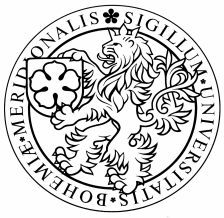
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie



Diplomová práce

POROVNÁNÍ SYSTÉMU VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU A ČR

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Gabriel Švejda, CSc.

Autor práce: Marcela Sáňková
Studijní obor: 1. stupeň ZŠ

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Porovnání systému vzdělávání v oblasti primárního vzdělávání v Německu a ČR“ vypracovala samostatně s využitím pramenů, které uvádím v přiloženém seznamu literatury.

V Českých Budějovicích dne 24. dubna 2007

Poděkování

Děkuji prof. PaedDr. Gabrielu Švejdovi, CSc. za metodické vedení a pomoc při zpracování diplomové práce.

Mé další poděkování patří ředitelům základních škol v Českých Budějovicích, v Bühlu a ve Freiburgu, kteří mi umožnili hospitace ve školách a také učitelkám a učitelům, kteří mi poskytli informace a materiály o vzdělávacích programech.

Zvláštní poděkování bych chtěla vyjádřit vedoucímu oddělení pro praxi na Pädagogische Hochschule Freiburg, který mi byl velice nápomocen v mém výzkumu ve Freiburgu.

ANOTACE

Tato diplomová práce řeší praktické porovnání systému vzdělávání v České republice a v Německu v oblasti primárního a terciárního vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část pojednává o poznatcích týkající se srovnávací pedagogiky v obecné míře. Je zde popsána její hlavní role a funkce ve vzdělávacím procesu, srovnání různých faktorů ovlivňující vyučování a zabývá se i trendy a problémy vzdělávání v mezinárodním kontextu.

Praktická část vychází z vlastního výzkumu, který navazuje na spolupráci mezi Jihočeskou univerzitou a Pädagogische Hochschule Freiburg. Tato komparace má dvě roviny: Učitelské vzdělávání a samotné primární vzdělávání na vybraných školách v Českých Budějovicích, Bühlu a Freiburgu. Výsledkem výzkumného šetření je zhodnocení současného stavu a také návrh na řešení týkající se zlepšení výuky v primárním a terciárním vzdělávání.

ANNOTATION

This thesis solves a practical confrontation of the system of education in the area of primery and university education between The Czech republic and Germany. The paper is dividend into theoretical and practical parts.

Theoretical part deals with information on comparative pedagogy in general. There is describe her main role and function in education process, confrontation of various elements, which influence teachings and the comparative pedagogy is also engaged in trends and probléme of education in international context.

Practical part is based on the own research in the area of education in conjunction with Jihočeská university in České Budějovice and Pädagogische Hochschule Freiburg. This confrontation has two areas: Teaching education and primary education at schools in České Budějovice, Bühl and Freiburg. As a result of research inquiry is evaluation of actuality level of education and the proposal of improvement in primery and pedagogical education.

OBSAH

1 ÚVOD ..... Chyba! Záložka není definována.

2 TEORETICKÁ ČÁST 8

2.1 KOMPARATIVNÍ PEDAGOGIKA 8
2.1.1 Co znamená srovnávací pedagogika 8
2.1.2 Důvod mezinárodních komparací 8
2.1.3 Kdo mezinárodní komparace potřebuje a proč.....9
2.1.4 Vývoj srovnávací pedagogiky .....**Chyba! Záložka není definována.**
2.1.5 Vývoj srovnávací pedagogiky v českém prostředí.....12
2.1.6 Co nabízí současná komparativní pedagogika 15
2.1.7 Formulace principů metodologie komparativní pedagogiky.....17
2.1.8 Informační síť a infrastruktura 18
2.2 BUDOUCNOST VZDĚLÁVÁNÍ.....23
2.2.1 Vzdělávání a teorie vzdělávání.....23
2.2.2 Spiritualistické teorie.....23
2.2.3 Personalistické teorie.....24
2.2.4 Kognitivně psychologické teorie.....28
2.2.5 Technologické teorie 30
2 2.6 Sociokognitivní teorie 33
2.2.7 Sociální teorie.....40
2.2.8 Akademické teorie.....44
2.2.9 Která teorie je nejlepší.....48
2.2.10 Problémy v mezinárodním kontextu 49

3 PRAKTICKÁ ČÁST……68

3.1 KOMPARACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU.....68
3.1.1 Cesta ke studiu 68
3.1.2 Podmínky přístupu k vysokoškolskému vzdělávání 68
3.2 Bádensko - Württembersko.....69
3.2.1 Studium 72
3.2.2 Stavba studia 73
3.2.3 Ukončení studia.....74
3.2.4 Průběh samotného studia.....74
3.3 UNIVERZITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR 77
3.3.1 Přístup k vysokoškolskému vzdělávání.....78
3.3.2 Učitelství 1. stupně ZŠ 79
3.3.3 Organizace studia 79
3.4 ČEŠTÍ UČITELÉ V MEZINÁRODNÍ KOMPARACI…….....82
3.4.1 Demografické charakteristiky učitelů 82
3.4.2 Profesní charakteristiky učitelů.....85
3.4.3 Podmínky práce učitelů.....86
3.5 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 91
3.5.1 Struktury vzdělávání 93
3.5.2 Obsah vzdělávání 95
3.6 BÁDENSKO – WÜRTTEMBERSKO: Základní škola 96
3.6.1 Vzdělávací program 96
3.6.2 Předměty a spojení předmětů 96

3.6.3 Principy vytváření vyučování....97
3.6.4 Organizace vyučování....98
3.6.5 Hodnocení....98
3.6.6 Učební prostředí....99
3.6.7 Vztah učitel - žák....99
3.7 ČR – PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ....100
3.7.1 Program Základní škola....102
3.8 ČASOVÁ DIMENZE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ....107
3.9 NÁVRH ŘEŠENÍ NA ZLEPŠENÍ VÝUKY....112
4 ZÁVĚR....116
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY....118
PŘÍLOHY....119

1 ÚVOD

Povinné školní vzdělávání, ale i další formální a neformální vzdělávání nabývá v současnosti stále větší závažnosti pro život lidí. Většina zemí se proto podle svých ekonomických, politických a kulturních orientací snaží vytvořit co nejdokonalejší vzdělávací systémy za účelem možnosti dalšího rozvoje. K realizaci těchto plánů slouží především komparativní pedagogika, která na základě různých srovnávacích výzkumů umožňuje přebírání zkušeností a poznatků o vzdělávání jednotlivých zemí.

Lze tedy konstatovat, že mezinárodní komparace vzdělávacích systémů se ve světě intenzivně rozvíjejí, opírají se o vlastní metodologii a fungující vědeckou infrastrukturu a čerpají z početných zdrojů dat a faktografických informací. Čím více se lidská společnost propojuje na mezinárodní úrovni nesčetnými politickými, ekonomickými, kulturními a jinými vztahy, tím častěji obrací pozornost k společným problémům vzdělávání jako jednoho z faktorů své existence a svého vývoje. I české vzdělávání je a bude ovlivňováno nejen našimi vlastními rozhodnutími, ale stále významněji také tím, jaká řešení zásadních vzdělávacích problémů vyvíjí okolní svět.

Tato práce ve své teoretické části poukazuje konkrétně na problémy týkající se vzdělávání a sociální nerovnost, zavedením jednotné školy nebo selektivního typu škol či výukou cizích jazyků v evropských vzdělávacích systémech. Jsou to problémy, které se jeví jako zásadní, či nejvýznamnější na mezinárodní úrovni a zároveň zasahují do současného stavu nebo blízkého budoucího vývoje vzdělávání v České republice.

Druhá praktická část je založena na komparaci vzdělávacího systému Německa, konkrétně na spolkovou zemi Bádensko – Württembersko a České republiky. Výzkum je zaměřen na porovnání vzdělávání učitelů, na profesní charakteristiky českých a zahraničních učitelů a na jejich pracovní podmínky. V primárním vzdělávání jde o komparaci v oblasti vzdělávacích programů, struktury a obsahu vzdělávání, hodnocení a komunikace mezi učitelem a žáky. Do práce jsou zahrnuty i statistické tabulky, které poskytují faktografický základ komparací a dokazování.

Mým cílem bylo v této práci alespoň z části postihnout danou problematiku, abych nejenom já měla určité povědomí o tom, v čem se německé primární a terciární vzdělávání shoduje s českým a v čem se odlišuje.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 KOMPARATIVNÍ PEDAGOGIKA

2.1.1 Co znamená srovnávací pedagogika

Vzdělávání je jev, který je v určité formě rozšířen ve všech zemích světa. V jednotlivých zemích světa může mít vzdělávání však odlišnou podobu, zejména pokud jde o obsah a fungování vzdělávacích systémů. Tyto odlišnosti jsou dány mnoha faktory – historickým vývojem zemí, specifičností národních kultur, politickými, demografickými a ekonomickými faktory.

Srovnávací (jinak také komparativní) pedagogika označuje jak teorie, tak výzkumné aktivity, které se věnují zkoumání charakteristik a fungování vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením.

V zahraničí se tato součást vědy rozvíjí velmi intenzivně, na rozdíl od české situace, kde je komparativní pedagogika spíše v útlumu.

2.1.2 Důvod mezinárodních komparací

Vzdělávání v současné společnosti prodělává mohutný rozvoj. Povinné školní vzdělávání, ale i veškeré další, formální a neformální vzdělávání nabývá stále větší závažnosti pro život lidí. Vyspělé i méně rozvinuté země se snaží vybudovat na základě svých ekonomických možností a kulturních orientací co nejdokonalejší vzdělávací systémy jako předpoklad k svému dalšímu rozvoji. Vznikají tím dva protichůdné trendy:

- Ve sféře vzdělávání dochází k procesům sbližování a propojování na mezinárodní úrovni.Mluvíme o **globalizaci vzdělávání ve světě**. Konkrétně se to projevuje tím, že do vzdělávací politiky v jednotlivých zemích, ale i do praxe škol pronikají některé společné způsoby uvažování a konkrétní inovace, které jsou zaváděny ve vzdělávání v jiných zemích. Ministerstvo školství stále výrazněji usměrňuje vývoj vlastního vzdělávacího systému na základě toho, že využívají poznatky o vývoji vzdělávacích systémů v jiných zemích.

- Na druhé straně se však stále uchovává mnoho zvláštních, individuálních rysů ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí. Tyto systémy jsou **specifické, jedinečné, vzájemně odlišné**. Závisí na historických, kulturních, náboženských a jiných tradicích, proto měnit jejich ustálená specifika je obtížné.

Tyto protichůdné trendy – globalizace a uchovávání vlastních specifičností jsou příznačné pro vývoj národních vzdělávacích systémů v současnosti. Nemůže být pochyb, že vzdělávací systémy v různých zemích se podílejí na vytváření jak osobnosti jednotlivců, tak na osudech celých národů. Proto se odjakživa projevuje o vzdělávání tak velký zájem. Na druhé straně je tento zájem motivován poznáním, že vzdělávání jedné země nebo regionu se rozvíjí a obohacuje z toho, co dokáže rozpoznávat a přejímat ze vzdělávání vytvářeného v jiných zemích.

2.1.3 Kdo mezinárodní komparace potřebuje a proč

Nejen pro pedagogy, teoretiky, ale také pro pracovníky z jiných oblastí vědy, řízení, politiky a praxe je srovnávací pedagogika určena. Velmi potřebnými se jeví poznatky z této sféry pro odborníky v oblasti vzdělávací politiky, plánování a řízení školství (školské administrativy). Vytvářejí strategické plány pro rozvoj vzdělávacího systému, rozhodnutí o jeho fungování, legislativní rámce činnosti vzdělávacích institucí a subjektů, jejich financování, kontrolu. Přesně řečeno, jedná se o zvolené politiky (členy parlamentu), státní úředníky ve školství, počínaje ministrem školství a nižšími úředníky ministerstva, dále pracovníky regionálních, okresních a místních školských úřadů, inspekce a jiné instituce školské správy.

V současné době se v některých zemích běžně uplatňují přístupy, kdy rozhodování v oblasti vzdělávací politiky jsou výrazně závislá i na stavu řešení příslušné problematiky v jiných zemích. Například zavádění vzdělávacích standardů pro vyhodnocování toho, zda jsou ve vzdělávacím systému dosahovány ty cíle, jenž se vymezují v kurikulárních dokumentech. Dnes se pravděpodobně ve vyspělých zemích nenajdou školští politici, kteří by neměli zájem o to, jak se vytvářejí a uplatňují vzdělávací standardy v jiných zemích, a jaké by bylo na základě mezinárodní zkušenosti optimální řešení v této oblasti pro vlastní vzdělávací systém.

V současnosti vzniká k těmto účelům mohutná organizační a výzkumná základna ze strany nadnárodních institucí, hlavně OECD a Evropská unie. Vytváří mnohé poznatky v oblasti mezinárodní komparace vzdělávacích systémů, hlavně prostřednictvím mezinárodních ukazatelů vzdělávání, pokrývající nyní i vzdělávací systém České republiky.

K dalším uživatelům poznatků ze srovnání vzdělávacích systémů patří odborníci ve sféře ekonomiky školství a vzdělávání. Tito ekonomové se zabývají problémy týkající se vyhodnocování kvality a efektivnosti vzdělávacích systémů.

V posledních letech se vytvářejí činnosti, projekty a publikace v oblasti ekonomiky vzdělávání zajišťované mezinárodními týmy odborníků. Například velké úsilí je soustředěno na komparativní údaje vztahující se ke vstupu absolventů různých druhů škol na trh práce.

Užitečná je mezinárodní komparace vzdělávacích systémů také pro některé rozbory v oblasti sociálních věd, zejména v sociologii. Například se používají data z mezinárodní komparace vzdělávání při vysvětlování důsledků vzdělanostní struktury populace pro sociální diferenciaci v určité společnosti. Dnes jsou tedy již dostatečně popsány např. závislosti mezi vzděláním lidí (tj. nejvyšší dosaženou úrovní vzdělání) a jejich profesní kvalifikací, mzdovými a majetkovými rozdíly, životním stylem, mediálním chováním aj. Sociologové porovnávají tyto efekty vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů má tedy svou důležitost i pro explanaci sociální diferenciace a dalších sociálních jevů.

Nejširší skupinu uživatelů informací produkovaných v mezinárodní komparaci vzdělávacích systémů představují ale ti, kdo jsou přímo s určitým vzdělávacím systémem spjati – učitelé a další pedagogičtí pracovníci ve školách a jiných vzdělávacích zařízeních, studenti učitelských oborů, výzkumní pracovníci ve sféře školství. Ti všichni se mnohdy zajímají, jak fungují vzdělávací systémy v různých zemích, například v souvislosti se stážemi v zahraničí nebo v rámci spolupráce se zahraniční školou. Pedagogičtí teoretici a výzkumní pracovníci se nemohou omezovat pouze na domácí půdu při tvoření například školního kurikula, bez znalosti a využívání poznatků z mezinárodního komparativního výzkumu ve školách různých zemí.

Srovnávání vzdělávacích systémů je také významným informačním zdrojem pro rodičovskou a širší veřejnost. Roste zájem veřejnosti o produkci a kvalitu vzdělávacího systému ve své zemi. V České republice poměrně často masová média prezentují neobjektivní, o vědecké komparace neopřené zprávy, jimiž se snaží navozovat ve

veřejném mínění představy o tom, jak je český vzdělávací systém strnulý, tradiční, zaostávající za zahraničními systémy. Poznatky z mezinárodní komparace vzdělávacích systémů jsou pro širší veřejnost důležité z toho důvodu, že ovlivňují postoje ke vzdělávání ve vlastní zemi. Umožňují vzdělávací systém hodnotit a prostřednictvím volených politiků jej také ovlivňovat.

2.1.4 Vývoj srovnávací pedagogiky

Počátky historického vývoje srovnávací pedagogiky ve světě můžeme najít již v období antických států, odkud se dochovaly písemné záznamy o výchově mládeže v různých zemích. Například řecký historiograf Xenofon, Sokratův žák, popisoval ve spise Cyropaedia (O Kýrově vychování, asi z roku 355 př. Kr., český překlad 1970) výchovu a vzdělávání ve společenství Peršanů a formuloval určitá srovnání s výchovnou chlapců v řecké Spartě. Také Gaius Julius Caesar ve spise Zápisky o válce gallské (v 1. stol. př. Kr.) popisoval výchovné styly u galských (tj. keltských) a germánských kmenů v kontextu jejich kultury.

V období středověku publikovali různí cestovatelé, diplomaté, obchodníci mnoho poznatků o školách a vzdělávání v různých zemích a někdy je porovnávali s poměry ve své zemi. Důležitou roli sehrávali, a to i v českém prostředí, poznatky ze studia na zahraničních univerzitách. Čeští studenti odcházeli za studiem na řadu škol v zahraničí (Francie, Itálie, Německo aj.) a nepochybně nasbírali informace, které byly pro domácí prostředí užitečné. Nepochybně i Karlova univerzita byla, jak známo, založena na základě modelu univerzit v Paříži a Boloni.

I pozdější cestopisná literatura obsahuje četné popisy škol a vzdělávání v různých zemích. Například český šlechtic Bedřich z Donína ve spise Loretánská pouť z roku 1607 napsal vedle cestopisných pozorování také seznam italských vzdělávacích institucí (univerzit, akademií aj.) s údaji o jejich vybavení, profesorech, studentech a mnohdy i o finančních nákladech.

Do počátku 19. století představovaly tyto poznatky o školství v zahraničí nesystematický a nevědecký charakter. Za opravdového průkopníka komparativní pedagogiky je všeobecně považován francouzský osvícenec Marc – Antoine Jullien de Paris (1775 – 1848), a to na základě své publikace Esquisse et vues préliminaires d´un ouvrage sur l´éducation comparée (Nárys a předběžné pohledy na práci o srovnávací

pedagogice), vydané v roce 1817 v Paříži. V této studii vytyčil určitá pravidla, jež se uplatňují ve srovnávací pedagogice dodnes: přesná dokumentace o školství v různých zemích, objektivní vyhodnocování rozdílností aj.

Velký rozkvět srovnávací pedagogiky nastal ve 20. století a to zejména v Evropě a v USA. Zakládaly se vědecké asociace a ústavy pro dokumentaci a srovnávací výzkum vzdělávacích systémů. Velký význam mělo vytvoření BIE – Burelu international d´éducation (Mezinárodní úřad pro vzdělávání, též s anglickým názvem IBE – International Burelu of Education) v roce 1925 v Ženevě.

Také ve Spojených státech amerických vznikaly počátkem 20. století úřady pro srovnávací pedagogiku, z nichž nejvýznamnější fungovala od roku 1923 na International Institute of Teachers College, součásti Kolumbijské univerzity v New Yorku. Tento ústav měl za úkol krom jiného organizovat studijní stáže pro zahraniční odborníky a přispívat tak k mezinárodní pedagogické spolupráci. Pobývali zde také ve dvacátých a třicátých letech 20. století čeští pedagogové, například Václav Příhoda a Jan Uher, kteří pak přinášeli poznatky o progresivních rysech amerického školství.

Po skončení 2. světové války se ve světě komparativní pedagogika mohutně rozvíjela, vytvářely se vědecké asociace, výzkumná a dokumentační centra, speciální časopisy. Popisy a srovnávání vzdělávacích systémů podporovalo UNESCO, výrazně ovšem se zaměřením na rozvojové země, kde vzdělávání bylo a dosud často je na velmi nízké úrovni a kde bylo nutno především odstranit analfabetismus. V roce 1955 byl založen UNESCO Institute for Education, dodnes působící v Hamburku. Činnost také zahájila v roce 1958 IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), která během půlstoletí provedla řadu srovnávacích šetření vzdělávacích výsledků ve školách mnoha zemí světa.

