

# VYBRANÉ AKTUÁLNÍ OTÁZKY OBECNÉ PEDAGOGIKY V HISTORICKÉM KONTEXTU

PhDr. Jiřina Novotná

*Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství,  
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)

# **VYBRANÉ AKTUÁLNÍ OTÁZKY OBECNÉ PEDAGOGIKY V HISTORICKÉM KONTEXTU**

PhDr. Jiřina Novotná  
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství,  
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Studium:  
**Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů  
2. stupně ZŠ a SŠ  
Učitelství v ZUŠ, SOŠ a konzervatoři**

Kurz:  
**Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky**

## OBSAH

1	Kompetence učitele a jeho profesní profil.....	6
2	Reflexe změn ve vzdělávání učitelů.....	20
3	Reformní procesy ve vzdělávání: humanizace – demokratizace – personalizace.....	32

## **Anotace**

Text na vybraných problémech z pedagogiky ukazuje jejich historický kontext a umožňuje reflektovat vývoj pedagogického myšlení a praxe a s nimi spojených posunů ve významech pojmů a pojmenování nových jevů a skutečností.

První kapitola Kompetence učitele a jeho profesní profil seznamuje se současným pojetím učitelské profese a nároky na učitelovu způsobilost. Druhá kapitola Reflexe změn ve vzdělávání učitelů popisuje vývoj posledních let v rámci evropského kontextu v souvislosti s reformou vzdělávání. Třetí kapitola Reformní procesy ve vzdělávání: humanizace – demokratizace – personalizace je historickým přehledem pedagogických teorií, vzdělávací politiky a kurikula škol konce 20. století.

## **Klíčová slova**

pojetí učitelství, profesní kompetence, profesní profil, osobnostní profil, profesní standard; úloha učitele ve školním vzdělávání, vzdělávání učitelů, reforma vzdělávání učitelů, inovace vzdělávání, úkoly učitele; humanizace vzdělávání, demokratizace, participace ve vzdělávání, personalizace ve vzdělávání

## **Keywords**

Concept of Teacher, Professional Competence, Professional Profil of Teachers, Standard of Teacher Profession; Role of the Teacher, Education of Teacher, Education Reform, Innovation in Education, Challenges for Teachers; Humanisation of Education, Democratisation, Participation, Personalisation in Education

### ***Pokyny pro postup práce s distančním textem***

*Učební materiál, který máte před sebou, je podkladem k samostatné práci. Přináší podněty pro vlastní reflexi tématu a problémů. Na začátku tematického celku vám bude klást otázky, po otázkách následuje text obsahující podklady, které mohou poskytnout základní orientaci a pomoci odpovědět si na otázky. Na konci kapitoly si porovnáte svoje prvotní odpovědi se závěry, ke kterým jste dospěli na základě četby a dalšího vlastního usuzování.*

# 1 Kompetence učitele a jeho profesní profil

## Klíčová slova

profesní kompetence, profesní profil, osobnostní profil, profesní standard

## Otázky k promyšlení

Co mohu jako učitel nabídnout svým žákům, kolegům, nadřízeným a rodičům svých žáků? Posudte své vlastní předpoklady pro učitelství vaší specializace a možnosti jejich dalšího rozvoje včetně případného rozšíření o další. Výsledky reflexe vyplňte do následující matice:



<p><b>+ Moje odborné a osobní přednosti</b></p> <p>Které odborné a osobní přednosti ze mne dělají učitele – v čem jsem dobrý/á, co umím, které vlastnosti mi pomáhají:</p>	<p><b>– Oblast rizika</b></p> <p>Čeho se mi nedostává pro výkon profese učitele, v čem mám mezery, co mi moc nejde, co je případně v rozporu s nároky na učitele kladenými:</p>
<p><b>– Ohrožení vnější</b></p> <p>Co může ohrozit uplatnění mých předností (vnější podmínky učitelského působení):</p>	<p><b>+ Překonání nedostatků a další rozvoj</b></p> <p>Jak a čím mohu udržet, zlepšit a rozšířit své kvality:</p>

To, které odborné a osobní předpoklady se objevily ve vaší matici, záleží nejen na úrovni sebehodnocení, ale také na tom, jak chápete svou roli učitele, náplň učitelské profese na určitém stupni vzdělávání a typu školy.

Co je vlastně úlohou učitele vůči společnosti a jedinci? Má za úkol připravovat jedince, aby byli co nejvíce platní pro udržení či zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky? Formovat lidské zdroje podle aktuálních potřeb státu? Poskytnout jedinci výzbroj pro dosahování požitků individua? Dovést k dosažení těch gramotností, které zabezpečují fungování jedince jako účastníka a spolutvůrce v různých oblastech sociálního života? Podpořit dosažení vzdělání a zformování charakteru jako předpokladu pro zlepšení jedince a tím i společnosti? Pečovat a provázet, aby se každý našel ve svém poslání, aby naplnil smysl života, svého osobního a obecně lidského?

• **Požadavky kladené na učitele:**

- nositel profesních kompetencí,
- profil osobnosti odpovídá požadavkům profese – přiblížení se profesnímu profilu,

se vztahují k způsobilosti odborné a osobní.

Od učitele se očekává, že nesplňuje pouze formální kvalifikační požadavky (zákonem předepsaná úroveň dosaženého vzdělání, ...), ale že je způsobilým, tedy skutečným nositelem kompetencí potřebných pro vykonávání profese, ke kterým se dospělo na základě analýzy rolí učitele vzhledem ke kontextu konkrétní školy a vzdělávacího stupně (*tomu odpovídá pojetí kompetence jako trsy dovedností, schopností, znalostí, postojů a jejich další rozvíjení, připravenost k jednání a žádoucí jednání na jejich základě*) a jeho osobnostní předpoklady se budou co nejvíce přibližovat představě o osobnostním profilu vhodném pro učitelskou profesi.

- **Profesní kompetence a její složky:**
  - **Složka odborná** – zvládnání obsahu profese:
    1. dílčí kompetence oborové + kompetence didaktiky oboru / v jiném pojetí psychodidaktické kompetence,
    2. kompetence pedagogické a kompetence psychologické.

V pedagogické teorii nastal od 90. let ústup od důrazu na oborovou odbornost a pozornost se přesunula k pedagogickým a psychologickým kompetencím, především (a někdy zúženě pouze) k psychodidaktickým.
  - **Složka komunikativní** – komunikační zvládnání situace, ve kterých se nacházíme s druhým účastníkem interakce.
  - **Složka osobnostní** – osobnostní zvládnutí mezilidských vztahů, postojů k druhým, k situacím, ale také vlastní sebereflexe a sebehodnocení.

- **Profesní kompetence a dílčí kompetence**

Jednotlivé složky profesní kompetence sytí dílčí kompetence, které jsou ještě dále strukturovány. Např. součástí pedagogické kompetence jsou prezentační i motivační kompetence, kompetence k vedení vyučování (plánování, realizace a pedagogická reflexe), řešení pedagogických situací, ...

Teorií zdůrazňovanou součástí didaktické kompetence je např. dovednost **didaktické transformace obsahu učiva** vzhledem k věkovým a individuálním zvláštnostem žáků.

## Pojetí učitelství

### Pojetí tzv. široké, otevřené profesionality

Od 90. let vzniká pojetí tzv. **široké, otevřené profesionality**, které **přichází** s výrazným rozšířením působnosti učitele, učitel má za úkol výrazně se podílet na:



- socializaci
- a celkové kultivaci osobnosti žáka,
- je zvyšována jeho odpovědnost za děti (včetně fyzického a psychického bezpečí),
- odpovědnost za identifikaci a rozvíjení vývojových a individuálních možností dětí,
- za výsledky jejich učení v nejširším slova smyslu,
- vyžaduje se dovednost a ochota spolupracovat s kolegy (roste „kolektivní“ pojetí učitelské profese, požadavek na týmovou práci oproti dřívějšímu individuálnímu postavení),
- dovednost účinně komunikovat s rodiči i širším sociálním okolím,
- učitelům je přisouzen i úkol a odpovědnost individuálního, vzájemného a společného učení se – škola **jako učící se organizace**.

### **Učitel – expert**

Zdůraznění expertnosti učitelství představuje učitele jako odborníka, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé podmínky a podnětné příležitosti k rozvoji, organizuje učební situace, v nichž se žáci učí optimálním způsobem, předpokládá také určité kompetence, potřebné k úspěšnému zvládnutí takto pojaté učitelské profese.

Jako odborník je kompetentní na poli svého pedagogického působení rozhodovat a jednat samostatně, je schopen svá rozhodnutí odborně obhájit a prosadit, vést odbornou diskusi jak se svými kolegy (i mezioborově), tak v prostředí vzdělávací politiky, je schopen prezentovat své odborné názory a získané poznatky i v diskusi s rodiči, laickou veřejností.

## **Učitel reflexivní praktik**

Zvyšují se požadavky na dovednost a připravenost učitele v oblasti pedagogické reflexe, učitel je schopen:

- analyzovat vlastní činnost,
- kvalifikovaně reagovat na vlastní zjištění,
- prezentovat a erudovaně argumentovat své pojetí práce.

Předpokládá se, že učitel je schopen teoretické reflexe svých praktických zkušeností, nezůstává tedy jen u zobecňování své zkušenosti, ale podrobuje ji teoretickému posouzení. Zároveň se jeho praktická činnost opírá kromě o osobní zkušenost i o soudobé teoretické poznání. Učitel je schopen následné analýzy své činnosti, klást si otázky, hodnotit a přijímat poté rozhodnutí na základě racionalizace a verbalizace.

## **Role učitele: facilitátor – organizátor – diagnostik – průvodce**

Učitel je pojímán především jako facilitátor žákova vývoje a učení, má vytvářet vhodné podmínky pro vývoj osobnosti a její učení.

Řídí procesy učení skupiny a jedinců – jako diagnostik dynamiky skupiny i diagnostik každého jejího člena, kdy rozpoznává specifické potřeby jednotlivých žáků, jejich individuální zvláštnosti a úroveň dosaženého vývoje. Usiluje dovést každého k jeho osobnímu maximu.

Působí jako průvodce na cestě poznávání, který uvádí do světa věcí, jevů a vztahů, pomáhá orientovat se sám v sobě a ve světě přírody, společnosti, kultury, techniky a vědy, umožňuje a učí vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, podporuje pocity schopnosti, sebeúcty, sebedůvěry. Je garantem řádu a jasných pravidel školního života. Svým provázením napomáhá úspěšnosti komplikovaného vývojového procesu podmiňovaného sociálními vztahy a rámcovými společenskými podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá.

# Kompetenční modely

Od 60. let byly snahy vytvářet na základě nově pojaté úlohy učitele katalogy popisů činností, žádoucích dovedností, vlastností, chování apod., kterými by měl učitel disponovat. Tyto normativní modely profese (jaký má učitel být / ideál) s přesně a detailně vymezenými požadavky byly později kritizovány jako modely nerealistické, idealizující možnosti běžné výuky, maximalistické s obsáhlými výčty podrobných charakteristik, které byly jen těžko dosažitelné v běžné školní praxi.

