

KAPITOLY Z OBECNÉ PEDAGOGIKY

PhDr. Michal Zvírotský, Ph.D.

*Katedra pedagogiky,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta*



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků na PedF UK Praha (CZ.1.07/1.3.00/19.0002)

KAPITOLY Z OBECNÉ PEDAGOGIKY

PhDr. Michal Zvířotský, Ph.D.
Katedra pedagogiky,
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Studium:

Vychovatelství, Pedagog volného času

Kurz:

Úvod do pedagogiky

OBSAH

Předmluva.....	5
1 Co je to pedagogika?.....	6
1.1 Současná česká pedagogika a její infrastruktura.....	12
2 Pedagogické disciplíny a místo pedagogiky v systému věd.....	17
2.1 Stručná charakteristika a obsahová náplň vybraných pedagogických disciplín.....	19
2.2 Místo pedagogiky v systému věd.....	22
3 Pedagogická terminologie.....	25
4 Vliv výchovy a vzdělávání na jedince a společnost.....	29
4.1 Pedagogická teleologie.....	33
5 Pedagogičtí pracovníci.....	38
6 Vzdělávací systém České republiky v evropském kontextu.....	42
6.1 Vzdělávání v sousedních zemích.....	46
6.2 Soudobé trendy ve vývoji evropského vzdělávání.....	47
Doporučená literatura.....	50
Použitá literatura.....	50

Anotace

Studijní text Kapitoly z obecné pedagogiky představuje základní materiál pro předmět Úvod do pedagogiky v rámci studijních programů Vychovatelství a Pedagog volného času. Text seznamuje čtenáře se současnou podobou pedagogiky, jejím členěním, infrastrukturou a místem v systému věd. Pozornost je věnována také soudobé pedagogické terminologii, pojmům výchova a vzdělávání, pedagogickým pracovníkům a vzdělávacímu systému České republiky. Cílem textu není představit obecnou pedagogiku vyčerpávajícím způsobem a probrat všechna její témata, ale zprostředkovat základní informace a terminologický aparát pro další studium pedagogických disciplín.

Annotation

Study text Chapters of General Theory of Education is a basic material for the course Introduction to Education in study programs Educator and Leisure time activities specialist. The text introduces the reader to the current form of educational science, its breakdown, infrastructure and placement in the scheme of sciences. Attention is also paid to contemporary educational terminology, concepts of education and training, educational staff and the education system in the Czech Republic. The aim of the text is not to exhaustively present general theory of education, but to convey basic information and terminological apparatus for further study of educational disciplines.

Klíčová slova

pedagogika, disciplíny pedagogiky, pedagogická terminologie, výchova, vzdělávání, edukace, pedagogičtí pracovníci, vzdělávací systém České republiky

Keywords

Educational Science, Disciplines of Education, Educational Terminology, Upbringing, Education, Educational Staff, Educational System of Czech Republic

Předmluva

Obecná pedagogika nepatří obvykle k disciplínám, od kterých by si studenti – a zvláště pak ti, kteří již ve školství pracují – mnoho slibovali. Bývá považována za nutné zlo, úvod, který je třeba absolvovat, než přijde čas na praktičtější obory pedagogiky. Přesto má smysl se obecnou pedagogikou zabývat, neboť podává důležitou zprávu o stavu současné pedagogické vědy – upozorňuje na její pojetí, význam, strukturu, slabá místa, obsah a další charakteristiky. Seznamuje také s pedagogickou terminologií, která je v neustálém vývoji. Obecná pedagogika může mít mnoho podob, tak jako má mnoho podob samotná pedagogická věda. Pro studenty pedagogických oborů má obecná pedagogika důležité poselství, pro které by neměla být odsouvána na okraj zájmu. Připomíná, že výchova je to nejdůležitější, co člověk dělá. Že výchovou není jen formování dětí v rodině a ve škole, nýbrž že je to proces všudy-přítomný a všech se dotýkající. Současná pedagogika chápe výchovu a vzdělávání (či moderně řečeno edukaci) v mnohem širších souvislostech, než bylo dříve obvyklé. Pedagogika jako věda o výchově má proto význam nejen pro toho, kdo se profesně zabývá vychovatelstvím, ale pro každého, koho zajímá podstata člověka a jeho místo ve světě. Tento učební text je určen účastníkům vzdělávacích programů Vychovatelství a Pedagog volného času. Neklade si za cíl představit pedagogiku vyčerpávajícím způsobem, ale přiblížit hlavní témata obecné pedagogiky a naznačit jejich význam pro další studium pedagogických věd.

1 Co je to pedagogika?

Pedagogika je věda o výchově. Jako vědní obor je poměrně mladá, i když předmět jejího zájmu – výchova – byl a je úhelným kamenem každé lidské společnosti. A bylo tomu tak nepochybně ještě dříve, než vznikl člověk ve své dnešní podobě. Pedagogika v současném pojetí se nezabývá pouze výchovou dětí, jak naznačuje její název (pais = dítě, gogein = vést), ani se nesoustředí pouze na svět školy, jak se často domnívá laická veřejnost. Pedagogika je vědou o výchově a výchova je fenomén takřka všudypřítomný. Můžeme ji pozorovat v rodině, ve škole, na pracovišti i při zábavě – všude tam, kde člověk není sám. Jak známo, v dnešní postmoderní době není člověk téměř nikdy sám, neboť se obklopuje médii, která mohou druhou stranu výchovného procesu zprostředkovat. Výchova probíhá po celý život člověka a každý se s ní setkává jak v roli vychovávaného, tak v roli vychovávajícího. Člověk nepřestává být subjektem výchovy ani tehdy, když si svou účast ve výchovném procesu neuvědomuje. Výchova je, slovy Vlastimila Pařízka, funkcí života. Tyto okolnosti činí z pedagogiky nesmírně důležitý a zajímavý obor, jehož poznatky jsou pro současnou učící se společnost nepostradatelné. Nic na tom nemění ani poněkud zkreslený obraz, který pedagogika stále ještě má v očích veřejnosti.

Snad každý vzdělaný člověk má určité reálné povědomí o tom, co je a čím se zabývá například matematika nebo sociologie. Stejně tak fyzika, geografie, ekonomie a jiné vědy. Na otázku po podstatě pedagogiky však můžeme dostat roztodivné odpovědi, a to i od lidí vzdělaných a sečtělých. Mnozí si i dnes představují pedagogiku jako soubor návodů na výchovu a vzdělávání, jakýsi receptář pro učitele a vychovatele, seznam pouček a zásad, které má znát ten, kdo vyučuje a vychovává. V očích mnoha lidí je pedagogika výhradně záležitostí školy a výchovných institucí a její prestiž není nejvyšší. Každý si ostatně může ve svém

okolí udělat malý průzkum a přesvědčit se sám. Studenti Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v rámci semináře obecné pedagogiky uspořádali anketu mezi náhodně vybranými respondenty, kterým položili zdánlivě prostou otázku „*Co je to pedagogika?*“ Z několika desítek odpovědí vybíráme tři typické:

1. *To je to, co musí umět učitel, aby moh' učit děti. (Adam, 14 let, žák základní školy)*
2. *Rádobyvěda o výchově. (Boleslav, 47 let, strojní inženýr)*
3. *Dneska se ze všeho dělá věda, to za našich mladejch let si uměli učitelé udělat ve třídě pořádek. (Cecílie, 62 let, prodavačka)*

Pedagogika od počátku svého vzniku (tedy vydělení z filozofie, ke kterému mohlo dojít nejdříve v 17. století) čelila nejrůznějším výtkám a narážkám na svou nevědeckost. Představitelé jiných, na univerzitách již etablovaných věd pedagogice vytýkali, že nemá vlastní obor, a proto pouze přejímá poznatky jiných nauk, nedisponuje svébytnými metodami apod. Na univerzitách se proto pedagogika prosadila poměrně pozdě, v českých zemích ji poprvé přednášel až na konci 19. století Gustav Adolf Lindner, první univerzitní profesor pedagogiky. Vědní charakter pedagogiky je však nutné i dnes, jak se zdá, obhajovat a vysvětlovat. Nejprve je však třeba upřesnit, co se rozumí slovem věda. Existují různé přístupy a definice vědy. Velmi inspirativní a vlivné je i v dnešní době vymezení od proslulého teoretika vědy Thomase S. Kuhna, který definoval (normální) vědu jako „*výzkum, který je založen přísně na jednom či několika výsledcích vědy, jež určité vědecké společenství jistým způsobem uznává po určitou dobu jako to, co poskytuje základ pro její další praxi*“ (Kuhn, 1997, s. 23). Jinými slovy a poněkud zjednodušeně lze také konstatovat, že věda je to, co za vědu považují vědci sami. Velmi tedy záleží na místním a časovém kontextu. Je například astrologie vědou? Ne. Drtivá většina dnešních vědců (a zdaleka ne jen astronomů a fyziků, ale i představitelů jiných přírodních i společenských věd) se jistě shodne na tom, že hvězdoprapectví je počínání zcela mimovědecké. Jinak tomu bylo

ve středověku – tehdejší učenci ve své většině vědeckou povahu předpovídání osudů lidí z postavení hvězd nezpochybňovali, a proto astrologie vědou byla. Pozůstatkem tohoto pojetí je ostatně i její název (aster = hvězda, logos = nauka, věda). Proč nemá pedagogika ve svém názvu slovo *logos*, které by poukazovalo na její vědní povahu? Pravděpodobně proto, že původní pedagogové nebyli teoretici a badatelé, ale ryzí praktici – vychovatelé a průvodci (paidagogos = otrok doprovázející děti). Dnešní vědci se tedy shodují na tom, že pedagogika je věda a někteří dokonce soudí, že jejím účelem je „být normální vědou“ (Průcha, 2009). Za normální vědu se považuje taková, která je – ve shodě se zmíněnou definicí T. S. Kuhna – zakotvena ve výzkumu a má za úkol rozhojňovat lidské poznání reality. Taková normální věda je vyvíjející se systém, který se mění s každým dalším poznatkem. Věda musí mít jasně vymezený a uchopitelný (bezprostředně nebo pomocí určitých prostředků) předmět, který zkoumá pomocí vlastních metod anebo pomocí metod jiných věd. Výsledkem tohoto zkoumání je pak systém metodicky podložených objektivních vět – zákonů dané předmětné oblasti. Věda v rámci své metodiky vytváří předpoklady, hypotézy a teorie, konstatuje různé stupně jistoty (pravidla, zákony). Má svůj specifický jazyk a také infrastrukturu (institute, organizace, odborné časopisy atp.). Je zřejmé, že současná pedagogika těmto kritériím vyhovuje, neboť má svůj jasně definovaný a uchopitelný předmět, kterým je výchova. Zkoumá ho za pomoci vlastních metod i metodami jiných věd (psychologie, sociologie, antropologie aj.) a vytváří vlastní teorie, ze kterých plynou určité zákonitosti. Infrastruktura soudobé české pedagogické vědy čítá řadu výzkumných pracovišť, vědeckých organizací i časopisů. Je-li tedy pedagogika normální vědou, srovnatelnou ve svých cílech, metodách a přínosech např. s psychologíí nebo sociologíí, měla by mít také svá paradigmatata.

