou fyzicky navštěvovat školu.
- V kontextu procesu učení je model hybridní výuky více flexibilní, a tedy přínosný v tom, že poskytuje prostor pro větší personalizaci a individualizaci výuky přizpůsobené konkrétním preferencím, učebnímu stylu či tempu jednotlivých žáků. Některé studie dokonce potvrdily efekt hybridní výuky na akademický výkon žáků v porovnání s žáky, kteří absolvovali výuku tradičním způsobem ve škole.
- Hybridní výuka zároveň poskytuje řadu tzv. organizačních výhod v rámci samotného procesu vzdělávání spočívající v možnosti „vystavit“ žáky širšímu spektru úhlů pohledu prostřednictvím zapojení externích pedagogických a odborných kapacit. Konkrétně kombinace klasické prezenční výuky s online formami umožňuje do vzdělávacího procesu přizvat vyučující, experty a další žáky z jiných institucí či regionů, čímž lze dosáhnout multidisciplinárního a mezikulturního charakteru studia/vzdělávání. To může mít významný potenciál kultivovat kritické myšlení a interdisciplinární porozumění problematice u žáků. Rovněž otevírá prostor pro posílení sociální koheze v rámci nově konstituovaných komunitních sítí.

Aby hybridní vzdělávání mohlo plně naplnit svůj potenciál, je třeba se zaměřit na překonání možných úskalí. Mezi ně patří mimo jiné:

- Dostatečná podpora učitelů v rozvoji technologických kompetencí, kterou jim musejí poskytnout vzdělávací instituce. Rovněž je nutné rozvíjet digitální gramotnost žáků, včetně jejich schopnosti samostatného učení.
- Výzvou pro učitele také je, že vyžaduje úpravu zažitých postupů. Je nezbytné najít nové efektivní formy výuky, aniž by ale došlo ke snížení nároků na výsledky učení. Kombinace prezenčních a online prvků klade zvýšené nároky na koordinaci a organizaci výuky. Učitelé musí věnovat pozornost žákům současně na dvou různých místech a zvládat obsluhu digitálních platforem. To přináší vyšší mentální zátěž.
- Aby bylo možné úspěšně zvládnout hybridní výuku, je nezbytné zajistit učitelům dostatek metodické podpory, možnosti dalšího vzdělávání i sdílení zkušeností s kolegy. Klíčová je také postupná implementace novinek s důrazem na hledání optimálních řešení v kontextu dané školy.
- Při hybridní výuce je náročné naplánovat vyvážený průběh, který podpoří zapojení všech žáků. Zásadní výzvou bývá aktivizace připojených online. Ti se kvůli fyzickému odloučení od zbytku třídy mohou cítit nekomfortně a přistupovat k výuce pasivně. Důvody mohou být různé – horší motivace, nedostatečná sebedisciplina, technické překážky při snaze se zapojit či obstát v konkurenci třídy. Úkolem učitele je citlivě monitorovat dynamiku třídy a systematicky podporovat angažovanost distančních žáků. Je nutné věnovat jim stejnou pozornost, zadávat podněty k zapojení, oceňovat je. K úspěchu přispívá také budování komunity a vzájemné podpory mezi žáky. Soudržnost kolektivu může překlenout bariéru fyzického odstupu. Dobré nastavení hybridní výuky proto vyžaduje promyšlenou přípravu zohledňující specifika obou skupin.

- Dalším úskalím může být prohlubování nerovností v přístupu k technologiím a vzdělání. Je proto třeba aktivně vyrovnávat rozdíly mezi žáky z různého sociálního prostředí.

7.2.5 Průběh a podmínky hybridního vzdělávání v ČR

Koncept hybridní výuky vstoupil v ČR do většího povědomí laické a části odborné veřejnosti v důsledku zavedení protipandemických opatření, které byly ve školách zavedeny opatřením Ministerstva zdravotnictví ČR v březnu 2020 (v té době se jednalo o vydání zákazu osobní přítomnosti žáků/studentů v ZŠ, SŠ a na VŠ). V reakci na později přijaté usnesení Vlády ČR vydalo MŠMT školám doporučení, které umožňovalo řediteli školy dobrovolně využít nástroje distančního vzdělávání. Dosud však chyběl právní rámec, který by hybridní výuku legislativně vymezoval.

Až 25. srpna 2020 nabyla účinnosti novela školského zákona (č. 349/2020 Sb.), která stanovila v § 184a zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách. Tato novela ukládá škole zákonnou povinnost distančně vzdělávat v případě, že v důsledku krizového/mimořádného opatření nebo nařízené karantény není možná osobní přítomnost většiny žáků (tj. více než 50 %) z nejméně jedné třídy ve výuce. V případě, že by taková situace nastala, je podle výše uvedené právní normy povinností žáka se tímto způsobem vzdělávat.