Obor vědy nazývaný srovnávací pedagogika představuje ve světě uznávanou výzkumnou činnost, s teoretickými a zároveň praktickými účely, jak to výstižně shrnuje deklarace o poslání tohoto oboru v Komparative and International Education Society (USA): Posláním srovnávací a mezinárodní pedagogiky je objevování, vysvětlování, podporování a šíření znalostí o vzdělávacích systémech a o idejích a problémech vzdělávání ve světě.

2.1.5 Vývoj srovnávací pedagogiky v českém prostředí

Už tzv. tereziánské a pozdější školské reformy v rakouské monarchii, jež ovlivňovaly školství v českých zemích od konce 18. století, čerpaly z informací z „pedagogických průzkumných cest“, tedy z organizovaného získávání informací o školství v zahraničí. I koncem 19. století a počátkem 20. století se v Čechách vyskytovaly práce, které systematicky popisovaly školství v zahraničí.

Pracovník Polytechnického ústavu pražské univerzity Karel František Kořistka podnikl několik výzkumných cest v letech 1853 – 1862 po evropských vysokých školách a své poznatky uveřejnil v práci Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, in der Schweiz, in Frankreich, Belgien und England (1863). Informace ze spisu přispěly k formování českého učení technického.

Rozsáhlé podklady k budování srovnávací pedagogiky nalézáme u nás již v první české pedagogické encyklopedii nazvané Stručný slovní paedagogický (1891 – 1909). Toto dílo obsahuje poměrně rozsáhlé informativní statě o školství v zahraničí. Nacházíme zde popisy vzdělávacích systémů nejen ve většině evropských zemí, ale také v Argentině, USA, Brazílii, Austrálii, Japonsku aj. Popsáno je i regionální školství (slezské, slovinské, šlesvicko – holštýnské aj.).

Významným přínosem pro vývoj srovnávací pedagogiky u nás, ale i v zahraničí bylo vydávání časopisu Slovanský pedagog. Řídil ho Jan L. Mašek (1828 – 1886). Tento učitel se zajímal o myšlenku spolupráce učitelů slovanských národů, především na území Rakouska. Časopis se patrně stal prvním mezinárodním časopisem pro srovnávací pedagogiku, ale zatím neměl vědecký charakter. V knize O vývoji průmyslového školství v Rakousku, v Německu, ve Švýcarsku, v Holandsku, v Belgii, ve Francii a na Rusi (1882) popisuje své poznatky z průzkumných cest ze zahraničí, které pojednávaly hlavně o odborném školství.

Za „zlatý věk“ české srovnávací pedagogiky lze považovat období předmnichovské republiky (1918 – 1938). V těchto letech v souvislosti s rozvojem českého a slovenského školství, pedagogické vědy a výzkumu zesílil také zájem českých pedagogů o zahraniční školství. O vzdělávacích systémech v řadě zemí byly vydávány knihy, statě a zprávy, například dílo Otakara Kádnera Vývoj a dnešní soustava školství (díl IV, 1929 – 1938) představuje systematickou srovnávací pedagogiku, přehled

vzdělávacích systémů v 35 zemích Evropy, v USA a Japonsku. Kromě velkých zemí se věnoval také malým státům jako Estonsko, Finsko, Portugalsko aj.

K dalším publikacím, které vznikaly v Československu před 2. světovou válkou, patří například Základy americké výchovy (Uher, 1930), pojednávají o školství v USA; v Německu: Německá škola v přerodu (Mazel, 1922); v Bulharsku Jednotná škola bulharská (Příhoda, 1934) a jiné. Velký zájem českých pedagogů směřoval k americkému školství, o němž publikovali V. Příhoda, J. Uher, F. Pražák aj. Tito čeští odborníci se většinou seznámili s tamějším školstvím přímo v USA.

Uvedené spisy zatím představovaly pouze popisy vzdělávacích systémů v jednotlivých cizích zemích. Skutečný srovnávací rozbor představil A. Hrazdil (1934) v knize Střední školství v dvanácti státech evropských. Hrazdil popsal v tomto díle nejen strukturu systémů středního školství v 12 zemích Evropy, ale také jejich obsahové vlastnosti a legislativní uspořádání, provedl kvantitativní srovnávací analýzu některých charakteristik systémů středního školství – porovnával počet středních škol v jednotlivých zemích ve vztahu k počtu obyvatel. Výsledkem srovnávání bylo, že nejlepších hodnot dosahovaly obvykle vzdělávací systémy Německa, Francie, Rakouska. Československo se nacházelo mírně nad celkovým průměrem srovnávacích zemí.

Ve světě nastal bouřlivý rozvoj srovnávací pedagogiky po 2. světové válce, hlavně od šedesátých let 20. století. V Československu byla komparativní pedagogika na základě totalitního režimu v roce 1948 z ideologických důvodů silně potlačována. Propagandistickou, nevědeckou dezinformací o školství a pedagogice na Západě prosazovala tzv. kritika buržoazní pedagogiky. Srovnávací pedagogika se stala ideologicky zcela neslučitelnou se „socialistickou pedagogikou“.

Přesto vyšla v roce 1967 v edici vědeckých studií ČSAV práce Pedagogické problémy vzdělávacích soustav od Vlastimila Pařízka, která je u nás považována za první vědeckou monografii o teorii srovnávací pedagogiky. Hlavní část knihy představuje výklad o srovnávací metodologii, o předmětu srovnávací pedagogiky, o trendech charakterizujících soudobý vývoj vzdělávání ve světě.

Ve Státním pedagogickém nakladatelství byly vydávány v 70. letech 20. století dvě rozsáhlé práce M. Cipra: Pohled na americkou školu (1970) a Pohled na japonskou školu (1973). I přesto, že obě knihy byly psané v marxistické ideologii, je v nich značná faktografická hodnota a dodnes jsou vzorem pro systematický popis vzdělávacího systému určité země.

I z období socialismu máme informace o vzdělávacích systémech ve světě a to zásluhou Ústavu školských informací (po roce 1990 přebudovaný na Ústav pro informace ve vzdělávání), který zveřejnil od roku 1973 dvě řady informativních svazků: Školství v socialistických zemích (1973 – 1988) a Školství v zahraničí (1974 – 1991). Oba svazky pojednávají o jednotlivých stupních a druzích škol, školním kurikulu či pedagogickém výzkumu v zemích Evropy, Japonska, USA aj.

Za velmi důležité dílo je pokládáno: Úvod do srovnávací pedagogiky od V. Jůvy a Č. Liškaře. I když je poznamenáno ideologickými deformacemi, podává ucelený teoretický výklad komparativní pedagogiky. Autoři zdůrazňují, že při srovnávání vzdělávacích systémů je třeba spolupracovat i s determinanty ekonomickými, politickými, historickými atd. Jůva a Liškar také formulovali definici srovnávací pedagogiky, která zní: Srovnávací pedagogika studuje výchovně vzdělávací soustavy jako konkrétně historicky určené modely výchovy a vzdělávání v určité společnosti a vzájemně je srovnává vcelku i v jednotlivých dílčích ukazatelích. Tyto výchovně vzdělávací soustavy poznává a interpretuje s přihlédnutím k základním podmínkám ekonomickým, sociálně politickým, ideologickým a kulturním i se zřetelem k dosavadním tradicím. (Srovnávací pedagogika, Jůva, Liškař, 1982).

Svobodný prostor pro českou srovnávací pedagogiku nastal po listopadu 1989, kdy se v souvislosti s přeměnou českého školství projevil značný zájem i o zahraniční školství.

2.1.6 Co nabízí současná komparativní pedagogika

V současné době dochází ve srovnávací pedagogice k značnému rozvoji z hlediska rozšíření, produkce a využívání. Pokud se vrátíme do devadesátých let 20. století, nabízí se nám definice srovnávací pedagogiky od významného amerického komparativisty W. W. Brickmana, který ji vystihl takto: Srovnávací pedagogika je analýza vzdělávacích systémů a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice. (Srovnávací pedagogika, Brickman, 1992)

Zdůrazněné jsou dvě oblasti odlišného charakteru, na jedné straně je srovnávací pedagogika teoretickou disciplínou, na straně druhé má význam aplikační, k praxi směřující. Přesněji to vyjadřuje definice H. J. Noaha (1985): Srovnávací pedagogika používá data z jedné nebo více zemí či regionů:

- k popisu vzdělávacích systémů, jejich fungování a produktů,
- k pomoci pro rozvoj vzdělávacích institucí a vzdělávací praxe,
- k objasňování vztahů mezi vzděláváním a společností,
- k formulování trendů vývoje vzdělávání platných obecně pro více zemí

K výraznému posunu v teorii a metodologii komparativní pedagogiky dochází v posledních zhruba dvaceti letech. Srovnávací pedagogiku můžeme chápat také jako popisy, dokumentace a analýzy zprostředkující poznatky o vzdělávacím systému určité země do jiné země s využitím komparace či nikoliv. Například Theisen a Adams (1990) definují srovnávací pedagogiku takto: Srovnávací pedagogika provádí výzkumné aktivity zaměřené na podrobné dokumentování různých národních vzdělávacích systémů, se zaměřením na jejich organizační struktury, cíle edukace a edukační procesy.

Na utváření národních vzdělávacích systémů, na jejich fungování, na produkování jejich výsledků mají velký vliv faktory národní kultury. Pojetí komparativní pedagogiky se tedy týká také uplatňování interkulturního nazírání na jevy edukační reality. Není možné vysvětlovat zvláštnosti vzdělávacího systému dané země bez znalostí o specifičnostech její kultury.

Podle německých pedagogů Schauba a Tenkého (2000) zní pojetí srovnávací pedagogiky takto: Srovnávací pedagogika (vergleichende Erziehungswissenschaft) je založena na teoretických a metodologických přístupech sociálních věd (etnologie, sociologie, psychologie). Popisuje a analyzuje edukační procesy v rodině, ve škole, v profesním vzdělávání aj., probíhající v podmínkách určité kultury. Podstatnou složkou práce ve srovnávací pedagogice je systematické shromažďování dat a dokumentů o specifických kulturních vzorcích a koncepcích týkajících se dětí, rodičů, učitelů, školy atd., které ovlivňují různé typy formálního a neformálního vzdělávání.

V rámci komparace vzdělávacích systémů nepředstavuje pedagogická teorie prvenství, je propojena s teoriemi a explanacemi z oblasti ekonomie, sociologie a z interkulturní psychologie, demografie, právní vědy aj., proto lze srovnávací pedagogiku nazývat také multidisciplinární.

Získané informace o edukačních systémech nemají roli pouhé dokumentace, ale slouží také k podpoře či vyvracení pedagogické teorie. Využíváním empirických kvantitativních dat pro mezinárodní komparace vzdělávacích systémů se zabýval profesor T. Seville Postlethwaite, působící na univerzitě v Hamburku. Tento vědec se věnuje měření vzdělávacích výsledků na mezinárodní úrovni (v projektech IEA). Podle něj musí komparativní pedagogika pracovat s empirickým přístupem sociálních věd. Na základě jejich metodiky vybírá a analyzuje data a poté vysvětluje příčiny rozdílů mezi vzdělávacími systémy.

2.1.7 Formulace principů metodologie komparativní pedagogiky

- srovnávací pedagogika jako multidisciplinární oblast vědy - objasňuje obecné problémy fungování a tendence vývoje edukačních systémů v mezinárodní souvislosti
- dokumentace konkrétních vlastností vzdělávacích systémů podněcuje různé aktivity teoretického charakteru, na jejímž základě byla například vytvořena Mezinárodní forma pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997, došlo k zpřesňování a sjednocování terminologie pro vzdělávací systémy atd.
- uplatňují se kvantitativní procedury i kvalitativní metody; v poslední době se však více používají statické postupy, na jejichž základě mohou být popsány a srovnávány nejen statické vlastnosti vzdělávacích systémů, ale i vlastnosti procesuální; na základě spolehlivých dat z jednotlivých zemí může tak OECD srovnávat vzdělávací systémy v jednotlivých zemích
- důležitý při srovnávacích analýzách je komplexní přístup, který spočívá v kvalitativním rozboru srovnávaných jevů a v dlouhodobější komparaci
- do teorie a komparace je třeba zahrnout:

- podmínky, procesy a produkty školní edukace v různých zemích
- kurikula, vzdělávací programy a didaktické prostředky (učebnice aj.)
- sociální, ekonomické, demografické a kulturní determinanty vzdělávacích systémů
- školská politika, administrativa a legislativa
- řízení a financování školství
- vztahy mezi školami a rodiči, veřejností, obcemi, zaměstnavateli

- vztahy mezi sociální stratifikací zemí a přístupem k vzdělávání
- vztahy mezi sférou vzdělávání a trhem práce aj.

(/2/, str. 39)

2.1.8 Informační síť a infrastruktura

Vědecké společnosti:

WCCES

(World Council of Komparative Education Societies – Světová rada společností pro komparativní pedagogiku) – kongres s názvem Education, Democracy and Development se konal v Praze roku 1992. Tato organizace sdružuje národní asociace pro srovnávací a mezinárodní pedagogiku z více než 20 zemí světa. Je také konzultativním orgánem pro UNESCO. Sekretariát WCCES sídlí v Ženevě.

CESE

(Komparative Education Society in Europe – Evropská společnost pro srovnávací pedagogiku) – odborná společnost založená roku 1961 v Londýně. Její sekretariát má sídlo od roku 1978 v Bruselu. Podporuje rozvoj výzkumu pro srovnávání vzdělávání a zdokonalování výuky této disciplíny v jednotlivých zemích. Také pořádá mezinárodní konference.

Národní a regionální vědecké společnosti:

AFEC (Association francophone d´éducation comparée)

BAICE (British Association for International and Komparative Education)

JCES (Japan Komparative Education Society)

SEPC (Sociedad Espaňola de Pedagogia Comparada)

CIESC (Komparative and International Education Society of Canada)

ISCPES (International Society for Komparative Physical Education and Sport)

Střediska pro srovnávací pedagogiku

Srovnávací pedagogika vzniká jako samostatný vědecký obor na vysokých školách v různých zemích. Zde vytváří samostatné ústavy, katedry či výzkumné týmy. Kromě

teoretických a výzkumných prací umožňuje i výuku oboru a příslušná doktorandská studia jak pro potřebu dané země tak pro zahraniční studenty.

K nejvýznamnějším institucím patří:

Institute of International Education

Existuje při univerzitě ve Stockholmu od roku 1971. Zakladatelem ústavu byl prof. Torsten Husén – švédský pedagog, který je spoluzakladatelem teorie a metodologie komparativních vzdělávacích výsledků v různých zemích (v rámci IEA).

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Sídlí ve Frankfurtu n. M. v Německu. Donedávna vedl tento ústav prof. Wolfgang Mitter, významný komparativista a odborník na české a východoevropské školství, který se mimo jiné věnoval vývojem školství německé minority v předválečném Československu. Znalcem českého vzdělávacího systému je také Botho von Kopp, kromě toho se zabývá srovnáváním německého a japonského školství.

Tento institut provádí řadu srovnávacích výzkumů zahrnující západoevropské, středoevropské a východoevropské vzdělávací systémy.

Institut für Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft

Působí při univerzitě v Hamburku v čele s prof. T. N. Postlethwaite a v Berlíně na Humboldt Universität, kde je odborníkem na srovnávací pedagogiku prof. J. Schriewer.

Institut für vergleichende Bildungs- und Hochschulforschung

Tento institut se sídlem ve Vídni zahájil činnost v roce 1994, jedná se tedy o poměrně nové pracoviště. Koncentruje se na výzkum a dokumentaci vzdělávacích systémů terciární úrovně v zemích střední a východní Evropy.

Institut of Education

Ústav existuje ve spolupráci s University of London a zabývá se hlavně vzdělávacími systémy Spojeného království se zaměřením na komparaci ekonomických prvků ve vzdělávání.

Ontario Institute for Studies in Education – se sídlem v Torontu

Institute for International Studies in Education

Centrum pro srovnávací pedagogiku při univerzitě v Pittsburghu se zaměřuje na vzdělávací systémy v Japonsku a v zemích Dálného východu.

Center for Komparative and International Education (Fakulty of Educational Studies, State University of New York at Buffalo)

Zabývá se výzkumnými projekty v oblasti ekonomiky vzdělávání, plánování vzdělávacích systémů. Mezi špičkové odborníky pro srovnávací pedagogiku patří profesoři P. G. Altbach, G. P. Kellyová, H. J. Noah aj.

Také zde sídlí sekretariát americké asociace Comparative and International Education Society.

Je zajímavé, že v České republice neexistuje, a ani v bývalém Československu neexistoval žádný vědecký institut pro srovnávací pedagogiku. K řízené spolupráci odborníků nedochází, výzkum i teorie komparativní pedagogiky je omezena pouze na jednotlivce. Možnost, kdy se můžeme setkat s tímto oborem je studium na pedagogické fakultě některých vysokých škol. Zde je srovnávací pedagogika v různé formě zahrnuta do studijních plánů dané fakulty.

Mezinárodní komparativní výzkumy se v České republice uskutečnily:

- na základě projektu Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků (IEA); kromě měření vědomostí a dovedností žáků (čtenářské dovednosti, matematika a přírodovědné předměty), se také porovnávají některé charakteristiky vzdělávacího procesu a jeho podmínek
- v projektu Mládež a dějiny se porovnávají u žáků znalosti z historie, výzkum má na starosti katedra historie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně

Informační a dokumentační centra:

IBE (International Bureau of Education)

Toto centrum sídlí v Ženevě. Vzniklo v roce 1925 a od konce 60. let tvoří autonomní část UNESCO. Jejím úkolem je shromažďování informací o školství z členských států, jejich publikace. Pořádá konference o mezinárodních inovacích ve vzdělávání. Čtvrtletně vydává bulletin Educational Documentation and Information: Bulletin of the IBE. Přehled dat o vzdělávání je přístupný také na adrese: http://www.ibe.unesco.org

IIEP (International Institute for Educational Planning)
Institut se sídlem v Paříži vydává bulletin s informacemi o problémech vzdělávání v rozvojových zemích.

UNESCO Institute for Education působící v Hamburku publikuje časopis International Review of Education

EUDISED (European Documentation and Information Systém for Education)
Tato dokumentace je pod záštitou Rady Evropy a určena pro potřeby členských států. Zabývá se komparativní pedagogikou a celkově vzděláváním. Vydává časopis EUDISED R & D Bulletin.

EURYDICE (Education Information Network in European Community)
Informační systém byl založen Evropskou unií v roce 1981 se sídlem v Bruselu. Věnuje se vzdělávacím systémům a vzdělávací politice členských zemí a má vytvářet podklad pro politická rozhodování o školství. Od roku 1996 je do této sítě zapojena i Česká republika.

Evropské dokumentační středisko v Praze je informačním centrem pro srovnávací pedagogiku na domácí půdě. Bylo zřízené roku 1992 z podnětů Evropské komise. Zaměřuje se na vzdělávání a jeho politické, ekonomické a další souvislosti.

Centrum evropských studií vzniklo na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a zabývá se evropskou dimenzí vzdělávání.

Odborné publikace - časopisy pro komparativní pedagogiku:
Comparative Education – teoretické a empirické práce
Compare: A Journal of Komparative Education
Comparative Education Review – nejstarší a nejrozšířenější mezinárodní časopis pro srovnávací pedagogiku
International Journal of Education – řeší problémy školství v ekonomicky vyspělých zemích i v rozvojových zemích

European Journal of Education – zabývá se vzdělávací politikou, školskými reformami v zemích Evropy (hlavně v postkomunistických zemích)

Zprávy či statě o různých dílčích stránkách vzdělávacích systémů ve světě přináší i jiné časopisy, například:

Educational Policy

Bildung und Erziehung

International Journal of Lifelong Education

Journal of Curriculum Studies aj.

České prameny:

Ústav pro informace ve vzdělávání vydal v posledních letech hlavně překlady dokumentů EURYDICE, OECD a Evropské unie. Jde například o :

Struktury systémů vzdělávání a počáteční odborné přípravy v zemích Evropské unie (1997)

Jedná se o popis vzdělávacích systémů zemí Evropské unie. Zahrnuje stavbu vzdělávacích systémů od předškolního vzdělávání až po terciární vzdělávání, informace o ekonomice školství, o školské správě, inspekci apod.