Paradigmatem se ve vědě rozumí určitý převládající model, soubor metod či přístupů, ze kterých vyrůstá teorie, která spojuje určitou komunitu vědců. Pokud se daří vykládat realitu s pomocí existujícího paradig-

matu, je vše v pořádku a věda se nachází ve stádiu „normální vědy“. Když začne přibývat poznatků, které nejsou s dosavadním paradigmatem slučitelné, dochází ve vědě ke krizi, která může vyústit ve vědeckou revoluci. Tak popsal vývoj vědy již zmíněný T. S. Kuhn. Dobře si to můžeme představit na příkladu přírodních věd, v nichž je v každé době zpravidla platné jen jedno paradigma vztahující se k určité oblasti (země je plochá, či země je kulatá). Kdo se s vůdčím paradigmatem neztotožňuje, není vědeckou komunitou respektován, což v minulosti mohlo mít pro dotyčného i fatální důsledky. Změna takového velkého paradigmatu pak bývá bouřlivá, neboť znamená opravdovou revoluci v uvažování a názoru na svět. Sociální vědy (a tedy i pedagogika) jsou považovány za vědy synchronně multiparadigmatické, tzn. vždy v nich existuje několik paradigmat vedle sebe. Sociální vědci se tedy patrně nikdy neshodnou na jednotném pojetí předmětu a metod své vědy. V dnešní sociologii vedle sebe existuje např. paradigma faktualistické (předpokládá, že realita je na jedinci nezávislá) i paradigma definiční (větší důraz než na realitu klade na to, jak si lidé skutečnost vykládají). V psychologii můžeme za velká paradigma označit např. behaviorismus či psychoanalýzu. Také v pedagogice existovalo a existuje vždy několik paradigmat vedle sebe. V letech 1948–1989 byla u nás prosazována výhradně pedagogika marxistická, která se vymezovala vůči veškeré pedagogice nemarxistické, buržoazní. Dnes můžeme v naší pedagogické teorii rozlišit dvě velká paradigma – pedagogiku tradiční a pedagogiku moderní.

„Pedagogika je věda; jako každá věda má svůj předmět, tj. určitou oblast vědeckého poznání. Vznik a rozvoj kterékoli vědy je vždy vyvolán praktickými potřebami společnosti. Vznik pedagogiky byl vyvolán potřebou společnosti lépe připravit dorůstající generace k společenské výrobě a jejímu rozvoji.“ (Iljinová, 1972)

Z této ukázky je patrná rétorika dialektického materialismu, který odkazoval k potřebám společnosti, nutnosti rozvoje společenské výroby atp. Jde o vymezení tzv. marxistické pedagogiky. Jakýkoli jiný pří-

stup byl tehdy pokládán za buržoazní a v tomto kontextu takovými byly i oba přístupy uvedené níže.

„Paedagogika jest vědou o vychování. Co do formy je to věda praktická, neboť nespokojuje se s fakty a úkazy, jak přirozenost je podává, nýbrž usiluje o jejich účelnou změnu. Co do látky svých poznatků tato věda praktická má theoretický podklad svůj ve vědách přírodních i duchovědách dle toho, zda se týká výchovy tělesné či duševní člověka vůbec.“ (Ottův slovník naučný, 1902)

Toto vymezení pedagogiky představuje přístup tradiční, ve kterém je pedagogika považována za hybatele žádoucích změn. Odhlédneme-li od poněkud archaického jazyka, není to přístup ani dnes neobvyklý.

„Účelem pedagogiky je být normální vědou. To znamená mít rozvinuté atributy, které normální vědu charakterizují, tedy: jasně vymezený předmět bádání a jeho teorii, výzkum a jeho metodologii, infrastrukturu s podpůrnými institucemi pro fungování vědy.“ (Průcha, 2009)

V této ukázce je patrný moderní přístup, jenž se uplatňuje i v přírodních vědách – pedagogika je zde vymezena jako věda, která má za úkol zkoumat, nikoliv měnit realitu, v tomto případě edukační, a to standardními vědeckými postupy.

Tradiční pedagogika odpovídá normativnímu paradigmatu, předmět svého zájmu nazývá výchovou a vzděláváním. Jedná se o přístup preskriptivní (předepisující), nejde zde jen o nestranný popis reality, ale především o vytyčování cílů, formulaci norem a určování pravidel. Je to přístup spíše filosofující, tedy nevědecký. Riziko ztráty vědeckého charakteru pedagogiky je při důsledném uplatňování tohoto paradigmatu nevyhnutelné. Pedagog, který se ztotožňuje s tímto přístupem, sice usiluje o poznání výchovy, ale na základě svého hodnotového systému, svých zkušeností a znalostí, příp. na základě určité přijaté ideologie hodlá výchovu také měnit.

Moderní pedagogika odpovídá explorativně-explanačnímu paradigmatu a předmět svého zájmu označuje jako edukaci (edukační re-

alitu). Jde o přístup deskriptivní (popisující), a to po vzoru přírodních věd, které realitu pouze zjišťují (explorace) a vysvětlují (explanace). Tento přístup je založen na výzkumu. Vědec nemá zpravidla ambici předmět svého badatelského zájmu měnit či zlepšovat – otázka, co je dobré (krásné, žádoucí, ...), je z vědeckého hlediska irelevantní. Právě tato hodnotová neutralita, která tolik svědčí vědám přírodním, může být ve vědách o člověku a společnosti nebezpečná. Pedagog, který přijal za své toto paradigma, usiluje pouze o poznání a správný výklad výchovné skutečnosti. Hodnocení, zda je tato skutečnost správná nebo nesprávná, přenechává jiným anebo se ho ujímá v jiné než badatelské roli (např. jako rodič).

Definice pedagogiky (pedagogické vědy) vždy vychází z určitého paradigmatu, jak vyplývá již z ukázek uvedených výše. V současné pedagogické teorii nalezneme mnoho rozmanitých definic, které akcentují různé charakteristiky nebo úkoly této vědy. Zde jsou tři příklady definic, jež můžeme najít v české pedagogické literatuře.

„Předmětem zkoumání pedagogických věd jsou stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím cílevědomých vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace ve společenských podmínkách.“ (Krejčí, 1991)

„Pedagogika je jednou z vědních disciplín, která zkoumá významnou součást společenské skutečnosti – výchovu, vzdělání, vyučování, školské systémy, záměrné ovlivňování vývoje osobnosti člověka.“ (Hladílek, 1994)

„Pedagogika je společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání. Objasňuje výchovné jevy, procesy a systémy, v nichž probíhá cílevědomé, záměrné působení vychovatele, učitele, rodičů a dalších činitelů v aktivní interakci s vychovávaným subjektem. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání.“ (Švarcová, 2007)

Pedagogické poznatky nacházejí v současné době široké uplatnění, a to zdaleka nejen ve školství. Společnost, která se považuje za učící se, jejíž ekonomika je založena na znalostech, výzkumu a inovacích, přirozeně využívá pedagogickou vědu v různých oblastech lidské činnosti. Kromě školství a mimoškolního vzdělávání je to především oblast politického a ekonomického rozhodování, tedy státní správa a samospráva, sociální politika, zdravotnictví a kultura. Bez pedagogických poznatků by nebylo možno koncipovat školní ani mimoškolní výchovu a vzdělávání, zdravotní a sociální péči, rekreační a sportovní projekty, personální práci ve firmách, aktivní politiku zaměstnanosti ani organizaci vězeňství a další činnosti. Pedagogové nejrůznějších kategorií a specializací působí dnes ve státní správě, soukromých podnicích i v nevládních organizacích a poptávka po jejich službách stále stoupá. Pedagogické poznatky nacházejí v neposlední řadě další uplatnění ve světě vědy, kde rozhojňují lidské poznání a přispívají k vědeckému diskursu, který je dnes ve všech oblastech výrazně interdisciplinární.

1.1 Současná česká pedagogika a její infrastruktura

Jaká je současná česká pedagogika? Můžeme konstatovat, že se již plně vyrovnala s ideologickými deformacemi, které získala, tak jako jiné sociální vědy, v době totality. Usiluje o mezinárodní spolupráci, obnovuje a rozvíjí vazby na zahraniční odborné komunity. Velká pozornost je v současné pedagogice věnována rozvoji metodologie a posilování empirického výzkumu, který byl v minulých dekáдах poněkud zanedbáván. Stejně tak je posilována dříve opomíjená interdisciplinarita a mezioborová spolupráce. S tím souvisí formování pedagogické vědecké komunity a budování potřebné infrastruktury – vytvářejí se nové výzkumné týmy, přibylo pedagogických časopisů zaměřených na teorii a výzkum, celkově došlo k oživení vědeckého živo-

ta v pedagogice. Je třeba však upozornit i na četná slabá místa české pedagogiky. Mnohá z těch, na která před více než deseti lety poukázala Eliška Walterová (2004), přetrvávají dodnes. Jde např. o nízký kredit pedagogiky u odborné i laické veřejnosti, defenzivnost oboru, která se projevuje v „neviditelnosti“ pedagogické teorie a jejích výsledků. Dále přetrvávají některé problémy pedagogické vědecké terminologie a především problematický vztah pedagogické teorie a praxe. Tento vztah je bohužel problematický principiálně: pedagogická praxe, tedy výchova a vzdělávání, probíhá téměř všude – ve školách všech typů a stupňů, ve školských a mimoškolských zařízeních, v rodinách a jiných institucích, kdežto pedagogická teorie se pěstuje většinou pouze na akademické půdě. Vychovává téměř každý, ale jen málokdo se zabývá pedagogickou teorií. Jak poznamenává Vladimír Štverák (2007), sdílí pedagogika v určitém smyslu obdobný osud jako medicína. O jejích otázkách píše mnohdy i laici bez hlubších odborných studií, pouze podle vlastní zkušenosti. Každý přece někdy navštívoval školu! Mezi pedagogy-praktiky (vychovateli, učiteli aj.) a pedagogy-teoretiky existují i nezanedbatelné komunikační bariéry způsobené mj. již zmíněnou problematickou odbornou terminologií. Jednoduše řečeno, jiným jazykem hovoří pedagogické teorie, jiným pedagogická praxe. Učitelům a vychovatelům by bylo možno vytykat, že nerespektují současné vědecké poznatky, nezajímají se o výsledky pedagogické vědy, projevují malou sounáležitost s pedagogikou jako vědní disciplínou, přeceňují praxi a podceňují teorii. Naopak vědcům a pedagogickým výzkumníkům bývá vytykáno, že žijí v izolaci od reálného světa výchovy a vzdělávání, že přeceňují teorii na úkor praxe a nedokáží na vysokých školách připravit budoucí učitele a vychovatele na každodenní školní život a jeho problémy. I přes naznačené nedostatky je v současné době česká pedagogika plnohodnotnou vědní disciplínou, která se vyrovnává s podobnými problémy a čelí obdobným výzvám jako jiné vědy o člověku a společnosti.