Poté přichází koncept „reálných kompetencí“, které jsou individualizované, vázané na konkrétní kontext vzdělávacích situací a utvářené a verifikované ve třídě, mezi kolegy ve škole a s rodiči. V tomto konceptu nejde o výčet jednotlivých charakteristik, ale o konkrétní kontext a vzájemnou provázanost jednotlivých komponent. Profesionální kompetence pak zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Pozornost je věnována prezentovaným a zastávaným hodnotám a etické zodpovědnosti. V současné západoevropské pedagogice převládá pojetí, které rámec kompetencí konstruuje na základě analýzy učitelových rolí.

## **Klíčové odpovědnosti**

Vznikl model 6 základních oblastí odpovědnosti (podle VONK, GIESBERS, PEETERS, WUBBELS, 1992 in SPILKOVÁ, V.), kdy byly stanoveny klíčové odpovědnosti učitele ve vyučovacích procesech:

- Znalosti a porozumění – předmětové znalosti, znalost kurikula, znalosti vývojových zákonitostí a procesů učení, znalost výchovného systému, učitelských rolí apod.
- Plánování a projektování – celku i dílčích činností (školní vzdělávací program, tematické plány i plán vyučovací hodiny).
- Vyučovací strategie a metody – zprostředkovávání učiva takovým způsobem, který umožní smysluplné učení. Učitel sám dobře ro-

zumí učivu a má dobrou představu o kognitivních schopnostech a konkrétních učebních procesech žáků. Důraz je kladen také na komunikativní kompetenci.

- **Třídní management** – řízení a organizování vyučovacích situací, spoluutváření příznivého klimatu ve třídě, garance řádu, pravidel školní práce a kvalitní komunikace apod.
- **Hodnocení** žákovy učební aktivity, výsledků a celkového pokroku v učení a osobnostním rozvoji.
- Další **profesionální rozvoj** učitele, **reflexe vlastní práce** a sebeutváření.

Zdůrazňuje se **dynamické pojetí kompetencí**, které vyjadřuje směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo. Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací.

Za určující znak profesionality učitele jsou považovány kompetence v oblasti **sebereflexe**, hodnocení vlastních vyučovacích kompetencí a následná tvorba modelových situací a variant jejich řešení.

## Požadavky na osobnost učitele

- Zdravá osobnost – podle celostního pojetí zdraví (definice zdraví podle WHO): fyzicky, duševně (není dispozice k neurózám a psychózám), sociálně a duchovně.
- Stabilní osobnost – stabilní chování v čase (míra vyrovnanosti odpovídá v rámci etapizace života).
- Vyrovnaná osobnost – emoční stabilita: reakce jsou přiměřené podnětům, odpovídají temperamentu a dynamice motivů.

- Autarkní osobnost – relativně autonomní, přiměřená nezávislost, odolnost (rezistence) vůči tlaku názorů, situací, druhých lidí, ale také schopnost změny, samostatné volby a přijetí možnosti vývoje, aktivní podílení se na sociálním životě a spoluutváření prostředí. Schopnost fungovat sám o sobě, za sebe pro sebe i pro druhé.
- Konstituce – silná osobnost, odolnost: snášení emoční zátěže, vyrovnávání se se stresem, tlakem každodenního okamžitého rozhodování.
- Vysoká míra angažovanosti a motivovanosti.
- Postoje, přesvědčení a jejich vnější projev v chování – pozitivní postoje ke světu jako místu pro život, uznávání smyslu a hodnoty lidského života, hodnoty lidských vztahů; specifika ve vztahu k výchovné roli: pozitivní postoje vůči dětem, akceptování dětské přirozenosti a jejich projevů, přístup k dětství jako k plnohodnotné etapě lidského života, přijetí úkolu výchovy.
- Specifické vlastnosti  
Vlastnosti – tendence chovat se určitým způsobem; jsou vnitřní determinantou, jsou výsledkem učení, určující je zkušenost a motiv. Míra vlastnosti je požadována rolí: spravedlivý, rozhodný, důsledný, čínorodý, empatický, vstřícný, mající smysl pro humor, ...
- Specifické schopnosti spojené s dovednostmi z oblasti převažujícího konání:
  - sociální komunikace – schopnost formulovat, sdělovat, naslouchat, porozumět, ...,
  - vedení lidí – získat druhé, přesvědčit, motivovat, zadávat úkoly, vyžadovat jejich plnění a sankcionovat neplnění, hodnotit; organizace a řízení činnosti: stanovení a formulace cílů, plánování, vytváření skupin, přímé a nepřímé řízení činnosti.
- Oblast myšlení a cítění – reflexe a sebereflexe.

Z pohledu jednotlivých dimenzí osobnosti:

- Charakter – předpokládá se vyšší úroveň mravního vývoje: přijetí a sdílení hodnot společnosti, mravní jednání, vůle, vyšší míra altruismu (nesobeckosti).
- Temperament – dispozice reagovat na prostředí, celková emoční disponovanost.

Na základě typu převažujících přímých činností ve vyučování se očekává směřování spíše k extravertnímu zaměření a tendenci k větší stabilitě. Temperament sám však není rozhodující, motivace a angažovanost na situacích a vztazích mohou pozitivně převládnout.

- Intelekt – míra rozumové inteligence odpovídající typu převažující činnosti, rozvinutá sociální inteligence.
- Tělesná konfigurace – fyzické předpoklady průměrné (v míře odpovídající vyučovanému oboru), odolnost vůči únavě.

## Osobnost učitele a profesní role

- Čím více se shodují osobnostní charakteristiky s profesním profilem, tím snáze se jedinec přijímá a naplňuje profesní role.
- Do rozporu se jedinec může dostat v dlouhodobém časovém horizontu, jestliže se střetává ritualizované chování v dané roli a autenticita individuální osobnosti. Pak se chováme, jak se od nás v naší roli očekává, ale sami za sebe bychom reagovali jinak. Situace prožíváme jinak, než nám umožňuje dát najevo role nebo než si v rámci role povolujeme.
- Jedinečnost osobnosti a naplňování role – záleží na individuálním ustrojení osobnosti a její dynamice, sebeoceňování, sebepojetí, úrovni sebehodnocení, úrovni aspirace, na motivech chování a vyrovnávání se s požadavky role.

## Rozdílnost vymezení profesních kompetencí

Které dílčí kompetence předpokládáme, že budeme uplatňovat při pedagogickém působení a v jakém rozsahu, to, jak je hierarchizujeme, záleží na pojetí školní výchovy a vzdělávání a na přístupech, ke kterým se přikláníme.

- Individualizovaný koncept – rozdílné nároky mohou mít jednotlivci sami na sebe (individuální osobní koncept a měřítko) a na profesi jako celek (individuální koncept profese).
- Koncepty profesních skupin – nalézáme skupinové představy, které jsou součástí kultury konkrétní školy nebo některého profesního pedagogického sdružení.
- Koncept jako součást určitého pedagogického směru, hnutí (např. hodnoticí standard kompetencí učitelů hnutí Začít spolu – Step by step, přijímané kompetence učitele waldorfské školy aj.).

Pravděpodobně nejnáročnější rozsah a hloubku profesních kompetencí a osobnostní vybavenosti vyžaduje **pojetí osobnostně rozvíjející výuky** (HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, 2004). V takto pojaté výuce učitelé nesou rozhodující odpovědnost, motivují a aktivizují žáky, aby výuku ve vzájemné důvěře s učiteli spoluvytvářeli a aby každý žák přijímal a nesl odpovědnost za své výsledky. Jestliže při učení dochází k potížím, učitel vychází z poznanych žákových potencialit – vidí žáka celkově, z pohledu jeho možností a ne jen z pohledu momentálního stavu. Žák dostává příležitost při učení získávat zkušenosti spojené s úspěchem i neúspěchem. Učitel posiluje jeho kladné postoje a emoce, napomáhá mu k nacházení životního smyslu a utváření silných vztahů, k sebepojetí, k směřování do budoucnosti, k dospělosti.

Zdrojem pro takto pojaté učitelovo působení a tomu odpovídající způsobilost je tak sice konstrukt profesních kompetencí koncipovaný

na podkladě vědeckého poznání, toto pojetí ale zároveň uznává jako zdroj vlastní učitelovo **umění učit a vychovávat** a dosahovanou míru **zralosti a životní moudrosti**.

## Podmínky výkonu profese a konkrétní kompetence či jejich míra

Pro požadavky na způsobilost k výkonu profese je spoluurčující i prostředí, ve kterém se profese učitele realizuje. Odlišnou míru nároků na učitele mohou ovlivnit následující faktory.

- Obor výuky (vyučovací předmět) – záleží na typu a obsahu činnosti, která u učitele převažuje (činnost učitele primárního vzdělání, učitele věd a učitele umění, učitele odborného výcviku, vysokoškolského učitele); učitelovy kompetence, např. v oblasti výuky pohybových dovedností, jsou pak spojovány nejen se znalostmi, dovednostmi a metodickými dovednostmi, ale i s osobními dispozicemi, včetně fyzického zdraví, kompetence k hudební výuce vyžadují udržení např. hlasových dispozic apod.
- Charakter vzdělávací instituce – může konkretizovat požadavky na naplnění některých dílčích kompetencí a míru osobnostních předpokladů:
  - stupeň vzdělávání, na kterém učitel působí (primární, sekundární, postsekundární, terciární),
  - druh a typ školy (např. jazyková ZŠ, sportovní ZŠ, SŠ: všeobecná – gymnázium, lyceum; odborně technická, ekonomická, umělecká; učňovská; praktická).
- Kultura organizace – nároky na způsobilost učitele se mohou různit v rámci kultury konkrétní školy a vztahů na ní panujících (požadavky vedení školy na profesní výkon učitele v souladu s vizí školy, způsob řízení – od zcela hierarchického po horizontální, rozsah a in-



tenzita týmové práce, míra participace žáků, míra otevřenosti vůči rodině a veřejnosti, ...).

- Specifické potřeby účastníků vzdělávání – další specifické kompetence jak v oblasti znalostí, dovedností, tak schopností a postojů nebo kompetence prohloubené či rozšířené vyžaduje práce ve speciálních institucích nebo třídách zaměřených na skupiny specifických žáků. V některých případech jsou tyto kompetence dosahovány na základě specializačního vzdělávání (např. speciální pedagogika, sociální pedagogika).

Specifické potřeby mají žáci:

- s poruchami učení,
- s poruchami chování,
- s handicapem,
- ohrožení sociálním vyloučením,
- nadání,
- ale také **všichni žáci** v běžných vzdělávacích institucích, kde dochází k inkluzi uvedených typů žáků,
- dále žáci příslušníci národnostních, etnických, kulturních a náboženských menšin, cizinci, ...