V návaznosti na tuto situaci vydává v září 2020 MŠMT „*Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*“. V kapitole „Organizace výuky při omezení přítomnosti ve školách“ rozlišuje tato metodika tři různé modely podle situace, která může nastat.

- 1) *Prezenční výuka*: V případě, že se opatření či karanténa týká pouze omezeného počtu žáků, který nepřekročí více jak 50 % účastníků konkrétní třídy, oddělení či studijní skupiny, škola

nemá povinnost poskytovat vzdělávání distančním způsobem a postupuje obdobně jako v běžné situaci, kdy žáci nejsou přítomní ve škole, např. z důvodu nemoci. Prezenční výuka probíhá běžným způsobem. Doporučuje se však, pokud to organizační možnosti školy dovolí, poskytovat ve škole nepřítomným žákům studijní podporu na dálku.

2) *Smíšená výuka (hybridní)*: V případě, že se zákaz osobní přítomnosti ve škole (onemocnění či karanténa) týká více než 50 % žáků konkrétní třídy, je škola povinna distančním způsobem vzdělávat žáky, kterým je zakázána osobní účast na prezenční výuce. Ostatní žáci pokračují v prezenčním vzdělávání. V uvedených třídách probíhá tzv. „smíšená/hybridní výuka“ (pro jednu skupinu prezenční, pro druhou distanční výuka). O způsobu organizace „smíšené výuky“ rozhoduje ředitel školy s ohledem na konkrétní aktuální možnosti a podmínky školy a žáků.

3) *Distanční výuka*: Pokud jsou splněny podmínky dle § 184a školského zákona a zákaz osobní přítomnosti platí pro minimálně jednu celou třídu, probíhá v této třídě distanční výuka. Ostatní třídy se vzdělávají dále prezenčním způsobem ve standardním režimu. Pokud je zakázána přítomnost všech žáků školy, přechází na distanční výuku celá škola.

Materiál MŠMT uvádí další související pojmy, které s distanční, resp. hybridní výukou souvisí. Zmiňuje se tzv. *synchronní výuka*, což je online výuka, kdy je učitel propojen s žáky zpravidla prostřednictvím nějaké komunikační platformy v reálném (stejném) čase. Skupina žáků ve stejný čas na stejném virtuálním místě pracuje na stejném/podobném úkolu. Dále je zmiňován pojem *asynchronní výuka*, což je stav, kdy žáci pracují v jimi zvoleném čase vlastním tempem na jim zadaných úkolech a společně se v online prostoru nepotkávají. Využívány pro tento druh práce mohou být nejrůznější platformy, portály, aplikace atp.,

a to jak k samotnému vzdělávání, tak i k zadávání úkolů a poskytování zpětné vazby.

7.3 Inkluzivní vzdělávání

7.3.1 Kontext

Jednou z vůbec prvních organizací, která podporovala myšlenku inkluzivního vzdělávání ve světě, byla Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (v českém prostředí patrně známější pod anglickou zkratkou **UNESCO** – anglicky *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*). V 60. letech 20. století zdůraznila tato organizace v „Úmluvě o boji proti diskriminaci v oblasti vzdělávání“ (Paříž, 14. 12. 1960) právo na rovný přístup ke vzdělání jako základní lidské právo. Úmluva konkrétně zmiňuje znevýhodnění na základě socioekonomického statusu, kultury, pohlaví či zdravotního postižení. Podle UNESCO jde o kontinuální úsilí o zajištění kvalitního vzdělání pro všechny s ohledem na rozmanitost žáků a respektování jejich individuálních potřeb, schopností a očekávání. Proto je na tento dokument stále odkazováno jako na výchozí princip a východisko v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny. Cílem je odstranění jakékoli diskriminace. Úmluva zdůrazňuje, že právo na vzdělání je univerzální a patří každému člověku.

Dalším významným dokumentem, se kterým se spojují východiska rozvoje inkluzivního vzdělávání, je „*Prohlášení ze Salamanky*“ a „*Akční rámec pro speciální vzdělávání*“ (UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*). Toto prohlášení bylo přijato v roce 1994 na světové konferenci, která se konala ve španělské Salamance. Celkem 92 zástupců jednotlivých zemí (včetně zástupců české vlády) a 25 mezinárodních agentur vyjádřilo souhlas

s podmínkami, za jakých by mělo být inkluzivní vzdělávání realizováno, a to s ohledem na legislativní úpravy, odstranění bariér ve vzdělávání či edukační filosofii školy hlavního vzdělávacího proudu. Prohlášení potvrzuje a znovu zdůrazňuje právo na vzdělání pro každého jednotlivce, které již dříve formulovala „*Všeobecná deklarace lidských práv*“ z roku 1948. Navazuje rovněž na závazky přijaté na Světové konferenci o vzdělávání pro všechny v roce 1990, konkrétně na potvrzení, že vzdělání má být dostupné všem bez rozdílu. Jedná se tak o dokument, který má silnou mezinárodní podporu a prakticky podněcoval k rozvoji vzdělávacích politik zdůrazňujících principy společného (nikoliv vylučujícího) vzdělávání žáků.