Každá samostatná věda musí mít vedle svého předmětu, jazyka a metodologie také soustavu organizací, institucí a médií, kterou obvykle nazýváme infrastrukturou vědy. Je to systém, který zabezpečuje vědecký život a komunikaci ve vědecké obci. Patří sem především nejrůznější zdroje vědeckých informací. Pedagogické poznatky jsou vytvářeny pomocí pedagogického a jiného výzkumu, který se dnes pěstuje především na vysokých školách. K uchovávání a zveřejňování pedagogických poznatků slouží periodická a neperiodická literatura. **Periodickou literaturou** rozumíme především časopisy, bulletiny, ročenky, periodické sborníky a další publikace, které jsou zdrojem aktuálních pedagogických informací. Přinášejí obvykle výzkumné studie, diskusní příspěvky, recenze knih, zprávy z vědeckých setkání apod. Současná česká pedagogická periodika je možné rozdělit na vědecká, která publikují především výzkumné zprávy (např. časopisy *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Orbis scholae* aj.), a prakticky zaměřená, která obsahují zejména popularizující články, zprávy a komentáře k aktuálnímu dění ve školství (např. časopisy *Učitelské noviny*, *Rodina a škola*, *Informatorium 3–8* aj.). Na pomezí těchto dvou kategorií jsou periodika specializovaná na konkrétní vyučovací předměty (např. časopisy *Biologie*, *chemie*, *zeměpis*, *Výtvarná výchova*, *Cizí jazyky* aj.). I pro českou pedagogiku mají velký význam zahraniční a mezinárodní pedagogická periodika (např. časopisy *The New Educational Review*, *American Educational Research Journal*, *British Journal of Educational Technology* aj.). **Neperiodickou literaturou** jsou především vědecké monografie a další knižní publikace jako sborníky, učebnice nebo skripta. Pro pedagogickou vědu má značný význam také encyklopedická a slovníková literatura. Některé publikace tohoto typu nalezneme čtenář v seznamu doporučené literatury. Pedagogické publikace, periodické i neperiodické, jsou zpracovávány, uchovávány a zapůjčovány v knihovnách. V České republice působí několik knihoven specializovaných na pedagogickou literaturu. Předně je to Národní pedagogická knihovna Komenského

se sídlem v Praze. Je to ústřední vědecká knihovna pro pedagogiku a školství; její fond čítá více než 450 tisíc titulů, odebírá stovky periodik a vytváří několik databází, zejm. Pedagogickou bibliografickou databázi, na jejímž základě vydává šestkrát ročně přehled pedagogické literatury. Dále je třeba zmínit Pedagogickou knihovnu Moravské zemské knihovny v Brně, velké víceoborové knihovny v krajských městech (tzv. státní vědecké knihovny) a knihovny pedagogických fakult. Důležité místo v infrastruktuře pedagogické vědy zaujímají **pedagogické vědecké organizace**, které sdružují vědce, výzkumníky a někdy i praktiky zabývající se pedagogikou a školstvím. K nejvýznamnějším v České republice patří Česká pedagogická společnost (ČPdS) a Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV), jež je členem Evropské asociace pedagogického výzkumu (EERA). Vedle těchto velkých organizací působí řada menších odborných společností. Činnost těchto subjektů spočívá především v organizování vědeckého života, pořádání konferencí, symposií a kulatých stolů. Péčí některých z nich vycházejí i významné pedagogické publikace. Součástí infrastruktury pedagogické vědy jsou v neposlední řadě **pracoviště, na kterých se pedagogika pěstuje** a výsledky bádání se předávají studentům. V současné době neexistuje výzkumný ústav pro pedagogiku v rámci Akademie věd ČR, základní i aplikovaný výzkum v pedagogických vědách je rozvíjen především na vysokých školách. Děje se tak na katedrách a dalších pracovištích pedagogických i jiných fakult. Pedagogické vědy se vyučují nejen na vysokých školách, ale též na řadě vyšších odborných a středních odborných škol.

Zapamatujte si



Pedagogika v současném pojetí je bohatě vnitřně diferencovanou vědou či souborem věd o výchově a vzdělávání. V závislosti na přijatém paradigmatu ji můžeme považovat buď za vědu sociální s explorativně-explanačním charakterem, tedy za disciplínu, jejímž úkolem je zkoumat

a objasňovat edukační realitu, nebo za vědu filozofující, která má vedle empirické složky také složku normativní, a proto usiluje o vytyčování norem a formulaci pravidel. Tyto dva přístupy je možné označit za moderní a tradiční pedagogiku, přičemž obě paradigmaty mají také odraz v používané odborné terminologii. Současná česká pedagogika má již poměrně stabilizovanou infrastrukturu, kterou tvoří několik desítek výzkumných, především vysokoškolských, pracovišť, několik vědeckých asociací, řada odborných časopisů a další organizace, instituce a média.



Otázky k promyšlení

1. Co může být příčinou toho, že laická veřejnost stále nedoceňuje pedagogiku jako vědu?
2. Proč neexistuje v pedagogice vždy jen jedno ústřední paradigma, na kterém by se všichni její představitelé shodli?
3. Kteří současní čeští autoři reprezentují tradiční pedagogiku a kteří moderní pedagogiku?
4. Kde je možné najít institucionální centra současné české pedagogiky?
5. Proč by (ne)měli být budoucí vychovatelé a pedagogové volného času systematicky vzdělávání také v pedagogické teorii?



2 Pedagogické disciplíny a místo pedagogiky v systému věd

Současná pedagogická věda je bohatě vnitřně diferencována a propojena s jinými vědami. Různí autoři tuto skutečnost různě reflektují a uvádějí rozmanité klasifikace pedagogických disciplín. Jednotlivé obory nedosahují stejné úrovně autonomie a existuje též řada témat, která zatím nemají status konstituované (sub)disciplíny – např. teorie kurikula, teorie školní učebnice, teorie funkční gramotnosti atp. Ke klasifikaci disciplín můžeme přistoupit buď z **horizontálního hlediska** (kritériem je obsah disciplíny), nebo z **vertikálního hlediska** (kritériem je věk vychovávaných jedinců). Někteří autoři používají dělení na základní, aplikované a hraniční pedagogické disciplíny. Za základní pedagogické disciplíny bývá považována tradičně obecná pedagogika, didaktika, srovnávací pedagogika či speciální pedagogika, k aplikovaným se obvykle řadí pedagogika volného času, mediální pedagogika, pedagogická diagnostika a řada dalších. Hraniční disciplíny vznikají spoluprací pedagogiky s jinou, nepedagogickou vědou, která je pro pedagogiku důležitá (hovoří se o tzv. spolupracujících vědách, mezi něž patří především psychologie a sociologie, ale i ekonomie, politologie a mnohé další). Na rozhraní pedagogiky a těchto spolupracujících věd pak vznikají nové, hraniční, obory, ke kterým počítáme např. pedagogickou psychologii, sociologii výchovy, filozofii výchovy, vzdělávací politiku, pedagogickou antropologii a další.

Klasifikace pedagogických disciplín může mít různou podobu. Např. Jiří Dvořáček (2004) řadí mezi základní pedagogické disciplíny obecnou pedagogiku, speciální pedagogiku, obecnou didaktiku, speciální didaktiku, sociální pedagogiku, dějiny pedagogiky, organizaci a řízení školy, metodologii pedagogiky. Další disciplíny klasifikuje podle věku

chovanců či podle institucí (např. předškolní pedagogika, vojenská pedagogika aj.) a uvádí též specializované disciplíny (např. teorie hudební výchovy aj.). Vladimír Štverák (2007) počítá k základním pedagogickým disciplínám všeobecnou pedagogiku, dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogiku a metodologii pedagogiky. Pedagogické vědy třídí podle řady kritérií: z integrujícího hlediska kromě výše uvedených základních věd rozlišuje vědy hraniční (např. kybernetická pedagogika, pedagogická psychologie aj.) a vědy aplikované (např. speciální pedagogika, inženýrská pedagogika aj.). Vladimír Jůva (1999) uvádí výčet dvou desítek pedagogických disciplín, mezi nimi nechybí např. rodinná pedagogika, pedagogická etnografie, feministická pedagogika, teorie výchovy v jeslích aj. Jan Průcha (2006) podává následující výčet pedagogických disciplín: obecná pedagogika, dějiny pedagogiky a dějiny školství, srovnávací pedagogika, filozofie výchovy, teorie výchovy, sociologie výchovy, pedagogická antropologie, ekonomie vzdělávání, pedagogická psychologie, speciální pedagogika, sociální pedagogika, pedagogika volného času, andragogika, obecná didaktika, oborové a předmětové didaktiky, technologie vzdělávání, pedagogická evaluace, pedagogická diagnostika, pedeutologie, teorie řízení školství, vzdělávací politika, pedagogická prognostika.

Z výše uvedeného je zřejmé, jak se pohledy odborníků na klasifikaci pedagogických disciplín různí. Pro někoho může být např. speciální pedagogika vědou základní, pro jiného aplikovanou, někteří řadí k základním pedagogickým vědám metodologii či dějiny pedagogiky, jiní poukazují na skutečnost, že metodologie a dějiny jsou integrální součástí každého vědního oboru. Kromě uvedených disciplín existuje i řada méně obvyklých oborů. V posledních letech se můžeme v českém a zvláště pak zahraničním pedagogickém prostředí setkat s obory, které jsou pro většinu pedagogů-praktiků buď zcela neznámé, nebo o jejich náplni mají zkreslené představy. Diferenciace pedagogické vědy ovšem stále pokračuje a vznikají další obory. V odborné literatuře se tak může-

me dnes setkat např. s etnopedagogikou, muzeopedagogikou, thanatopedagogikou a mnoha dalšími disciplínami a tématy.

2.1 Stručná charakteristika a obsahová náplň vybraných pedagogických disciplín

Obecná pedagogika je základní pedagogickou disciplínou, která se zabývá problematikou výchovy v obecných souvislostech, věnuje se také základním otázkám pedagogické vědy jako takové (struktura věd o výchově, zdroje pedagogických informací, odborná terminologie, infrastruktura pedagogické vědy atp.). Její přesné obsahové vymezení je obtížné, existují četné průniky s jinými disciplínami pedagogiky – některé otázky, které obecná pedagogika zkoumá, je např. možno řadit také do teorie výchovy, filozofie výchovy, didaktiky a dalších disciplín. V souvislosti s obecnou pedagogikou se někdy hovoří o všeobecné teorii výchovy, tzv. agogice, která zkoumá podstatu výchovy v její celoživotní dimenzi.

Dějiny pedagogiky bývají řazeny k základním pedagogickým disciplínám, někdy se hovoří o dějinách výchovy, školství (výchovných institucí) a pedagogiky jako vědy. Studium vývoje výchovné a vzdělávací praxe a pedagogických teorií má dlouhou tradici a je široce rozvinuto. V souvislosti s dějinami pedagogiky je třeba také zmínit svébytný integrovaný vědní obor komeniologii, který se zabývá studiem života a díla Jana Amose Komenského, a tedy i jeho rozsáhlým dílem pedagogickým.

Didaktika je základní disciplínou pedagogiky s dlouhou tradicí. Můžeme ji též nazvat teorií vyučování (didaskein = vyučovat). Zabývá se procesy učení a vyučování, obsahy a formami těchto procesů, a to zpravidla ve školním prostředí. Zkoumá problematiku kurikula, didaktické prostředky a zásady, ale i reálné vyučování – např. komunikaci mezi učiteli a žáky. Obecná didaktika abstrahuje od konkrétního vyučo-

vacího předmětu, má velmi blízko k pedagogické psychologii. Speciální didaktiky se zabývají teorií vyučování v určitých oborech, vyučovacích předmětech či na různých stupních a typech škol.