## Dosažená úroveň a další rozvoj

Součástí pojetí učitelské profese je požadavek na:

- zvyšování úrovně stávajících kompetencí,
  - stabilně vzhledem k profesní dráze jako odbornému růstu (proces stávání se učitelem, kdy se začínající učitel stává časem zkušeným učitelem a může dosáhnout až mistrovství ve své profesi / vynikající učitel),
  - v závislosti na měnících se požadavcích na roli učitele v procesu vzdělávání (odborné inovace na základě vědeckého poznání;

mění se děti – jejich převažující osobní charakteristiky, intelektové, sociální, emoční a fyzické zrání a vývoj, kulturní kapitál žáků; očekávání a nároky rodičů a veřejnosti; požadavky zaměstnavatelů vůči školám jako institucím připravujícím pracovní sílu; proměny vzdělávací politiky včetně evropského sjednocování; proměna kultury a sdílených hodnot,

- získávání nových či aktualizaci stávajících kompetencí,
  - v závislosti na novém či hlubším poznání ve vědách (sytycích vyučovaný obor, pedagogika, psychologie),
  - v závislosti na měnících se podmínkách ve vzdělávání,
  - ve spojení s osobnostním zráním učitele, růstem a jeho směřováním k životní moudrosti,
- udržení co nejvyšší dosažené úrovně kompetencí – žádoucí vzhledem k stárnutí osoby učitele, které je spojeno s úbytkem životních sil a některých schopností podmíněných fyziologickými změnami.

Možné přístupy k dalšímu rozvoji a získání nových kompetencí a k osobnostnímu rozvoji:

- Sebevýchova a sebezvzdělávání: studium literatury, neformální kolegiální zpětná vazba, reflexe a napodobování vzorů, sebereflexe.
- Vzdělávání a vedení: další vzdělávání učitelů formální, neformální, výcvik, supervize, koučování.

Přímo povinnost dalšího vzdělávání se učitelů je stanovena zákonem o pedagogických pracovnících.

## Profesní standard

Představy o konkrétním naplnění profesních kompetencí a požadované míře jejich dosažení v české vzdělávací politice nejsou pro jednotlivé stupně vzdělávání či vyučované obory ani závazně, ani striktně for-

mulovány. V navrhovaném kariérním řádu, který je ve fázi připomínek, je obsažen standard nespecifikovaný, společný všem učitelům preprimárního až vyššího sekundárního stupně všech typů škol.

Posudte vyhodnocení vlastních předpokladů, které jste provedli na začátku kapitoly, a využijte k tomu informace získané v textu:

1. Porovnejte, v kterých kompetenčních a osobnostních parametrech máte zastoupeny v matici svoje klady a naopak, ze kterých oblastí pocházejí vámi pojmenované nedostatky.

Jedná se v případě kladů i nedostatků o stejné oblasti?

Jsou oblasti, o kterých jste před četbou textu při svém hodnocení vůbec neuvažovali?

Napadla vás po přečtení spíše další pozitiva, která se týkají vaší osoby, a vy jste je neuváděli nebo vám nepřišly na mysl, nebo spíše objevujete další rezervy?

2. Shledali jste po přečtení textu ještě další vhodné způsoby rozvoje svých odborných a osobních kvalit, než jste sami zvažovali?

## Zapamatujte si



Kompetence učitele:

1. profesní kompetence učitele: dílčí kompetence oborové a psychodidaktické, pedagogické a psychologické,
2. sociální kompetence,
3. osobní kompetence.

Profesní profil

Standard učitelské profese

## Doporučená literatura

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přepracované vydání. Praha : UK PedF, 2007.

# 2 Reflexe změn ve vzdělávání učitelů

## Klíčová slova

úloha učitele ve školním vzdělávání; vzdělávání učitelů; reforma vzdělávání učitelů, inovace vzdělávání; úkoly učitele

## Otázky k promyšlení

V čem spatřujete hlavní důvody soudobých změn ve vzdělávání učitelů v českém prostředí?



Vyberte odpovědi z následujících možností zaškrtnutím volného políčka v příslušném řádku tabulky, nebo dle uvážení formulujte vlastní odpověď v posledním řádku:

Důvod změn ve vzdělávání učitelů		
a)	Vzdělávání učitelů se v rámci EU sjednocuje za účelem přiblížit národní kvalifikace evropskému kvalifikačnímu rámci (EQF – European Qualifications Framework) z důvodů flexibility pracovní síly.	
b)	Vzdělávání učitelů se inovuje v reakci na požadavky efektivity vzdělávacích výstupů, flexibility lidských zdrojů, možnosti širšího využití pracovní síly na více pozicích podle Národního rozvojového plánu ČR 2007–2013.	
c)	Koncepční a obsahové změny ve vzdělávání učitelů jsou součástí a podmínkou realizace školské reformy prováděné vládní politikou ČR.	
d)	Modernizace vzdělávání učitelů je aplikací výsledků teoretických a empirických výzkumů psychologie, pedagogiky a nových poznatků věd příslušných oborů výuky.	

e)	Reformní snahy učitelů o změnu školy se promítly i v poznané potřebě reformovat vlastní přípravu.	
f)	Tlak rodičovské veřejnosti a občanských iniciativ obrátil pozornost školy k potřebám dítěte a jeho možnostem ve školním vzdělávání, což modifikuje i vzdělávání učitelů.	
g)	Jiné:	

**Možné úhly pohledu:** domácí pohled – v kontextu vzdělávací politiky, domácí – v kontextu školské praxe, pohled v kontextu evropské školské politiky.

## Pohled na změny ve vzdělávání učitelů v kontextu domácí vzdělávací politiky

Vzdělávací politika státu ve vzdělávání učitelů:

- identifikuje a artikuluje potřeby změny,
- změnu projektuje,
- vyžaduje její zavedení
- a hodnotí výsledky.

Můžeme se ptát: který koncept vzdělávání učitelů a s kterými prioritami současná česká vzdělávací politika přijala a zajišťuje?

Vzdělávání učitelů je v českém vzdělávacím prostředí v posledních dvaceti letech vzdělávací politikou tematizované především úkolem realizovat vzdělávací reformu.

### **Učitel jako aktér vzdělávací reformy:**

- uskutečňuje reformu, podílí se na hodnocení jejích výsledků.
- **Přístup pro-aktivní** – v případě sledování vzdělávání učitelů z pohledu zaměřenosti na přípravu k realizaci reformy lze hodnotit, zda

toto vzdělávání splňuje požadavek pro-aktivního charakteru. To znamená, zda součástí vzdělávání učitelů je příprava na budoucí změny ještě předtím, než je má učitel za úkol realizovat. Pro reformu připravený učitel chápe smysl reformy, rozumí jejím cílům, chápe své úkoly a přijímá je nebo se alespoň vůči reformě svou činností nestaví.

Tomuto charakteru by odpovídaly takové vzdělávací programy pregraduální i postgraduální přípravy učitele, které již ve fázi **před zaváděním změn do škol** vybavovaly učitele potřebnými kompetencemi, které budou potřebovat při uskutečňování kurikulární reformy, jako např. konkrétními dovednostmi: týmového plánování a autoevaluace, tvorby vzdělávacího programu na základě stanovených cílů, rozpracování a stanovení úrovní očekávaných kompetencí v rámci ročníkových výukových plánů předmětů, plánování různých druhů vzdělávacích výsledků a stanovování kritérií jejich hodnocení, diagnostikovat žákovy kompetence a predikovat jeho posun v závislosti na jeho potencialitách; znalostmi nových metodických postupů potřebných pro jiné způsoby vedení a řízení vyučování; znalostmi inovovaných vzdělávacích obsahů; znalostmi a dovednostmi dalších forem vzdělávání kromě tradičního modelu transmisivního frontálního vyučování, které ale také budou podněty přesvědčením a připraveností je užívat.

- **Přístup re-aktivní** – ve zpětném pohledu na průběh změn ve vzdělávání učitelů je patrné, že vzdělávání učitelů deklarované jako příprava na realizaci reformy vzdělávacího systému a reformy kurikulární odpovídá přístupu re-aktivnímu, kdy různé více či méně koordinované aktivity vzdělávací politiky státu reagovaly na změny až v jejich samotném průběhu (příprava koordinátorů tvorby školního kurikula a příprava tvůrčích týmů), nebo reagovaly až na následky změn (vzdělávání pro autoevaluaci školy bylo organizováno až po první vlně autoevaluací).

Některé žádoucí pedagogické znalosti a dovednosti nejsou součástí dosaženého vzdělání učitelů činných v praxi dodnes (např. problematika formativního hodnocení, stanovování edukativních cílů a způsobů zjišťování jejich dosažení ve vztahu ke klíčovým kompetencím, akceptace specifičnosti a dovednost práce se žáky s SPU na vyšších stupních vzdělávání, ...).

Určitému množství učitelů chybí stále zákonem požadovaná příslušná odborná kvalifikace potřebná k výuce jejich specializace či k působení na daném typu školy. (Doplňování kvalifikace bylo nařízeno zákonem, je vyžadováno centrálně, nebylo ale centrálně regulované, některé kvalifikační programy nebyly na fakultách připravujících učitele otevřeny vůbec, jiné byly pro učitele hůře dostupné časově – problém je se zastupitelností středoškolských učitelů odborných předmětů ve škole, za které není v době jejich dalšího vzdělávání ve škole náhrada, nebo byly kurzy otevřeny jednorázově a v dalších letech se už neuskutečnily, další měly ztíženou dostupnost dopravně – byly otevřeny jen v některých krajích.)

Pro některé specializace nebyl připravován a není připraven dostatečný počet učitelů ani v pregraduálním ani v doplňujícím kvalifikačním vzdělávání (informační gramotnost, další cizí jazyky).

## Kontext školské praxe

Změny probíhající ve vzdělávání učitelů lze hodnotit jako reakci na potřeby učitele vyrovnat se s důsledky proměny školy.

### **Učitel reagující na proměnu školy**

Ve změněném společenském kontextu učitel:

- **plní jiné úkoly, než na které byl a je dosud připravován** v pregraduálním vzdělávání, jako např. tvorba a plánování školního kurikula

a jeho hodnocení; nové vzdělávací obsahy – multikulturní výchova, výchova k evropanství, osobnostně-sociální výchova, finanční gramotnost, mediální výchova, výchova ke zdraví; inovované obsahy např. v dějepisu, občanské výchově, biologii, v odborných předmětech v středním odborném vzdělávání; prevence sociálně patologických jevů; spolupráce s novými partnery mimo školu; na středních školách vzdělávání dospělých v kombinovaném vzdělávání a v procesu uznávání výsledků nonformálního a informálního učení, e-learningová forma vzdělávání, ...,

- **řeší nové situace** – odlišné projevy nekázně, míra šikany a její nové projevy – vyšší stupeň fyzické agresivity, vyšší míra fyzické agresivity u dívek, kyberšikana, projevy fyzické agresivity vůči učitelům, žáci pod vlivem drog (i při vyučování), žáci ohrožení patologickými jevy, žáci doma týraní, žáci ohrožení sociálním vyloučením a chudobou; žáci-cizinci s minimální znalostí nebo bez znalosti českého jazyka, ...,
- **jsou na něho kladeny další a další nároky**, které se kumulují – zastává více rolí jako poradce žáků i rodičů, mediátora/vyjednavče, diagnostika, terapeuta, ochránce, ...