Vlivným dokumentem, jak na světové, tak na národní úrovni, je rovněž „*Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*“ přijatá v roce 2006 Organizací spojených národů (OSN; anglicky *United Nations Organization*, zkratka UNO, *United Nations*, UN). ČR je signatářem tohoto dokumentu od roku 2009 (do roku 2023 byla podepsána 164 zástupci jednotlivých zemí). Dokument ve druhém odstavci článku 24 uvádí, že státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zajistí, aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy, a aby osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.

I přes existenci mezinárodních úmluv propagujících koncept inkluzivního vzdělávání je implementace těchto principů v konečném důsledku závislá na dobrovolnosti jednotlivých států. Například v Evropské unii (EU) sice existují společné deklarace podporující rovný přístup ke vzdělání, ale vzdělávací politika jednotlivých zemí podléhá principu subsidiarity. Členské státy EU si tak ponechávají plnou pravomoc rozhodovat o podobě vlastního školského systému.

Myšlenka inkluzivního vzdělávání začala v ČR pronikat do odborných kruhů **od 90. let 20. století** v návaznosti na přijetí Prohlášení ze Salamanky (viz výše). Tento dokument propagoval ideu rovného přístupu ke vzdělání pro všechny žáky bez rozdílu. V ČR se problematikou inkluze nejprve začali zabývat experti na speciální pedagogiku, učitelé speciálních škol a psychologové. Impulsem k proměně a zrovnoprávnění přístupu ke vzdělávání žáků byla také skutečnost, kdy ČR porušila zákaz diskriminace romských žáků ve spojení s jejich právem na vzdělání. Rozsudek (č. 57325/00) Evropského soudu pro lidská práva (ESLP) ve věci *D. H. a ostatní vs. ČR* konstatoval, že žáci romského původu byli neoprávněně umístováni – dle tehdejší terminologie – do zvláštních škol pro žáky s lehkým mentálním postižením. Celkově se však ukázalo, že zastoupení romských žáků mezi těmi se SVP ve školách mimo hlavní proud bylo neúměrné. Toto odhalení vedlo k dalšímu zaměření pozornosti na problematiku inkluze v českém vzdělávacím systému. Systémové pochybení v ČR, které bylo rozsudkem ESLP zjištěno, bylo následně korigováno vypracováním *Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání* (NAPIV) a později *přijetím legislativních úprav školského zákona* (č. 82/2015). NAPIV se stal prvním strategickým dokumentem v ČR, jehož cílem bylo nastavit rámec pro zajištění rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny osoby bez rozdílu. Hlavní ambicí plánu bylo zvýšení míry uplatňování principů inkluzivního vzdělávání v českém školství. Zavádění opatření stanovených v NAPIV probíhalo ve dvou fázích. Nejprve v roce 2010 proběhla přípravná etapa a následně (2013) fáze realizace jednotlivých opatření. Intenzivnější snahy o implementaci inkluzivního modelu vzdělávání lze vysledovat po roce 2010 také v rámci evropských projektů cílených na integraci menšin a podporu inkluze u nás. V rámci těchto projektů byla ustavena odborná centra, jež formulovala plány a realizovala pilotní studie směřující od individuální integrace žáků s postižením

v běžných školách k inkluzivnějšímu pojetí vzdělávání ve všech typech škol.