Pohled na školství v ukazatelích OECD (1996, 1998)

Tato ročenka popisuje vzdělávací systémy pomocí kvantitativních indikátorů.

Školství na křižovatce (1998)

Rozsáhlá publikace obsahuje data o vzdělávacích systémech v EU využitelné pro srovnávání pedagogiky.

České vzdělání a Evropa (1998)

Studie, která popisuje ukazatele českého vzdělávacího systému v porovnání se systémy zemí Evropské unie.

2.2 BUDOUCNOST VZDĚLÁVÁNÍ

2.2.1 Vzdělávání a teorie vzdělávání

Jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou roli by mělo plnit? Existuje několik teorií vzdělávání, které obsahují jednak analýzu problémů soudobého vzdělávání a jednak návrhy jeho změn. Jsou doprovázeny úvahami o cílech vzdělávání, o roli učitelů, o postavení žáka nebo studenta, o významu obsahu (učiva) jednotlivých vyučovacích předmětů a o sociokulturním významu vzdělávání.

Každá teorie vzdělávání zahrnuje subjektivní moment – úhel pohledu toho, kdo ji vytvořil. Tvůrce teorie si vytvořil určitou představu o realitě vzdělávání a interpretuje ji. Například někteří teoretikové vzdělávání zdůrazňují rozvoj autonomie dítěte a poté jeho zařazení do společnosti. Tak Adler navrhoval vzdělávání dobrých občanů, kteří by měli vyspělé vlastenecké cítění, a Gagné vyzdvihoval nutnost systematicky utvářet vyučovací proces tak, aby to žákovi umožňovalo dobré začlenění do společnosti. Rogers však říkal, že se společnost může vyvíjet jen tehdy, pokud se jedinci, z nichž je společnost složena, rozvíjejí na rovině osobní.

Teorie vzdělávání

2.2.2 Spiritualistické teorie

Tento vzdělávací proud, nazývaný také metafyzický nebo transcendentální, se zajímal o vztah mezi lidským já a univerzem – z metafyzického pohledu. Jako dominantní zdroje tohoto vzdělávacího proudu se často uvádějí zen – buddhismus a taoismus.

K spiritualistickému proudu směřovaly vzdělávací teorie Konstantina Fotinase, Abrahama Maslowa nebo Marilyn Fergusonové. Soustředili se na hodnoty nazývané duchovní, metafyzické či transcendentální. Člověk se podle nich musí naučit řídit a ovládat svůj duchovní vývoj využitím své vnitřní energie a nasměrovat ji k činnostem,

jako je meditace nebo rozjímání, uvažování. Energie se nachází v nitru člověka a je prezentována pod různými názvy – Bůh, Tao, Neviditelné, božská energie atd.

Transcendentální vzdělávání zahrnuje následující operace: naslouchání, receptivitu, intuici, lásku, dar sebe samého a duchovní synergii. Vede neomylně k radosti, někdy k určitému opojení, k velkému potěšení z učení a k extázi.

2.2.3 Personalistické teorie

Tyto teorie jsou zároveň nazývány humanistickými, organickými, nedirektivními, svobodnými nebo otevřenými. Střed tvoří pojem lidského já a pojmy svoboda a autonomie osoby. Ten, kdo řídí vzdělávání je sama osoba, která se nachází v procesu učení a užívá své vnitřní energie.

Vzdělávací teorie zdůrazňují, že úkolem učitele ve vztahu k žákům je usnadňovat učení. Dítě je na základě snahy a vlivu vychovatele vedeno k seberealizaci. Příkladem tohoto pohledu na vzdělávání jsou myšlenky C. Rogerse. Učitelé v některých zemích (USA, Québec, Francie) se nadále opírají o jeho koncepci vzdělávání, která vyzdvihuje svobodu žáka, jeho zájmy a vůli učit se.

Rogers tvrdí, že je třeba, aby se člověk vciťoval do věcí, důvěřoval své zkušenosti, naslouchal si, vyjadřoval to, co skutečně cítí, přijímal se takový, jaký je, důvěřoval svému hodnocení. Celou svou filosofii tento americký psycholog shrnul v jedné větě: „ Je vskutku paradoxní, že čím více postupně každý z nás přijme sám sebe, objeví nejenom, že se mění sám, ale že se mění i ostatní osoby, s nimiž je ve styku.“ C. Rogers, Rozvoj osoby, 1970 (/3/, str. 48)

Jeho strategií bylo podporovat zkušenostní učení, které se vyznačuje několika charakteristikami:

- osobní zapojení
- žákova iniciativa
- učení do hloubky, proměna žákova chování, jeho postojů a osobnost
- svěření hodnocení výsledků učení samotnému žákovi
- schopnost učit se je přirozené; děti jsou zvídavé, rozvíjí se tak dlouho, dokud zkušenosti se školním systémem v nich tuto touhu nezničí

- učení se realizuje v momentě, kdy žák vnímá důležitost poznatků, které může získat
- učení napomáhá aktivita
- vlastní zodpovědnost žáka v procesu učení – žák formuluje své problémy, hledá prameny, určuje postup a žije s důsledky své volby
- žák získává větší myšlenkovou nezávislost, kreativitu a důvěru v sebe sama tehdy, považuje-li sebekritiku a sebehodnocení za primární, zatímco hodnocení jinými pokládá za druhotné
- v současnosti je sociálně nejužitečnějším učením naučit se procesům učit se

Role učitele

- důležitý při vytváření počátečního klimatu ve třídě
- je nápomocen žákům při volbě a ujasňování si cílů a úmyslů
- podporuje u žáka přání uskutečnit projekty
- vybírá, zpřístupňuje a organizuje učební témata a pomůcky
- je rádcem, zprostředkovatelem zkušeností, expertem
- žákovy odpovědi a vyjádření přijímá s intelektuálním obsahem i emotivním přístupem
- stává se postupně účastníkem kolektivního procesu učení, členem skupiny a svůj pohled na věc vyjadřuje jako jeden ze členů
- iniciativně sděluje své dojmy, myšlenky; tato iniciativa je nabídkou sebe samého, kterou žáci mohou přijmout či odmítnout
- zůstává pozorný k vyjádřením, která naznačují hluboká či prudká citová hnutí
- snahou uvolňovat učení přijímá vlastní omezení

Rogers se řadí k tzv. nedirektivnímu vzdělávání, kde všechny lidské bytosti mají pozitivní směřování. Velmi zdůrazňoval nutnost být sám sebou, být autentický, emfatický, kongruentní, nutnost uznat, co je v každém skutečně reálného.

Otevřená pedagogika

Tato pedagogika je založená na vlastnostech organismu. V každém učení najdeme složku smyslovou, emocionální a intelektuální. Dochází tak k interakci mezi subjektem a prostředím, v němž se žák nachází. Lidská bytost musí být autorem a aktérem svého života, proto vše směřuje k odstranění závislosti a postupnému směřování k autonomii.

Hlavním nástrojem procesu je sebeanalýza, která umožňuje pohled na sebe sama a jeho rozvíjení.

Představitel tohoto proudu byl A. Paré, který uvádí hlavní principy vztahující se k osobě:

- lidské bytosti jsou na světě nejdůležitější
- lidskými bytostmi nazýváme děti
- každá osoba je jedinečná
- pokud strádá lidská bytost, strádá celé společenství
- děti, které se narodí, jsou normální
- v průběhu života se člověk mění a mění se k lepšímu
- angažovanost během růstu
- význam emocí je stejný jako znalosti
- realizování možností lidské bytosti předpokládá její svobodu
- překážkou v růstu je různá forma odmítnutí či segregace
- úkolem vychovatelů je zajištění optimálního růstu lidské bytosti

Základní cílem lidské bytosti je především její seberealizace, tj. naplňování vlastních možností, než získávání technických dovedností. Škola by měla vytvářet aktualizovanou osobu, což znamená, osobu, která rozvíjí všechny své dimenze. Paré tak navazuje na Rogerse ohledně konceptu otevřenosti vůči zkušenosti. Každou informaci osoba nechá k sobě dojít, přijímá ji, vnímá ji a zpracovává. Prochází tak neustále proměnou a na základě nových zkušeností získává sama v sebe důvěru.

G. Paquette zaujímá stejné stanovisko a otevřenou pedagogiku obhajuje. V roce 1976 napsal:

„V otevřené a neformální pedagogice je žák považován za bytost, která má vnitřní výbavu, která mu umožní vstoupit do procesu autonomního a osobního růstu. Tento růst se bude realizovat v té míře, v jaké nastane interakce mezi ním a jemu uzpůsobeným prostředím. Učitel bude mít v strukturování tohoto prostředí (realizovaném společně s žákem) prvořadou úlohu. Učení je především uvědomění si vztahů, které žák ve vzdělávacím prostředí naváže. Typy učení jsou rozmanité a proměnlivé. Primárními hodnotami jsou autonomie a svoboda (to znamená mít možnost volit mezi různými alternativami a přijmout důsledky své volby).“ (/3/, str. 61)

Paré navrhoval vybudovat školu, která by byla založená na aktivní účasti, všech, kdo v ní působí, a školu, která umožňuje optimalizovat růst žáků – teda tzv. otevřenou školu. Hlavní důraz byl kladen na:

- aktivní činnost žáka v učení
- přijetí žáka jakožto subjektu
- vytváření pozitivního obrazu sebe samého
- rozvoj individuality a originality
- učitel by měl být partnerem a průvodcem žáka
- hodnocení jako zpětná vazba pro učitele i žáka

Podle Paquetta je hlavní myšlenka otevřené školy formulována do principů:

- individualizace žáků
- příležitost pro každého žáka uplatnit své schopnosti a dovednosti v bohatém a stimulujícím prostředí
- vytváření příležitostí pro důležité učení na základě interakce žáka s prostředím

Paquette píše o povaze zásahů učitele (1985):

„Je evidentní, že v otevřené pedagogice nemůže učitel pracovat na základě předem daného souboru cílů. Jeho role spočívá především v tom, že žákům umožní prožít obohacující zkušenosti a že jim posléze pomůže analyzovat výsledky jejich uční. Je zřejmé, že v tomto pedagogickém kontextu se nakonec mohou zproblematizovat některé klíčové prvky, například učební plány, rozvrh hodin ve škole a vztahy mezi dítětem a učitelem.“ (/3/, str. 62)

Lidská bytost je schopna přijímat informace, různými způsoby je zpracovávat (procesy racionálními i iracionálními) a výsledky těchto procesů zahrnout do svého chování. Určitá část růstu závisí na prostředí, způsobu organizace, na obsažených informacích, na poskytování stimulů a zpětných vazbách, které v člověku vznikají.

Nedirektivní neboli personalistické pedagogiky řešily vždy stejný problém – jak vytvořit vzdělávací prostředí, které by bylo zároveň direktivní i nedirektivní a svoboda jedince současně orientována i neorientována? Řešením byla spolupráce, práce ve skupinách, kooperativní učení. Úhrnem řečeno, teorie týkající se autonomie a svobody jedince nabývají často konkrétní podoby ve formách výchovy odmítajících zasahování dospělého: antipedagogika (A. S. Nelil), nedirektivita (C. R. Rogers), negativní pedagogika (J. J. Rousseau), otevřená pedagogika (A. Paré). Zastánci těchto teorií ve

školní praxi často volí edukační zásahy a činnosti s poněkud vyšším stupněm vnější organizace, jako je například skupinové vyučování.

2.2.4 Kognitivně psychologické teorie

U žáka tyto teorie studují rozvoj kognitivních procesů, jimiž jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření reprezentací, prekonceptů či mentálních obrazů. Z toho plyne, že učitelé musí počítat s procesy učení a s dosavadními poznatky učícího se jedince. Velmi důležité je objevení, jaké poznatky žák již má, jaké jsou jeho modely, reprezentace, způsoby zpracování informace, je-li jeho myšlení naivní nebo spontánní. Učitel pomáhá žákovi postupovat ze stádia poznání do dalšího stádia, spíše vědečtějšího.

Procesy učení, zpracovávání informací, charakteristika žáků a aktivní konstrukce poznání jsou body, jimiž se zabývají teorie konstruktivistické. Lze je rozdělit na dvě části – teorie týkající se prekonceptů žáka neboli konstruktivistické didaktiky a teorie o pedagogickém profilu žáka.

Konstruktivistické didaktické postupy

Dvě významné osobnosti se věnovali konstruktivistickým výzkumům učení: Jean Piaget a Gaston Bachelard. G. Bachelard se od roku 1934 věnoval ve Francii filosofii vědeckého poznání. Nabídl konstruktivistickou teorii, která ovlivnila řadu badatelů. Zastává názor, že vědecké poznání je konstrukcí, která se bez ustání vyvíjí. Každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých nynějších poznatků a zkušeností. Bachelard zavádí nový pojem – epistemologický profil. Jeho myšlenka měla později obrovský vliv na vzdělávání. Ve své knize Utváření vědeckého myšlení (1938) píše: „ Vždycky jsem žasl nad faktem, že učitelé přírodovědných předmětů – ještě více než ostatní učitelé – nechápou, že lidé nechápou. Nikdy nauvažovali nad faktem, že žák přichází do třídy s už hotovými empirickými poznatky. Pak už nejde o to získat vědeckou kulturu, ale přejít do jiné kultury, odstranit z cesty překážky nahromaděné každodenním životem.“ (/3/, str. 68)

Jeho přístupem se inspirovaly výzkumné programy ve Švýcarsku, Francii nebo Québecu. Otázkou bádání se stala předvědecká kultura žáka. Snahou bylo brát v úvahu

poznatky, které si žák do školy přináší a které získal dříve, to znamená, jak rozumět přechodu z jedné pojmové struktury (žákovo pojetí) do jiné pojmové struktury (vědecké pojetí) v souvislosti s uvedením do pohybu intelektuálních operací.

Konstruktivistická didaktika se opírá o pojem prekoncept, který představuje komplexní, vzájemně na sebe působící otázky, operace, sémantické rámce a nositele významu. Jsou aktivovány v závislosti na situaci, v níž se osoba nachází a této situaci jsou přizpůsobovány. Dochází ke změně struktury na základě nově nasbíraných informací a k vybudování nových fakt. Žák vypracovává své poznání při vzájemném působení mezi prekoncepty a informacemi, které si z nich může opatřit. Podle Piageta žák dovoluje, aby do jeho vlastní poznávací struktury vstoupila realita vnějšího světa. Nové informace jsou pak zpracovány v závislosti na dřívějších poznatcích, ale tyto informace zároveň mění schémata myšlení. Cílem poznání je tedy zničení dosavadních poznání a vznik nových, lepších.

Odpůrci prekonceptů tvrdí, že sice u některých žáků přispívají explicitace a navození kognitivního konfliktu k rozvoji jasnějšího chápaní vědeckých poznatků, ale u řady jiných žáků je tomu jinak. Nejsou schopni vždy vidět vzdálenost mezi svým dosavadním pojetím a novým pojetím předkládaným učitelem, a pokud ji vidí, nepřikládají tomu důležitost. U žáků lze také vidět tendenci ponechávat obě koncepce koexistní, tj. jedna je užitečná pro každodenní život a druhá pro školní zkoušení.

Alosterický model představuje didaktickou alternativu, z níž zkráceně vyplývá, že úloha učitele je primární a nezastupitelná – vybírá předávané informace, uspořádává je a vytváří postup práce, což nemůže být definováno žádnými předem danými osnovami. Učitel je pro žáka podporou, organizuje podmínky učení, i když se žák učí na základě vlastních myšlenkových struktur. Role učitele je však důležitá, navrhuje a vytváří takové didaktické prostředí, které je nezbytné pro to, aby se žák dopracoval ke znalostem a k jejich užívání.

Pedagogické profily

Tímto tématem se zabýval A. de la Garanderie. Studoval u žáků mentální návyky a posléze konstatoval, že žáci pracují s pomocí mentálních obrazů, které potřebují k učení a chápání. Myšlení bez obrazu neexistuje. Z pedagogického hlediska rozlišujeme typ vizuální a typ auditivní. Vizuální typy si představují a sestavují realitu v podobě vizuálních mentálních obrazů či tvarů. Auditivní typy si realitu vypráví na základě verbálních obrazů. Garanderie navrhoval pedagogiku, která se opírala o metodu

vybavování informace. Podle něj existuje vztah mezi úspěchem žáka a metodou učitele, jelikož tato metoda bude nevědomě nebo vědomě auditivní či vizuální. Kromě dalších podmínek závisí žákův úspěch také na znalosti pedagogických profilů žáků a učitelů.

Závěrem lze říci, že učitelé musí počítat s procesy učení a s dosavadními poznatky žáka. Je důležité, aby učitel objevil, jaké má žák poznatky, jaké jsou jeho modely, způsoby zpracování informace. Musí počítat s tím, že může u žáka dojít ke konfrontaci jeho poznatků s novým, vědeckým poznáním prezentovaným ve škole a i proto žákovi pomáhat přejít ze stádia poznání do druhého stádia – vědečtějšího.

2.2.5 Technologické teorie

Technologické teorie se jinak také nazývají systémové, technicko – systémové, které zdůrazňují zdokonalení předávání informací na základě vhodných technologií. Technologiemi rozumíme postupy v systémových přístupech a v koncipování výuky, ale i didaktické pomůcky pro komunikaci a pro zpracování informací; například počítač, televize, video, videodisk, kompaktní disk, magnetofon aj. Poslední tendence směřují k multimédiím, k hypertextu, k informatizovanému prostředí výuky či interaktivním programům. V tomto směru dochází k neustálým pokrokům, k modernizaci různých technických prostředků. Vytvoření nového multimediálního prostředí, které využívá pojmy a nástroje umělé inteligence, umožnění laboratorního experimentování se simulovanými scénami ze skutečného života s využitím CD – ROM, jež obsahují veliké množství údajů, obrazů a zvukových komentářů, to je jen zlomek současného pokroku v technologii. Bohužel, co se týká oblasti pedagogiky – pronikání těchto změn do školního světa – se děje jen velmi pomalu.

Přesto se již roku 1983 hovoří o technologii vzdělávání. Autory její definice byli H. Stolovitch a G. La Roque.

„Technologie vzdělávání studuje způsob, jak organizovat pedagogické prostředí, jak použít vzdělávací nebo výcvikové metody a prostředky, jak uspořádat poznatky, v souhrnu tedy podle jakého vzorce předávat vzdělání tak, aby subjekt mohl asimilovat nové poznatky s co nejvyšší možnou efektivitou. Technologie vzdělávání se soustřeďuje na koncepci, lépe řečeno na systémovou koncepci vzdělávání.“ (/3/, str. 90)

Širší definici navrhl J. Lapointe (1990) a píše:

„Za technologie vzdělávání budeme tedy považovat přístupy spočívající v aplikaci vědeckých poznatků a racionálních fakt zpracovávaných pravou hemisférou s cílem rozvinout systémy (metodologii, techniky a stroje), schopné řešit praktické úkoly učení, vyučování a výcviku. (…) Technologie je nástrojem racionálních zásahů. Tento nástroj orientuje technologovu intuici ve směru výzkumu, rozvoje a aplikace uspokojivých, realistických, vhodných a realizovatelných řešení praktických problémů, s nimiž se setkáváme ve skutečném světě.“ (/3/, str. 90)

Technologii vzdělávání lze charakterizovat také jako:

- proces, komunikace, techniky, prostředky, programování, systém, individualizované vyučování
- výcvik, výuka či vzdělávání
- kladení důrazu na plánování a organizování formativních procesů
- zdůrazňování komunikace – prostřednictvím použití audiovizuálních přístrojů, videoprogramů, CD, PC
- snaha uspořádat různé etapy výcviku (definice cílů, úkolů, hodnocení aj.)
- používání popisů a standardizace vzdělávacích operací

Podstatou technologie vzdělávání je organizace prostředků, kterými lze dosáhnout daných cílů. Rozlišujeme dvě hlavní tendence – teorie systémů a hypermediální prostředky a metody v oblasti vzdělávání.