Učitelé řeší, jak obstát v situaci permanentních změn, které jsou buď cílené v rámci reformy, nebo jsou důsledkem změn ve společnosti a její kultuře. Byli postaveni před:

- týmovou **tvorbu školních vzdělávacích programů**, tvorbu vzdělávacích dokumentů – tj. obsahově úplně novou činnost a činnost odlišného charakteru od své dosavadní,
- **realizaci nového typu kurikula** s částečně novými vzdělávacími obsahy – tj. plánování a vytváření podmínek pro učení ve změněném pojetí vyučování, vzdělávání a výchovy a uchopení a předkládání změněných vzdělávacích obsahů,
- nutnost **reagovat na aktuální problémy** v životě školy spojené např. s otázkami nových projevů nekázně velké intenzity a rozsahu,



nezájmu o učení, agresivitou žáků, s raným a četným zneužíváním návykových látek.

## Širší kontext evropské školské politiky

Pomocí srovnávacího přístupu lze identifikovat:

- **společné základní trendy** v oblasti vzdělávání učitelů,
- sledovat jejich výskyt v českém konceptu i v procesu vzdělávání učitelů.

### **Evropské trendy:**

- Univerzitace – začleňování vysokých škol připravujících učitele do univerzit.
- Profesionalizace – učitelství jako semiprofese směřuje k profesi.
- Zkvalitňování vzdělávání s důrazem na kvalitu postgraduálního vzdělávání učitelů (VÁŇOVÁ, M., 2002).

### **Přesun důrazu na postgraduální přípravu učitelů:**

- Model otevřeného profesionalismu (zdůvodnění podle J. KOTÁSKA, 2002): opouští se tradiční model minimální kompetence (učitelství jako řemeslo) a přistupuje se k modelu otevřeného profesionalismu (průběžné vzdělávání, neustálé potvrzování kompetence k učení).
- Inovační témata (zdůvodnění podle K. RÝDLA, 2005): inovační témata nejsou většinou součástí pregraduálního vzdělávání; zdůvodnění je cíleno především na přípravu učitelů primárního stupně, ale odpovídá i kazuistikám dalších vzdělávacích stupňů:
  - Příprava učitelů je součástí univerzitních studií: inovační program je tak prosazován hlavně v oblasti teoretických předmětů, na které je kladen v akademickém vzdělávání důraz, zároveň

se snižuje pozornost k přípravě v oblasti dovedností spojených s pedagogickou praxí, značná část přípravy v inovačních tématech se tak uskutečňuje až v postgraduální přípravě.

- Tlak škol a rodičů: školy identifikují své vzdělávací potřeby na základě poznaných deficitů; v zahraničí na aktuální problémy upozorňují i aktivní rodičovské organizace a rodiče podílející se na řízení školy; zájem projevují i jednotliví učitelé na základě pocítovaných deficitů ve svých kompetencích (zájem profesní) a zároveň je účast v tomto vzdělávání propojena s platovým ohodnocením (zájem ekonomický, pozn.: platí pro zahraničí).

### **Skupinové zájmy a vzdělávání učitelů**

- Tlak různorodých zájmových skupin – ovlivňují vzdělávací obsahy vzdělávání učitelů (co se učí), pojetí, koncepční přístupy, organizační strukturu (jak dlouho, kde) i personální zajištění (kdo všechno je učitelem učitelů).
- *Stakeholders* – skupina nositelů zájmů, které nemusí být identické a mohou se vzájemně doplňovat nebo si protiřečit.

Mezi hlavní stakeholders lze v českém prostředí identifikovat:

- **Představitelé pedagogických věd**
  - Zájem o inovaci učitelova vzdělání.
  - Snaha o přenos nových poznatků oborových, pedagogických a psychologických, specificky pak didaktických, aby teorie a teoreticko-metodické koncepty a zjištění empirických výzkumů v podobě objektivizovaných vědomostí sloužily k nabývání znalostí a rozšíření učitelových kompetencí – **k profesionalizaci**.
- **Zaměstnavatelé**
  - Ze strany zaměstnavatelů a představitelů profese (profesní sdružení) lze předpokládat zájem především o aktualizaci didakticko-metodické dovednosti učitele a rozšíření o další

nové profesní dovednosti spojené s výkonem profese především při řešení konkrétních situací každodenního školního života. Tento zájem nachází **těžiště v rozvíjení řemeslné stránky učitelství jako praktické činnosti.**

- **Učitelé**
  - Zájem představuje **zájem samotných učitelů jako jednotlivců**, který sleduje jejich potřeby.
  - V protikladu k němu se může jevit **zájem společenský**, prezentovaný institucionalizovanou vzdělávací politikou (MŠMT a škola jako instituce), který stanovuje požadavky na výkon povolání (požadovaná kvalifikace, náplň činnosti, odpovědnost, způsob hodnocení a odměňování.)
- **Škola jako ohnisko zájmů**
  - Škola jako organizace je vnímána jako samostatný systém: stává se ohniskem jednotlivých zájmů, artikulovaných i neartikulovaných, uvědomovaných i neuvědomovaných.

Modifikovaný osový model diskusního pole výzkumu dalšího vzdělávání podle Hansen (2004 in HANSEN, 2006): **Model zájmových polarizací vzdělávání učitelů:**

Polarity se projevují na dvou osách:

- **Osa profese – řemeslo**

Zvláště akademická obec zastává pojetí učitelství jako profese, kdy bývá zdůrazňovaná především teoretická reflexe praxe a oborové znalosti.

Zato zaměstnavatelé (představovaní hlavně řediteli škol) upřednostňují většinou pojetí učitelství jako řemesla, kdy zdůrazňují dovednostní stránku učitelské činnosti, reprodukování metodických postupů a dovednost řešení standardních pedagogických situací.
- **Osa individuální zájem – společenský zájem**

Na jedné straně stojí zájem individua – učitele vykonávajícího

svoji profesi, v dobrém případě seberealizujícího se touto činností, na druhé straně je zájem společnosti, která má svá očekávání na učitele, jeho roli a klade požadavky na jeho výkon. Tyto zájmy se nutně nemusí shodovat.

Matice čtyř modů vzdělávání učitelů odpovídající modelu zájmových polarit

<b>IV.</b> Konkrétní zkušenost / abstraktní koncept	<b>I.</b> Abstraktní koncept / znalost
<b>III.</b> Konkrétní zkušenost / dovednost	<b>II.</b> Znalost / dovednost

### **Mody vzdělávání a zájmové skupiny**

**I.** Abstraktní koncept utvářející znalost – toto pojetí vzdělávání sytí především akademická obec a někteří zástupci vzdělávací politiky. Představuje klasické pojetí akademického vzdělávání – z teoretického poznání jsou utvářeny konkrétní znalosti učitele.

**II.** Znalost vedoucí k dovednosti – toto pojetí podporují především představitelé vzdělávací politiky, ale i ředitelé škol. Vybrané soubory znalostí jsou přetvářeny v rámci cvičení v dovednosti.

**III.** Konkrétní zkušenost zakládá dovednost (jak na to) – toto pojetí upřednostňuje většina učitelů a mnozí zaměstnavatelé. Konkrétní zkušenost se stává návodem pro řešení analogických situací, řešení jsou přebírána a napodobována.

**IV.** Konkrétní zkušenost napomáhá pochopení a využití abstraktního konceptu – jde o jiný z přístupů akademické obce, jsou mu přístupni i někteří učitelé. Zkušenost je teoreticky reflektována, teoretické poznání může být učitelem spoluutvářeno na základě analýzy vlastních zkušeností.

## **Pregraduální příprava – počáteční vzdělávání**

Dalším impulsem vzdělávací politiky v oblasti přípravy učitelů je restrukuralizace studia učitelství, ke které došlo v souvislosti se vstupem ČR do EU a tzv. Boloňskou deklarací (zhruba od roku 2002). Dvoustupňový model bakalářského a magisterského stupně nahradil až na několik výjimek nedělené magisterské studium.

Změny v pojetí a organizaci vzdělávání učitelů způsobila i decentralizace řízení vysokých škol a neexistence vyjádřených konkrétních požadavků na profilaci absolventa učitelství a na úroveň jím dosahovaných profesních kompetencí ze strany státu v roli poskytovatele vzdělávání coby veřejné služby, není řečeno, co od učitele, který bude tyto služby naplňovat, vlastně očekává. Současný stav, kdy pojetí, obsah, rozsah a požadavky na výstup učitelského vzdělávání jsou zcela v kompetenci jednotlivých vysokých škol připravujících učitele, je považován za nadále neudržitelný. Existuje shoda v tom, že je nutné vytvořit minimální standardy učitelské přípravy, které by definovaly rámcové požadavky na podobu učitelského vzdělávání a byly předpokladem pro garanci profesní připravenosti absolventů studia učitelství a přitom ponechaly vysokým školám, fakultám i katedrám dostatek prostoru pro individuální profilaci. Zvažovány byly tři základní způsoby, jak definovat minimální standard:

- definování složek učitelské přípravy a jejich vzájemných proporcí (teorie a praxe, obor a pedagogika a psychologie, ...),
- definování klíčových kompetencí učitele jako výstupů přípravy a způsoby a kritéria jejich prokazování,
- definování základního obsahu učitelské přípravy (předměty, moduly, témata, jež musí studijní program obsahovat) a jeho strukturace (samostatné předměty, spojování předmětů do větších celků, problémové okruhy jdoucí napříč předměty apod.).

## Standard profese učitele

Veřejná reflexe komplexního pojetí pregraduálního a postgraduálního/dalšího vzdělávání učitelů se v prostředí české vzdělávací politiky na rozdíl od teoretického zkoumání a tvorby konceptu objevila až v průběhu nastolení otázky tvorby standardu učitelské profese.

Dosud chybí českému školství jak standard profese, tak podmínek průběhu výkonu profese / kariérní řád, proběhly zatím tři na sebe nijak nenavazující pokusy o přípravu. V rychle se měnících rozhodovacích podmínkách na úrovni státu – časté změny ve funkci ministra školství – tak zůstává důsledná realizace nějakého uceleného modelu stále otevřena.

## K zamyšlení

Učitelé mají úkol a povinnost se permanentně se vzdělávat. Dosud v českém prostředí není stanoven jiný způsob prokazování nabytých kompetencí než předkládáním certifikátů z absolvovaných vzdělávacích programů.

Byli byste schopni předložit svému zaměstnavateli takové profesní portfolio, kterým byste dokumentovali, které vzdělání, jakého stupně, kterých forem, specializací a v rámci kterých institucí i v rámci neformálního vzdělávání už jste absolvovali, a zároveň byste v něm pojmenovali, k čemu je využitelné? (Jak konkrétně jste schopni toto nabyté vzdělání využít ve výuce, včetně jejího plánování a přípravy a při podílení se na životě celé školy?)