V roce 2015 vstoupila v ČR v platnost legislativa, která v právní rovině dosud nejvíce podpořila rozvoj inkluzivního vzdělávání. Jde o novelu školského zákona, přičemž někteří odborníci ji označují jako „*inkluzivní novelu*“. Ta byla publikována ve Sbírce zákonů pod číslem *82/2015 Sb.* a dne 1. 9. 2016 nabyla účinnosti. Tato právní úprava byla následně doplněna prováděcím předpisem, a to *vyhláškou č. 27/2016 Sb.*, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Uvedené právní předpisy představují od dob vzniku samostatné ČR patrně nejvýraznější a nejrozsáhlejší změny související s právy a povinnostmi klíčových aktérů inkluzivního vzdělávání (zejm. pedagogických pracovníků, zákonných zástupců žáků, školských poradenských zařízení, ŠPZ ad.) a rovněž konkretizují podmínky a pravidla vzdělávání žáků se SVP. Kromě těchto legislativních úprav byly provedeny i významné kurikulární změny na úrovni Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (viz Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy pod č. j. MŠMT-28603/2016, na jehož základě byla zrušena příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením). Jako další klíčové opatření směřující především k narovnání podmínek dětí, resp. žáků pro vstup do ZŠ, byla zavedena povinnost absolvovat poslední rok předškolního vzdělávání před zahájením základního vzdělávání. Jak legislativní, tak kurikulární úpravy významným způsobem proměnily organizační, finanční i obsahové aspekty současného vzdělávání. Tyto úpravy nicméně byly logickým vyústěním společenských požadavků, které u nás byly kontinuálně prosazovány hlavně po roce 1989. Stejně tak byly a jsou vyústěním právních závazků, kterými je ČR vázána (viz rozsudek ESLP).

7.3.2 Pojem inkluzivní vzdělávání

V odborné literatuře či dokumentech vzdělávací politiky, stejně jako v mediálních nebo popularizujících zprávách, se leckdy vyskytuje pojem *inkluzivní vzdělávání* v kontextech, který odpovídá spíše modelu *integrace*. Inkluzivní model vzdělávání pak bývá mnohdy chápán a redukován (ne správně) na pouhé fyzické začlenění žáků se SVP do běžných škol hlavního vzdělávacího proudu. Nesprávné či nepřesné chápání těchto pojmů, ba dokonce jejich záměrná dezinterpretace a záměna, může být příčinou řady miskonceptů a předsudků, které mohou vést jak u odborné, tak i u laické populace k negativním postojům a obavám, o čemž svědčí řada výzkumů.

Aby nedošlo k dezinterpretaci pojmu inkluzivní vzdělávání, budou v následující části textu vymezeny klíčové související pojmy (*integrace, segregace, exkluze*):

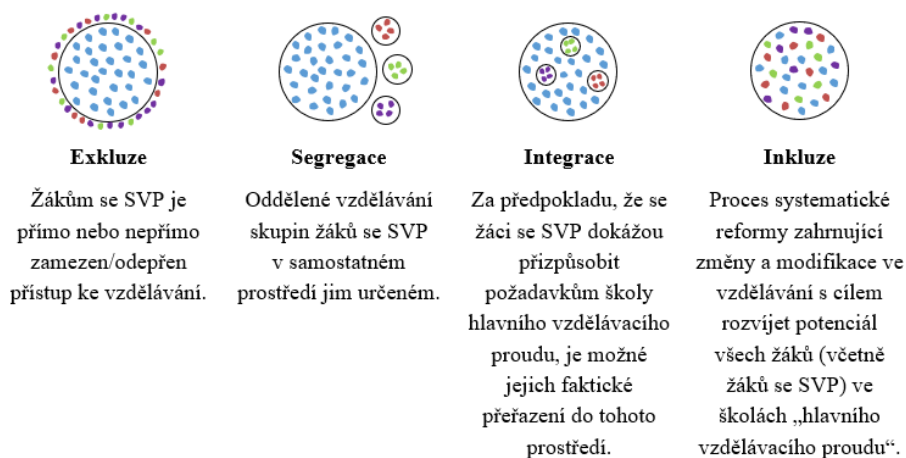
- **Integrace** (z latinského *integrāre* – sjednocovat) se v pedagogice objevuje zhruba od 80. let 20. století a je spojována s pedagogikou speciálních potřeb. Integrace ve vzdělávání (někdy též nazývána jako školní integrace) reflektuje snahy o začlenění žáka (eventuálně skupiny žáků) se SVP do prostředí škol tzv. hlavního vzdělávacího proudu (odtud též pojem „*mainstreaming*“) mezi intaktní vrstevníky. V rámci integrace se tak pracuje se dvěma skupinami žáků, tj. s tou, která má SVP a tou, která je nemá – typické je pak dělení na „my“ a „oni“. Cílovou skupinou tohoto konceptu jsou především žáci se SVP, přičemž „integrace představuje snahu poskytnout jedincům s těmito potřebami v různých formách výchovu a vzdělání v co možná nejméně restriktivním prostředí, které odpovídá jejich skutečným potřebám“. Nicméně ten, kdo se musí adaptovat na podmínky v běžné škole za využití speciální podpory, je hlavně sám žák se SVP. V důsledku tak žák se SVP, který není schopen dostát kritériím

v rámci své spádové běžné školy, bude plnit povinnou školní docházku ve škole speciální.