Srovnávací (komparativní) pedagogika patří mezi základní pedagogické disciplíny s dlouhou tradicí a jasně vymezeným obsahem. Zabývá se popisem a analýzou vzdělávacích systémů v různých zemích či regionech. Vzdělávací systémy studuje a vysvětluje v historických, kulturních, společenských, náboženských a jiných kontextech. Zaměřuje se na architekturu vzdělávacích systémů, jejich fungování, na trendy a perspektivy vzdělávání na mezinárodní úrovni.

Speciální pedagogika bývá obvykle řazena k základním pedagogickým disciplínám, i když existují určité tendence k jejímu vydělování ze struktury pedagogických věd. Je to nepochybně disciplína svérázná, která je ovlivněna úzkou spoluprací s medicínou a psychologií; používá specifickou odbornou terminologii a metodologii. Zabývá se problematikou výchovy a vzdělávání osob se zdravotním postižením. Jde o obor, který se intenzivně rozvíjí a je diferencován do několika subdisciplín, tzv. pedií (logopedie, surdopedie, tyflopédie, somatopedie, psychopedie, etopedie).

Sociální pedagogika je základní pedagogickou disciplínou, která však není ještě plně konstituována a v některých zemích, kde se vůbec nevytvořila, její náplň spadá do jiných disciplín, a to i mimo pedagogiku. V užším pojetí se sociální pedagogika zabývá výchovou a vzděláváním sociálně rizikových skupin dětí a mládeže, v širším (a dnes obvyklejším) pojetí je vědou o vlivu prostředí na výchovu a vychovávaného jedince. Je to disciplína, která mj. řeší mnohé naléhavé problémy dnešní školy – otázky kázně, šikany, zneužívání návykových látek apod. Má úzké vazby na speciální pedagogiku, pedagogiku volného času, pedagogickou psychologii a z nepedagogických disciplín především na sociální práci.

Andragogika je pedagogickou disciplínou, kterou někteří autoři řadí k disciplínám základním, jiní k disciplínám aplikovaným. Existují

tendence k jejímu osamostatňování a vydělování z rámce pedagogiky, má úzké vazby především na sociologii a personální management. Andragogika se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých. Je to obor, který se dynamicky vyvíjí a vytváří své subdisciplíny – např. androdidaktiku (didaktiku vzdělávání dospělých) či gerontagogiku (teorii výchovy a vzdělávání seniorů).

Pedagogická psychologie je hraniční pedagogickou disciplínou, která studuje psychologické základy výchovy a vzdělávání. Aplikuje psychologické poznatky (zejména z vývojové, kognitivní, sociální a klinické psychologie) na pedagogickou teorii a praxi. Konkrétně se zabývá např. učáním, pedagogicko-psychologickou diagnostikou, pedagogickou komunikací, školním klimatem a řadou dalších témat.

Sociologie výchovy je hraniční pedagogickou disciplínou, která se zabývá společenskými aspekty výchovy a vzdělávání. Studuje problematiku dostupnosti vzdělání, vzdělanostní mobilitu, postoje lidí k výchově a vzdělávání, vztahy rodiny a školy, profesi učitele a další témata, která zkoumá pomocí sociologických metod.

Ekonomie vzdělávání je hraniční pedagogickou disciplínou, která se zaměřuje na vztah ekonomických a pedagogických procesů. Zabývá se finančními náklady na vzdělávání a jejich efektivitou, vztahy mezi vzdělaností populace a jejím uplatněním na trhu práce, problematikou nezaměstnanosti absolventů různých typů škol, otázkami marketingu školy apod.

Vzdělávací politika bývá někdy považována za hraniční pedagogickou disciplínu, jindy za samostatné výzkumné téma v rámci politologie. Zabývá se strategií rozvoje vzdělávání, legislativním rámcem vzdělávání, otázkami kontroly vzdělávacích institucí apod.

Filozofie výchovy je hraniční pedagogickou disciplínou, která se zabývá filozofickými otázkami výchovy a vzdělávání, tedy podstatou a smyslem výchovy, cíli výchovy, hodnotami ve výchově a vzdělávání. Řeší také otázky etiky ve výchově a vzdělávání. Má blízko k obecné pedagogice a teorii výchovy, se kterými se v některých tématech překrývá.

Pedagogická antropologie je hraniční pedagogickou disciplínou, která se u nás teprve pozvolna vytváří. Soustředí se na výchovu člověka v kontextu biologických, sociálních a kulturních vlivů. Pro studium pedagogických jevů používá metody kulturní a sociální antropologie, tedy zpravidla etnografický výzkum.

2.2 Místo pedagogiky v systému věd

Žádná věda dnes nemůže existovat izolovaně od ostatních. Důležitá je proto i otázka zasazení pedagogiky do soustavy věd, jejího místa mezi ostatními vědami. Existuje mnoho přístupů ke klasifikaci současných věd, v tabulce níže je příklad možného členění. Pedagogiku by bylo možné umístit přinejmenším do dvou z pěti sloupců.

Vědy				
formální	empirické			empiricko-normativní
	přírodní	přírodně-společenské	společenské a humanitní	
matematika	fyzika	psychologie	sociologie	etika
logika	chemie	geografie	historiografie	estetika
a jiné	a jiné	a jiné	a jiné	a jiné

Upraveno podle: Nakonečný, 1998

I zde jde především o otázku paradigmatickou. Pokud budeme považovat pedagogiku za vědu explorativní a explanační, budeme ji řadit vedle ostatních deskriptivních věd o společnosti, tedy k sociologii, politologii, ekonomii – budeme ji považovat za vědu společenskou (sociální). Pokud vyjdeme z pojetí pedagogiky jako vědy normativní, zařadíme ji po bok etiky a estetiky, což jsou rovněž disciplíny, které mají ambici realitu nejen popisovat, ale též (či především) hodnotit a měnit.

Z tohoto pohledu bude pedagogika vědou empiricko-normativní. Už samotný název této kategorie však naznačuje, že obě zmíněná paradigma není nutné vnímat jako neslučitelné protiklady – naopak jde o přístupy, které se mohou vzájemně doplňovat. Ať již budeme pedagogiku chápat jako vědu empirickou nebo normativní, sociální nebo filozofující, vždy bude mít úzké vazby k jiným vědám. Panuje obecná shoda, že nejbližší má pedagogika k psychologii. Povstala sice, tak jako řada jiných věd, z filozofie, ale tu dnes obvykle za vědu nepovažujeme. Psychologie se, stejně jako pedagogika, zabývá formováním osobnosti člověka a procesy učení. Každá významná psychologická teorie se vždy odrazila do pedagogické teorie i praxe. Z psychologických věd má pro pedagogiku zvláštní význam zejména psychologie osobnosti, sociální psychologie, ontogenetická psychologie a klinická psychologie. Tyto i další psychologické disciplíny se ostatně promítají do pedagogické psychologie. Další příbuznou vědou je sociologie, která se zabývá společností a procesy, které ve společnosti probíhají. Výchova je vždy zasazena do společenského kontextu, proto se pedagogika bez sociologických poznatků neobejde. Lepší porozumění člověku v nejširších souvislostech přírody i kultury umožňuje antropologie, komplexní věda o člověku. Psychologie, sociologie a antropologie poskytují pedagogice nejen hotové poznatky, ale také metodologický inventář, obohacují její terminologii. Kromě těchto blízce příbuzných věd využívá pedagogika i další obory, např. ekonomii, politologii, demografii, historiografii, ekologii, architekturu, logiku aj. Obtížně bychom naopak hledali vědu, se kterou nemá pedagogika vůbec žádný vztah. Připomeňme, že za pedagogické vědy považujeme i speciální didaktiky, tedy teorie vyučování různým oborům a předmětům – existuje tedy např. didaktika matematiky, didaktika hudební výchovy, didaktika geografie a mnohé další. Tak jako nelze přehlédnout vazbu pedagogiky na filozofii a etiku, nesmíme opomenout ani její vztah k umění a uměnovědám.

Zapamatujte si

Pedagogická věda je dnes strukturována do řady disciplín a subdisciplín, přičemž jejich počet a klasifikace prochází neustálým vývojem. Z obsahového hlediska můžeme rozlišit pedagogické disciplíny základní, hraniční a aplikované a dále relativně samostatná výzkumná témata, která ještě nemají charakter konstituované (sub)disciplíny. Pedagogika v systému současných věd může zaujímat místo mezi společenskými vědami nebo mezi empiricko-normativními vědami, a to v závislosti na preferovaném paradigmatu. V obou případech má velmi blízko zejména k psychologii, sociologii a antropologii. Charakteristickým znakem vědecké práce v sociálních vědách je dnes interdisciplinární přístup, a proto pedagogika spolupracuje i s mnoha dalšími obory.



Otázky k promyšlení

1. Co je příčinou značné nejednotnosti v třídění pedagogických disciplín u různých autorů?
2. Jaké je postavení speciálních (oborových) didaktik v systému věd?
3. Které méně obvyklé pedagogické disciplíny u nás existují a co je jejich předmětem?
4. Které hraniční pedagogické disciplíny, kromě výše uvedených, byly konstituovány?
5. Jaký je dnes vzájemný vztah pedagogiky a filozofie?



3 Pedagogická terminologie

Současná pedagogická terminologie bývá často charakterizována jako neustálená. Nepřehlednost a jistá zmatečnost terminologického aparátu pedagogiky pramení do značné míry ze souběžného užívání tradičních a moderních termínů. Tradiční pojmy odpovídají spíše preskriptivnímu, normativnímu, pojetí pedagogické vědy, kdežto moderní pojmy odrážejí deskriptivní paradigma pedagogiky. Podobná situace je ovšem i v jiných sociálních a humanitních vědách. Podobně jako v psychologii používáme i v pedagogice řadu odborných termínů, které mají ovšem v běžné řeči poněkud odlišný význam. To vše odbornou terminologií sociálních věd poněkud problematizuje. Česká (ale i světová) pedagogická terminologie není ustálená – existují rozdíly v obsahu a rozsahu některých termínů, nejednotný může být i význam určitých termínů v různých pedagogických disciplínách. Rozvíjení a správné používání odborné terminologie je ovšem nezbytnou podmínkou posilování vědeckého charakteru každé disciplíny.

Ke klíčovým pojmům v pedagogice patří *výchova* a *vzdělávání* – jsou to pojmy tradiční, v moderní pedagogice je jejich ekvivalentem pojem *edukace*. Terminologický aparát pedagogických věd čítá v současné době tisíce slov, která jsou kodifikována v několika pedagogických slovnících a encyklopediích. Většinu odborných termínů pedagogika sdílí s jinými sociálními vědami, především s psychologii a sociologií.

Jak bylo zmíněno výše, problematický vztah pedagogické teorie a praxe je částečně zapříčiněn rozdílným jazykem těchto dvou světů. Následují dvě ukázky pedagogické komunikace – první je obrazem jazyka pedagogické teorie, který někdy, ke své škodě, nadužívá cizí slova tam, kde to není pro náležité vyjádření obsahu nutné, a druhá je fragmentem živé komunikace ve školní třídě.