## Zapamatujte si



Evropské trendy ve vzdělávání učitelů:

1. Univerzitace – začleňování škol připravujících učitele do univerzit.
2. Profesionalizace – učitelství jako semiprofese směřuje k profesi.
3. Zkvalitňování vzdělávání s důrazem na kvalitu postgraduálního vzdělávání učitelů.

Pojetí přípravy učitele jako přípravy na výkon:

1. Profese – zdůrazňována teoretická reflexe praxe a oborové znalosti.
2. Řemesla – zdůrazňována dovednostní stránka učitelské činnosti, reprodukování metodických postupů a dovednost řešení standardních pedagogických situací.

## Doporučená literatura

SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.

SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard a jeho role ve zkvalitnění učitelské profese. In *Orbis scholae*, 2007, r. 1, č. 3, s. 13–25.

# 3 Reformní procesy ve vzdělávání: humanizace – demokratizace – personalizace

## Klíčová slova

humanizace, demokratizace, personalizace, participace, institucionalizace, teorie vzdělávání, vzdělávací politika, kurikula škol

## Otázky k promyšlení

1. Je v rozporu humanistický přístup ve vzdělávání s potřebami zajištění technického a technologického pokroku?
2. Je v souladu akceptování individua a naplňování jeho potřeb ve vzdělávání s ekonomickými možnostmi státu a jeho hospodářskými vizemi?
3. Jak v instituci určené k hromadnému, organizovanému, cílenému a plánovanému vzdělávání naplnit ideu individuálního prospěchu (ve smyslu dobra) každého účastníka?



## Proces institucionalizace vzdělávání a jeho důsledky ve 20. století

V historii vzdělávání došlo postupně k procesu institucionalizace vzdělávání – scholarizace, vzdělávací systémy zahrnující jednotlivé typy a druhy vzdělávacích institucí se staly základním prostředím vzdělávání. Tento vývoj přinesl i nežádoucí důsledky – nad hlediskem účastníků/aktérů vzdělávání, tedy žáka/studenta a učitele, kteří jsou ti, kvůli kterým a prostřednictvím kterých se vzdělávání uskutečňuje, převážilo



hledisko institucionální, jak při plánování, řízení a organizování veřejného hromadného vzdělávání, tak v mnohých teoretických přístupech.

Institucionální hledisko se stalo východiskem pro stanovování cílů vzdělávání a hodnocení jejich naplňování.

## Projevy institucionálního přístupu

Sociální instituci školy zasáhl institucionální přístup různých typů, v různých letech a v různých státech převažoval určitý typ, jindy lze identifikovat jejich souběžné působení, kterým se zesiluje jejich preva- ha nad lidským faktorem, jindy mohly rozdílné cíle jednotlivých typů působit proti sobě, a tím narušit ještě více vnitřní podmínky školy jako vzdělávací instituce i organizace.

### • **Byrokratický přístup**

- Je vytvářen aparátem státní správy všech úrovní (od celostátní – v ČR ministerstva, statistický úřad; státní správa vykonávaná nepřímo, jako obecní úřady vykonávající základní státní správu, např. odbory školství krajských úřadů, městských úřadů), včetně řídicího aparátu samotné školy.
- Nahlíží na školu jako úřad.
- Preferuje normativní ukazatele a postupy (počty škol, žáků, učitelů, průměrné počty výukových hodin, počty přijatých uchazečů, procentuální úspěšnost v testech, počty úspěšných maturantů, ... „počty a procenta“).
- Při vzájemné komunikaci upřednostňuje příписы, stanovování norem a vykazování jejich plnění.
- Tento přístup přijímá někdy i veřejná samospráva.
- **Technicistní přístup** – je přebírán mechanicky z oblasti techniky.
  - K řešení problému školy přistupuje jako k technickému systému.

- Lidé jsou chápáni jako prvky systému stejně úrovně jako prvky jiné povahy.
- Správnost řešení je porovnávána funkčností systému bez ohledu na potřeby a možnosti účastníků vzdělávání – např. k technické modernizaci škol se přistupuje bez předchozího vzdělávání aktérů modernizace – učitelů, případně jsou učitelé instruováni pouze pro obsluhu a užívání techniky, chybí ale didaktická příprava (jak lze vhodně využít technické prostředky v rámci různých didaktických metod při výuce konkrétního předmětu, jak efektivně propojit s dalšími postupy – „jak“), ještě více ale chybí vztahování se ke smyslu a účelnosti z pohledu daného oboru – jaký má zavádění a užívání daných technických prostředků a s nimi spojených postupů skutečný **přínos pro zprostředkování oboru/učiva**, dále se nedostává na reflexi a přípravu pedagogickou (identifikace nutnosti sekundárního učení – žáci se musí učit dalším dovednostem, aby mohli využít prostředek jako podporu svého učení – **co dalšího se musí naučit a proč**, jak vlastně působí pedagogicky daný prostředek – **co se všechno skutečně naučí**) a psychologickou (jaký to bude mít vliv na proces učení a v čem, jaký může být dopad na osobnostní rozvoj – **co užívání způsobí**). Z pedagogického pohledu můžeme hodnotit, že většina úsilí v technicistním přístupu je směřována pouze k „**jak**“.
- Jako technický systém je vnímána i sociální a psychologická stránka procesů. Na technickou rovinu lze zpovrchnit např. problémy vztahů ve vyučování. Komponenty učitel, žák, učivo, metody, cíle, výsledky učení atd. jsou pak chápány mechanicky, zploštěně, vyvozují se přímé příčiny a následky, jednostranné vazby, zjednodušuje se i tam, kde působí více faktorů a nelze je abstrahovat, vyčíslit jejich podíl, váhu, ...

- Ke konkrétním procesům vzdělávání se přistupuje jako k prostým aplikacím, obecného řešení, předem definovaným a vypočitatelným včetně očekávaných výsledků.
- **Ekonomistický přístup** – k řešení otázky školy přistupuje jako k součásti širšího ekonomického prostředí. Akcentuje se tematika, s kterou do pedagogiky a školy vstupuje ekonomický jazyk a ekonomické kategorie:
  - vzdělávání jako příprava lidských zdrojů,
  - vstupy a výstupy vzdělávání a jejich měřitelnost,
  - učitelé jako zaměstnanci a finanční výdaje na ně,
  - školní vzdělávací program jako marketingový produkt,
  - finanční náklady na žáka a efektivita vyučování,
  - přidaná hodnota školy,
  - uplatnění absolventů na trhu práce.

V institucionalizovaných přístupech se vytrácí antropologický rozměr, ve standardizovaných procesech a jejich výsledcích přestávají být vnímány lidské bytosti, za číslem ze statistiky se ztrácí člověk a uniká hlavní smysl veškerého konání. I v jazyce, který tyto přístupy užívá, se odráží potlačení lidského prvku. Vedle těchto přístupů v pedagogice ale nadále působily přístupy humanistické a sociální, jejich vliv v reakci na dopad převažujících institucionálních přístupů postupně sílil a přinesl novou vlnu humanizace a demokratizace vzdělávání. Jednotlivé přístupy mohou působit souběžně ve prospěch vzdělávání a jeho účastníků, a pokud by směřovaly ke společným cílům, mohly by se jejich výsledky vzájemně umocnit. Mohou ale naopak působit kontraproduktivně, pokud hierarchie cílů jednoho trendu upozaduje, až potlačuje cíle druhého.

# Procesy humanizace vzdělávání v teoriích vzdělávání

Humanizace představuje jen jeden z procesů probíhajících v současnosti ve školním vzdělávání. Humanizační proud přesto pro výchovu ve škole považujeme za zásadní pro jeho filozofické založení a mravní étos.

Procesy humanizace vzdělávání jsou podníceny teoriemi vzdělávání, které podle svých filozofických východisek a z různých metodologických přístupů věnují pozornost aspektům vzdělávání v jednotlivých rovinách. Podrobně tuto problematiku pojednává práce Y. Bertranda Soudobé teorie vzdělávání (česky 1998), ze které následující část textu vychází.

Roviny humanizace vzdělávání v teoriích:

- vzdělávacích obsahů – akademické teorie,
- interakce – kognitivní a technologické teorie,
- subjektu edukace – personalistické a spirituální teorie,
- společenského prostředí edukace – sociální teorie.

**Akademické teorie** se věnovaly a věnují zvláště **obsahu vzdělávání**. Humanitně zaměřené teorie obsah vzdělávání zvažují nejen z pohledu operativního jako obsah potřebný k prakticistní technické a společenské uplatnitelnosti jedince, ale jako prostředek kultivace jedince a společnosti. Podstatou těchto teorií je předávání trvalých a na společnosti nezávislých hodnot.

- Humanitní obsah vzdělání – z pohledu potřeby společnosti postulují úkol předávat obsahy vzdělání spojené s ideou humanity – formovat učícího se jedince jak v linii kultivační, co je smyslem vzdělávání, které jeho obsahy a jak přispívají ke kultivaci osobnosti, tak v linii operativní, jak mohou konkrétní obsahy přispět k socializaci a personalizaci jedince. Hledá se vyváženost mezi potřebou připravit jedince na život ve vysoce technicky náročném prostředí a tech-

nologiemi organizovaném prostředí, připravit ho na adaptaci, ale i spoluvytváření tohoto prostředí, což předpokládá vysokou míru gramotnosti technické, informační, přírodovědné a matematické. Na druhé straně se ale v souvislosti s technickou civilizací zdůrazňuje právě potřeba kultivace jedince a prostřednictvím něho i humanizace technizovaného světa – porozumění společnosti a aktivní zařazení se do ní; přijímání a spoluvytváření vyšších hodnot, porozumění a přijetí etických norem a s tím spojené formování charakteru jedince; porozumění kultuře, jejího přijetí a podílení se na ní.

V obsazích vzdělávání jak v obecné rovině, tak v obsazích jednotlivých typů, druhů a stupňů škol je pak sledována vyváženost tradičně zastoupených oborů – přírodní vědy, společenské vědy, umění. Je zdůrazněn podíl všeobecného vzdělání ve vztahu ke vzdělání odbornému, specializačnímu, směřujícímu především na přípravu k profesi.

- Humanizační aspekt obsahu – tendence se neprojevuje jen přímo ve vybraných humanitních tématech vzdělávacího obsahu, ale i v tom, jak jsou všechna témata pojednávána. I technická a přírodovědná témata jsou vztahována k člověku, k společenským souvislostem jak z hlediska jejich přínosu v oblasti posunu lidského poznání, tak dopadu realizace tohoto poznání ve společnosti a přírodě.
- Zájem učícího se – humanizační aspekt se promítá i do koncipování a strukturování obsahu v zájmu učícího se jedince. Je brán zřetel na potřeby vzdělávajícího, je zvažován prospěch učícího se. Při zvažování samotných témat obsahu se tak přihlíží k aktérům vzdělávání (předmětem není obsah sám o sobě, ale je zvažován i jeho smysl pro člověka).