- **Segregace** (z latinského *segregatio* – oddělování) vychází z podstaty, že výchovně-vzdělávací potřeby žáků se SVP budou nejlépe saturovány v odděleném prostředí školy než ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Pokud žák se SVP není schopen dostát kritériím běžné školy a přizpůsobit se, je segregován do jiného typu vzdělávací instituce s odpovídajícími nároky na výkonnostní kritéria (tj. např. do školy speciální).
- **Exkluze** nastává v případě, kdy je žákům přímo nebo i nepřímo zamezen/odepřen přístup ke vzdělávání. V našich podmínkách se v minulosti jednalo např. o žáky s mentálním postižením, kteří byli tzv. osvobození od povinné školní docházky.
- **Inkluze** (z latinského *inclusio*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí zahrnutí do celku) ve vzdělávání se začíná objevovat jako reakce na integrativní pojetí zhruba v 90. letech 20. století. Východiska inkluzivního vzdělávání jsou spojována s proměnou paradigmatu pedagogiky speciálních potřeb (viz integrativní pojetí edukace) směrem ke škole pro všechny, jako hodnotnému cíli v oblasti školství, a též jsou spojována s naplněním základních lidských práv na vzdělávání v nerestriktivním prostředí školy. Inkluzi není možné zaměňovat za integraci vzhledem k tomu, že jde o zcela odlišný vzdělávací koncept. Vymezit inkluzi ve vzdělávání je možné pomocí jednotlivých charakteristik: „inkluzie klade důraz na všechny žáky ve škole, je zaměřena na přítomnost, participaci a úspěch těchto žáků; inkluzie a exkluze jsou vzájemně podmíněny (propojeny), takže inkluzie zahrnuje aktivní přístup v boji proti exkluzi a je třeba ji chápat jako nikdy nekončící proces, který vyžaduje neustálou ostražitost.“

Doplňující schéma jednotlivých vzdělávacích modelů a jejich popisy jsou znázorněny v následujícím obrázku č. 3.

Obrázek 3: Schematický model – Přístupy ke vzdělávání žáků se SVP



7.3.3 Typické rysy inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání se u české veřejnosti a u některých odborníků včetně učitelů nesetkává s přílišnou popularitou. To je zapříčiněno několika skutečnostmi. *Zaprvé*, od 90. let minulého století lze v našem školském systému identifikovat rysy, které zásadně ovlivnily zavádění inkluzivního vzdělávání. Jedním z nich byl a dosud je relativně hluboce zakořeněný způsob tradičních přístupů ve vzdělávání a důraz kladoucí na výkonově zaměřené kurikulum. *Zadruhé*, dalším prvkem byla existence rozsáhlé sítě speciálních škol a dlouhodobá tradice speciálního vzdělávání. *Zatřetí*, výrazným aspektem byla také vysoká míra institucionální (vnější) diferenciacce, spojená s časným rozdělováním žáků do oddělených vzdělávacích proudů. A konečně *začtvrté*, inkluzivní vzdělávání bylo v nedávné době (obzvláště v letech 2015–2016) terčem rozsáhlé negativní mediální kampaně, což mělo za následek, že obraz

inkluzivního vzdělávání byl v mnohých aspektech dehonestován a řada jeho východisek byla dezinterpretována.

V důsledku nízké informovanosti, a především připravenosti klíčových aktérů na zavádění inkluzivních přístupů ve vzdělávání, došlo k odmítání inkluze a negativním postojům vůči ní. To se silně projevilo a dosud stále projevuje zejména u řady učitelů běžných škol. Ti často vychází z představy, že inkluzivní vzdělávání se zaměřuje na vzdělávací potřeby pouze určité skupiny žáků, zejména té s nějakým postižením, tedy žáků se SVP. To vede k zúženému a nesprávnému pohledu na inkluzivní vzdělávání jako na speciálně-pedagogickou péči poskytovanou učiteli žákům se SVP v běžných třídách škol. Inkluze ve vzdělávání tak není učiteli vnímána jako příležitost pro rozvoj kultury školy a pro úpravu systému vzdělávání všech žáků v podmínkách, které jsou optimálně nastaveny pro všechny klíčové aktéry (žáky, jejich rodiče, učitele, školu).

Mezi typické rysy a východiska inkluzivního vzdělávání ovšem patří, že školy a vzdělávací systémy se otevřou všem žákům a – pokud to bude potřeba – změní se takovým způsobem, aby jim umožnily bez rozdílů společně se vzdělávat (v případě duálního systému školství, tj. tam, kde funguje segment speciálního školství, se předpokládá, že instituce segregujícího typu se transformují na běžnou školu, eventuálně na místa podpůrných pracovišť inkluzivního vzdělávání apod., případně zcela zaniknou).