Etapizace evropské edukace enormně zatěžuje vzdělávací systémy jednotlivých zemí, které se s požadavkem restrukturalizace kurikula nedokáží vždy adekvátně vyrovnat. Následkem může být mj. formalistický přístup ke kurikulární reformě terciárního vzdělávání, kdy je první stupeň pregraduální přípravy koncipován sice jako ucelený, avšak takto získaný akademický gradus neatestuje absolventa k plnohodnotnému výkonu příslušné profese.

Učitelka (vchází do třídy s učebnicí a hrnkem kávy): *Postavte se! Kobyllová, to platí i pro tebe... To se mi snad zdá... Sedněte si! Sednout sem řekla!*

Žák Jaroslav: *Pani učitelko, co budeme dneska dělat?!*

Učitelka: *Zmlkni Jardo, nejsem na tebe zvědavá. Takže... Dnes nás čeká...*

Žáci: *...pěkný psycho!*

Učitelka: *Klid, pánové. Dnes nás čeká...*

(třída hlučí)

Učitelka (zařve): *Vážení!*

(třída hlučí, k vyrušování se přidávají i dívky)

Učitelka (s předstíraným klidem): *Mně je to jedno, já mám času dost.*

(třída hlučí, patrně začíná spontánně experimentovat s psychickou odolností učitelky)

Učitelka (tichým hlasem): *Otevřete si knížky na stránce... Čtrnáct! (vykřikne)*

(žáci neochotně hledají učebnice a listují v nich)

Učitelka: *Kobyllová, už tě mám tak akorát dost, dej mi žákovskou. A nebo víš co, já tě rovnou píšu do kázeňského sešitu, mně je to jedno...*

Žák Miroslav: *Pani učitelko, já nemám učebnici, nějaké chmaták mi jí musel sebrat, asi.*

Učitelka: *Ticho!*

Žáci: *To ukrad Kostohryz! Kostohryzi, přiznej se, ty čůráku, žes to ukrad ty?*

Učitelka: *Tak klid!*

(třída se baví narážkami na žáka Kostohryze, hluk v učebně přestává být únosný)

Učitelka (naskakují jí červené skvrny na krku): *Vážení!!!*

Do třídy vchází jiná učitelka: *Omlouvám se, že vyrušuji, já jen něco pošeptám vaší paní učitelce a zase půjdu (k učitelce): Aleno, přišly ty peníze z FKSP, tak jestli chceš něco urvat, tak musíš hned. Jestli chceš, tak já ti je tady pohlídám. Co to je? Sedmá bé? To sou ty grázlové, že jo? To tě teda lituju, já bych je učit nemohla. Tak utíkej. Kalousová s Frýbovou si málem zlámaly nohy, jak pospíchaly. Zrovna ta Kalousová to má nejmíň zapotřebí, ty to ani nevíš, ale vona je už ve třináctce, baba hamížná.*

Nad poslední ukázkou může vyvstat otázka, zda existuje a jak vlastně vypadá pedagogický slang. Slang je mluva určité profesní nebo zájmové skupiny, která obsahuje mnoho zvláštních a expresivních výrazů, jež mohou být nezavěšeným zcela nesrozumitelné. Profesní slang pedagogických pracovníků bezpochyby existuje, ale je poměrně chudý. Přejímá hojně výrazy slangu studentského a v některých oblastech (např. ve speciální pedagogice) i slangu lékařského. Právě porovnání profesní mluvy lékařů a učitelů ukáže značné rozdíly v množství a nápaditosti slangismů. O příčinách těchto rozdílů je vhodné uvažovat, neboť souvisí i s otázkou, zda je učitelství a vychovatelství v sociologickém slova smyslu tzv. pravou profesí.

Pedagogická terminologie, stejně jako např. terminologie psychologická či medicínská, se musí v posledních letech stále častěji vyrovnávat i s požadavkem na tzv. politickou korektnost. Podstatou politické korektnosti je snaha odstranit z jazyka výrazy, které získaly negativní konotace nebo výrazy, které poukazují na rozdíly mezi muži a ženami, mezi příslušníky různých kultur apod.

Zapamatujte si

Česká pedagogická terminologie není ustálená a stále přejímá výrazy z cizích jazyků i z jiných vědních disciplín. Proměny pedagogické terminologie odrážejí změny uvnitř oboru, zejména transformaci a internacionalizaci naší pedagogiky, stejně jako určité pohyby ideové a paradigmatické. Pro pedagogiku je typické také to, že jazyk její teorie se výrazně odlišuje od jazyka praxe. Péče o náležitou odbornou terminologii je důležitá pro udržení a prohloubení vědeckého charakteru pedagogiky. Pro rozvoj a správné používání pedagogické terminologie má mimořádný význam slovníková a encyklopedická literatura, která odbornou terminologii kodifikuje.



Otázky k promyšlení

1. Které v současnosti frekventované odborné termíny jsou příznačné pro tradiční pedagogiku a které spíše pro moderní pedagogiku?
2. Jak lze charakterizovat vývoj, kterým prošla česká pedagogická terminologie od roku 1989 do současnosti?
3. Které klíčové odborné termíny sdílí pedagogika s jinými vědami a které jsou charakteristické pouze pro pedagogiku?
4. O čem může svědčit stupeň rozvoje a charakter slangové mluvy konkrétní profesní skupiny?
5. Které výrazy byly z oficiální pedagogické terminologie v posledních letech odstraněny (patrně i vlivem prosazující se politické korektnosti)?



4 Vliv výchovy a vzdělávání na jedince a společnost

Ústředním pedagogickým tématem je interakce výchovy, jedince a společnosti. Výchova bývá definována jako proces záměrného působení na jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti. Někdy se proto rozlišují jednotlivé složky výchovy – tělesná, mravní, estetická atp. Při výchově jde o utváření a formování osobnosti člověka, přičemž existují různá pojetí výchovy – může být pojmána jako proces plně řízený vychovatelem, jako proces, na kterém se vychovávaný aktivně podílí, nebo jako vzájemné působení vychovávajícího a vychovávaného. V pedagogice je běžné používat pojem výchova ve spojení s pojmem vzdělávání. Vzdělávání bývá definováno jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, který je typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Nemusí tomu tak být vždy, vedle vzdělávání formálního, které se uskutečňuje ve školách, rozlišujeme i vzdělávání neformální, ke kterému dochází v institucích mimo vzdělávací systém (např. v autoškolách), a vzdělávání informální, které probíhá zcela neorganizovaně v každodenním životě, např. sledováním televize. Pojmy výchova a vzdělávání můžeme nahradit jedním slovem *edukace* – přesto však nejsou v češtině, ani v jiných jazycích, zcela synonymní. Můžeme rozlišit různá pojetí vzájemného vztahu výchovy a vzdělávání, kdy jeden je nadřazen druhému, stojí vedle sebe jako pojmy souřadné, příp. pojem vzdělání vystupuje jako výsledek procesu výchovy. Tyto teoretické modely mohou mít, při uplatnění v praxi, zcela konkrétní dopady na pedagogický proces – může docházet např. ke snaze o umělé oddělování výchovných a vzdělávacích cílů pod heslem *Škola vzdělává, rodina vychovává* apod. Přes naznačené významo-

vé rozdíly mají pojmy výchova, vzdělávání a edukace společné jádro a tím je *vyvádění* – pohyb vzhůru nebo zevnitř ven, z temnoty na světlo, od stagnace k rozvoji.

V současné pedagogické teorii je obvyklé široké pojetí výchovy, která zahrnuje i vzdělávání, probíhá od začátku do konce lidského života a ve všech možných prostředích. Vystává proto otázka, čím se vlastně takto pojatá výchova liší od socializace, procesu, jímž se člověk začleňuje do společnosti. Socializace může být záměrná i nezáměrná, kdežto výchova vždy vykazuje nějakou intencionalitu, byť si jí nemusí být aktéři výchovného procesu vždy vědomi. Výchova je tedy tou částí socializace, která vykazuje záměrnost a zpravidla také systematickosti a interiorizaci výchovných vlivů vychovávaným jedincem.

Vliv různých faktorů na utváření osobnosti člověka promýšlelo a studovalo mnoho filozofů i vědců. Představa, že člověka lze zásahy zvencí zcela přetvořit, byla vždy pro mnohé nesmírně lákavá. Názory na význam a podíl vrozených dispozic a činitelů vnějšího prostředí se v dějinách vyvíjely, ale ani dnes není tato otázka jednoznačně rozřešena. Přestože se v současnosti většina odborníků přiklání k tzv. interakčním teoriím, stále se můžeme setkat s představiteli a propagátory obou krajních stanovisek – nativismu a empirismu.

„Všechno jest dobré, jak to vyšlo z rukou Původce světa; vše kazí se pod rukama lidskýma. (...) člověk komolí svého psa, svého koně, svého otroka: člověk převrací a přetvořuje všechno: člověk miluje patvary a postavy nepřirozené: člověk nechce nic tak, jak to zplodila příroda, ba ani člověka...“

Autorem těchto řádků je francouzský filozof a pedagog Jean Jacques Rousseau (1712–1778), který patří k čelným představitelům nativismu (naturalismu). Je to teorie, která klade důraz na vnitřní (endogenní) faktory při vývoji osobnosti, mezi něž patří genetická výbava, vlivy působící na plod v prenatálním a perinatálním období a některé nezvratné biologické danosti či zákonité procesy. V Rousseauově pojetí je nativismus založen na představě, že dítě je od přírody dobré a nesmí

být výchovou kaženo. Nativisté jsou přesvědčeni, že člověk se již rodí předurčený ke všemu, co ho v životě čeká, a proto ponechávají vývoji víceméně volný průběh. Výchova v jejich pojetí je výchovou permisivní a vyznačuje se pedagogickým pesimismem, tedy nedůvěrou v možnosti výchovy. Rizikem při důsledném uplatňování krajního nativismu v pedagogické praxi může být rezignace na jakékoli výchovné zásahy, posilování egocentrismu dítěte a v extrémním případě i poškození jeho osobnosti.

„Dejte mi tucet zdravých, dobře rostlých dětí a vlastní specifický svět a já vám zaručím, že z kteréhokoli udělám lékaře, právníka, umělce, žebřáka, zloděje...“

Známý výrok zakladatele behaviorismu Johna B. Watsona (1878–1958), amerického psychologa, vystihuje ve zkratce podstatu empirismu. Je to učení, které klade důraz na vnější (exogenní) faktory při vývoji osobnosti, mezi něž patří zejména fyzické a sociální prostředí. Empiristé dávají důraz na zkušenost, učení a výchovu – jsou to pedagogičtí optimisté, někdy dokonce utopisté. V praxi může docházet k úplnému řízení vývoje dítěte, kterému není přiznána žádná odpovědnost za sebe sama. Myšlenka všemocnosti výchovy svádí ke snahám o přetváření jedinců i celé společnosti – v tom také tkví největší riziko důsledně uplatňovaného empirismu.