### **Humanistické přístupy silně ovlivnily dva vyhraněné směry akademické teorie vzdělávání.**

- **Tradicionalismus** usiluje o návrat k tradičním hodnotám a tradičnímu obsahu humanitního vzdělání, zakládá se na kulturním dědictví

západního světa, na humanismu, klasické kultuře a nezpochybnitelných vědeckých poznacích. Součástí vzdělávání je vlastní aktivní a hlubší zkoumání velkých děl minulosti, vzdělání má poskytnout ucelený široký historický pohled v souvislostech, v oblasti techniky poskytnout obecné vzdělání (ale nikoliv přípravu na povolání) a poskytnout filozofické poznání.

- **Generalismus** předkládá koncept *všeobecného* vzdělávání, které má být prostředkem k rozvoji kritického myšlení, otevřenosti ducha, chuti bádát (obory filozofie, literatura, etika, logika). Široce zaměřené poznávání má být postaveno na zkoumání a analýze různých interpretací lidského světa, má umožnit naučit se rozpoznat pravé hodnoty. Tento přístup zdůrazňuje formování kritického myšlení, které není závislé na aktuálním obsahu vzdělání, ale na metodě.

**Kognitivní teorie a sociokognitivní teorie** se věnovaly každá ze svého pohledu problematice interakcí. Kognitivní teorie učení na rozdíl od předchozích přístupů, které studovaly chování (behaviorismus) obrátily pozornost na procesy učení, rozpracovaly otázky **vnímání**, zapamatování, vybavování, představivosti, myšlení, zpracování verbální a neverbální informace, kognitivní teorie motivace, emocí, tvořivosti přispěly k porozumění procesům učení a umožnily přihlížet k stanovování cílů, náročnosti obsahů a forem úkolů učení z pohledu reálných možností.

**Sociokognitivní teorie** obrátily pozornost na sociální a interpersonální stránku učení. Bandurova **teorie sociálního učení** upozornila na roli pozorování na napodobování vzorů v učení. Pro reálné stanovování cílů a kladení požadavků na výsledky vzdělávání je zásadní přínos Vygotského **zóny nejbližšího vývoje**, tento pojem udává vzdálenost toho, co dítě umí, a toho, co je schopno se naučit za pomoci druhého člověka. Klademe-li cíle, které jsou nad rámcem této zóny, jsou příliš vysoké, klademe-li si cíle v oblasti již dosahovaného, jsou příliš nízké, což

ovlivňuje motivaci k splnění vzdělávacích úkolů i úroveň dosažených výsledků.

**Teorie kontextualizovaného učení** zdůrazňuje provázanost kontextu vzdělávacího obsahu s reálným světem dítěte. Tzv. situační učení vztahuje obsah k reálným situacím každodenního života tak, aby získaný obsah byl žákům užitečný v současnosti či budoucnosti. Svým propojením se zkušeností je obsah pro dítě také názorný, jednotlivé teoretické poznatky je v rámci učení schopno zasadit do souvislostí.

**Teorie kooperativního vyučování a učení** zdůraznily úlohu interakce ve třídě nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem, úlohu diskuze, zvažování různých stanovisek a možných řešení, kritického myšlení a otevřeného způsobu vyjadřování se, včetně oceňování i kritiky druhých a sebe. V rámci kooperativního vyučování funguje týmové učení, kdy je nutná přímá aktivita žáků, žák ale rozvíjí i svoji vlastní zodpovědnost, dovednost plánovat, komunikovat včetně řešení konfliktů. Učitel zde plní roli facilitátora a koordinátora.

**Technologické teorie** se také věnují problematice interakcí ve vyučování, ale z pohledu organizace vzdělávání a učení. Technologií je míněn celý systém a jeho metody, postupy, nejen technické nástroje a přístroje. Tato teorie se zabývá především podmínkami realizace vyučování a řešení každodenních situací ve školním prostředí. Postuluje důležitost efektivity vyučovacího procesu a efektivity učitelovy činnosti, včetně technické podpory. Věnuje se řešení problému organizace prostředků potřebných k dosažení cíle. Zabývá se jednak vytvářením funkčního systému vyučování, jednak využitím mediálních prostředků, zvláště počítačů, včetně jejich využití k utváření sítí a k personalizaci učení (systémová teorie, pedagogická kybernetika, teorie konektivismu, ...). Využití těchto přístupů používá ve výuce nelineární analýzu poznatků, alternativní pohledy na tentýž obsah, interaktivní integraci různých médií (audiovizuál), snazší přístup k poznatkům, grafické vyjádření, kooperaci žáků, předávání poznatků na velké vzdálenosti a sdíle-

ní poznatků (i přes hranici jedné učící se skupinami – třídy i organizace – konkrétní školy od lokální po mezinárodní úroveň).

**Personalistické teorie** a spirituální teorie obrátily pozornost k subjektu vzdělávání, k žákovi. Není pro ně prioritou otázka, co a jak předávat, tedy obsah, a žák není pouhým objektem vzdělávání, dítěti není věnována pozornost pouze v roli žáka, ale je vnímáno jako osobnost ve svém vývoji a se svými potřebami.

- Proud **nedirektivního vzdělávání** (Rogers) akceptuje pozitivní směřování každého jedince, staví úkol být sám sebou, být autentický. Staví na zkušenostním učení, které podněcuje angažovanost, iniciativu a ovlivňuje postoje. Žák by měl učit sám sebe a učitel je zde v roli toho, kdo žákům učení usnadňuje.
- **Neohumanistické postoje** slučují systémový přístup s východisky humanistické filozofie. Vzdělávací programy by se měly zaměřovat na rozvoj osobnosti a na kvalitu života. Učitel má především roli facilitátora.
- **Interaktivní teorie rozvoje osobnosti** vycházejí z nedirektivních postupů, v rámci stanovených mezí. Respektuje se vnitřní dynamika dítěte, dítě přijímá odpovědnost za výsledky svého učení, ale nemá plnou odpovědnost za své vzdělávání. Jde tedy o společnou práci učitele a žáka, jejímž cílem je rozvoj dítěte. Vzdělávání by mělo být chápáno jako činnost, která má svůj zdroj ve vnitřním životě osoby. Cíl dosáhnout seberealizace je spojen se zvládnutím sebeorganizace a rozvoj individuality je vnímán v kontextu s prosociálností jedince.

**Sociální teorie** zdůrazňují širší souvislosti vzdělávání se stavem společnosti a s potřebami její změny. Vzdělání je chápáno jako prostředek žádoucích společenských změn.

- Institucionální linie se zaměřuje na potřebu proměny školy jako instituce, tyto teorie podrobily kritice model školy jako byrokratické-



ho nebo správcovského modelu. Postulují školu otevřenou směrem navenek i dovnitř, navrhují participativní model pro učitele i žáky, předpokládají účast dalších vzdělávacích aktérů, žák má převzít iniciativu a odpovědnost za své vzdělávání a spolupodílet se nejen na učení, ale i na životě školy. Součástí tohoto pojetí je i koncept sociálního zdraví jednotlivců, různých úrovní sociálního prostředí, jako je školní třída, škola, komunita.

- Další proud se zaměřuje na vnitřní sociální aspekty vyučování, zabývá se vztahem a pozicemi učitele a žáka, autoritou učitele, tomu odpovídajícími způsoby komunikace. Opouští žakovu pozici jako přímo řízeného jedince a zdůrazňuje proces sebeuvědomování žáka v dialogu s dospělým a vrstevníky.
- Další sociálně zaměřené teorie vzdělávání a školy jsou součástí sociální ekologie a zasazují školu do širšího sociálního ekosystému a sledují ji v různých úrovních tohoto systému. Zároveň cíl vzdělávání vztahují k environmentálnímu poznávání a k chování jedince i společnosti odpovídající dosaženému poznání.

Všechny tyto pedagogické teorie přispěly k nové vlně humanizace myšlení o vzdělávání, škole, žákovi i učiteli, ať už tyto teorie měly na zřeteli humanizaci instituce školy a s ní spojeného systému vzdělávání, nebo humanizaci obsahu vzdělávání či samotný proces vzdělávání a jeho podmínky. Zásadní je proměna cíle vzdělávání a přesunutí pozornosti na žáka. Humanizační přístup se odráží i v odborném jazyce a způsobu pojednávání o pedagogických tématech.

## Procesy humanizace vzdělávání v pedagogické praxi ve vzdělávací politice

Vlivy humanizačního proudu v teoriích věd o výchově lze reflektovat v pedagogické praxi. Jednu oblast představuje vzdělávací politika, kde se vlivy humanizační promítly do formulace a přijetí mezinárodních a celoevropských dokumentů, do vývoje jednotlivých národních školských zákonných norem a do úprav národního kurikula (viz příklad Švédska in HAMMARBERG, 1997). Druhou oblast představují různé druhy vzdělávacích programů, a to jak mezinárodních, tak národních či jednotlivých škol.

Důraz na humanistický přístup představuje hnutí „*Child friendly School*“ (škola dětem přátelská), jako příklad lze uvést kurikula školy: „*Health Promoting School*“ (mezinárodní, připravený a distribuovaný WHO), „*Open schools*“, program „*Global education*“, koncepty „*Free schools*“.

Jako znaky humanizačního procesu ve škole identifikujeme:

- dítě jako subjekt vzdělávání,
- respektování osobnosti dítěte,
- respektování práv dítěte a lidských práv ve vzdělávání,
- akceptování humanistických hodnot,
- rozvoj potencialit jedince,
- participace na vzdělávání a sebevzdělávání,
- a to a) v učení: v obsahu vzdělávání – kurikula, ve vyučovacích metodách, v metodách učení, b) v sociálním prostředí školy: sociální vztahy, sociální komunikace, sociální klima školy a třídy, c) ve fyzickém prostředí školy: zdraví – psychologické a fyziologické.

Roviny humanizace vzdělávání v pedagogické praxi:

- vzdělávací politika,
- kurikulum, edukační programy.

## **Vzdělávací politika**

Zdroji humanizace a demokratizace vzdělávání pro českou vzdělávací politiku jsou stanoviska a doporučení mezinárodní politiky, společné evropské vzdělávací politiky a z druhé strany vliv občanských hnutí a organizací, akademické obce, hnutí škol a rodičovské veřejnosti.

**Mezinárodní vzdělávací politika** ovlivňuje především prostřednictvím aktivit OSN, pro politiku i pedagogiku je v této oblasti zásadní Světová deklarace vzdělání pro všechny, uspokojení základních vzdělávacích potřeb (Jomtien, 1990), která reflektuje stav vzdělávání ve světě a zajištění práva na vzdělání podle mezinárodní Všeobecné deklarace lidských práv OSN (Paříž, 1948) a přináší v deklarativní formě doporučení pro zúčastněné státy. Zde uvádíme výběr vztahující se k českému vzdělávacímu prostředí.