Východiska inkluzivního vzdělávání jsou spojována s proměnou paradigmatu pedagogiky speciálních potřeb (viz integrace) směrem ke škole pro všechny, jako hodnotnému cíli v oblasti školství, a též jsou spojována s naplněním základních lidských práv na vzdělávání. Inkluzi proto není možné redukovat pouze na žáky se SVP a stavět ji do opozitu vůči tzv. „intaktním“ žákům a jejich právům. Tím by se její pojetí nesprávně redukovalo na koncept, který pozitivně diskriminuje pouze určitou část

populace (např. žáky se sociálním znevýhodněním, postižením atd.). Inkluze ve vzdělávání se týká všech žáků. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu nedělí na dvě skupiny (tj. na ty, kteří mají speciální potřeby, a na ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu, v níž má každý jednotlivý žák rozličné individuální (vzdělávací) potřeby, které mají být naplňovány v co možná maximální míře. Inkluze na rozdíl od integrace proto nepracuje s kategoriemi, odklání se od termínů jako např. „žák se SVP“ či „žák s postižením“.

Inkluze klade požadavky na reformu školy (nejen na úrovni organizační, technické, architektonické, ale i hodnotové), na způsoby, které povedou k pozitivní reakci na žakovskou rozmanitost, jež bude vnímána jako příležitost pro obohacení výuky všech žáků (nikoliv jen určité skupiny). Koncept se zabývá kulturním étosem školy, pedagogickým odhodláním a organizačními způsoby uspořádání instituce. Na rozdíl od integrace řeší inkluze konstruktivně otázky *„jak zpřístupnit vzdělávání všem žákům v jejich komunitě od samého počátku jejich školní docházky až po ukončení“* či *„jak nastavit podmínky dané školy respektující specifika a individualitu žáků“*. V rámci tohoto konceptu je heterogenita vnímána jako normální stav – normální je být „jiný“, nějak „odlišný“. Výuku v heterogenních třídách, a zvláště tehdy, je-li ve třídě vyšší počet žáků se SVP, je nutné přizpůsobit. Vyžaduje se úprava podmínek vzdělávání a přístupy založené na individualizaci a diferenciaci. Diferenciace a individualizace, která je klíčová pro inkluzivní model, je založena na principu, že každé dítě má v rámci učební skupiny možnost rozvíjet se svým vlastním způsobem (individuálně), a to kontinuálně od jedné úrovně svých kompetencí k úrovni vyšší. Individualizace vyučování probíhá formou vnitřní diferenciaci. S ohledem na *vzdělávací obsah* je nutné výuku přizpůsobit a diferencovat ve prospěch individuálních potřeb, specifík a úrovně jednotlivých žáků. Další aspekty diferenciaci jsou nutné také na úrovni *didaktické* (přizpůsobení metod a forem

práce), *organizační* (snížení počtu žáků a spíše menší výukové skupiny), a v oblasti diferenciací *hodnocení* vzdělávacích výsledků žáků. Z hlediska *personálního zajištění* je důležité zajištění dalšího pedagogického pracovníka ve výuce, např. koordinátora inkluze, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga.

Inkluzivní model vychází z toho, že školní prostředí má být nejenom nevylučujícím, ale rovněž bezpečným, podporujícím a stimulujícím místem jak pro žáky, tak i pro její pracovníky včetně učitelů. Inkluze proto podněcuje budování takové školní komunity, jež je založena na podpoře a spolupráci školy s místními institucemi (např. typu neziskové organizace), samosprávou (zejm. se zřizovatelem), odborníky a občany, kteří mají zájem rozvíjet komunitu, potažmo přispívat k rozvoji sociálních podmínek daného prostředí.

7.3.4 Průběh a podmínky inkluzivního vzdělávání v ČR

V nedávné době byly v našem vzdělávacím systému významněji posíleny některé prvky inkluzivního vzdělávání. Na legislativní úrovni je nutné zmínit zejména **novelizaci školského zákona (č. 82/2015 Sb.)** a prováděcí předpis (vyhlášku) č. 27/2016 Sb. Zároveň je však nutné poznamenat, že přestože dosavadní změny posílily některé aspekty inkluze ve školství, není možné hovořit o tom, že by tyto legislativní proměny bylo možné charakterizovat jako stav nastolující inkluzi (podle výše uvedených typických charakteristik konceptu). V současné školské legislativě je totiž stále zakotvena možnost segregujícího vzdělávání žáků v segmentu speciálního školství, eventuálně ve třídách, studijních skupinách či odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky (§ 16 odstavec 9 školského zákona). Co lze ovšem hodnotit pozitivně je to, že v podmínkách našeho vzdělávacího kontextu byl ustálen právní nárok přístupu ke vzdělávání všem žákům v hlavním vzdělávacím

proudu. Ustáleny byly také přiměřené podmínky a nástroje k uplatnění tohoto práva.