V protikladu k těmto extrémním stanoviskům stojí **interakční teorie vývoje**, které představují kompromisní řešení tradičního sporu. Vychází z poznání, že je již dostatečně prokázán vliv vnitřních i vnějších faktorů na vývoj osobnosti. Zastánci interakční teorie jsou přesvědčeni, že dítě nelze vystavit absolutní svobodě ani jím manipulovat, je třeba respektovat jedinečnost každého člověka, ale zároveň připustit jeho odpovědnost ke společnosti. Zkušenost ukazuje, že každý jedinec je vybaven určitými dispozicemi, které se u různých lidí liší svou kvalitou i kvantitou – jsou to vlohy, které lze záměrnou výchovou rozvíjet. Potenciality některých jedinců lze výchovou a výcvikem dokonce dovést k vrcholu, až na samou hranici lidských možností. Naopak nedostatky

v určité oblasti mohou být a také bývají kompenzovány v oblasti jiné. I u jedinců, kteří bývali dříve považováni za nevzdělavatelné a nevychovatelné, lze dosáhnout dílčích pedagogických úspěchů. Přestože naznačená interakční teorie vznikla až ve dvacátém století, již mnohem dříve dospěli mnozí myslitelé i pedagogičtí praktici k podobnému názoru. Svědčí o tom např. reálný, umírněný pedagogický optimismus Jana Amose Komenského (1592–1670), který dokládá mj. tento výrok:

„Námítka: jsou lidé velmi tupého ducha, do nichž se nemůže vpravit nic. Odpověď: sotva může být tak drsná tabule, aby se přece něco a nějak na ni nedalo napsat. Ostatně je-li zrcadlo znečištěno prachem nebo skvrnami, má se dříve otřít, a je-li tabule drsná, má se uhladit; tak jich bude možno užívat. Tak i mladí lidé, jen když budou hlazeni a broušeni, budou vybroušeni a uhlazeni zajisté jedni od druhých, takže konečně všichni budou chápat všechno... Konečně třeba některé hlavy se naprosto nehodí ke vzdělávání, jako se nehodí dřevo zcela zkroucené k vyřezávání, naše tvrzení bude přece platit o průměrných hlavách, jichž je z milosti boží nejvíce.“

Výchova je jev společenský, není myslitelná bez existence společnosti. Společnost určuje cíle, metody i formy výchovy a vzdělávání. Pokud by vývoj jedince neprobíhal v lidské společnosti, došlo by nevyhnutelně k deformaci osobnosti vychovávaného.

V roce 1920 našel indický misionář J. A. Singh u Midnapuru ve vlčím doupěti dvě děvčata – dvouleté a osmileté. Mladší dostalo jméno Amala, starší Kamala. Začalo se jim říkat vlčí děti, protože se chovala jako vlci: přes den spala a v noci bděla, běhala po čtyřech, vrčela, cenila zuby, jedla syrové maso. Amala po roce zemřela, Kamala se dožila sedmnácti let. Kamala přes intenzivní výchovu získala slovní zásobu pouhých sto slov, po dvou začala chodit až v šestnácti letech...

Tento případ extrémní psychické a sociální deprivace – ponechme stranou otázku, zda skutečný, – svědčí o tom, že lidská společnost je pro člověka, přinejmenším v rané fázi vývoje, nepostradatelná. V této souvislosti se také jeví naprosto srozumitelným výrok Eugena Finka, že

člověk se stává člověkem teprve výchovou. Kromě romantických příběhů vlčích dětí se občas objevují i tragické případy dětí vychovávaných sice lidmi, ale v izolaci od okolního světa a společnosti. I zde zpravidla vidíme nevratné poškození vývoje takto postižených jedinců. Široce chápaný termín edukace se však neomezuje pouze na činnost lidí. Člověk cvičí a vychovává i zvířata. Otázkou zůstává, zda lze hovořit o výchově i mezi zvířaty. Určitou analogii výchovy je nepochybně možné pozorovat u řady ptačích a savčích druhů, ale není zcela jasné, nakolik je tato činnost řízena instinkty (tedy geneticky získanými instrukcemi) a na kolik je ovlivnitelná vůlí zvířecích „vychovatelů“.

4.1 Pedagogická teleologie

Důležitým prvkem výchovného systému je cíl výchovy. Každé výchovné působení směřuje k nějakému cíli, byť by byl někdy skrytý nebo neuvědomovaný. Teleologie (telos = cíl, účel) je filozofické učení vycházející z přesvědčení, že veškeré dění je určeno nějakým účelem. Pedagogická teleologie se zabývá vytyčováním cílů výchovy a vzdělávání. Tyto cíle jsou však závislé na místě a době, nejsou v žádném případě absolutní. V antice se výchova ubírala k cíli naturalistickému, k dokonalému životu na pozemském světě. Vyjádřením toho byl ostatně známý ideál kalokagathie, spojení tělesné i duševní krásy a vyspělosti. Evropský středověk, formovaný scholastickou výchovou, se upínal k cíli supranaturalistickému, k posmrtnému spojení s bohem. Novověk, poznamenaný osvícenstvím, kladl důraz na rozvíjení rozumových dispozic člověka. Naše dnešní, postmoderní, společnost se vyznačuje existencí velkého množství různých, často protikladných cílů. Odpovědět stručně na otázku, co je cílem výchovy a vzdělávání, je proto stále obtížnější. Obecně je možné konstatovat, že cílem výchovy je umožnit optimální rozvoj každého jedince, využít jeho potencialit a dispozic pro jeho

prospěch, jakož i pro prospěch celé společnosti. Tohoto cíle lze dosáhnout nejen systematickým ovlivňováním dotyčného jedince, ale zároveň i jeho prostředí. I takto obecně formulovaný cíl výchovy je však jen zdánlivě samozřejmý a neproblematický.

V dějinách pedagogického myšlení se konstituovaly dvě hlavní linie názorů na společenskou úlohu výchovy a vzdělávání. **Kultivační linie** klade důraz na kultivaci, tedy zušlechťování člověka. Počátky těchto názorů vidíme už v antice, oživeny byly později v renesanci. Důsledné uplatnění tohoto názoru může vyústit až v samoučelnost výchovy a vzdělávání, k odtržení od reálného života. Vzdělání se stává pouhou ozdobou, něčím líbivým, ale nepraktickým. **Operativní linie** zdůrazňuje naopak praktičnost, preferuje vybavení člověka vědomostmi a dovednostmi, které potřebuje k životu, k ovládnutí přírody a světa. Počátky tohoto přístupu najdeme v novověku. Do krajnosti přivedené učení tohoto druhu přináší riziko utilitarismu, hodnocení všeho a všech prizmatem užitečnosti a bezprostřední použitelnosti. S těmito liniemi názorů souvisí i určité druhy vzdělání – **všeobecné vzdělávání**, které koresponduje s kultivačním modelem výchovy a vzdělávání, slouží ke komplexnímu rozvoji osobnosti jedince bez přímé vazby na budoucí povolání, cílem je dosažení znalostí, dovedností a žádoucích postojů z různých oblastí lidského poznání. Patří k němu i umělecká a fyzická příprava. Obsah a rozsah všeobecného vzdělání se mění a vyvíjí, vykazuje však zároveň určité konzervativní prvky. **Odborné vzdělávání** naopak souvisí s operativním modelem, je přípravou na profesní uplatnění. Poskytuje jedinci znalosti, dovednosti a postoje nezbytné k výkonu určité pracovní činnosti, kvalifikuje ho pro ni. Z hlediska obsahu lze rozlišit také **formální (formativní) vzdělávání**, které spočívá v rozvoji osobnosti, a **materiální (informativní) vzdělávání**, při kterém je kladen důraz především na obsah učiva.

V posledních desetiletích přinášejí různé vlivné mezinárodní organizace programy, které by měly vést ke zlepšení života společnosti. Na-

příklad komise UNESCO vydala zprávu „Vzdělávání pro 21. století“, která mj. obsahuje model čtyř pilířů vzdělávání (tzv. Delorsův koncept), jenž lze uplatnit ve všech stupních formálního vzdělávání i ve vzdělávání neformálním. Jedná se vlastně o cíle vzdělávání pro 21. století: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s ostatními a učit se být.

Úloha vzdělání a školy se v historii značně proměňuje. Sociologové Jan Keller a Lubor Tvrdý (2008) vyjadřují proměny školy v posledním století pomocí příměrů k chrámu, výtahu a pojišťovně. Od vzniku školství až do poloviny dvacátého století byla škola **chrámem** vědění – vyšší vzdělání bylo dostupné pouze nejužší elitě a mělo charakter zasvěcování. Díky vysoké míře negramotnosti a dalším faktorům bylo pro většinu populace vzdělání nedostupné a nesrozumitelné. To bylo příčinou jeho mimořádné exkluzivity, jež umožňovala vzdělavcům požívat značnou úctu. Několik dekad po skončení druhé světové války fungovala škola (rozumí se střední a především vysoká) jako **výtah** do vyšších pater společnosti. Vyšší vzdělání zajišťovalo svým nositelům dobrý příjem a sociální status i v případě, že pocházeli z nižšího socioekonomického prostředí. Tento model nemohl trvat dlouho, ukončila ho masifikace středoškolského a následně vysokoškolského vzdělání. Vzdělaných lidí začalo být v populaci vyspělých zemí tolik, že si nutně museli konkurovat. Přibližně od konce 80. let dvacátého století se škola stala **pojišťovnou**. Vzdělání (ani to vysokoškolské) už negarantuje svým nositelům lepší sociální a ekonomické postavení, je dostupné nejširším vrstvám obyvatelstva, které této dostupnosti pochopitelně využívají. Dochází k univerzalizaci terciárního vzdělávání. Vysokoškolský diplom tak sice už nezaručí svému nositeli úspěch, ale může ho alespoň částečně chránit před sociálními riziky, před dlouhodobou nezaměstnaností a pádem na sociální dno. Je třeba poznamenat, že tento model platí především pro ekonomicky vyspělé země Evropy a Severní Ameriky. Radikální proměny vyššího vzdělávání, ke kterým v průběhu dvacátého století došlo, dopadají na celou společnost. Samotné středoškolské a vysokoškolské

ské vzdělání ztrácí ve vyspělých zemích prestiž, ta se nově odvíjí nikoli od dosaženého stupně vzdělání, ale od úrovně a pověsti absolvované instituce. Vedle sebe mohou existovat prestižní univerzity i výdejny diplomů, které formálně poskytují stejný typ a stupeň vzdělání. S rozvojem informačních a komunikačních technologií se stává neformální a informální vzdělávání stále dostupnějším a formální vzdělávání mu mnohdy může konkurovat jen právem udílet atesty. I na tuto skutečnost však vzdělávací systémy vyspělých zemích reagují, a to vytvářením mechanismů a pravidel pro uznávání výsledků neformálního vzdělávání a celoživotního učení. V blízké budoucnosti bude patrně běžné, že člověk získá ve škole atest (např. výuční list nebo i maturitní vysvědčení či vysokoškolský diplom) na základě toho, co si osvojil v praxi, samostudiem a z čeho byl školou pouze vyzkoušen.