Systémový proud teorie vzdělávání klade především důraz na kvalitu plánování a řízení pedagogického procesu. Základní strukturu představují prvky, procesy, funkce, obecné a dlouhodobé cíle a cíle dílčí. Jako model systému je rámec, vybudovaný s cílem organizovat a neopomíjet žádné ze vstupů, složek, procesů a výsledků výuky. Tento rámec je pro učitele důležitý, protože mu pomáhá, aby při své činnosti bral ohled na řadu souvislostí a podmínek současně a nezapomínal na obecné i konkrétní krátkodobé cíle vzdělávání. Rámec slouží také k usnadnění plánování výuky. Ukazuje a organizuje faktory, které je třeba brát v úvahu, pokud chceme dosáhnout maximální činnosti.

Při tvorbě vyučování se učitel nejprve zajímá o strukturu procesu výuky. Vymezí si obecné cíle a klasifikuje je podle určité taxonomie. Dále si vytvoří seznam nezbytných prvků (rozdělení žáků do skupin, potřebné texty, pomůcky, audiovizuální pořady, počítačové programy atd.). Zjistí si údaje o charakteristikách žáků, například jejich učební styly, dosavadní znalosti, zájmy a motivace a na základě toho modifikuje

cíle. Zároveň musí respektovat možnosti a omezení školy. Tím vším si vytváří operativní systém vyučování a učení, na jehož konci provádí vyhodnocení výsledků a získané informace použije k případné úpravě vyučování.

Základní principy tvorby vyučování tedy jsou:

- individualizace výuky
- vymezení krátkodobých a dlouhodobých cílů
- potřeba plánování a organizace
- zřetel na podmínky učení

Na systém výuky mají vliv také vnější podmínky řízené logikou, kterou navrhli Gagné, Briggs a Wager (1988):

- upoutat pozornost žáků
- informovat žáka o cílech a stanovit úroveň očekávaných výsledků
- obnovit doposud naučené obsahy
- srozumitelně představit nové učivo
- vést učení
- docílit u žáků projevů chování dokazující učení
- zajišťovat zpětnou vazbu
- klasifikace výkonu žáka
- podporovat aplikaci získaných poznatků v jiných oblastech

Učitel představuje jakéhosi režiséra poznání, který určuje, co je třeba se naučit, který vymezuje a vyhodnocuje úsilí a prostředky, jež budou muset žáci vyvinout a aplikovat k dosažení cílů, které jim stanovil. Připravuje také činnosti se zpětnou vazbou určené k nápravě chybně realizovaného učení a přijímá ve skupině roli toho, kdo bude žáky motivovat podobně jako vedoucí pracovního týmu.

Hypermediální směry dávají především přednost kvalitě samotných programů a jejich multimediálních realizací. Realizování vzdělávací aktivity může být dnes uskutečňováno počítačem, který je vybaven různými programy umožňující vést se žákem rozhovor. Počítač se může přizpůsobit zvláštnostem žáka (styl učení, rytmus, osobní záliby, potřeby aj.) nebo může podle potřeby poskytovat různé informace. Nové programy z informační technologii usnadňují nelineární analýzu poznatků, alternativní

pohledy na tentýž obsah, interaktivní integraci rozmanitých médií, snazší přístup k poznatkům v přirozeném jazyce i v grafickém vyjádření, kooperativní užívání poznatků či předávání poznatků na velké vzdálenosti.

Didaktické užití počítače prošlo významnou proměnou a konstrukce informatizovaných prostředí učení směřuje stále více k otevřenosti vůči žákovi a na použití mnohých médií. Řada amerických škol používala různé programy určené k vyučování, například „Windows on Science“. Projekty otevřených hypermediálních prostředí nechybí ani v Evropě - ve Francii (Informatizované prostředí pro učení a shromažďování poznatků), v Severním Irsku (projekt Bubbles), ve Velké Británii a v Nizozemí (projekt EVE).

Technologické teorie se nakonec ocitly před významným problémem. Tím je ztráta kontroly učitele nad vzdělávacím procesem. Učitelé zjistili, že používání technologií přináší předání moci do rukou jiných osob – specialistů na média, teoretiků informatiky, pedagogických poradců atd. Pro učitele proto vznikla otázka: „Kdo ovládá vzdělávací proces?“ Z toho důvodu vznikla obliba vrátit se ke klasickým technikám pedagogické komunikace, k technikám, které učitel ve třídě může zvládnout. Na obrovské technologické hnutí reagovali v duchu hesla: V jednoduchosti je krása! Vrátili se k „malé“ technologii, kterou člověk může sám ovládat.

2.2.6 Sociokognitivní teorie

Tento proud zdůrazňuje význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatků. Jedná se tedy o sociální a kulturní interakce, které formují podobu pedagogiky a didaktiky. Sociokognitivní teorie podléhají silnému vlivu sociální psychologie a podrobně se zabývají sociální povahou učení. Učitelé a badatelé si uvědomili význam kulturních a sociálních podmínek učení a na základě početných analýz vyvodili závěr, že je nutné na tyto podmínky brát větší ohled, jestliže je cílem, aby učení žáků mělo trvalé výsledky a účinky.

Existuje pět různých sociokognitivních přístupů:

- teorie sociálního učení, kterou představuje hlavně A. Bandura (Spojené státy)
- teorie sociokognitivního konfliktu (zastoupena hlavně ve Francii)
- sociálně – historická teorie, kterou navrhl L. S. Vygotskij (Rusko)

- teorie kontextualizovaného učení
- teorie kooperativního vyučování a učení

Teorie sociálního učení

Zakladatelem se stal Albert Bandura, průkopník úvah o sociálním učení. Mezi principy, o které se tyto úvahy a výzkumy opírají, patří:

- vzájemný vliv činitelů
- nepřímé učení
- symbolická představa
- vnímání své vlastní účinnosti
- autoregulace
- vytváření vzorů

Vzájemný vliv činitelů

Učení spočívá na nutnosti interakce mezi sociokulturními faktory, osobnostními rysy a vzorci chování. Lidé ovlivňují své prostředí a to zase zpětně ovlivňuje jejich chování. Definice sociálního učení podle Bandury zní:

„Teorie sociálního učení se snaží lidské chování vysvětlit pomocí pojmu toku interakcí, které pobíhají mezi determinujícími prvky oblasti poznávání, chování a prostředí. Podle této teorie mají jedinci možnost ovlivňovat svůj vlastní osud právě jen v uvedeném procesu vzájemného determinování; jím je také dáno, že jedinci hrají jen v omezené míře roli objektů zbavených jakékoliv moci a vydaných zcela napospas silám okolního prostředí. V tomto procesu však jedinci nejsou ani zcela svobodnými činiteli, kteří by mohli úplně svobodně určovat vlastní budoucnost. Jedinci a jejich prostředí se navzájem omezují.“ (/3/, str. 123)

Nepřímé učení

Člověk se může učit prostým pozorováním výsledků činnosti druhých lidí – má schopnost nepřímého sociálního učení.

Symbolická představa

Naše myšlenky a činnosti jsou strukturovány představami, které si vytváříme o všem, co se děje ve světě. Člověk má různé schopnosti, které z něj dělají právě lidskou bytost. Dělí se o své myšlenky a nápady s jinými lidmi a jedná podle nich. O své budoucnosti si může udělat obraz, může si vytyčit cíle a jednat právě podle představy o tom, co by se mohlo v budoucnosti dít.

Vnímání své vlastní účinnosti

Tato charakteristika sociokognitivní teorie spočívá ve vnímání své vlastní schopnosti uspět a v percepci účinnosti svého jednání. Jak říká teorie neurolingvistického programování, je třeba věřit ve svůj úspěch a pak jej dosáhneme. Učení a činnost žáka závisejí na tom, co sám soudí o svých vlastních schopnostech. Jestliže si bude věřit, má větší naději na dosažení úspěchu. A pokud úspěchu dosáhne, bude tento výsledek také modifikovat způsob, jakým se dívá na svou vlastní schopnost být úspěšný. Pokud společnost hodnotí výsledky jeho činnosti negativně, pak důsledky jeho činností budou mít kladný či záporný vliv na jeho pohled na sebe sama. Mohla by to být i situace učitele, který přes svou kompetentnost a velkou pedagogickou zkušenost nemohl dále adekvátně vyučovat, protože ztratil důvěru ve své vlastní kvality.

Autoregulace

Člověk má schopnost řídit, ovlivňovat sám sebe. Nepodléhá svému prostředí, ani svým instinktům. Má volbu jednat v souladu se svými potřebami a modifikovat svou aktivitu podle jejich výsledků. Může přemýšlet o tom, co se kolem něj děje, může pozorovat sám sebe, analyzovat se, analyzovat svůj způsob myšlení a modifikovat své vlastní vjemy a svou činnost. Shrnuto, člověk má do jisté míry schopnost ovládat svůj vlastní osud.

Vytváření vzorů

Člověk se může učit i na základě napodobování jiných lidí. Zvolí si určitou osobu jako svůj vzor a řadu projevů jejího chování imituje. Rozdíl mezi nepřímým učením a učením podle vzoru je následující – v prvním případě se člověk učí tím, že pozoruje výsledky chování jiného člověka; v druhém případě se učí na základě výsledků svého chování inspirovaného modelem.

Způsob, jakým můžeme na těchto principech teorii vyučování vybudovat je několik:

1. Předložení modelů chování žákům - učitel by měl nalézt takové modely chování, které budou žákům ve výuce představovat. Nestačí například při výkladu „ jak vést k zodpovědnosti“ pouhé vysvětlení, co zodpovědnost je, ale učitel navíc může do třídy přivést osobnost, kterou společnost za zodpovědnou považuje.
2. Hodnocení a obhájení hodnot chování – učení určitému chování je závislé na hodnotě, kterou přikládáme jeho výsledkům. Proto je třeba žákům ukázat hlavně smysl každého učení. Přeci jen se žáci učí lépe, pokud vidí, k čemu jim bude výsledek učení v životě dobrý.
3. Zpevňování chování žáka – důležitá pro žáka je kladná zpětná vazba v hodnocení jeho pokroků v učení. Vede to k vybudování pozitivního obrazu o sobě samém a uvědomění si svých schopností vykonat jistý úkol.
4. Praktické aplikace – vysvětlování nové učební látky by mělo být spojováno s praktickými aplikacemi.

Kognitivní cíle:

- představení vzoru a jeho okomentování
- v případě pravidla či pojmu umožnit žákovi zopakovat vlastními slovy chování, jehož vzor byl předveden
- dát žákovi možnost, aby ostatním na modelu předvedl např. metodu řešení problému nebo použití jisté strategie
- umožnit žákovi zobecnění naučeného chování, aby bylo aplikovatelné na jiné situace

Teorie sociokognitivního konfliktu

Sociokognitivní konflikt představuje v rámci určité sociální interakce sociálně a logicky neslučitelné odpovědi na danou otázku. K principům této teorie patří:

1. Interakce mezi osobami – jsou zdrojem vývoje osobnosti.
2. Sociokognitivní konflikt – je zdrojem učení a stimuluje ho.
3. Překonání kognitivní nerovnováhy u jedince – při spolupráci různých jedinců se v určitých případech a za určitých podmínek odkryjí rozdílné odpovědi, které spočívají v rozdílných hlediscích účastníků.Často je výsledkem dvojí nerovnováha – mezi jedinci založená na rozdílnosti odpovědí subjektů a nerovnováha uvnitř jedinců vycházející z uvědomění si odlišné odpovědi partnera, z které se rodí pochybnost o vlastní odpovědi.

Efektivita sociokognitivního konfliktu:

- umožňuje žákovi zaujmout kritické stanovisko ke své počáteční odpovědi
- konflikt vede žáka k tomu, že zaujme aktivní poznávací postoj
- žák se učí objevovat různé informace v odpovědích spolužáků, které využije při konstruování vlastního poznání
- na základě konfliktu si žák může uvědomit fakt, že je v situaci, kdy se musí změnit a kdy je lepší spolupráce s ostatními při řešení problémů

Sociálně – historická teorie

Hlavním představitelem sociálně – historické teorie je Lev Semjonovič Vygotskij. Tvrdil, že rozvoj lidského ducha je částí sociálního a historického procesu. K principům této teorie patří:

1. Zóna nejbližšího vývoje – představuje vzdálenost mezi úrovní současného vývoje (mírou je schopnost žáka řešit problémy samostatně) a úrovní vývoje, měřeného schopností žáka řešit problémy s pomocí někoho jiného. Zóna nejbližšího vývoje je vzdálenost mezi tím, co už žák umí a mezi tím, co by dokázal.
2. Vztah mezi vývojem a učením – Vygotskij stojí v protikladu k těm, kteří si (stejně jako Piaget) myslí, že vývoj předchází učení, že učení je totožné s vývojem a že růst a vývoj se navzájem ovlivňují. Tvrdí, že dítě může mít do jisté míry svůj vývoj pod kontrolou a tento vývoj je závislí na jeho učení.
3. Sociokulturní zprostředkování – zóna nejbližšího vývoje je charakterizována jako sociální a kulturní. Učení žáka je závislé na interakcích, které vznikají v jeho zóně vývoje. Jsou vyvolávány ostatními lidmi – žáky, rodiči, učiteli a je nutno tyto interakce pozorně sledovat.

Vygotskij se přímo nezmiňuje o strategiích vyučování. Vzdělávací modely vycházející z jeho principů rozpracovali jiní badatelé a učitelé.

Teorie kontextualizovaného učení

Problémem, kterým se tyto teorie zabývají je kontext učení. Badatelé z Institute for Research on Learning v Kalifornii tvrdili, že nemůžeme získávání poznatků oddělit od jejich pedagogického, kulturního a sociálního kontextu. Kontext musí být do učení začleněn. Učení v současné školní kultuře je neúplné, nepřizpůsobené reálnému světu.

Ignoruje kulturní kontext, z kterého poznatky vzešly a také se nestará o sociální kontext, v němž budou používány.

Rozlišujeme několik principů teorie kontextualizovaného učení:

1. Poznání je nástrojem, který podstatně závisí na činnosti a kultuře
2. Osvojování poznatků plyne z participace – vlastnost, která plyne z legitimního, globálně nahlíženého účastnění se dané osoby na činnosti skupiny, s kterou sdílí stejné praktické dovednosti a postupy
3. Kulturní kontext definuje prostředí, v němž se využívá poznání – přítomnost jistého kontextu významně modifikuje v každodenních situacích používání poznatků získaných ve škole. Ve škole jsou problémy skoro vždy přesně definovány, zatímco kultura každodenního života nás staví před problémy definované špatně nebo jen částečně.

Pedagogická strategie spočívá ve vymanění poznatků ze školního kontextu a vrácení těchto poznatků do jejich původního kontextu. Mělo by se vyučovat pomocí autentických aktivit, tj. činností běžných v této kultuře. Žáci tak získají představu o prostředí, v kterém tyto poznatky budou muset používat. Důležité je učit se v reálných situacích (situace každodenního života), učit se dělit o své poznatky, problémy a své objevy, učit se překonávat překážky.

Teorie kooperativního vyučování a učení

K této koncepci vzdělávání se vrací například Francie nebo Amerika. Francouzská kooperativní pedagogika se opírá podle Freineta o:

- právo na sebevyjádření a na komunikaci
- kritická analýza reality
- zodpovídat za sebe sama
- zodpovídat za skupinu

Také se jedná o neustálý pohyb:

- mezi jedincem a skupinou (na rovině žáků, učitelů a dalších skupin dospělých)
- mezi teorií a praxí
- mezi třídou a okolním prostředím

Kooperativní metoda se opírá o skupinové práce, které dopřávaly větší prostor žákově aktivitě. Charakteristikou vzdělávací činnosti byla jak integrace jednotlivců bez ohledu na jejich původ (etnický, ekonomický, sociální), tak aktivní účast žáků.
K principům teorie kooperativního vyučování patří:

- partnerství (žáci se lépe učí, pokud mohou pracovat na společném projektu)
- pružnost (existuje množství způsobů, jak kooperativní učení realizovat)
- vzájemná pomoc (nadanější musí pomáhat méně nadaným)
- kognitivní složitost
- rozmanitost sociálních situací (vyučování směřuje k osvojení hodnotných vzorců sociálního chování, např. tolerance)
- zlepšení sebehodnocení

Při sestavování pedagogických strategií je velká pozornost věnována zkušenostem učitelů a většina návodů se zakládá na experimentech. Strategie této pedagogiky jsou:

- individuální zodpovědnost: zodpovědnost žáka za své činnosti ve skupině; angažovanost žáka se zvýší odměnou za výkon (nezneužívat vnější motivací – peníze, dárky); měření žáka provádíme spíše na základě věcných kritérií než porovnáváním s ostatními
- vytváření malých skupin: ve větších skupinách žáci nemohou vyvíjet dostatečně intenzivní činnost; v heterogenních skupinách se zvyšuje sociální zisk; různorodé skupiny jsou důležité z hlediska školního výkonu a sociálního, etnického a kulturního původu; učitel by se měl vyhýbat slučování homogenních skupin, např. jen slabých žáků; pokud dochází k problémům ve skupině, je třeba provést přeskupení
- samostatné plánování činností: žák musí být aktivní a musí rozumět, co od něj učitel vyžaduje; učitel by měl proto strukturovat aktivity ve všech hodinách, přesně stanovit cíle a postupy; jednoznačně zadávat úkoly, postupovat od jednoduchého ke složitému
- rozvíjení sociálních dovedností: naučit žáka spolupráci na společných úkolech
- učitel musí být tím, kdo činnost usnadňuje: měl by individuální či skupinovou práci různými způsoby usnadňovat

Kooperativní výuka byla využívána i v zemích s poměrně rozdílnými kulturami (například: v multietnické třídě v Izraeli). Jedním z jejích důležitých cílů je učení se

spolupráci. Efektivita kooperativního učení spočívá také v rozvoji skupiny, v učení se kritickému myšlení a získávání metakognitivních metod učení.

Závěrem lze k sociokognitivním teoriím říci, že jejich přínosem je důraz na sociální dimenzi učení. Poukazují na význam velkého počtu sociálních faktorů, jako je například vliv spolužáků, vliv učitelových percepcí žáka, sebepojetí žáka, vztah k rodičům a ke společnosti. Zabývají se kulturními a sociálními faktory, které mohou vzdělávání ovlivňovat. Co však tito badatelé opomínali, byla pedagogická realita, praktické uskutečnění.

2.2.7 Sociální teorie

Hlavním posláním vzdělávání je podle sociální teorie příprava žáků na řešení problémů sociálních, kulturních ale také životního prostředí. Badatelé se soustřeďují na sociální a kulturní nerovnosti, sociální a kulturní dědičnost, na různé formy segregace, elitářství, na problémy životního prostředí, negativní vliv technologií a industrializace, degradace života na planetě Zemi. Úkolem vzdělávání je podle těchto teorií proměna – rekonstrukce naší společnosti. Žák musí získat nástroje v afektivní, intelektové a psychomotorické oblasti, nástroje, které mu umožní zasahovat do dané situace a proměňovat každodenní realitu.

K sociálním teoriím vzdělávání patří:

- institucionální pedagogika
- pedagogiky probouzející uvědomění
- ekosociální teorie

Institucionální pedagogika

Hnutí za pedagogické změny dosáhlo největšího rozkvětu v období šedesátých a sedmdesátých let. Jejími cíli byly:

- rekonstruovat společnost
- zpochybnit kapitalistický řád
- zaměřit se na rozdělení lidí podle společenských tříd
- odpoutat se od byrokratických institucí

Pedagogiky probouzející uvědomění

Cílem této pedagogiky bylo zvýšení vnímavosti žáka či studenta k jeho roli sociálního učitele. Dvě skupiny myslitelů se tímto tématem zabývali:

Paulo Freire

Původně byl učitel portugalštiny na druhém stupni školství. Na základě učitelských zkušeností se poté stal především praktikem vzdělávání a vypracoval pojem pedagogiky probouzející uvědomění. Tvrdil, že potřebujeme vzdělávání, které nás učiní schopnými rozhodovat a přijmout sociální a politickou zodpovědnost. Jako řešení navrhuje vzdělávání jako demokratické praktikování svobody, které spočívá na použití aktivní metody založené na dialogu, na kritice a na vytváření vlastního úsudku.