S ohledem na legislativní změny přijaté v roce 2015 je v praxi možné zaznamenat pozitivní posun k uplatnění práv žáků se SVP na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, a to především ve zpřístupnění (finančních) zdrojů na jejich vzdělávání v běžných školách. To se týká jak žáků se SVP, kteří již byli individuálně integrováni do běžných škol (tj. měli nárok na určitou podporu, která se jim ale dříve nedostávala – jednalo se např. o žáky nacházející se v hraničním pásmu mentálního postižení, kteří nebyli považováni za žáky se SVP, a tudíž jim nebyla poskytována náležitá podpora), tak i těch, kteří přecházejí ze segmentu speciálních škol do běžných škol. Za podstatnou změnu, kterou novelizace školského zákona nastolila, lze považovat samotný náhled na problematiku **speciálně vzdělávacích potřeb i institut podpůrných opatření**.

Dle novelizace školského zákona (č. 82/2015 Sb.) se *žákem se SVP* rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (§ 16 odstavec 1 školského zákona). Podle tohoto vymezení, které je oproti dřívější právní úpravě širší, má tak každý žák se SVP právní nárok na poskytnutí podpory s cílem rozvíjet vlastní vzdělávací možnosti. Definice přiznává žákovi podporu z širokého spektra zdravotních i nezdravotních příčin, přičemž tato podpora je odstupňována podle míry SVP a jejich dopadu do vzdělávání.

Podpůrná opatření představují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka se SVP. Smyslem tohoto institutu je zajistit žákům rovné podmínky na společné vzdělávání spolu s ostatními a zároveň jim pomoci rozvíjet vzdělávací potenciál v nerestriktivním a přirozeném prostředí školy. Školám od roku 2016 vznikla povinnost poskytnout

stanovenou podporu způsobem uvedeným ŠPZ a v uvedeném rozsahu. Na rozdíl od předchozích právních úprav prováděcí předpis školského zákona (vyhláška č. 27/2016 Sb.) také jasně vymezuje normovanou finanční náročnost podpůrných opatření. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Na základě pedagogické diagnostiky SVP žáka uplatňuje škola podpůrná opatření prvního stupně a zároveň odpovídá za jejich poskytnutí (zde jde např. o sestavení plánu pedagogické podpory). Podpůrná opatření ve 2.–5. stupni stanovuje ŠPZ.

- Podpůrná opatření **prvního stupně** ovlivňují výuku konkrétního žáka, nikoliv celé třídy. Slouží k vyrovnání mírných obtíží, jako je pomalejší tempo práce či problémy se soustředěním. Identifikují je především učitelé na základě pedagogické diagnostiky. Podpora může zahrnovat například úpravu vyučovacích metod nebo délky vyučovacích hodin. Využívá se plán pedagogické podpory, který učitelé pravidelně vyhodnocují. Pokud se problémy nezlepší do tří měsíců, doporučuje se návštěva ŠPZ.
- Ve **druhém stupni** jsou podpůrná opatření poskytována žákům, jejichž vývoj je opožděn, nepříznivě ovlivněn zdravotním stavem, nebo kteří pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí. Dále žákům, kteří mají problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, mají specifické poruchy učení nebo chování, vykazují mírné oslabení sluchových a zrakových funkcí nebo mírné vady řeči či poruchu autistického spektra. Kromě běžných forem podpory jsou v případě potřeby využívány speciálně-didaktické postupy či kompenzační pomůcky. Je možné vypracovat individuální vzdělávací plán žáka či zajistit předmět speciálně pedagogické péče.