Zapamatujte si

Výchova a vzdělávání (edukace) jsou základní pedagogické kategorie, jejichž vzájemný vztah a provázanost je klíčovou otázkou obecné pedagogiky. Výchova je záměrné působení na jedince s cílem změnit některé složky jeho osobnosti. Záměrnost odlišuje výchovu od procesu socializace. Vzdělávání je proces záměrného a zpravidla organizovaného osvojování poznatků a dovedností. Výchova i vzdělávání vždy sledují nějaký cíl, který je závislý mj. na době a místě. Výchova i vzdělávání probíhají v rozmanitých podobách po celý život člověka. Ten není jejich pasivním příjemcem, ale sám se na jejich podobě podílí.



Otázky k promyšlení

1. Který z modelů vzájemného vztahu výchovy a vzdělávání je vám nejbližší a proč?
2. Může se výchova člověka zcela obejít bez nátlaku?
3. Jaký typ vzdělání by se dal považovat za nejvýhodnější pro člověka 21. století?



- ?** 4. Jaké argumenty je možné najít pro posilování všeobecné složky ve formálním vzdělávání?
5. Byla-li škola v minulém století *chrámem*, *výtahem* a *pojišťovnou*, čím asi bude v průběhu tohoto století?

5 Pedagogičtí pracovníci

Pracovní prostředí a podmínky, v nichž pedagogové vykonávají svou činnost, mohou být různé. Jednotlivé kategorie pedagogických pracovníků se často zásadně liší dosaženým vzděláním, společenským postavením i náplní vykonávané práce. Přesto je jim společná podstata jejich náročného počínání, která záleží v péči o náležitou výchovu a vzdělávání lidí.

Slovo pedagog má několik významů – v nejširším smyslu to je každý, kdo vychovává a vzdělává, tedy i neprofesionál, např. rodič. K profesionálním pedagogům pak patří vychovatelé, učitelé, instruktoři a další. V užším slova smyslu je pedagogem odborník v pedagogických vědách.

Pedagogický pracovník je v České republice legislativně podložená kategorie. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém. Podle zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost a je zaměstnancem školy či jiné instituce, která vykonává činnost školy. Přímou (tedy nezprostředkovanou) pedagogickou činností se rozumí přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálněpedagogická nebo přímá pedagogicko-psychologická činnost. Pedagogickým pracovníkem podle citovaného zákona může být ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro příslušnou pedagogickou činnost, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka (netýká se učitelů a lektorů cizích jazyků a učitelů ve školách s jiným než českým vyučovacím jazykem). Pedagogičtí pracovníci, kteří vzdělávají žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami (např. tělesně nebo smyslově postižené), musí mít navíc vzdělání v oboru speciální pedagogika. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti

povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.

Zákon rozlišuje následující kategorie pedagogických pracovníků, pro které podrobně stanoví kvalifikační požadavky: učitel, vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, psycholog, speciální pedagog, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a vedoucí pedagogický pracovník.

Učitelé jsou nejpočetnější skupinou pedagogických pracovníků. V zákoně jsou rozděleni do různých kategorií, zpravidla podle typu a stupně školy, na kterém působí. Vysokoškolské magisterské vzdělání příslušného směru je požadováno u učitelů základní školy a u učitelů všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů středních a vyšších odborných škol. Učitelé mateřských škol a učitelé praktického vyučování a odborného výcviku na středních školách nemusí mít vysokoškolské vzdělání. Učitelé vyšších odborných škol nemusí mít žádné pedagogické vzdělání a u učitelů uměleckých předmětů může za určitých podmínek ředitel školy zcela upustit od požadavku na formální vzdělání. Podle stupně a typu školy se také výrazně liší zastoupení žen, v mateřských školách jich působí téměř 100 %, na středních školách přibližně 60 %. Z toho vyplývá, že učitelstvo je mimořádně heterogenní profesní skupinou.

Vychovatelé a pedagogové volného času působí zpravidla na základních a středních školách a dále ve školských zařízeních pro volný čas. Zákonem je u nich požadováno odborné středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání, přičemž cesty k získání kvalifikace jsou různé a otevřené i pro dosud nekvalifikované zájemce z praxe.

Asistenti pedagoga jsou pedagogičtí pracovníci, kteří své místo na našich školách teprve hledají. Praxe však ukazuje, že jsou velmi potřební a užiteční, a to zejména ve školách, kde se vzdělávají žáci s určitým typem zdravotního či sociálního znevýhodnění. Způsobilst pro výkon této činnosti mohou získat i osoby se základním vzděláním, absolvují-li předepsaný kvalifikační kurz zaměřený na pedagogiku a psychologii.

Trenéři jsou pedagogičtí pracovníci, kteří působí zpravidla na sportovních školách. Kromě pedagogického středního nebo vysokoškolského vzdělání musí mít také osvědčení trenéra nejméně II. třídy příslušné specializace.

Psychologové a speciální pedagogové, kteří pracují ve školství, jsou pedagogickými pracovníky (na rozdíl od klinických psychologů a klinických logopedů, kteří jsou zdravotnickými pracovníky). Vyžaduje se u nich vysokoškolské magisterské vzdělání příslušného směru. Nejčastěji působí v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech a střediscích výchovné péče.

Samostatnou kategorií pedagogických pracovníků jsou **vedoucí pedagogičtí pracovníci**. Zákon u nich vyžaduje vedle odborné pedagogické kvalifikace také různě dlouhou praxi na příslušném stupni či typu školy nebo ve školském zařízení. V praxi to mj. znamená, že ředitelem školy musí být vždy učitel, a ne např. ekonom nebo právník, jak je to běžné na jiných manažerských pozicích. Ředitelé škol a školských zařízení musí mít ovšem též vzdělání v oblasti školského managementu.

Kromě pedagogických pracovníků podle citovaného zákona existuje i řada tzv. **mimoškolních edukátorů**, jejichž činnost většinou není legislativně upravena. Patří sem lektori zájmového a podnikového vzdělávání, mentoři, tutoři, animátoři nebo koučové. Požadavky a profesní standardy pro tyto kategorie pedagogů často formulují nejrůznější nevládní organizace, např. Česká asociace koučů.

V souvislosti s pedagogickými pracovníky je třeba zmínit také pojem **pomáhající profese**, který se s mohutným rozvojem nevýrobní sféry ve vyspělých zemích často zmiňuje. Označují se tak povolání, ve kterých jde o pomoc lidem v nouzi nebo o pomoc při rozvoji a naplňování osobního potenciálu. Důležité je, že nástrojem pomáhání bývá často osobnost daného profesionála. S tím souvisí i vysoká míra pracovního stresu spojená s nebezpečím vzniku syndromu vyhoření. Tradičně se mezi pomáhající profese řadí lékaři, psychologové, sociální pracovníci.

Z pedagogických pracovníků sem patří přinejmenším speciální pedagogové nebo učitelé na nižších stupních škol.

Zapamatujte si

! Pedagogickými pracovníky jsou v České republice podle platné legislativy zejména učitelé, vychovatelé, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, trenéři, speciální pedagogové a psychologové. Zákon stanoví kvalifikační i jiné požadavky, které musí zájemci o tyto pozice splňovat. Kromě toho se setkáváme s řadou tzv. mimoškolních edukátorů, jejichž postavení a kvalifikační předpoklady zákon zatím neupravuje – patří mezi ně nejrůznější lektoři zájmového vzdělávání, animátoři, koučové a další. Některá pedagogická povolání lze řadit mezi tzv. pomáhající profese.

Otázky k promyšlení

- ?**
1. Jaký je rozdíl mezi chápáním vychovatelství jako povolání (profese) a poslání?
 2. Které kategorie pedagogických pracovníků by bylo možno zařadit mezi pomáhající profese a proč?
 3. Co je příčinou vysoké míry feminizace v pedagogických povoláních?
 4. Jaké jsou aktuální problémy vychovatelů a pedagogů volného času (coby profesní skupiny)?
 5. Jak se liší společenská prestiž jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků a proč?

6 Vzdělávací systém České republiky v evropském kontextu

Vzdělávací systém v širším slova smyslu zahrnuje veškeré instituce, které se podílejí na vzdělávání, tedy kromě škol např. i knihovny, divadla, galerie apod. V užším, a obvyklejším, slova smyslu představuje vzdělávací systém soustavu škol a školských zařízení. Počátky vývoje vzdělávacího systému v českých zemích sahají až do 10. století, kdy na našem území vznikly první školy – školy klášterní a katedrální. Od 13. století vznikaly školy městské (partikulární), roku 1348 byla v Praze založena univerzita, v 16. století přibýly školy bratrské a jezuitské. Koncem 18. století vznikly tři typy elementárních škol – školy triviální, hlavní a normální, reformovaly se některé tradiční střední školy a přibýly další, zejména odborné.

Náš současný vzdělávací systém se kontinuálně vyvíjí od roku 1989, kdy došlo k částečné decentralizaci jeho řízení a vznikly nové druhy škol. Tvoří jej mateřské školy, základní školy, střední školy (včetně jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky a konzervatoří), vyšší odborné školy, vysoké školy a nejrůznější školská zařízení. Pro popis vzdělávacích systémů a jejich srovnávání se používá mezinárodní norma ISCED (International Standard Classification of Education), která byla schválena Generální konferencí UNESCO. V současné době platí verze z roku 2011, která reagovala mj. na reformy vysokoškolského vzdělávání v evropských zemích.

Stupeň	Označení	Příklad instituce
ISCED 0	preprimární	mateřská škola
ISCED 1	primární	základní škola (1. stupeň)
ISCED 2	nižší sekundární	základní škola (2. stupeň), gymnázium (nižší ročníky víceletého gymnázia)
ISCED 3	vyšší sekundární	střední škola
ISCED 4	postsekundární (neterciární)	střední škola (nástavbové studium)
ISCED 5	terciární – krátký cyklus	vyšší odborná škola, konzervatoř
ISCED 6	terciární – bakalářský stupeň	vysoká škola
ISCED 7	terciární – magisterský stupeň	vysoká škola
ISCED 8	terciární – doktorský stupeň	vysoká škola (univerzitního typu)

Pramen: Národní ústav pro vzdělávání

Mateřské školy poskytují předškolní (preprimární) vzdělání, tj. všestranný rozvoj osobnosti dítěte ve věku 3–6 let. Navazují na péči o dítě v rodině, případně v jeslích (jesle ovšem nejsou školským, nýbrž zdravotnickým zařízením). Mateřská škola v České republice neposkytuje stupeň vzdělání a není součástí povinné školní docházky. V současné době se výchova a vzdělávání v mateřské škole poskytuje za úplatu, s výjimkou posledního ročníku. Mateřské školy zřizují nejčastěji obce, ale mohou je zřizovat i privátní subjekty a církve. Existuje i řada alternativních mateřských škol, které pracují např. podle zásad montessoriovské či waldorfské pedagogiky. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zřizovány mateřské školy speciální. Nezpochybnitelný přínos mateřských škol pro socializaci dětí a pro vyrovnávání rozdílů způsobených různým rodinným zázemím vede opakovaně k diskusím, zda by neměla být docházka do posledního ročníku povinná. V České republice je téměř pět tisíc mateřských

škol, z nichž některé existují samostatně, jiné jsou součástí základních škol.