Dialog podporuje komunikaci. Ten, kdo vstupuje do dialogu, se na někoho obrací, aby se s ním o něco podělil. A právě to něco by mělo být novým obsahem programů vzdělávání. Inspiraci čerpal Freire u K. Jasperse – dialog jako vztah založený na sympatii, v kterém převládá láska, naděje, víra, důvěra a kritický úsudek. Úkolem vychovatele je vést dialog, předkládat konkrétní příklady a navrhovat nástroje, jejichž pomocí se jedinec utváří a učí se hovořit o svém vlastním světě.

Výchovou ke kritickému myšlení si žák uvědomí problémy společnosti, v níž žije. Tato problematizace musí být kritická a musí se týkat zkušenosti, která je žákovi vlastní, aby převzal kontrolu nad svou kulturou a nad svými dějinami. Freire představuje vzdělávání, jehož ohniskem je kulturní revoluce a cílem osvobození lidí od útlaku vládnoucích tříd.

Freirovo myšlení našlo příznivce v mnoha zemích. Velký vliv mělo v Jižní Americe, v Mexiku nebo v Africe. Ve Spojených státech převzal Freirovo učení I. Shor, který v osmdesátých a devadesátých letech koncipoval pedagogiku osvobození. V ní jde o to, dát žákovi schopnosti k proměně společnosti. Jeho pedagogika je charakterizována jako:

- participace (žák musí být aktivní a účastnit se různých školních a mimoškolních aktivit, učitel musí vytvářet situace, kde je žák spíše aktivní než pasivní)
- afektivní i kognitivní učení (učení nemůže vycházet ze soutěživosti mezi žáky - probouzí u slabších odpor vůči škole, pasivitu a nezájem; výuka musí být osvobozující a opírat se o participaci, která probouzí především pozitivní pocity)
- žák klade otázky (na základě otázek se rozvíjí dialog mezi učitelem a žákem; žák stupňovitě buduje své poznatky a vytváří si kritičtější pohled na společnost)

- multikulturní výuka (v pedagogice se musí brát ohled i na kulturní, sociální, jazykové a rasové rozdíly)
- dialog (učitel hovoří s žáky o tématech, která je zajímají a žáci se učí rozvíjet kritický pohled na své možnosti, na svou situaci, jazyk, poznatky a na společnost)
- desocializace žáků (učitelé se spolu s žáky účastní společného zpochybnění dominantních kulturních a sociálních typů chování)
- demokratická výuka (v tradičním školním systémů se žáci naučili tupě odpovídat na otázky než otázkami zpochybňovat hotové odpovědi; demokratická výuka dává žákům možnost svobodně se vyjadřovat, projevit navenek své cíle a podle nich působit na svět)
- společenství badatelů (žáci by měli provádět seriózní výzkumy a ne jen poznatky přijímat)
- interdisciplinarita (propojení předmětů)
- sociální akce (angažovanost pro společnost)

Velmi zajímavé jsou i etapy strategie pedagogiky osvobození:

1. kladení otázek (vymezit problém)
2. úvaha o problému (např. diskusí)
3. sepsání prvého pojednání (navrhnout řešení problému a porovnat s ostatními žáky)
4. předložení zprávy skupiny (schopnost prezentovat svůj názor)
5. syntéza a nová formulace problematiky (spolupráce s učitelem)
6. sepsání druhého pojednání
7. druhý dialog se třídou
8. přínos nových didaktických prostředků (práce s novými zdroji informací)
9. hodnocení (každý žák hodnotí za sebe anonymně)
10. dialogický výklad (na základě analýzy zahájí učitel se žáky kritický dialog)
11. odpovědi žáků
12. řešení a projekty

Shorova sociokulturní strategie je tedy především charakterizována svobodou vyjádření, častým opakováním, vracením se k téže informaci v novém kontextu a úsilím o společnou činnost.

Kritická pedagogika

Tato pedagogika detailněji zkoumá společenské základy výchovy a zjednodušuje popis pedagogických strategií potřebných k dosažení jejích cílů. Ovlivnily ji tři směry – ortodoxní marxismus, nová sociologie vzdělávání a kulturní studie.

Mezi principy kritické pedagogiky se řadí:

- pozornost věnovaná sociálním hodnotám (podpora rozvoje smyslu pro sociální zodpovědnost)
- vytvoření kritického jazyka (důraz je kladen na poznatky, dovednosti a návyky, které je třeba získat, aby se člověk stal kritickým občanem)
- společenský charakter poznání (poznání je silně svázáno se sociální a kulturní praxí dané společnosti; žák se musí naučit respektovat rozdíly mezi jednotlivci a skupinami, vytvořit si multietnický, antirasistický pohled na společnost)

Pedagogika je pro zástupce kritického směru mnohem spíše předmětem analýz než strategií výuky. Existuje proto jen velmi málo odpovědí na otázku, jak vyučovat kritickým způsobem.

Ekosociální teorie vzdělávání

Zájem teoretiků se v tomto případě upíral na makroproblémy způsobené sociálními, ekonomickými, politickými a kulturními strukturami. Návrhy na změnu vzdělávacího systému proto vycházely z globálního pohledu na vztahy mezi jedincem, společností a planetou.

Komplexní globální teorii vzdělávání vytvořil Eric Jantsch. Vzdělávání má podle něj zahrnout tři významní osy:

1. koncipování lidských vztahů – vztah člověka k sociálním, duchovním a fyzikálním skutečnostem
2. koncipování nástrojů – organizace lidí spolu s jejich technologiemi, systémy komunikace, očekáváními a cíli; vzdělávání spočívá v procesech inovace, tvůrčího plánování nebo v metodě řešení problému
3. koncipování institucí – výzkum povah hodnot různých institucí, které se nacházejí v základech lidského chování; studují antropologii, etiku, teorii vývoje náboženství, ideologie atd.

Jantsch dodává, že procesy učení ve škole a v reálném životě musí být totéž a stát se součástí lidské zkušenosti.

Zmíněné teorie zdůrazňují hluboce sociální charakter vzdělávání, který musí připravit žáky a studenty na řešení problémů společnosti. Převzít kontrolu nad vývojem a změnit sociální, kulturní a ekologické uspořádání, vznik nové teorie vzdělávání založené na pohledu do vzdálené budoucnosti, to vše představuje hlavní myšlenku sociálních teorií.

2.2.8 Akademické teorie

Svou pozornost soustřeďují tyto teorie na předávání obecných poznatků. Stojí v opozici proti příliš velkému vlivu specializovaného vzdělávání. Předně má vzdělání umožnit žákovi, aby se stal široce kultivovaným člověkem. Ze skupiny akademických teorií jsou zajímavé dva směry: tradicionalistický a generalistický. Tradicionalisté chtěli, aby obsahem výuky byl souhrn klasických či tradičních poznatků. Tedy šlo o vyučování o minulosti. Oporou byl předpoklad, že vzdělání musí předat solidní a nezpochybnitelné obsahy, obsahy, které s úspěchem přestály zkoušku času. Na druhé straně generalisté kladly důraz na obecné vzdělání, které rozvíjí kritické myšlení, které dá duchu jistou otevřenost, chuť k bádání, zvídavost či dovednosti. To vše představuje společný základ úspěšnosti v různých oblastech lidské činnosti.

Tradicionalistické teorie

Základem tradicionalistických teorií jsou hodnoty a ideje, které dosáhly během staletí jistého stupně zralosti, objektivity, a proto tvoří podstatu kultury, která má být předána novým, mladým generacím. V různých historických obdobích se vždy zvedla vlna kritiků, pokud šlo o opuštění klasické výuky a její nahrazení specializovanějším a „současnějším“ vzděláváním. Většina teoretiků tvrdila, že dojde k „degradaci hodnot“ způsobenou vzděláním příliš zaměřeným, specializovaným.

Principy tohoto vzdělávání jsou:

- školní docházka představuje pouze jednu část vzdělávání; vzdělávání je dlouhodobý proces

- cíle učení jsou pro všechny stejné; zamezí diskriminaci mezi žáky úspěšnějšími a méně nadanými
- povinná výuka, která má všeobecný charakter a poskytne všem základní vzdělání

Klasická pedagogika v racionálně koncipovaném postupu přechází od jednoduchého ke složitému. Učební látka se skládá z informací a idejí vybraných podle jejích hodnot. Cílem klasické výuky je naučit se danému obsahu bez ohledu na zájmy a zaujetí samotného žáka. Učitel je expertem a vzorem, který je třeba přijmout a žák představuje nádobu, kterou je třeba naplnit. Intelektuální vzdělání má přednost před emocionálním rozvojem a dovedností sociální kritiky.

Program klasického vzdělávání:

1. jazyk
2. umění
3. mravní smysl
4. sociálně politické vzdělání
5. duchovní zkušenost
6. vědy
7. matematika
8. tělo jako vyjadřovací prostředek

Generalistické teorie

Hlavním tématem, kterým se teoretikové generalistických teorií věnovali, byl význam všeobecného vzdělávání. Tvrdili, že mladí lidé nemají pořádné všeobecné vzdělání. Zdroj tohoto problému představuje současná školní výuka, v které se nachází přehnaná specializace. Výuka spočívá hlavně v memorování, aniž by byla kladena otázka smyslu získaných poznatků. Studenti se neučí přemýšlet.

Principem všeobecného vzdělání musí být rozvíjení kritického myšlení, výuka musí poskytnout určitou otevřenost ducha, chuť bádat a jistou intelektuální zvídavost. Ministerstvo pro vysoké školy a vědu v Québecu předložilo v roce 1993 reformu vyučování, která je založena na společném obecném vzdělání. To je definováno na základě následující koncepce vzdělání a kultury:

„Být dnes dobře vzdělán a kultivován znamená: ovládat svou vlastní řeč, což je neoddělitelné od samotné schopnosti myslet; být schopen přesně se vyjadřovat a umět se

dobře orientovat v bohatství literárního odkazu; být schopen komunikovat v jiných jazycích, v prvé řadě francouzsky nebo anglicky, a to na úrovni, která překračuje prostý uživatelský kód; ovládat základní pravidla racionálního myšlení, řeči a argumentace; být schopen samostatného uvažování a moci zaujmout postoj k opěrným bodům vývoje lidského myšlení; umět sám sebe zodpovědně ovládat v záležitostech týkajících se zdraví a tělesné kondice; chápat podstatu těch přístupů k realitě, které se nacházejí v základu velkých oblastí lidského ducha – umění, vědy, technologie, matematiky, humanitních věd.“ (/3/, str. 210)

Jiní teoretikové se kloní k tzv. základnímu vzdělání. To se na rozdíl od všeobecného vzdělání vztahuje k ovládnutí ideologických, historických a metodologických základů dané disciplíny. V různých zprávách je základní vzdělání popisováno jako úsilí o osvojování znalostí, o pochopení základů, řídících principů, základních konceptů a metody, která je vlastní danému předmětu nebo je definováno jako souhrn učení (nejdůležitějších organizovaných poznatků a znalostí, dovedností a schopností, postojů a hodnot), které jsou podstatné pro plynulý osobní vývoj a pro dynamickou integraci do společnosti.

V Severní Americe existuje vzdělávací proud, který se zaměřuje na utváření kritického myšlení. Zastánci tohoto směru vzdělávání navrhují, abychom žáky učili více myslet. Navrhují, aby bylo vzdělávání v jedenadvacátém století soustředěno na utváření kritického myšlení. Formování kritického myšlení je nezávislé na obsazích, protože se týká uvažování v jeho intelektuálním prostoru. Jedná se tedy o intelektuální proces, který spočívá v pojmovém uchopení, analýze, syntéze a vyhodnocení informací.

Zastánci všeobecného vzdělávání kladli důraz na pojem kvalita školy a školského systému. G. Éthier (1989) shrnul analýzu amerických badatelů, W. G. Spady a G. Marx, týkající se vynikající kvality ve vzdělávání, a vybral z ní sedm charakteristických rysů:

- cíle a priority kurikula jsou explicitně vyjádřeny a odpovídají očekávání, které má v rámci kvality splnit žákovo vzdělání
- standardy, očekávání a nároky jsou jasně vyjádřeny a vytvářejí reálné podmínky úspěchu žáka
- kutikulární obsahy a metody předávání poznatků jsou zadané tak, aby mohly tvořit opěrné body pro úspěch žáka
- uspořádání školy a vyučování je takové, že všichni vědí jak, kde a kdy se bude konat vzdělávací proces; zahrnuje žáky, učitele a jejich vzájemnou interakci

- organizaci a rozvrhování času pro výukové činnosti provádí škola
- všechny zdroje – hmotné, didaktické, finanční či lidské jsou používány efektivním a výkonným způsobem
- role a zodpovědnost odborného personálu jsou průběžně upřesňovány a tvoří základ pro jejich hodnocení a odměňování

Návrh na cíle, prostředky a oblasti výuky ve „škole vynikající kvality“:

Cíle:

osvojení poznatků a dovedností, uvědomění si demokratických hodnot a idejí, vynikající kvalita výsledků, schopnost obstát v soutěži

Prostředky:

vyučování, supervize, dialog, přednáška, četba významných děl, tutorování, diskuse, kladení otázek, debaty, konference, cvičení

Oblasti výuky:

jazyk, literatura, umění, matematika, dějiny, zeměpis, hudba, přírodní vědy, divadlo, výtvarná činnost

Strategie vyučování v základním, liberálním vzdělávání nebo ve formování kritického myšlení je podle Národní rady pro vzdělávání (1990) následující:

„Pedagogická činnost se vydává na cestu základního vzdělávání tehdy, jestliže žákovi umožňuje integrovat do jednoho celku všechno, co se naučil, to znamená zapamatovat si každou věc v jejím organickém propojení s ostatními a umět poznatky aplikovat na jiné situace. Dobrá pedagogická praxe totiž vede žáka tak, aby to, co se naučil, v něm zapustilo pevné kořeny jednak vzájemným propojením jednotlivých poznatků a jednak vytvářením vztahů mezi poznatky a životem. Takové postupy podporují zkušenost integrace například kolem témat (projektů), která uvádějí do vztahu poznatky a dovednosti z několika disciplín, nebo aplikací poznatků a dovedností na různé kontexty a životní situace.“ (/3/, str. 217)

V obou případech – tradicionalistických i generalistických teorií je úkolem vyučujícího předávání daných obsahů a úkolem žáka je jejich asimilace. Akademické teorie počítají s učitelovým výkladem těch poznatků, které tvoří jádro všeobecného vzdělání. Kladou důraz na neustálou nutnost směřovat k vysoké kvalitě vyučování a také zdůrazňují, že ve studiu i v práci je nutno vyvinout maximální úsilí. Zároveň se tak

předávají hodnoty jako je disciplína, vytrvalá práce, úcta k demokratickým hodnotám a k tradici a také smysl pro občanskou zodpovědnost.

2.2.9 Která teorie je nejlepší?

V současné době se země utkávají se závažnými sociálními, ekonomickými, politickými a ekologickými problémy – ať už nezaměstnanost, sociální napětí, násilí na ulicích či v masmédiích, braní drog, rasová nesnášenlivost, náboženský fundamentalismus, nenávistný nacionalismus, tak i problémy se znečišťováním ovzduší a vody a rostoucí množství odpadů na naší planetě.

Někteří teoretikové tvrdí, že hlavním problémem vzdělávání není zajištění vysoké kvality, ale především rovnosti. Například již od prvního stupně základní školy musí učitelé řešit integraci menšin. Otevření pracovního trhu, zmnohonásobení vztahů mezi zeměmi vede k rostoucímu napětí ve vzájemných vztazích, kde nikdo nikomu nechce ustoupit. Nastává jakýsi paradox, kdy otevřenost, která byla pokrokem umožněna, vede naopak k sociální, kulturní a etnické uzavřenosti. Každý si hájí svou identitu náboženskou, ekonomickou, sociální a kulturní.

O roli vzdělávání je tedy třeba uvažovat v kontextu s tímto problematickým společenským vývojem. Dávají tyto teorie vzdělávání možnost řešení daných problémů? Existuje teorie, která by alespoň část problémů vyřešila? Která teorie je tedy nejlepší?

Četné reformy navrhované vládami vzdělávacím institucím se potýkají s problémem adaptace školy na společnost. Prioritou vzdělávacího systému by podle pokrokových teoretiků akademického směru mělo být zachování ekonomického řádu založeného na volném trhu. Většina silně industrializovaných zemí touží po tom, aby se mohla opřít o větší množství specializovaných pracovníků, protože ekonomický pokrok spočívá v jejich zapojení do produkčního procesu.

Personalistické teorie vzdělávání jsou velmi zajímavé, protože otevírají velký prostor jedinci. V šedesátých a sedmdesátých letech byla vytvořena řada škol zvaných „alternativní“, v nichž bylo dítě králem. Tyto teorie však podporují více rozvoj

individualismu než sociálního vědomí a to může být v každodenním životě velkým problémem.

Existenci jiných věcí na této zemi než je jen produkce a konzumace, nám připomínají spiritualistické teorie. Moudrost nemusí být vždy měřena množstvím peněz, které vlastníme. Nad těmito úvahami je třeba se zamyslit, ale přitom dát pozor na snadné léčky dogmatismu a podléhání nějaké formě transcendence.

Tvůrci technologických, sociokognitivních a kognitivně psychologických teorií se hlavně soustředili na vhodné pedagogické strategie. Zabývali se řešením reálných problémů učení a vyučování. Soustředili se především na žáka, strukturu učení, procesy poznávání, techniky komunikace či média v učení. Jak je tomu ve skutečnosti, co se týká zavádění nových technologií do škol? Teoretikové technologie vzdělávání se také mnohem více zajímají o problémy učení a výuky než o problémy sociální, politické a ekonomické. Oproti tomu sociokognitivní teorie ukazují, do jaké míry musí brát výuka ohled na četné kulturní a sociální aspekty. Bohužel je jejich charakteristika omezena na diskuse mezi badateli, které práci učiteli nijak zvlášť neusnadní. Na druhé se straně roste velký zájem ze strany učitelů o kooperativní formy učení.

K vyřešení současných problémů se nejvíce přibližuje sociální teorie. Každý návrh na pedagogické změny je třeba promyslet spolu s úvahami o vztazích mezi školou a společností. Kritická pedagogika navrhuje vzdělávání žáka založené na kultuře, která je alternativou ke kultuře vládnoucí. Tato alternativa se opírá o hodnoty, jako jsou rovnost, respektování rozdílů a sociální spravedlnost. Bohužel i tady narážíme na nedostatek konkrétních pedagogických návrhů. Mnoho úvah o pedagogických postupech ve třídách jsou příliš teoretické.

Co je tedy „nejlepší“ teorií vzdělávání? Vzdělávání, které u žáka podporuje získání odborných znalostí založených na pochopení sociálních, kulturních a ekologických problémů. Úkolem žáků bude proměna hodnot společnosti než je segregace, soutěživost či rasismus. Vzdělávání musí spočívat v nových vzdělávacích strategiích, které budou přiměřené globálnímu řešení naší planety. Zabývat se studiem multikulturních vztahů, pozitivních a negativních dosahů ekonomického vývoje, ekologie a principů demokracie, to jsou hlavní cíle současné teorie vzdělávání. Zahrnutí kooperativních strategií umožňuje efektivní vedení žáka k získání pracovní metody, která bere ohled na sociální, kulturní a náboženské rozdíly.