### **Světová deklarace vzdělání pro všechny:**

- uznává právo na vzdělání jako základní právo,
- vzdělání chápe jako prostředek k dosažení bezpečnějšího, zdravějšího světa a kvalitního životního prostředí,
- jako klíč k osobnímu a sociálnímu rozvoji,
- uznává úlohu tradičních místních znalostí kulturního dědictví,
- doporučuje zvýšení dostupnosti vzdělání a jeho zkvalitnění,
- konstatuje, že dobré základní vzdělání je nezbytné pro posílení dalších stupňů vzdělání, vědecké a technické gramotnosti a kapacity a zároveň i k rozvoji,
- zavazuje k poskytnutí vize pro život v rámci základního vzdělávání,
- **zavazuje k uspokojení základních vzdělávacích potřeb** – jak základní vzdělávací nástroje (gramotnost, ústní vyjadřování, počítání, řešení problémů), tak základní výukový obsah (znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje), jež jsou potřebné pro přežití, k plnému rozvoji schopností, k důstojnému životu a práci, k plné účasti na rozvoji, ke zlepšení kvalit životů, ke kompetentnímu rozhod-

vání a k dalšímu učení se. Dalším úkolem je přenos a rozšíření společných kulturních a morálních hodnot jako potvrzení individuální i společenské identity a hodnoty. Základní vzdělání není cílem samo o sobě, je základem celoživotnímu učení a rozvoji života, na kterém lze systematicky stavět další úrovně a typy vzdělávání a výchovy,

- **rozšíření vize základního vzdělání – všestranný přístup** a podporování spravedlivých požadavků, zaměření na učení se, rozšíření prostředků a sféry základního vzdělání, zvětšení prostředí pro učení se, posílení partnerství,
- zobecnění přístupu a podpora spravedlnosti – dostupnost základního vzdělání všem, zlepšení kvality, zavedení opatření k potlačení nerovnosti, poskytovat vhodnou úroveň základního vzdělání všem, aby vzdělání bylo spravedlivé, odstranění nerovností v poskytované vzdělání, žádní účastníci vzdělávání by neměli pociťovat rozdíly v přístupu k učebním možnostem (venkovské obyvatelstvo, na samotách, chudí, příslušníci jazykových a kulturních menšin, imigranti, uprchlíci); zvláštní pozornost vyžadují vzdělávací potřeby handicapovaných, všem kategoriím postižených lidí má být poskytnut stejný přístup ke vzdělávání, který musí být nedílnou součástí jeho systému,
- přínos z učení – zaměření spíše na aktuální přínos a výstup ze vzdělávání, ne výlučně účast ve vzdělávacích programech a plnění požadavků k získání osvědčení; nutně definovat vhodné stupně přínosu ze vzdělávání pro vzdělávací programy a zlepšit a aplikovat systémy ohodnocení učebních úspěchů,
- rozšiřování prostředků a možností základního vzdělávání – základní vzdělání musí být obecné a musí zajišťovat uspokojení základních vzdělávacích potřeb všech dětí a brát na vědomí kulturu, potřeby a možnosti komunity; další podněty, včetně mediálního, rodinného, spolkového a dalšího vzdělávacího prostředí, by měly tvořit komplexní systém – vzájemně se doplňující a podporující na srov-

- natelné úrovni; měly by přispívat k vytvoření a rozvoji možností v celoživotním učení,
- zlepšení okolního prostředí pro vzdělávání – učení dětí není vnímáno izolovaně, měly by být vytvořeny podmínky pro celoživotní učení a pro společné prostředí učení všech generací.

Další zásadní vklad pro humanizaci a demokratizaci českého vzdělávání přináší **Úmluva o právech dítěte OSN** (1989), která má platnost mezinárodní smlouvy, pro zúčastněné státy je tedy závazná v rámci mezinárodního práva, má postavení na úrovni národních ústav a stojí nad národními zákony, tudíž jejich znění je na jejím základě upravováno a nové jsou přijímány tak, aby byly s ní v souladu.

Úmluva o právech dítěte OSN stanovuje specifická individuální práva dítěte jako osobnosti v životní etapě dětství, souběžně tento akt vyjadřuje etický vztah k dětem při respektování jejich svébytnosti jako jednotlivých nezralých lidských bytostí a ochranu dětství jako ochranu potencialit lidství:

- Práva dítěte jsou odvozována z práv člověka, jsou však formulována s ohledem na specifčnost této skupiny; kromě všelidských práv, specifických práv, která reflektují dětskou přirozenost, a práv na ochranu, mají děti i právo na období, kdy jejich práva budou chráněna; součástí specifických práv je i právo na to, aby dítě bylo vedeno k užívání svých práv, děti práv nedosahují samy, ale jsou jim dospělými **poskytována na základě rozpoznaných potřeb dítěte a jeho možností**, a to v převážné míře zprostředkovaně v rámci vztahů.
- Z hlediska charakteru práv dítěte přecházíme od funkce ochrany a péče o dítě, které byly prvotní při přiznávání specifických práv pro děti, tedy práv projektivních, i k funkci umožnit rozvoj osobnosti a účast na životě společnosti (počínaje rodinou a školou), tedy k právům sebeurčujícím.

- Byl nastolen mezinárodní konsensus o statusu dítěte – o jeho postavení vůči státu, rodině, dospělým podílejícím se na jeho výchově a vzdělávání a jeho postavení v rámci celého společenství daného státu, postavení dítěte ve společnosti přechází z pozice objektu práv – majetku rodičů (i když toho nejcennějšího) do pozice svébytného subjektu – subjektu práva (TORELLI, 1979, VEERMAN, 1992). Dítě získalo status osoby – je uznáváno jako individuum, jehož potřeby se mění zvláště s věkem a zralostí. V důsledku toho se při přiznávání práv dítěti hledá rovnováha mezi právy dítěte a úkoly rodičů a dalších blízkých nebo těch, kteří jsou také odpovědní za rozvoj dítěte a jeho ochranu (včetně učitelů) a zároveň za poskytování práva účastnit se rozhodování o otázkách, které dítě zajímají nebo se týkají jeho budoucnosti.
- S uznáním změny postavení dítěte se mění i obecné pojmání vzdělávání a výchovy; jsou závazně formulovány **úloha a cíle výchovy, která má umožnit dítěti vyrůst v autonomní osobnost naplňující své potenciality jako člen lidského společenství.**
- Úkol, který se jeví jako pedagogický problém, představuje nutnost vyváženosti v poskytování práv protektivních a sebeurčujících a jejich míra odpovídající v každé etapě vývoje dítěte jeho současným možnostem.
- Skupiny práv, které jsou dětem přiznávány, představují:
  1. Práva na přežití představují nejen základní právo na život, ale také na základní životní úroveň a přístup k lékařské péči.
  2. Právy rozvoje dítěte rozumíme přístup k informacím, výchově a vzdělání, právo na hru a volný čas, na účast v kulturních aktivitách a právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství.
  3. Ochrana dítěte zahrnuje vše předcházející, ale zvláště ochranu proti všem formám vykořisťování a krutému zacházení, proti libovolnému rozdělování rodiny a zneužívání trestního práva.

4. Právo na účast je vyjádřeno právem svobodně vyjadřovat svou zkušenost a vyjádřit se ke všem otázkám, které dítě zajímají, a právem hrát aktivní roli ve společnosti.
- Postavení a úloha vychovatelů – rodiče a další vychovatelé jsou definováni jako ti, kteří mají práva a povinnosti spojené s péčí, ochranou a rozvojem dítěte. Dospělí jsou ti, kteří určují cestu výchovy dítěte a míru a způsob přiznávání práv dítěti. Dítě se tedy nedostává do pozice toho, kdo může vše, co chce, protože na to má ze své přirozenosti právo. Naopak, práva dítěte jsou založena na přiznané víře v určitý řád, na potřebě vedení dítěte k humanistickým cílům a k plnohodnotné sebeaktualizaci dítěte jako lidské bytosti žijící ve společenských vztazích.
  - Úloha školy při naplňování práv dítěte – pro školu pak práva dětí neznamenaají pouze úkol dodržovat právní normy, je zde snaha, aby práva dítěte nebyla vnímána pouze jako otázka právní, ale také jako psychologická a pedagogická otázka, jak umožnit maximální rozvoj dětských potencialit a jak naplňovat seberealizační práva ve vlastním výchovném prostředí, a tím je pro dítě především rodina a škola.

**Evropská vzdělávací politika** – se realizuje spíše v oblasti demokratizace vzdělávání.

Pro humanizaci vzdělávání přijala jako společné postuláty:

- **Postuláty** vzdělávací politiky – přejaté, formované humanistickou psychologíí a pedagogikou:
  - Dítě je také lidská bytost.
  - Dítě je osobnost se svými potřebami.
  - Dítě je nositelem potencialit.
  - Dítě má svá práva.

- **Principy** rozhodování – jako principy rozhodování byly deklarativně přijaty principy:
  - **„Nejlepší zájem dítěte“** (the best interest of the child) – v rozhodovacích procesech má být rozhodováno tak, aby to umožnilo hájit a uplatnit zájem dítěte, v případě rozdílných zájmů má tento zájem rozhodnout (měl by být nadřazen zájmu jiné osoby, společenských skupin, institucionálnímu zájmu; zájem státu o zájem dítěte na straně jedné a např. ekonomický zájem státu na straně druhé).
  - Cílem konání „dobro dítěte“ / „**blaho dítěte**“ nebo dobrá „kvalita života“ (well-being of the child, quality of life of the child) – vzdělávání, jeho cíle, obsahy, organizace, procesy mají směřovat k dosažení blaha dítěte, čímž je míněno směřování k dosažení optimálního stavu fyzického, duševního, duchovního, včetně morálního a světonázorového či náboženského. Cílem konání je usilovat jak o individuální blaho každého dítěte, tak ale zároveň dbát o blaho všech dětí ve třídě, škole, o blaho společnosti; vzdělání má sloužit dítěti, má umožňovat jeho prospěch (škola má sloužit dobru svých žáků a veřejnému blahu – např. formule v německém školském zákoně).
  - Kvalita života je termín více strukturovaný, vytváří systém, kategorie fyzického, sociálního a osobnostního subsystému obecného lidského systému, způsoby jeho interakce s okolím (expresivní, adaptivní, integrativní a konzervativní), klasifikace z hlediska „co je dobré pro fungování systému“ (tj. dítěte), není spojováno s možnými politickými konotacemi.
- **Zásady:**
  - **Zásada rovného přístupu – nediskriminace** představuje normu, promítá se do otázky práva na vzdělání, rovnosti přístupu ke vzdělání, volby vzdělávací dráhy, práva dívek, práva minorit – dětí sociálně a zdravotně handicapovaných, minoritního náboženského vyznání, národnostních a kulturních menšin.



- **Zásada vzájemného respektování** všech účastníků vzdělávání jako lidských bytostí (*dignity*) se promítá do reflexe vzdělávání v dokumentech a normách vzdělávací politiky a realizuje se při pedagogické praxi v pojetí a strategii učení, v pedagogických postupech, metodách, formách vzdělávání, organizaci i obsahu učení.
- **Zásada uplatnění práv a svobod** ve vzdělávání se realizuje ve vlastním procesu vzdělávání (včetně diferenciací ve vyučovacím přístupu podle potřeb) a ve vzdělávacím obsahu.