- Podpurná opatření **třetího stupně** jsou určena žákům se závažnějšími poruchami učení, chování, řeči či s mentálním postižením. Jejich obtíže vyžadují znatelné úpravy výuky, hodnocení, organizace i obsahu vzdělávání. Úpravy více zasahují do práce učitele a třídy. Opatření mohou zahrnovat speciální metody včetně kompenzačních pomůcek, speciálně pedagogickou nebo psychologickou intervenci, snížení počtu žáků, asistenta pedagoga či alternativní komunikaci.
- Podpurná opatření **čtvrtého stupně** jsou pro žáky se závažnějšími poruchami chování, středně těžkým až těžkým mentálním postižením, těžšími vadami zraku či sluchu, vážnějšími vadami řeči, tělesným postižením a poruchami autistického spektra. Dále pro mimořádně nadané žáky. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje významné úpravy metod, hodnocení, organizace výuky, úpravy obsahu i prostředí třídy. Využívá se individuální vzdělávací plán, předměty speciálně pedagogické péče, asistent pedagoga či snížení počtu žáků ve třídě.
- **Pátý stupeň** podpurných opatření je určen žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení včetně postižení mentálního a kombinovaného. Charakter SVP žáka vyžaduje maximální možnou podporu, jež zpravidla spočívá v přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, v podpoře rozvoje schopností a dovedností a v kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Žáci, kteří využívají tento stupeň podpory, jsou obvykle vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (např. u žáků s těžším mentálním postižením vychází z příslušného školního vzdělávacího programu dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální) a s podporou dalšího pedagogického pracovníka (asistent pedagoga, speciální pedagog). Využívají se hlavně speciální učebnice, alternativní

výukové materiály, kompenzační i rehabilitační pomůcky nebo terapeutické metody.

Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Jaké jsou hlavní příčiny rostoucí popularity domácího vzdělávání v posledních letech?
- 2) Jaké jsou nejčastější argumenty zastánců a odpůrců domácího vzdělávání? Zhodnoťte jejich oprávněnost.
- 3) Uveďte zákonné normy upravující individuální (domácí) vzdělávání žáků u nás.
- 4) Jaké jsou přínosy a rizika hybridního vzdělávání? Uveďte konkrétní příklady.
- 5) Jaké modely hybridní výuky znáte? Porovnejte jejich klady a zápory. Co je to synchronní a asynchronní výuka?
- 6) Vysvětlete rozdíly mezi integrací a inkluzí ve vzdělávání. Co je podstatou obou konceptů?
- 7) Vysvětlete pojem diferenciací a individualizace ve vzdělávání. Jak se tyto principy projevují v inkluzivním vzdělávání?
- 8) Jaké jsou klíčové mezinárodní dokumenty propagující inkluzivní vzdělávání? Zhodnoťte jejich vliv na situaci v ČR.
- 9) Analyzujte legislativní změny týkající se inkluzivního vzdělávání v ČR po roce 2015. Jaké měly dopady?
- 10) Jaké jsou příčiny negativních postojů části učitelů k inkluzivnímu vzdělávání v ČR? Navrhněte řešení.

Literatura

KOSTELECKÁ, Yvona; BELÁŇOVÁ, Andrea; HÁNA, David; KAŠPAROVÁ, Irena; PIVARČ, Jakub; SVOBODOVÁ, Zuzana. *Domácí vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. 148 s. ISBN 978-80-7603-187-6.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. 188 s. ISBN 978-80-7603-206-4.

STAKER, Heather; HORN, Michael. *Classifying K-12 Blended Learning*. 1. vyd. Mountain View, CA: Innosight Institute, 2012. 22 s.

ŠTECH, Stanislav. Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. *Pedagogická orientace*. 2018, roč. 28, č. 2, s. 382–398. ISSN 1211-4669. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-382>

ŠTECH, Stanislav. Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 4, s. 418–436. ISSN 0031-3815.


O autorovi




PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D. absolvoval doktorské studium na Univerzitě Karlově. Jako vědecko-výzkumný pracovník působil na významných tuzemských pracovištích, např. na Sociologickém ústavu Akademie věd ČR, v. v. i., Národním pedagogickém institutu ČR nebo na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V současné době působí na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde se věnuje výukové a vědecko-výzkumné činnosti. V rámci výzkumné činnosti se specializuje zejména na problematiku inkluzivního vzdělávání, aplikovanou a speciální pedagogiku (psychopedii) a pedagogickou psychologii (především na psychogenezi žákova poznání). Byl řešitelem významných vědeckých projektů GA ČR, GA UK, IGA ad. Publikoval několik odborných knih včetně článků v prestižních světových nakladatelstvích Routledge (Taylor & Francis Group). Jeho vědecko-výzkumnou činnost ocenila opakovaně česká i evropská asociace pedagogického výzkumu, v roce 2017 získal Cenu Josefa Hlávky.

 ORCID:

[0000-0001-7847-3156](https://orcid.org/0000-0001-7847-3156)

 E-mail:

jakub.pivarc@gmail.com

 ResearchGate:

[Jakub Pivarč](#)



Pedagogika s nadhledem

Autor: PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.

Vydala Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta

1., elektronické vydání, Ústí nad Labem 2024

ISBN 978-80-7561-460-5 (online ; pdf)

ISBN 978-80-7561-460-5



9 788075 614605