2.2.10 Problémy v mezinárodním kontextu

Lidská společnost se v současnosti více propojuje na mezinárodní úrovni nesčetnými ekonomickými, kulturními, politickými vztahy, a proto častěji obrací pozornost ke společným problémům vzdělávání jako jednoho z faktorů své existence a svého rozvoje. Srovnávací pedagogika se kromě komparace vzdělávacích procesů také zaměřuje na identifikaci problémů, trendů a perspektiv vzdělávání v globálním pohledu. Rovněž v České republice vzrostl zájem především se strany politiků, ekonomů aj. o problémy vzdělávání a jejich řešení na mezinárodní úrovni. I české vzdělávání je a bude ovlivňováno vývojem a různými způsoby řešení vzdělávání okolním světem.

Které problémy vzdělávání jsou dnes zásadní a řešeny na mezinárodní úrovni? Které z nich se dotýkají vzdělávání v České republice nebo se objevují jako naléhavé v naší blízké budoucnosti?

Jako zásadní a nejvýznamnější na mezinárodní úrovni se v současnosti jeví tyto problémy:

- vzdělávání a sociální nerovnosti
- jednotná škola vs. selektivní vzdělávání
- interkulturní faktory ve vzdělávání
- cizí jazyky ve vzdělávacích systémech

Vzdělávání a sociální rozvrstvení

Jednou z klíčových rolí pro sociální diferenciaci je úroveň dosaženého vzdělání. Ta vytváří pro jedince sociální status, který působí na jeho zařazení k určité sociální vrstvě. Protože jednotlivé sociální vrstvy mají odlišný vztah k moci a k materiálním prostředkům, vidí část sociologů ve vzdělání faktor způsobující společenskou nerovnost. Na základě různých výzkumů a teoretických koncepcí se snaží určitá řada teoretiků dokázat, že nerovnost či sociální nespravedlnost je z velké míry způsobena tím, že lidé nedostávají rovnocenné příležitosti se vzdělávat. Například v americké a západoevropské sociologii se v šedesátých letech dvacátého století rozvinuly koncepce o sociální nerovnosti lidí v kapitalistické společnosti jako důsledku jejich rozdílného ekonomického a vzdělanostního statusu. Protikladem k těmto myšlenkám je pojetí o rozlišování dvou statusů – vrozených a dosažených, které by měly mít pro koncepci o vzdělávání zásadní důležitost. Pokud není úroveň vzdělání člověku předurčeno, tudíž

člověk se musí o své vzdělání přičinit, pak teorie o nerovnosti vzdělávacích příležitostí ztrácejí mnoho ze svého opodstatnění. Téměř každý člověk má ve své moci to, jaké vzdělávání si vybere a jaké úrovně v něm dosáhne.

V současných koncepcích vzdělávací politiky na Západě ale převládá takový přístup, podle něhož nerovnost ve vzdělávání je převážně způsobována majetkovými, rasovými či etnickými rozdílnostmi mezi lidmi – tedy většinou danými statusy. Zejména v Americe je situace ohledně vzdělávacích příležitostí neustálým bodem diskuse. Skutečnost, že počet mladých Američanů získávajících středoškolské a vysokoškolské vzdělání je velmi diferencováno podle etnické a rasové příslušnosti: „Barevní“ dosahují typicky nižší úrovně vzdělání než běloši, podobně jako „chudí“ ve srovnání s „bohatými“. Vzniká tedy nový okruh teoretiků, který se zabývá nerovností vzdělávacích příležitostí z hlediska genetických dispozic. Vznikají různé programy na vytváření stejných vzdělávacích příležitostí typu: Head Start a v politice program pozitivní diskriminace.

Program Head Start

Tento program se týká předškolní výchovy a probíhá od sedmdesátých let s cílem „odstraňovat chudobu“. Tím je myšleno, že ekonomicky a sociálně znevýhodněným dětem (z rodin s nižšími příjmy, kulturně deprivovaným aj.), jejichž šance pro získání vyššího vzdělání jsou znesnadněny, a tudíž i jejich situace je v dospělosti ztížena, se může prospět právě vhodnými programy předškolní výchovy. Jimi se vyrovnají různé handicapy chudých dětí a tím se jejich start do školního vzdělávání a pozdějšího života vyrovná šancím dětí z ekonomicky vyspělejších rodin. K tomuto projektu bylo provedeno i vyhodnocení. Ukázalo se, že tento program v USA či v Austrálii přináší pozitivní výsledky pro kognitivní a sociální rozvoj dětí ve srovnání s dětmi, které předškolní výchovu neabsolvují. Oponenti však tvrdí, že tyto efekty jsou významnější pouze u dětí z ekonomicky slabších rodin a že vznik pozitiv je podmíněn i kvalitou předškolních zařízení., která jsou v USA velice rozdílná (v případě veřejných předškolních zařízení je kvalita obvykle nízká a u soukromých zařízení se za kvalitu platí vyšší poplatky). Další výzkum prokázal, že pozitivní kognitivní a sociální efekty programu předškolní intervence mají krátkodobé trvání a během pozdější docházky do školy se snižují.

Program Pozitivní diskriminace

Jedná se o program týkající se výběru studentů na vysoké školy. Při přijímání studentů na americké vysoké školy byli zvýhodňováni ti, kteří pocházeli ze „znevýhodněných“ skupin, např. černošští studenti oproti bělošským studentům apod. Tyto snahy se v USA soustředily hlavně na odstraňování bariér ve vzdělávání pro příslušníky rasových a etnických minorit. Oproti tomu v západní Evropě se obdobné snahy týkaly pomoci dětem a mládeži z dělnických rodin, resp. rodin příslušejících k nižším sociálním třídám.

Evropská unie se upíná k problému přetrvávajícího vlivu socioekonomického prostředí na rozdíly ve vzdělávání. Její koncepce a návrhy se týkají zejména vztahů vzdělávání a zaměstnanosti, profesní mobility, kvality vzdělávání či přechodu lidských zdrojů ze školy do trhu práce.

Při všech snahách o rovnou příležitost ve vzdělávání se projevuje jeden závažný, kontraproduktivní efekt: Čím více se rozšiřuje přístup mladých lidí k vyšším úrovním vzdělávání, tím větší konkurence se projevuje na trhu práce při hledání zaměstnání. Zpráva pro OECD z Německa dále referuje, že tím, jak se postupně větší a větší skupiny populace začleňují do vyššího sekundárního vzdělávání, stává se tato dosažená úroveň vzdělání požadovaným standardem v mnoha profesích a důsledkem toho se šance lidí s nižší dosaženou úrovní vzdělání na získání pracovního místa snižují.

Tématu „vzdělávání a sociální spravedlnost“ se v současnosti věnuje řada evropských zemí. Lze pozorovat až úpornou snahu dokazovat, že nespravedlnost spočívá v tom, že mladí lidé pocházející z rozdílných společenských vrstev nezískávají stejnou úroveň vzdělání. Pro příklad se uvádějí státy jako Německo, Dánsko či Francie, kde jsou „šance na získání vysokoškolského vzdělání“ u studentů ze sociálně slabších vrstev až trojnásobně nižší než u jejich vrstevníků z vyšších sociálních vrstev. Zastánci rovnosti ve vzdělávání se však nezajímají o to, zda hlavně mladí lidé z tzv. nižších sociálních vrstev mají zájem o vyšší vzdělávání a svou přičinlivostí o ně usilují.

Jednotná škola vs. selektivní vzdělávání

Při komparaci vzdělávacích systémů se setkáváme na úrovni základního vzdělávání se dvěma odlišnými principy – princip jednotného vzdělávání pro všechnu mládež a princip rozdělování mládeže do různých proudů vzdělávání. Toto rozdělování je víceméně politickým rozhodnutím vlád a parlamentů a pedagogické zřetele nejsou prioritně brány v úvahu.

V současnosti rozlišujeme tři typy základního vzdělávání:

1. jednotná základní škola – s možnými vnitřními odlišnostmi v kurikulu; tento typ najdeme ve většině zemí Evropy, v Austrálii, Japonsku, Kanadě, USA, Číně či Koreji
2. selektivní základní škola – žáci jsou rozdělováni podle výběrových kritérií a část jich pak přechází před dokončením základní školy do tzv. výběrových škol; tento typ přetrvává v Německu, Rakousku, Lichtenštejnsku, Lucembursku a po roce 1989 byl znovu zaveden v Maďarsku, Slovensku a České republice
3. alternativní jednotná škola – je kombinací obou předchozích typů; úsilím je oslabení selektivního principu nebo ho odsunout do vyššího věku žáků; tento model je realizován v Německu – na území bývalé NDR v podobě Gesamtschule nebo Regelschule

Německo – systém selektivního vzdělávání

Povinná školní docházka začíná v Německu ve věku 6 let a trvá 9 let. V některých spolkových zemích (Berlín, Severní Porýní – Vestfálsko, Brémy) je povinné vzdělávání 10 let.

Primární vzdělávání probíhá v základní škole, tzv. Grundschule a žáci musí absolvovat 1. – 4. ročník, v Berlíně a v Braniborsku 1. – 6. ročník. Jedná se o společné vzdělávání všech dětí a to do věku 10 let.

Po zvládnutí základní školy je společné vzdělávání ukončeno a nastupuje selektivní princip. V Německu existují čtyři typy škol, do kterých žáci mohou nastoupit: hlavní škola, reálka, gymnázium, souhrnná škola – alternativní druh školy.

Hlavní škola = Hauptschule

Tato škola umožňuje všeobecné vzdělání s předpokladem, že následující příprava žáků bude orientována většinou na učňovskou přípravu. Hauptschule navštěvují žáci, kteří nemají zájem o náročné studium, často i žáci různými problémy (např. v chování) a žáci z rodin imigrantů. Typ školy je nevýběrový a obsahuje 5. – 9. ročník, v některých spolkových zemích i 10. ročník. Celkově počet žáků hlavních škol v posledních desetiletí klesá. Němečtí pedagogové mnohdy tento typ školy označují jako „prohra v rozvoji vzdělávání“. Do Hauptschule dochází přibližně 24% příslušné věkové populace.

Reálka = Realschule

Poskytuje také všeobecné vzdělání. Na rozdíl od Hauptschule má náročnější programy studia, ale nikoliv s akademickou orientací. Zaměřuje se na profesní dráhu. Po absolvování 5. – 10. ročníku Realschule je žákovi umožněn vstup do různých středních odborných škol – Fachoberschule nebo jiných škol, které připravují na povolání. V Realschule se vzdělává okolo 27% populace žáků.

Gymnázium = Gymnasium

Tento typ patří mezi výběrové školy a je určen žákům, kteří mají schopnosti pro teoretické studium. Gymnasium se skládá z 5. až 13. ročníku, přičemž podmínkou absolvování studia ve vyšším stupni (11. – 13. ročníku) je získání oprávnění po úspěšném ukončení 10. ročníku. Studium na Gymnasiu je bohatě diferencováno podle různých oborů (matematicko – přírodovědný, jazykový, společenskovědní apod.). Studenty tento model školy připravuje na budoucí vyšší a vysokoškolské vzdělávání. V současnosti se počet žáků na gymnáziích postupně zvyšuje, vzdělává se v nich asi 30% populace.

Přechod ze základní školy:

Při rozdělování německých žáků do různých typů škol je respektováno především kritérium schopností ke studiu. Základní školy (Grundschulen) dávají žákům doporučení (Grundschulempfehlung), které vyjadřuje, pro jaký typ dalšího vzdělávání má žák předpoklady. Toto doporučení žáci, resp. jejich rodiče obdrží v posledním ročníku základní školy. Jeho základem je průměrná hodnota známek, podle které se řídí volba vzdělávací dráhy žáků. Konečné rozhodnutí závisí však na rodičích. Jednotlivé spolkové země poskytují také specifická opatření k informování rodičů ohledně dalšího vzdělávacího směru jejich dětí. Jestliže se rodiče řídí doporučením základní školy, nevzniká žádný problém ohledně studia dítěte. Pokud však rodiče chtějí, aby jejich dítě navštěvovalo „vyšší“ úroveň školy (např. Gymnasium) a nerespektují doporučení základní školy, musí žák vykonat přijímací zkoušku.

Selektivní systém provází již od šedesátých let minulého století ostrá kritika ze strany veřejnosti, politiků ale i pedagogů. Z pedagogického hlediska je hlavně vytýkáno to, že jsou žáci rozdělováni do odlišných typů škol již ve věku 10 let. V tomto věku zpravidla nelze určit schopnosti a dispozice žáků pro určitou vzdělávací dráhu. Z toho

důvodu se v některých spolkových zemích začaly uplatňovat alternativní typy škol, posouvají selekci žáků do pozdějšího věku.

Souhrnná škola = Gesamtschule

Tento typ školy vzdělává všechny žáky v 5. – 6. ročníku společně, na základě jednotného kurikula, ale počínaje 7. ročníkem se studium v určitých předmětech (cizí jazyk, matematika aj.) diferencuje podle obtížnosti. Žáci mohou v rámci školy přecházet z méně náročných programů vzdělávání do náročnějších a naopak. Alternativní škola je ukončena 9. nebo 10. ročníkem a absolvováním závěrečné zkoušky. V souhrnných školách se vzdělává celkem 10% populace německých žáků.

Regelschule

V zemích bývalé NDR vznikla podle vzoru souhrnných škol tzv. Regelschule, např. v Durynsku (spolková země Thüringen). Programem školy je efektivním způsobem kombinovat jednotné vzdělávání a diferenciaci podle schopností a motivací žáků. V 5. – 6. ročníku se žáci vzdělávají podle stejného kurikula. Oba dva ročníky představují určité orientační období, po jehož absolvování se žáci rozhodnou pro jednu ze dvou vzdělávacích drah:

- studium podle programu hlavní školy s ukončením vzdělání v 9. ročníku příslušnou závěrečnou zkouškou – Hauptschulabschluss; ta tvoří předpoklad pro další vzdělávání zaměřené profesně (= učňovské přípravy)
- studium podle programu reálky s ukončením vzdělání v 10. ročníku náročnější závěrečnou zkouškou – Realschulabschluss; ta umožňuje přístup na střední odborné školy nebo na vyšší stupeň gymnázia

Rozdíl mezi oběma programy spočívá především v úrovni jejich náročnosti. Zatímco hlavní školy zvýrazňují praktickou zaměřenost, tak reálky zdůrazňují teoretickou odbornost. Podstatné je, že během studia mají žáci možnost změnit začlenění do určitého programu, jestliže mají motivaci a příslušné výkony.

Obě školy – Gesamtschule i Regelschule a jim podobné zajišťují pro žáky volbu vzdělávací dráhy ve věku 12 let a usilují o vytváření stejných šancí pro všechny. Proto

se např. v Durynsku vzdělávají v Regelschule asi 2/3 populace žáků, zato v gymnáziu studuje asi 1/3 žáků.

Důsledky selektivního systému v Německu

Pozitivní důsledky

Absolventi německých gymnázií dosahují vynikajících výsledků a mají výbornou přípravu pro vysokoškolské studium. Kvalita německých gymnázií je ve světě všeobecně uznávána.

Negativní důsledky

Oproti gymnáziím dosahují studenti hlavních škol značně horších vzdělávacích výsledků. Potvrzují to výsledky měření vzdělávání provedené prostřednictvím PISA 2000 a PISA 2003, zaměřené na 15leté žáky v zemích OECD. Ukázalo se, že průměrné výsledky německých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti jsou horší než v řadě jiných zemí. Příčinou je to, že do průměrných výsledků se promítají rozdíly mezi skupinami žáků z různých typů škol.

Následující tabulka uvádí počet bodů pro tři testované oblasti vzdělávání:
Výsledky německých žáků v testech PISA 2000

Typ školy	**Čtenářská gramotnost**	**Matematická gramotnost**	**Přírodovědná gramotnost**
Hlavní škola	397	407	403
Gesamtschule	460	463	457
Reálka	498	500	495
Gymnázium	581	579	576
Průměr	484	490	487

(Pramen: Baumert et al., 2001; /2/, str. 201)

Němečtí žáci dosahují v hlavní škole a v souhrnné škole výrazně nižších výsledků než žáci z gymnázií. Příčinu lze také hledat v rozdílném rodinném zázemí obou skupin.

V rámci komparativní pedagogiky se opakovaně ukazuje, že lepších průměrných výsledků nedosahují země, které usilují hlavně o nejkvalitnější vzdělávání nadaných žáků. Čím vyšší jeselektivita vzdělávacího systému (Německo, Rakousko, Česká republika či Maďarsko), tím větší je rozptyl mezi nejlepšími a nejhoršími výsledky žáků.

Model, který představuje Německo není v Evropě jediný. Podobným způsobem je princip selektivnosti na úrovni základního vzdělávání realizován i v dalších zemích. Rozdíl selekce spočívá ve věku žáků:

Rakousko po 4. ročníku
Švýcarsko po 4. – 6. ročníku (podle náročnosti navazující školy)
Maďarsko po 4. ročníku
Slovensko po 4. ročníku
Lichtenštejnsko po 5. ročníku
Česká republika po 5. nebo 7. ročníku
Lucembursko po 6. ročníku

Naopak velice nízký index selektivnosti mají zejména skandinávské státy.

Finsko – typ jednotné základní školy

Charakteristické pro kulturu a mentalitu skandinávských zemí, tedy i pro Finsko, je zakotvení silného povědomí o společenské rovnosti a spravedlnosti, vyrůstající mimo jiné z protestantské duchovní orientace, což se odráží i v postojích ke vzdělávání. Proto v roce 1968 byl ve Finsku parlamentem přijat zákon o jednotné základní škole, který s úspěchem v této zemi funguje dodnes.

Základní škola (peruskoulu) se skládá z devíti ročníků. V 1. – 6. ročníku vyučuje všechny nebo většinu předmětů jeden učitel a počínaje 7. ročníkem vyučují jednotlivé předměty specializovaní učitelé. Oproti české škole, kde žáci vstupují do základní školy zpravidla již v šesti letech, přichází žáci do prvního ročníku finské základní školy v sedmi letech. Absolventům základní školy ve Finsku je tedy obvykle 16 let.

Význam jednotné školy spočívá v tom, že žáci prochází jedním typem školy a nedochází k selekci žáků do jiného typu školy, jak tomu je v českém nebo německém vzdělávacím systému. Uvnitř jednotné školy je však možná určitá variabilita v učebních plánech. Cíl základního vzdělávání je zákonem č. 628/1998 vymezen následovně:

„Základní vzdělávání má podporovat rozvoj žáků tak, aby z nich vyrostli zodpovědní členové společnosti, vybavení žádoucími znalostmi a schopnostmi pro život… Vyučování musí přispívat k rovnoprávnosti ve společnosti a zároveň posilovat schopnosti žáků k vlastnímu dalšímu rozvoji.“ (/2/, str. 203)

Ve Finsku existují pouze státní školy, jedinou výjimkou jsou waldorfské. V průměru má finská základní škola jen 150 žáků, zatímco v České republice 250 žáků. To je dáno především řídkým osídlením velké části území Finska, z toho důvodu zde vzniká velký počet malých, resp. malotřídních škol.

Instituce zvaná Národní výbor pro vzdělávání vytváří obsahy a cíle základního vzdělávání. Hlavní dokument se nazývá národní kurikulum pro základní vzdělávání a stanovuje, že všichni poskytovatelé základního vzdělávání jsou povinni vypracovávat svá kurikula na základě a v souladu s centrálním kurikulem. Tvorba školních kurikul se zde považuje za normální a potřebnou záležitost, zatímco u nás jsou stále vedeny diskuse, zda jsou školy schopny nebo ochotny vytvářet svá kurikula.

Národní kurikulum uvádí:

- povinné vyučovací předměty
- počet hodin pro tyto předměty

Škola pak rozhoduje o rozložení času do jednotlivých ročníků.