Základní školy poskytují základní všeobecné (primární a nižší sekundární) vzdělání, slouží k plnění zákonem předepsané povinné školní docházky. Přípravují žáky pro další formální vzdělávání i pro praktický život. V České republice je v současné době devítiletá povinná školní docházka. Některé základní školy poskytují vzdělání i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, na tuto činnost se specializují základní školy praktické (dříve zvláštní školy) a základní školy speciální (dříve pomocné školy). Základní škola je obvykle organizována do dvou stupňů – první stupeň tvoří 1. až 5. ročník, druhý stupeň 6. až 9. ročník. Základní školy zřizují ve většině případů obce, mohou je však zřizovat i jiné subjekty, včetně soukromých. V České republice je více než čtyři tisíce základních škol.

Střední školy jsou v České republice bohatě diferencovány. Poskytují převážně vyšší sekundární vzdělávání, přičemž víceletá gymnázia poskytují i nižší sekundární vzdělání a některé střední odborné školy i vzdělání postsekundární. Absolutoriem konzervatoře se získává terciární vzdělání. Střední školy lze rozdělit na gymnázia, střední odborné školy (průmyslové, zdravotnické, pedagogické aj.), střední odborná učiliště a integrované školy. Přípravují žáky pro další formální vzdělávání i pro výkon povolání. Pro žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku, je určeno vzdělávání v učilištích, a to zpravidla dvouletých. Studium na středních odborných učilištích se ukončuje zpravidla závěrečnou zkouškou spojenou se získáním výučního listu, studium na ostatních typech středních škol se ukončuje obvykle maturitní zkouškou. Střední školy zřizují kraje, ministerstva i soukromé subjekty. V České republice působí asi patnáct set středních škol.

Vyšší odborné školy se staly součástí našeho vzdělávacího systému až po roce 1989. Přestože se řadí, stejně jako střední školy, do tzv. regionálního školství, poskytují terciární vzdělání a některé z nich se již

úspěšně transformovaly v neuniverzitní vysoké školy. Přípravují pro výkon náročných odborných činností, studium se ukončuje absolutoriem a přiznáním titulu diplomovaný specialista. Některé vyšší odborné školy koexistují se středními odbornými školami, ze kterých vznikly. V České republice existují necelé dvě stovky vyšších odborných škol.

Vysoké školy jsou součástí vzdělávací soustavy, ale na rozdíl od všech níže uvedených škol nejsou zřizovány na základě školského zákona a nepatří k tzv. regionálnímu školství. Činnost vysokých škol se řídí vysokoškolským zákonem. Zákon rozlišuje vysoké školy veřejné, státní a soukromé. Jsou to vrcholné vzdělávací, vědecké, příp. umělecké instituce, jejichž posláním je svobodné bádání a poskytování vysokoškolského terciárního vzdělání. To lze získat studiem v akreditovaných bakalářských, magisterských a doktorských programech. Dále vysoké školy poskytují celoživotní vzdělávání. Pouze vysoké školy jsou oprávněny udělovat svým absolventům akademické tituly. V České republice existuje v současné době dvacet šest veřejných, dvě státní a několik desítek soukromých vysokých škol. Převážná většina studentů však navštěvuje veřejné vysoké školy.

Školská zařízení jsou instituce pro zájmové vzdělávání, výchovu ve volném čase i pro výkon ústavní a ochranné výchovy. **Základní umělecká škola** (dříve lidová škola umění) poskytuje dětem i dospělým základy uměleckého vzdělání v oborech výtvarných, hudebních a dramatických, připravuje ke studiu na uměleckých středních, vyšších a vysokých školách. Střediska pro volný čas dětí a mládeže jsou například **domy dětí a mládeže**, které poskytují širokou paletu zájmových kroužků a dalších aktivit. Ubytovacím zařízením, které však poskytuje i výchovnou péči, je **domov mládeže**, zpravidla zřizovaný při středních odborných školách a učilištích. Mezi školská **zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy** patří dětské domovy (ústavní výchova), dětské domovy se školou, výchovné ústavy pro mládež (ochranná výchova), dětské diagnostické ústavy a diagnostické ústavy pro mládež. Posled-

ně jmenovaná zařízení slouží ke komplexnímu vyšetření dětí a mládeže s nařízenou nebo předpokládanou ústavní, resp. ochrannou výchovou. **Zařízení výchovného poradenství** představují především pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. V součinnosti s rodinou a školou řeší výchovné a vzdělávací problémy dětí a mládeže, pomáhají při profesní orientaci a poskytují školám i rodinám odborné konzultace.

6.1 Vzdělávání v sousedních zemích

Slovensko má podobný vzdělávací systém jako Česká republika, neboť oba systémy se řadu desetiletí vyvíjely společně. Odlišnost spočívá zejména v absenci vyšších odborných škol a v podstatně vyšším zastoupení škol zřizovaných církvemi. Početná maďarská minorita má k dispozici síť základních i středních škol s maďarským vyučovacím jazykem. Povinná školní docházka začíná v šesti letech a trvá deset let. Jednotná škola je zavedena v rozsahu prvního stupně základní školy, který je tvořen prvním až čtvrtým ročníkem. Na úrovni základního vzdělávání patří k povinným předmětům náboženská, resp. etická výchova. V ostatních ohledech je slovenský vzdělávací systém velmi podobný českému.

Polsko provedlo na přelomu tisíciletí zásadní reformu svého vzdělávacího systému. Povinná školní docházka začíná v sedmi letech, trvá devět let a je plněna na šestileté základní škole, na kterou navazuje tříleté gymnázium, které má charakter nižší střední školy. Jednotná škola je v rozsahu devíti let. Vyšší střední školu reprezentuje především lyceum a technikum. Terciární vzdělávání je organizováno podobně jako v jiných evropských zemích. Vzdělávací systém reagoval na požadavek transformující se ekonomiky a umožnil rekvalifikaci velkému množství zaměstnanců. Velká lidnatost země přispěla mj. k mimořádnému rozvoji distančního vzdělávání.

Německo má poněkud atypický vzdělávací systém, ve kterém dochází k rané segregaci žáků již ve věku okolo deseti let. Po čtyřleté základní škole odcházejí žáci buď do hlavní školy, do reálky nebo do gymnázia. Jednotná škola je tudíž pouze čtyřletá, povinné vzdělávání je v rozsahu dvanácti let a začíná v šesti letech. Část žáků dokončuje povinné vzdělávání při zaměstnání. Podíl soukromých škol je velmi malý. Každá spolková země vykazuje určité odlišnosti vzdělávacího systému.

Rakousko má vzdělávací systém podobný našemu silnou pozicí středního odborného školství, které je bohatě diferencováno. Povinné vzdělávání začíná v šesti letech a trvá devět let, jednotná škola je v rozsahu prvních čtyř ročníků (obecná škola). Poté žáci volí mezi čtyřletou hlavní školou nebo čtyřletým nižším stupněm všeobecně vzdělávací školy. Na vyšším sekundárním stupni je možnost výběru mezi vyšší všeobecně vzdělávací školou či množstvím různých odborných škol. Podíl soukromých škol je poměrně nízký.

6.2 Soudobé trendy ve vývoji evropského vzdělávání

Vyspělé země zpravidla deklarují prioritní roli výchovy a vzdělávání, hlásí se k myšlence tzv. společnosti vědění (knowledge society). Jde o fázi vývoje společnosti v době postmoderní, kdy se zásadním faktorem prosperity stává výzkum, vývoj a inovace. Společnost, která se definuje jako společnost vědění, klade důraz na rozvoj informačních a komunikačních technologií a proměnu trhu práce. V řadě zaměstnání se objevuje požadavek celoživotního vzdělávání a neustálého zvyšování kvalifikace, očekává se též ochota a schopnost rekvalifikovat se pro výkon jiné profese, resp. přizpůsobovat se proměnám profesních činností, které vyvolává prudký vývoj moderních technologií. Výchova a vzdělávání se v posledních dekádách globalizují, což se projevuje mj. tlakem na prostupnost vzdělávacích systémů, vytvá-

řením evropského trhu kvalifikací či evropského vysokoškolského prostoru. Ve vyspělých zemích je patrná tendence k prodlužování povinné školní docházky a posilování všeobecně vzdělávací složky přípravy. Výrazně se prosazuje trend integrace znevýhodněných jedinců do hlavního vzdělávacího proudu a snaha o redukcii nejrůznějších bariér při získávání vzdělání a kvalifikace. Dalším trendem je stoupající důraz na jazykové vzdělávání a posilování komunikační kompetence obecně. Globalizace společnosti vyžaduje od škol také větší pozornost k fenoménu multikulturality a vede k posilování interkulturního vzdělávání. V rámci Evropské unie je značná pozornost věnována tzv. evropské dimenzi ve vzdělávání. Jde o princip, který ukládá členským zemím vzdělávat žáky v duchu evropanství, podněcovat respekt k evropským hodnotám a vést k porozumění mezi národy sjednocené Evropy.

Zapamatujte si

Vzdělávacím systémem se obvykle rozumí soustava škol, školských zařízení a dalších podpůrných institucí. V České republice tvoří páteř vzdělávacího systému mateřské, základní, střední, vyšší odborné a vysoké školy. Tyto instituce mohou mít různé zřizovatele, včetně privátních. Jednotná škola je v České republice zavedena v rozsahu prvního až pátého ročníku, povinná školní docházka trvá devět let. Pro porovnávání vzdělávacích systémů různých zemí lze využít např. mezinárodní normu ISCED, která mj. pracuje s pojmy preprimární, primární, sekundární, postsekundární a terciární vzdělávání. Náš vzdělávací systém není izolován od jiných vzdělávacích systémů a platí pro něj obdobné trendy, které pozorujeme v ostatních evropských zemích.



Otázky k promyšlení

1. Jakým vývojem prošel vzdělávací systém České republiky od roku 1989?





2. V čem spočívají specifika našeho vzdělávacího systému ve srovnání se systémy jiných evropských států?
3. Čím se zabývá tzv. intervenční komparativní pedagogika?
4. Co se rozumí kurikulární politikou státu a jak by se dala charakterizovat kurikulární politika České republiky v posledních deseti letech?
5. Jak by mohl vypadat náš vzdělávací systém za padesát let?

Doporučená literatura

- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008.
- KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha : Grada, 2012.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum, 2007.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2006.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009.
- PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009.
- SAK, P. a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha : Portál, 2007.

Použitá literatura

- DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.
- HLADÍLEK, M. *Pedagogika: Úvod do studia*. Praha : Akademie J. A. Komenského, 1994.
- ILJINOVA, T. A. *Pedagogika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1999.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost?* Praha : Sociologické nakladatelství, 2008.
- KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava : Pedagogická fakulta v Ostravě, 1991.
- KUHN, T. S. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha : OIKOYMENH, 1997.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998.

- Ottův slovník naučný*, sv. XIX. Praha : J. Otto, 1902.
- PAŘÍZEK, V. *Obecná pedagogika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2009.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha : Vysoká škola chemicko-technologická, 2007.
- ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika*. Praha : Karolinum, 2007.
- WALTEROVÁ, E. Česká pedagogika: reflexe oboru v expertním šetření. In *Česká pedagogika: proměny a výzvy*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004.

KAPITOLY Z OBECNÉ
PEDAGOGIKY

PhDr. Michal Zvířotský, Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2014

Počet stran: 52

Formát: A5

Není určeno k tisku

ISBN 978-80-7290-660-4