## Proces demokratizace vzdělávání ve vzdělávací politice

Demokratizací vzdělávání v tomto pojetí nerozumíme jen rozšiřování vzdělávacích příležitostí horizontálně – pro větší množství osob – a vertikálně – dostupnost vyššího vzdělání i pro příslušníky nižších společenských vrstev a ne pouze elit –, ale chápeme jí nastolování demokratických vztahů mezi účastníky vzdělávání a podílení se na rozhodování a řízení.

### **Demokratizace vzdělávání ve vzdělávací politice:**

- vzdělávací politika – došlo postupně k demokratizaci samotné vzdělávací politiky, na rozhodování se na různých úrovních podílejí různí aktéři občanské společnosti, jako nevládní organizace, vědecké společnosti, spolky, rozhodovací proces se decentralizuje a není rozhodováno jen na nejvyšší úrovni hierarchie, např. o lokálních otázkách rozhodují lokální orgány státní správy a samosprávy,
- demokratický přístup ke vzdělávání – demokratizace účasti, zásada rovných příležitostí, rovná šance, zakotveno ve školském zákoně,
- demokratizace účasti na vzdělávání – rozšiřuje se podíl vzdělávajících se (počty středoškoláků, vysokoškoláků), otevření uzavřených

- specializací bez rozdílu pohlaví (studium žen na vojenských školách, studium mužů na týdenních zdravotních školách),
- demokratizace obsahu vzdělávání – rozšíření společného vzdělávacího obsahu, snaha vytvořit komprehensivní/jednotnou školu a začlenit do ní i speciální vzdělávání (na druhé straně existuje dvojkolejný systém nižšího středního vzdělávání: základní školy a nižší stupeň gymnázia, i když mají společný vzdělávací obsah),
  - demokratizace školy jako instituce – pojetí školy jako místa života dětí a přípravy na život občanů v demokratické společnosti: princip aktivního občanství,
  - vzdělávací funkce školy – úkol předávat demokratické hodnoty společnosti,
  - socializační funkce školy – úkol demokratizace školy ve způsobu organizace a řízení umožněním participace dětí.

**Participace dětí**, zpočátku jen mládeže, je zařazována od 90. let 20. století mezi základní strategické oblasti evropské politiky.

Rada Evropy (RE) uplatňuje svoje pojetí jednak přímo mezi dětmi a v jejich sdruženích, jednak směrem k dospělým, kteří na děti působí, tedy tvůrcům vzdělávacích programů a učitelům. Participace je označována jako jedna ze zásad činností s dětmi a podmínek zachování demokratické kultury (konkrétní příklady najdeme v metodicky zaměřené publikaci *Keys to Participation*, 1998), koncepční a rozhodovací činnosti – vytváření předpokladů pro participaci dětí v životě společnosti, specificky ve vzdělávání.

Rezoluce 2. evropského summitu předsedů vlád (*Deuxieme Sommet des Chefs d'Etat et gouvernements de Conseil de l'Europe 1997*) participaci charakterizovala jako filozofii a určitý přístup k práci, učení, bydlení, volnému času, kultuře a společenským vztahům, soustředěný kolem hodnot spravedlnosti, svobody, tolerance a solidarity.

Evropská unie iniciuje a podporuje přímo vznik evropských institucí a orgánů dětí a mladých lidí v souladu s RE od 90. let. Koncepčně stanovila

pojetí participace vydáním dokumentu Bílá kniha Evropské komise o mládeži – Nový podnět pro evropskou mládež (2002). Participaci postuluje jako průřezové téma, které je součástí života a výchovy mladého člověka v jeho různých životních prostředích. Na základě rozboru stavu a potřeb je vytvořena základní orientace – na prvním místě stojí participace v jednotlivých prostředích života. Za klíčový prostor definuje Bílá kniha školu. Jako metodu uskutečňování potřeby participace udává metodu otevřené koordinace. Participace se má realizovat v rovinách od lokální po evropskou formami, jako jsou **vyjádření názoru, dobrovolné sdružování, individuální nebo kolektivní angažovanost ve prospěch druhých lidí nebo přírody**.

Pojetí participace dětí ve společné evropské vzdělávací politice:

Rada pro kulturní spolupráci Rady Evropy realizovala dlouhodobý projekt „Výchova k demokratickému občanství“/ „Education for Democratic Citizenship“ (EDC). Pro účastnické státy byly stanoveny v doporučení ministrů z r. 2000 základní linie v prostředí školního vzdělávání. Po škole se požadovalo změnit:

- své prostředí jako vzdělávací instituce v rovině rozhodovacího procesu,
- jako učící se společnosti v rovině edukační (proces učení a učení se)
- a jako školní komunita v rovině sociokulturního prostředí.

Příprava na život v demokratické společnosti vyžaduje nejen znalosti, ale i hodnoty a dovednosti prožívané v každodenním školním prostředí. Participace ve škole tak představuje učení se demokracii vlastní zkušeností.

## Procesy humanizace a demokratizace vzdělávání ve školách

Základní školní aktivity umožňující **participaci** popsané ve zprávách z jednotlivých států jsou zařazovány do následujících okruhů, blíže viz D. Liégeois (2005):

- Spolurozhodování při řízení školy („*school co-management*“) – v tomto prostředí dochází k participaci školního managementu, učitelů a žáků.
- Školní prostředí (ve významu „*Lebenswelt*“) – participace se praktikuje vytvářením klimatu respektování demokratických hodnot a lidských práv (zde lidských, protože jde o respektování práv všech účastníků, tedy i dospělých mezi sebou a ze strany dětí).
- Vztahy s lokální komunitou / obcí – škola se otevírá v demokratickém duchu směrem dovnitř vůči komunitě, rodičům, dalším partnerům a působí i směrem ven mimo vlastní prostředí školy. Komunita pak vstupuje s aktivitami spolupráce do školního prostředí.

Jako znaky uskutečňování participace jsou artikulovány: spolupráce mezi různými skupinami na různých úrovních, rovnost respektováním osobnosti, otevřenost – jsou využívány zkušenosti a vedeny diskuse, ke kterým se přihlíží, transparentnost ve vztazích mezi účastníky.

Zdroje demokratizace vzdělávání v konceptech a programech škol: Škola dětem přátelská „*Child friendly School*“ – kurikulum školy:

- program Health Promoting School – mezinárodní, řízen WHO,
- Open schools – otevřené školy,
- Global education – globální výchova,
- Free schools – svobodné školy,
- v ČR: program Zdravá škola (WHO),
- program Step by step/Začít spolu (převzato z USA).

Obsah humanizace ve škole – spolu s humanizací obsahu dochází i k přijetí tomu odpovídajících principů rozhodování (zájem dítěte).

- Dítě je vnímáno jako subjekt vzdělávání,
- škola respektuje osobnost dítěte,
- respektuje práva dítěte (spolu s vyžadováním stanovených povinností) a lidská práva ve vzdělávání,
- akceptuje humanistické hodnoty,

- tomu odpovídá charakter a obsah vzdělávání,
- usiluje o rozvoj potencialit jedince,
- umožňuje participovat na vzdělávání a sebevzdělávání a životě školy,
- umožňuje dosáhnout maximálního možného vzdělání odpovídajícího schopnostem a předpokladům,
- vede k sebevýchově jako cestě k sociálně-osobnostnímu rozvoji směřujícímu k autonomní osobnosti,
- akceptuje úlohu rodiny – přiznává zásadní roli rodiny ve výchově dítěte včetně postulování jeho vzdělávacích potřeb v jeho zájmu.

### **Specificky se realizují humanizační tendence:**

- v procesu učení:
  - v obsahu vzdělávání – kurikula,
  - ve vyučovacích metodách a postupech,
  - v metodách výchovy,
  - v učitelových výukových stylech;
- v sociálním prostředí školy:
  - sociální vztahy – v rámci sociálních vztahů, v zastávání pozic, vzájemné respektování a přijímání,
  - komunikace – v obsahu komunikace, v četnosti komunikace, směrech komunikace, užívaných jazykových prostředcích, v otevřenosti,
  - klima – v klimatu třídy, učitelského sboru, školy,
  - kultura školy;
- ve fyzickém prostředí školy:
  - zdraví – brán zřetel a snaha zajistit psychologické a fyziologické zdraví – vhodný prostor, barvy, přijatelná hladina hluku, zdravé materiály, dostatek čerstvého vzduchu, podmínky pro pohyb, odpočinek, místo pro společné sdílení i pro samotu, ...,
  - lidská přívětivá prostředí – měřítko velikosti budov, měřítko prostoru, nábytku odpovídající věku žáků, lidsky přívětivé tvary

a organizace prostoru (škola jako místo pro děti, místo pro práci, místo pro sociální život, místo pro odpočinek a hru).

## Personalizace ve vzdělávání

Pojem personalizace (definovaný tímto způsobem OECD v roce 2006) doplňuje humanizační a demokratizační aspekty ve změnách vzdělávání. Humanizace se váže k „polidštění“ odlidštěné instituce a jejího chápání, demokratizace usiluje nastolit více participativní způsob organizování, řízení a rozhodování v instituci, která není svým založením demokratická – demokratizace zde neznamena demokratický způsob řízení, ale demokratizaci institucionálních vztahů. Personalizace pak doplňuje tyto snahy o akceptování postavení jedince a jeho potřeb ve společenské organizaci.

Účelem personalizace je ve školním vzdělávání:

- respektovat osobnost – přístup k žákovi jako autonomní osobnosti,
- zajistit individuální osobnostní rozvoj – dítě jako nositel potencialit,
- umožnit realizaci různých stylů učení a naplňování různých vzdělávacích potřeb žáků.

### Zapamatujte si

Humanizace vzdělávání:

humanizace instituce, přístupu k aktérům vzdělávání, obsahu, procesu vzdělávání a učení, vztahů, prostředí.

Demokratizace vzdělávání:

uvnitř instituce – demokratizace řízení, organizování a vztahů, demokratizace přístupu ke vzdělávání – rovné příležitosti, rovnost osob, respektování individua a jeho práv.

Personalizace – respektování osobnosti žáka, zajištění individuálního rozvoje, realizace individualizovaného učení.



### **Doporučená literatura**

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2009.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.

HAMMARBERG, T. *A School for Children with Rights*. Florence : UNICEF, International Child Development Centre, 1997.

LIEGEOIS, D. *Democracy at school*. School governance, school environment and local community: towards democratic schooling in Europe. DGIV/EDU/CIT 25. Strasbourg : Council of Europe, 2005.

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004.

VYBRANÉ AKTUÁLNÍ OTÁZKY  
OBECNÉ PEDAGOGIKY  
V HISTORICKÉM KONTEXTU

PhDr. Jiřina Novotná

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2014

Počet stran: 56

Formát: A5

Není určeno k tisku

ISBN 978-80-7290-675-8