Důsledky jednotné školy ve Finsku

Pozitivní důsledky

Projevují se především v mezinárodních testech PISA, kde v posledním měření (PISA 2003) dosáhli žáci Finska výborných výsledků. Získali první místo v čtenářské a přírodovědné gramotnosti, druhé místo v matematické gramotnosti a druhé až třetí místo v řešení problémů. Žáci dosáhli výrazně lepších výsledků než žáci České republiky či Německa, kde jsou selektivní systémy. Co se týká rozdílů mezi výsledky škol v zemi, jsou ve Finsku nejmenší v mezinárodní komparaci, v Německu či v České republice jsou naopak významně větší.

Hlavním principem finské vzdělávací politiky není prioritně podpora nejnadanějších žáků (což převažuje u nás), nýbrž zajišťování rovných vzdělávacích příležitostí pro všechnu mládež. Běžné je i to, že většina handicapovaných dětí se vzdělává v běžných školách. Pouhé 2% finských dětí se zdravotním postižením dochází do speciálních škol. Dominantní pro finskou vzdělávací politiku je rovnost a

spravedlnost, proto jako nejdůležitější se jeví to, aby se všem žákům dostalo co nejvíce individuálně přizpůsobených podnětů k rozvoji během školního vzdělávání. Ve školách existují různá opatření jako například doučování zaostávajících žáků apod.

Z těchto důvodů Finové, zejména pedagogičtí odborníci ale i veřejnost neuvažují o nahrazení jednotné školy nějakým selektivním systémem. I samotnými rodiči je jednotná škola hodnocena velmi pozitivně a neprosazuje se mínění, že by měla být nahrazena typem selektivní školy.

Především politika hraje významnou roli při řešení otázky vzdělávání. Je to ona, která rozhoduje zda například bude v zemi vzdělávání jednotné nebo selektivní. Když se v období po 2. světové válce zakládaly v mnoha zemích jednotné základní školy, bylo to hladně výsledkem úsilí o demokratizace školství. Tu prosazovaly na Západě levicově orientované, socialistické strany. U nás měla podobnou snahu sociálně demokratická strana, která v Národním programu rozvoje vzdělávání (2001) vyvíjela snahu o zrušení 6letých a 8letých vzdělávacích programů gymnázií, čímž by zrušila selekci žáků v základní škole. Tento program se však neuskutečnil a Česká republika se tak řadí mezi několik málo jiných států se selektivním systémem škol. Vzniká tedy otázka pro srovnávací pedagogiku, jak se dále bude promítat tento systém do vzdělávacích výsledků žáků a jak bude dlouhodobými efekty působit v sociální a ekonomické oblasti.

Interkulturní faktory ve vzdělávání

Srovnávání vzdělávacích systémů by bylo neúplné a neadekvátní, pokud by komparativní pedagogika ignorovala interkulturní rozdíly. I v pedagogické vědě se zakotvuje poznání o vlivu kultury na jevy a procesy edukace. Německá pedagožka C. Allemann – Ghionda (2004) to vystihuje takto:

„Kultura utváří vzdělávání a výchovu. Kategorie kulturních specifičností a rozdílů má tudíž v pedagogice své důležité místo. Každý jev v oblasti vzdělávání a výchovy může být identifikován jako součást určité kultury. Faktory ‚národního charakteru, ovlivňují výběr vzdělávacích obsahů, organizaci výuky, komunikaci mezi subjekty zúčastněnými ve vzdělávacích procesech aj.“ (/ 2 /, str. 207)

V Německu, ale i v dalších zemích se začalo již uplatňovat interkulturní hledisko ve srovnávacích analýzách vzdělávacích systémů, např. ediční řada Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungwissenschaft (nakl. Waxman, Münster).

Ve svých komparativních studiích, které prováděl český novinář a literární kritik F. V. Krejčí, vytvořil určitou typologii, v níž rozlišoval čtyři hlavní typy evropského vzdělávání: anglické, francouzské, německé a ruské. Jejich komparací dospěl k závěru, že české vzdělávání se nejvíce podobá obsahem a charakterem německému vzdělávání. Shodné rysy našel v kulturní otevřenosti, schopnosti vstřebávat vlivy z cizích zemí a syntetizovat je. Naproti tomu Angličané a Francouzi se koncentrují ve vzdělávání spíše sami na sebe. Dále Krejčí uvádí:

„I my jsem národ středu, říkáme si ‚srdce Evropy, a odvozujeme ze svého centrálního postavení nutnost, ba jakousi povinnost, sledovat všecko, co se kulturně tvoří kolem nás, a projevovat vůči všemu nejširší vnímavost. Jako oni (tj. Němci) rozhlížíme se stále po Evropě, ba ovšem více ještě než oni, neboť oč jsme počtem slabší, o to více snažíme se, aby o nás Evropa věděla, a pozorně stopujeme její tempo, abychom se za ním neopozdili“. (/2/, str. 209)

O interkulturních faktorech ve vzdělávání se provádí mnoho výzkumů. Například ve vědomostech a dovednostech dosahují asijské země (Japonsko, Korea či Singapur) v mezinárodních měřeních opakovaně lepších výsledků než USA nebo některé evropské země. Je to dáno kulturně zakotvenými odlišnostmi vzdělávacích systémů, které se týkají vzdělávání, specifických postojů žáků a studentů k učení, vyučovacích praktik učitelů, profilů reálné výuky nebo postojů rodičů ke vzdělávání svých dětí. To lze doložit i výzkumem, který se týkal rozdílu ve vyučování matematiky v japonských, čínských a amerických škol. Cílem bylo vysvětlit, proč američtí žáci dosahují v testech matematického vzdělání horších výsledků než žáci asijských zemí. Vědci přišli na to, že je základem kulturní odlišnost. Při pozorování ve vyučovacích hodinách byly shledány následující kulturní rozdíly:

- odlišnost v organizace vyučování (aktivita žáků: 91% času na Tchaj–wanu, 87% v Japonsku a pouze 64% v USA)
- odlišnost v práci učitelů v hodinách (v Japonsku a Tchaj-wanu jsou učitelé hlavními organizátory učebních činností žáků, v Americe žáky tolik neaktivují)
- odlišnost v komunikačním stylu učitelů (v Americe učitelé častěji své žáky chválí, ale málokdy jim vytýkají chyby a nevedou je k jejich opravě, žáky ani často nevyvolávají k tabuli, aby prezentovali svůj úkol, protože se domnívají, že by to mělo v případě chybného výkonu vliv na jejich sebevědomí)

Kulturní odlišnosti ještě prohlubují další zajímavosti, na které autoři výzkumu přišli. Například americké matky jsou přesvědčeny o přednostech individuálního učení a rozvoje, zatímco rodiče v asijských zemích přikládají školnímu vzdělávání největší důležitost v kognitivním rozvoji dítěte.

Další zajímavý výzkum zabývající se komparací reálných stylů školní výuky v závislosti na kulturních specifičnostech zemí byl proveden v primárních školách ve Francii a Anglii. Bylo zjištěno, že v Anglii je vyučování méně formální než ve Francii, méně autoritativní. V anglických školách se zdůrazňuje hlavně individuální rozvoj dítěte a jeho sebekontrola. Důsledkem tohoto způsobu výuky je oslabení role učitele a obtížnější motivování anglických žáků k výkonu ve škole.

C. Planel, který výzkum prováděl, z toho vyvodil, že vzdělávací systémy nemohou být srovnávány, aniž by se objasnily vlivy národní a vzdělávací kultury. Vzdělávací politika si musí uvědomit, že nelze mechanicky přenášet výukové inovace úspěšné v jedné zemi, do jiné země s odlišnou kulturou.

Interkulturní rozdíly jsou patrné i při srovnávání způsobů vzdělávání populací imigrantů, kteří žijí v hostitelských zemích. Mnohé státy západní Evropy se dnes potýkají s problémem vzdělávání zejména dětí z rodin muslimů, jako např. Turků v Nizozemí a v Německu nebo Pákistánců v Británii. Odlišné způsoby výchovy dětí v rodině a odlišné postoje ke školnímu vzdělávání ukazují na roli, kterou hrají interkulturní rozdíly. U nás se potýkáme s podobnými kulturními odlišnostmi způsobující problémy se vzdělávání dětí Romů. Řada výzkumů je prováděna zejména v USA, kde žije velký počet příslušníků různých kultur. Měřením se zjišťuje, že děti Asiatů dosahují mnohem lepších vzdělávacích výsledků ve srovnání s bělošskými Američany a Afroameričany. Například výzkumem úrovně vzdělávací výkonnosti a úrovně sebehodnocení vědci přišli ne dvě protichůdně charakteristiky:

1. Nejvyšší úrovně vzdělávací výkonnosti dosahují Asiati (32,7% A) a nejmenší Afroameričané (14,8% A)
2. V sebehodnocení vlastních schopností, například v hodnocení vlastní inteligence oproti inteligenci jiných lidí se za nadprůměrně inteligentní označilo 11,3% Afroameričanů a jen 3,3% Asiatů.

Řešením je pravděpodobně u Asiatů kladení velkého důrazu na vzdělávání, které je i hluboce zakotveno v jejich hodnotových systémech. Proto rodiče Asiatů vynakládají

větší péči na své děti ke vzdělávací výkonnosti než rodiče černošských dětí. Je tedy zřejmě, že kulturní faktory významně ovlivňují fungování vzdělávání a jejich výsledky, a proto musí být v komparativní pedagogice respektovány.

Cizí jazyky ve vzdělávacích systémech

Které jazyky jsou potřebné pro mezinárodní komunikaci a mají být začleňovány do kurikul základního a vyššího sekundárního vzdělávání? Tato otázka tvoří dlouhodobě problém nejen u nás ale i v mnoha jiných zemích.

Všechny evropské země zařazují v rámci svých vzdělávacích systémů do kurikul povinného základního vzdělávání nejméně jeden cizí jazyk jako vyučovací předmět. Tento předmět se povinně vyučuje v některých zemích již v primárním stupni a v jiných zemích v nižším sekundárním stupni. Z pohledu mezinárodního srovnávání se objevují následující odlišnosti:

- ročník, v kterém je cizí jazyk zaveden jako povinný
- typ cizího jazyka
- jeho časová dotace

Ačkoliv všechny evropské země zařazují cizí jazyk jako povinný do základního vzdělávání, existuje mezi zeměmi odlišnost v tom, který věk žáků je považován za optimální pro zahájení výuky cizího jazyka. Současná tendence je posouvat zahájení výuky k nižším ročníkům primární školy.

Výuka cizího jazyka od prvního ročníku povinného vzdělávání (Norsko, Malta, Švýcarsko a Lucembursko)

Norsko má od prvního ročníku, tj. ve věku 6 let dětí, výuku angličtiny. V Lucembursku a na Maltě je používán cizí jazyk na určitém teritoriu země, a proto se vyučuje souběžně s mateřským jazykem. Pro Lucemburčany je to němčina a francouzština a pro Malťany angličtina. Obdobná situace je i ve Švýcarsku, kde se stává prvním cizím jazykem v primární škole jeden z jazyků švýcarské konfederace.

Výuka cizího jazyka od druhého a vyššího ročníku povinného vzdělávání (Itálie, Česká republika, Maďarsko, Řecko, Slovensko a Bulharsko)

Povinný cizí jazyk v primárním vzdělávání mají skoro všechny děti ve věku 8 – 11 let, Slovensko a Bulharsko až v nižším sekundárním vzdělávání. V Itálii je cizí jazyk vyučován od 2. ročníku, v České republice od 3. ročníku a v Maďarsku, Řecku od 4. ročníku primární školy.

Flexibilní zahájení výuky povinného cizího jazyka (Nizozemsko, Finsko, Švédsko, Estonsko)

Rozhodnutí, kdy zahájit výuku cizího jazyka je v tomto případě ponecháno na samotné škole. Centrálně jsou však stanoveny kompetence, kterých musí žák v cizím jazyce dosáhnout.

Rozsah času pro výuku cizích jazyků je vymezen dvěma způsoby:

- na počet hodin v průběhu školního vzdělávání ve srovnání s počtem hodin pro jiné předměty
- na roky, v nichž se žáci cizí jazyk ve škole učí

Ve většině zemí Evropy se časový podíl pro výuku cizích jazyků v sekundárním vzdělávání pohybuje okolo 10 – 15%.

Časové dotace pro cizí jazyky v sekundárním vzdělávání

Země	**Závazný podíl času(%)**
Lucembursko	34,4
Dánsko	22,0
Estonsko	18,8
Švédsko	17,0
Litva	16,8
Maďarsko	15,9
Finsko	14,6
Belgie (frankofonní část)	14,3
Francie	13,6
Slovensko	12,9
Německo (Haupt- und Realschule)	12,9
Česká republika (základní škola)	10,7

Rakousko (Hauptschule)	10,6
Polsko	9,6

Pramen: Key Data on Teaching Languages (2005); /2/, str. 220

Pro podrobnější srovnávací analýzu se porovnává hlavně celkový počet vyučovacích hodin, v kterých se žáci učí první cizí jazyk během celého povinného vzdělávání. Výrazné rozdíly ukazuje další tabulka:

Země	**Celkový počet hodin**	**Počet ročníků výuky**
Itálie	803	8
Francie	713	8
Slovensko	627	6
Česká republika	530	6
Norsko	527	10
Dánsko	510	6
Belgie	485	5
Polsko	477	6
Řecko	420	6
Bulharsko	284	5

Pramen: Key Data on Teaching Languages (2005); /2/, str. 221

Při komparaci vzdělávacích systémů zaměřené na výuku cizího jazyka se musí zkoumat také charakteristiky, jako jsou vybavenost jazykových učeben, metody výuky cizích jazyků, kvalifikovanost učitelů cizích jazyků aj. Výuka se liší i počtem žáků ve třídě, který může být maximálně 15 žáků v Maďarsku, 24 žáků v České republice a na Slovensku, 30 žáků v Rakousku a až 35 žáků ve Španělsku.

Které jazyky jsou určeny v zemích pro příslušné vzdělávání - povinná angličtina nebo možnost volby?

V současnosti je pro primární a sekundární vzdělávání nejčastěji vyučovaným cizím jazykem angličtina. Otázka je, zda se všichni žáci musí učit angličtinu povinně nebo si jako první cizí jazyk mohou zvolit i jiné jazyky. Stanoviska jednotlivých zemí jsou následující:

- angličtina jako první povinný cizí jazyk pro všechny žáky: Norsko, Švédsko, Dánsko, Nizozemsko, Litva, **Německo**, Malta a Řecko
- angličtina jako jeden z povinných jazyků: **Česká republika**, Slovensko, Polsko, Maďarsko, Francie, Itálie, Španělsko, Portugalsko a Finsko

Z toho vyplývá, že ve většině zemí si žáci mohou první povinný cizí jazyk zvolit sami. Například v Itálii mají žáci možnost vybrat si mezi němčinou, angličtinou, francouzštinou či španělštinou. Obdobné volby využívají na Slovensku nebo v Bulharsku, kde k cizím jazykům přibývá ještě ruština. Ve Finsku si zase mohou žáci zvolit jako první cizí jazyk švédštinu.

Pokud vycházíme z reality, pak následující tabulka vypovídá, kolik žáků nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání se učí cizí jazyk:

Země	**1. cizí jazyk (%)**	**2. cizí jazyk (%)**	**3. cizí jazyk (%)**
Norsko	A (100)	N (38)	F (18)
Belgie	F (98)	A (70)	A (24)
Dánsko	A (98)	N (51)	F (10)
Francie	A (96)	Š (39)	N (20)
Rakousko	A (98)	F (12)	I (5)
Německo	A (93)	F (22)	Š (2)
Portugalsko	A (89)	F (54)	Š (2)
Itálie	A (84)	F (31)	N (5)
Lotyšsko	A (78)	R (53)	N (31)
Polsko	A (77)	N (48)	R (13)
Česká republika	A (67)	N (42)	F (4)
Maďarsko	A (51)	N (43)	F (4)
Rumunsko	F (87)	A (86)	N (11)

Pramen: Key Data on Teaching Languages (2005); /2/, str. 222

(pozn.: A=angličtina, N=němčina, F=francouzština, Š=španělština, I=italština, R=ruština)

Z těchto dat vyplývá, že nejvíce žáků si jako první cizí jazyk volí angličtinu. Francouzštinu se učí jako první cizí jazyk v některých málo zemích – Belgie, Spojené království, Lucembursko, Rumunsko, Irsko. Druhým nejrozšířenějším cizím jazykem je

němčina, hlavně v zemích Skandinávie a střední Evropy. V pobaltských státech, Bulharsku a Polsku je jako druhý nebo třetí cizí jazyk ruština. Španělština potom zaujímá pozici druhého cizího jazyka pouze ve Francii.

Evropa se v současnosti neustále propojuje a jednu z rozhodujících rolí pro tyto integrační procesy má právě vzdělávání v cizích jazycích. V dokumentech Evropské unie se vytyčují různé požadavky na rozšiřování a zintenzivňování výuky cizích jazyků ve školách, realizuje se program LINGUA, jehož cílem je zdokonalování jazykové úrovně žáků a učitelů v evropských zemích. Mezi požadavky Evropské unie také patří, aby občané členských států měli znalost nejméně dvou jazyků (kromě jazyka své země), jimiž se domluví v jiných zemích. I Česká republika se ve své studii České vzdělání a Evropa (1998) vyjadřuje: „Schopnost komunikovat v oficiálním jazyku členské země a v dalších nejméně dvou cizích jazycích je považována za klíčovou pro rozvoj osobní, občanský a profesní u každého občana Evropské unie. První cizí jazyk má být zařazen jako povinný do kurikula základní školy, na úrovni nižší sekundární školy se má výuka rozšířit o další jazyk(y). Zdůrazňuje se i potřeba zavádění výuky jazyků méně početnějších evropských národů.“ Studie České vzdělání a Evropa (1998), str. 122; (/1/, str.228)

Významný vliv na jazykové vzdělávání ve škole má veřejnost a zejména rodiče. Je důležité, zda vůbec česká veřejnost podporuje vzdělávání v cizích jazycích na školách a které cizí jazyky ve vzdělávání považuje za prioritní. Podle výzkumu Postoje české veřejnosti ke vzdělávání a ke školství, který provedlo MŠMT ČR (1991) bylo zjištěno, že celkem 96% dotázaných rodičů podporuje vzdělávání v cizích jazycích. Zároveň je ¼ rodičů názoru, že cizí jazyk se ve škole naučit nedá, ½ rodičů tvrdí, že toho lze dosáhnout jen částečně.

Mezinárodní výzkum provedený v zemích OECD zkoumal, jaká důležitost je přisuzována cizím jazykům:

Země	**Důležitost cizích jazyků (%)**
Rakousko	91
Finsko	87
Švédsko	87
Česká republika	86
Nizozemsko	85
Portugalsko	85

Španělsko	72
Spojené království	56
USA	53

Pramen: Pohled na školství v ukazatelích OECD (1996); (/1/, str. 231)

I v České republice má vzdělávání v cizích jazycích ve školách značnou podporu ze strany rodičů a celé veřejnosti. Naopak nepřekvapí, že k zemím, kde veřejnost přikládá předmětu cizí jazyky poměrně nízkou hodnotu, patří Spojené království a USA.

Předmětem další diskuse se dnes stal cizí jazyk anglický – povinný pro všechny, nebo výběrový. I když se v českém kurikulu povinného základního vzdělávání uvádí celkem pět cizích jazyků (angličtina, němčina, francouzština, ruština, španělština), z kterých si žák může vybrat, přesto asi 98% žáků základní školy volí buď angličtinu, nebo němčinu. Po vzoru některých členských zemí, v kterých je povinný první cizí jazyk angličtina stanoven v základním vzdělávání, byla i u nás vznesena otázka, zda by v základní škole měl prvenství také anglický jazyk.

Jednou ze základních myšlenek Komise Evropských společenství při výuce cizích jazyků je vícejazyčnost (plurilingvismus). České základní školy tomu doposud odpovídaly, žáci si mohli volit z několika cizích jazyků. Ale po zavedení RVP ZV se situace značně mění. Jestliže se žáci musí přednostně učit angličtinu jako první cizí jazyk, pak principy evropského konceptu pluralitního jazykového vzdělávání nejsou vlastně naplňovány.

Závěrem k cizím jazykům ve vzdělávacím systému lze říci:

- český vzdělávací systém má dobrou úroveň kurikulárního zabezpečení vzdělávání v cizích jazycích ohledně zahajování výuky, časové dotace
- faktické výsledky však nejsou všeobecně na úrovni požadované Standardem základního vzdělávání (1995) nebo Standardem středoškolského odborného vzdělávání (1997)
- požadavku komunikace ve dvou cizích jazycích prosazovaném Evropskou unií se přibližuje Česká republika velmi pomalu

I samotné výzkumy Evropské unie dokládají, že podíl těch, kdo v členských zemích nemluví žádným cizím jazykem je 51%. Existuje stále velký rozdíl mezi těmi, kdo se cizí jazyk učí a těmi, kdo jsou schopni v cizím jazyce komunikovat. Jen ve velmi málo zemích jsou lidé schopni komunikovat ve dvou cizích jazycích, které se učili ve školách (Nizozemsko, Lucembursko), ve většině zemí si lidé osvojí maximálně jeden

cizí jazyk a i za tímto průměrem, i za Českou republikou se pohybují některé země (Španělsko, Řecko, Itálie).

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 KOMPARACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

3.1.1 Cesta ke studiu

Všeobecné podmínky

Míra dostupnosti terciárního (vysokoškolského) vzdělávání má mnohdy závažné ekonomické a sociální efekty v jednotlivých zemích. Mělo by být pravdivé, že všechny země usilují o co možná největší míru dostupnosti terciárního vzdělávání pro své občany. Toto úsilí se skutečně v mezinárodním kontextu projevuje, ale zároveň se střetává s opatřeními, která musí omezovat dostupnost terciálního vzdělávání na základě určitých kritérií, podmínek a předpokladů. Souhrnně se tento proces nazývá přístup k vysokoškolskému vzdělávání. Rozlišujeme ještě jeden pojem – dostupnost vysokoškolského vzdělávání, jehož význam zahrnuje kromě regulačních opatření také ekonomické možnosti zájemců, státní a jiné formy podpory studentů i hustotu sítě vysokoškolských institucí v poměru k počtu obyvatel země aj.

3.1.2 Podmínky přístupu k vysokoškolskému vzdělávání

V jednotlivých zemích je přístup k vysokoškolskému vzdělávání zpravidla regulován:

- na politické úrovni (legislativní předpisy, politicko-školská opatření)
- ekonomickými možnostmi
- vzdělávacími tradicemi

Při výběru uchazečů k vysokoškolskému vzdělávání se uplatňuje celkově řada kritérií selekce. Tato kritéria mají při rozhodování o přijímání studentů různou závažnost, jsou různě kombinována a jejich použití se v rámci jednotlivé země liší podle oborů studia. Obecně lze říci, že nejběžnější selekční procedurou při přijímání na vysoké školy jsou ve vyspělých zemích přijímací zkoušky, vedle nichž se zohledňuje ještě užší nebo širší repertoár jiných kritérií a základní podmínkou pro přístup k vysokoškolskému

vzdělávání je zpravidla vzdělání ze střední školy ukončené závěrečnou zkouškou typu maturity.

Postup výběru při přijímání na vysoké školy – Německo

Selekční procedury	**Kritéria zohledňovaná při selekci**
Numeru clausus	Prospěch u maturity
Přijímací zkoušky, testy	Výsledky testů, zkoušek při studiu na střední škole
Osobní pohovor, esej	Praxe
Losování	Čekací doba

Numerus clausus

Doslova znamená uzavřený, omezený počet a je opatřením, které využívá řada zemí, i Česká republika. Toto opatření je na úrovni centrálního rozhodování (ministerstva, vlády, sdružení univerzit) nebo na úrovni jednotlivých vysokých škol, jímž se stanovují kvóty studentů, kteří mohou výt přijati k vysokoškolskému studiu. Obvykle jsou tyto kvóty stanoveny každoročně, podle situace na pracovním trhu a v závislosti na ekonomických možnostech zemí a kapacitách jednotlivých vysokých škol. Numerus clausus se převážně týká veřejných vysokých škol, které financuje stát.

Tento systém bývá někdy kritizován jakožto restriktivní opatření, které zabraňuje všem potenciálním zájemcům o vysokoškolské vzdělávání, aby mohli být ke studiu přijati. Zároveň mu je vytýkán selektivní charakter, což mnohými bývá považováno jako „nedemokratické“.

Naopak jiní tvrdí, že prostřednictvím systému numerus clausus se společnost, nejen v České republice, brání živelnému přívalu zájemců o vysokoškolské vzdělávání, který by ze státních zdrojů nebyl ekonomicky zvládnutelný. Přesto je uplatňován i v řadě vyspělých zemí (Dánsko, Finsko, Nizozemí, Španělsko, Řecko, Itálie), jejichž

ekonomická vyspělost je na vyšší úrovni, než kterou dosahuje Česká republika, a které tedy mohou vynakládat na vysokoškolské vzdělávání více prostředků.

3.2 BÁDENSKO - WÜRTTEMBERSKO

Předpoklady ke studiu na vysoké škole:

Ke studiu na vysoké škole ve spolkové zemi Bádensko – Württembersko opravňují tzv. všeobecné vysokoškolské předpoklady (Allgemeine Hochschulreife). Ty student získá na základě absolvování:

- maturitní zkoušky (na gymnáziu, odborné střední škole, ve Waldorfské škole aj.).

K přijetí může dále vysoká škola požadovat:

- výběrové zkoušky (zkouška z určitého oboru, odvětví)
- doplňovací zkoušky (doklad o jazykových schopnostech)
- praxe
- doklad o odborném vzdělání
- smlouva o učebním poměru
- průměr známek ze střední školy, konkrétně známky týkající se daného oboru

Tyto a další závěrečné zkoušky z různých druhů středních škol umožňují studentovi hlásit se na vysokou školu. Protože existuje několik typů vysokých škol (univerzity, pedagogické vysoké školy, vysoké školy umění, odborné vysoké školy, Berufsakademie, odborné vysoké školy pro veřejné služby – Fachhochschulen für den öffentlichen Dienst), budou tedy i jejich přijímací řízení v některých bodech odlišná (například u vysokých škol odborných).

Postup při udělování studijních míst na jednotlivých vysokých školách:

1. vysoká škola nestanoví počet studijních míst:

a) podmínkou je závěrečná zkouška ze střední školy dokládající všeobecné studijní předpoklady studenta; zpravidla všichni uchazeči obdrží studijní místo (Berufsakademie, odborné a pedagogické vysoké školy, univerzity)

b) podmínkou přijetí je závěrečná zkouška ze střední školy dokládající všeobecné studijní předpoklady studenta, plus přijímací řízení, na jehož základě jsou vybráni vhodní uchazeči (vysoké školy umělecké, pedagogické, odborné, univerzity)

2. vysoká škola stanoví počet studijních míst

a) podmínkou přijetí je závěrečná zkouška ze střední školy dokládající všeobecné studijní předpoklady studenta; k dispozici je 90% míst na jednotlivých vysokých školách, která jsou obsazena na základě výběru studentů podle určitých kriterií; 10% míst je pro studenty v tzv. čekací době (univerzity, vysoké školy pedagogické a odborné)

b) podmínkou přijetí je závěrečná zkouška ze střední školy dokládající všeobecné studijní předpoklady studenta, plus přijímací řízení, podle kterého jsou vybráni vhodní studenti a zaplní tak 90% míst dané vysoké školy a 10% míst je opět pro studenty v čekací době (univerzity, vysoké pedagogické a odborné školy)

3. ZVS (Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen) – hlavní centrála pro udílení studijních míst – pevně stanovuje počet studijních míst na univerzitách

a) podmínkou přijetí je závěrečná zkouška ze střední školy dokládající všeobecné studijní předpoklady studenta; 20% míst je dáno podle nejlepších průměrů známek ze střední školy, s tím, že přednost mají studenti v čekací době, 20% studijních míst pro uchazeče, kteří splňují následující kritéria: odpovídající průměr známek či absolvovaná služba (např. civilní služba); dále na základě losu nebo sociálního kriteria, 60% uchazečů si vybírá samotná univerzita podle svých daných kriterií (např. pohovor pro zjištění schopností a motivace zájemce o studium, test, průměr známek, aj.)

Termíny podání žádosti na vysokou školu odbornou, pedagogickou nebo na univerzitu jsou do 15. července pro následující zimní semestr a do 15. ledna pro následující letní semestr. Všechny podklady ke studiu na vysoké škole podává uchazeč písemně. Přihlášení může být i formou elektronickou přes internetovou adresu dané vysoké školy, přesto ale musí doložit student přihlášku písemně.

Po přijetí na vysokou školu se zde musí student zapsat, proběhne tzv. imatrikulace, při níž se stává student oficiálně členem určité vysoké školy. Od letního semestru 2007 platí na všech státních vysokých školách ve spolkové zemi Bádensko - Württembersko povinné školné, které tvoří částku 500 Euro. Tento poplatek hradí student každý semestr.

3.2.1 Studium

Pedagogičtí teoretici, politici i veřejnost jsou shodného názoru, že způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti. Ve většině zemí se tudíž věnuje problematice přípravného vzdělávání učitelů zvýšená pozornost.

V jednotlivých zemích rozlišujeme dva modely vzdělávání učitelů. Buď se uplatňuje souběžný model nebo následný model, eventuálně kombinace obou:

Souběžný model

Budoucí učitelé studují souběžně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické a psychologické disciplíny. V průběhu studia absolvují také praktikum ve školách, které má větší či menší časový rozsah. Studenti učitelství se zúčastňují praxe ve školách obvykle během závěrečných ročníků teoretického studia. Tento model je zaveden v řadě zemí EU, včetně České republiky, hlavně pro přípravu učitelů primárních škol.

Následný model

Studenti absolvují nejprve první úroveň terciárního vzdělávání (univerzitního nebo neuniverzitního) v nějakém oboru (např. přírodovědném) a teprve po jeho ukončení se připravují již speciálně na učitelskou profesi v dalším, pedagogickém studiu. Odděleny jsou tak přípravy cyklů pedagogického a oborového (předmětového). Praktický výcvik je zařazen až na závěr celého studia a musí být úspěšně absolvován předtím, než adept učitelství získá kvalifikace. Tato praxe je ve školách realizována tak, že student pracuje ve škole, vykonává povinnosti učitele přímo ve třídě, pobírá určitý plat, ale je v kontaktu se svou studijní institucí. Tento přístup je zaveden v Německu.

Co je však užitečnější? V souběžném modelu probíhá pedagogicko – psychologická a předmětová příprava spolu s praktickým výcvikem a tudíž se předpokládá, že to přispívá k integrovanější profesní přípravě. Naproti tomu můžeme pokládat následný model za výhodnější z toho důvodu, že pedagogická a didaktická příprava je koncentrovanější, probíhá až u vyspělejších studentů a také praxe není rozptýlena na menší časové úseky, ale je delší a soustavná.

Příprava učitelů ve spolkové zemi Bádensko – Württembersko probíhá na vysokých školách pedagogických (Pädagogische Hochschule), které mohou být součástí univerzity nebo jsou samostatné. Od zimního semestru 2003/04 byla navíc vytvořena spolupráce s vysokými odbornými školami a s jejich pomocí vznikla nová studijní možnost, obor učitelství na odborných školách(Gewerbelehrerin/Gewerbelehrer).

Studenti mají možnost vzdělávat se na těchto vysokých školách pedagogických:

- Freiburg (učitelství pro základní a hlavní školy, učitelství pro reálné školy, evropské učitelství pro základní, hlavní a reálné školy, učitelství pro speciální – zvláštní školy, učitelství pro konkrétní povolání/řemeslo)
- Heidelberg (učitelství pro základní a hlavní školy, učitelství pro reálné školy, učitelství pro speciální – zvláštní školy, učitelství pro konkrétní povolání/řemeslo)
- Karlsruhe (učitelství pro základní a hlavní školy, evropské učitelství pro základní, hlavní a reálné školy)
- Ludwigsburg (učitelství pro základní a hlavní školy, učitelství pro reálné školy, učitelství pro speciální – zvláštní školy, učitelství pro konkrétní povolání/řemeslo)
- Schwäbisch Gmünd (učitelství pro základní a hlavní školy, učitelství pro reálné školy, učitelství pro speciální – zvláštní školy, učitelství pro konkrétní povolání/řemeslo)
- Weingarten (učitelství pro základní a hlavní školy, učitelství pro reálné školy, učitelství pro speciální – zvláštní školy)

Dále nabízí různé vysoké školy pedagogické ještě navazující Diplom-, Magister- a Master studijní cykly

3.2.2 Stavba studia

Vzdělávání v oboru učitelství následuje podle pravidel ve dvou fázích:

1. Studium – se zakončením v podobě první státní zkoušky a získáním titulu Diplom, Bachelor, Master
2. Přípravná služba (Vorbereitungsdienst) – završena druhou státní zkouškou a získáním titulu Magister

Všechny studijní cykly se zakončením státní závěrečné zkoušky se dělí na základní studium (Grundstudium/ Fundamentum) a na hlavní studium (Hauptstudium).Vedle povinných pedagogických oborů se studují ještě předměty z oblasti odborně vědné, didaktické a kombinace předmětů. Student si jednotlivé předměty, kombinace volí na základě různých modulů. Školní praktika si jednotlivé vysoké školy určují samy. Praktické vzdělávání je ve formě přednášek na vysoké škole a pak probíhají také denní praktika. Dále musí studenti pod dohledem vysokoškolského učitele absolvovat tří- až čtyřtýdenní blokové praktikum na určitém typu školy.

3.2.3 Ukončení studia

Studium učitelství je uzavřeno první státní zkouškou. V návaznosti na to je 18 měsíční přípravná služba obsahující vzdělávání na státních seminářích a praxi ve škole. Jako předpoklad k přijetí do této přípravné služby je absolvování před, během nebo po studiu alespoň čtyřtýdenní tzv. podnikové nebo sociální praktikum. Cílem praktik je kromě obvyklé školní atmosféry poznání také samotné mládeže ve školách. Dalším kritériem pro úspěšné absolvování studia je i účast na kurzech první pomoci. Pokud student vše splní, čeká ho druhá státní závěrečná zkouška, jejímž obsahem je nejen písemná a ústní část, ale také zkouška z praktického vyučování. Poté je studium učitelství ukončené.

3.2.4 Průběh samotného studia

Ve studijním cyklu učitelství pro základní a hlavní školy si student zvolí nejprve své hlavní zaměření – základní škola (Grundschule) nebo hlavní škola (Hauptschule). Nezávisle na této volbě je přesto kvalifikován pro oba školní typy.

Regulérní studijní doba včetně zkouškového období trvá šest semestrů, při studiu evropského učitelství pak osm semestrů. Studium se dělí na Fundamentum (základní studium) a Hauptstudium (hlavní studium). Základní studium zahrnuje zpravidla dva

semestry, přičemž vedle předmětů z pedagogické oblasti jsou povinné předměty německý jazyk a matematika. K tomu se dále studuje tzv. další volitelný předmět.

Hlavní studium je postaveno na základním studiu. Vedle předmětů z pedagogiky si musí student zvolit hlavní předmět a dva předměty z kombinace předmětů (Fächerverbund), kde v kombinaci je jeden tzv. hlavní, stěžejní předmět a druhý tzv. příbuzný, vedlejší předmět). Kromě toho se nadále studuje německý jazyk nebo matematika a v základním studiu se musí vybrat další předmět z nabídky.

Předměty základního studia mohou figurovat jako hlavní předmět nebo v kombinaci předmětů jako hlavní a vedlejší předměty. V žádosti na vysokou školu pedagogickou jsou uváděny tyto tři předměty spolu s hlavním zaměřením.

Učitelství pro základní školu a hlavní školu – studium možných kombinací

Nabídka předmětů	**Matematicko-přírodovědná kombinace**	**Kombinace sociálních předmětů**	**Kombinace estetických předmětů**	**Kombinace jazyků**
Biologie	O			
Chemie	O			
Německý jazyk				O
Anglický jazyk				O
Etika [4]		O		
Francouzský jazyk				O
Zeměpis [6]		O		
Dějepis		O		
Pracovní činnosti [7]	O			
Informatika [3]	O			
Výtvarná výchova			O	
Matematika [5]	O			
Hudební výchova			O	
Fyzika	O			
Politologie [2]		O		
Sport			O	

Technická výchova [1]	O			
Evangelické náboženství	O	O	O	O
Katolické náboženství	O	O	O	O
Ekonomie [1]		O		

Vysvětlivky:

O = zvolený předmět (jako hlavní, vedoucí nebo výběrový)

1) Technická výchova a ekonomie se studují v oboru učitelství pro základní školy pouze jako kombinace předmětů
2) Politologie může být studována pouze v předmětové kombinaci
3) Informatika se studuje v učitelství pro hlavní školy a pouze jako předmětová kombinace
4) Etika může být studována pouze v učitelství pro hlavní školy
5) Matematika může být kombinována s tělesnou výchovou, hudební výchovou, výtvarnou výchovou, zeměpisem a ekonomií
6) Zeměpis může být kombinován s biologií, chemií a fyzikou
7) Pracovní činnosti se mohou jako výběrový předmět kombinovat s vedoucím předmětem výtvarná výchova

K další studijní nabídce na vysoké škole pedagogické patří studijní cykly:

- didaktika cizího jazyka (doba studia 4 semestry a zakončení titulem Master)
- školní pedagogika (doba studia 8 – 9 semestrů a zakončení titulem Diplomovaný pedagog; tento titul neopravňuje k působení ve státních školách)
- speciální pedagogika (viz. školní pedagogika)
- sociální pedagogika (viz. školní pedagogika)

Přestože je vzdělávání učitelů v Německu pokládáno za náročné (vzhledem k požadavkům na 1. a 2. státní zkoušku a povinnou přípravnou službu kandidátu učitelství), v posledních letech přibývají kritické hlasy o tom, jestli současný systém studia je účelný. Jelikož v jednotlivých spolkových zemích je buď následný model přípravy nebo souběžný model přípravy, němečtí pedagogičtí teoretici jsou ve sporu o tom, který model je efektivnější. Do diskusí zasáhl nejvyšší orgán školské politiky v Německu – federální ministerstvo školství, které sestavilo mezioborovou komisi k posouzení přípravného vzdělávání učitelů. Výsledný dokument – Perspektiven der

Lehrerbildung in Deutschland (2000) mapuje současnou situaci a vytyčuje problémy týkající se dalšího vývoje přípravy učitelů.

Kritický je dokument k současnému stavu ke vzdělávání učitelů. Upozorňuje na to, že separace oborového studia a pedagogické přípravy má za následek, že pedagogicko-didaktická příprava je kratší a není tak důkladná a vědecky založená jako příprava v oboru. Navíc existují i velké rozdíly mezi spolkovými zeměmi, hlavně ve zkouškách a jejich požadavcích v oblasti pedagogiky a předmětových didaktik.

Cílem celého rozboru vzdělávání učitelů je však uvažování o jeho perspektivách. Nadále platí, že zůstane zachován systém dvou státních zkoušek a současně přípravná služba učitelů, která musí trvat nejméně 1 rok. Zároveň se doporučuje posilovat integrativní model přípravy, tj. propojovat pedagogické a oborové studium.

3.3 UNIVERZITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Česká republika se vyznačuje velmi malým počtem vysokoškoláků. V populaci mladých lidí jich máme podle statistik OECD pouze 15%, zatímco v jiných zemích OECD jich je v průměru 32%. Není to způsobeno nižšími předpoklady českých žáků ke studiu ani vyššími nároky univerzit, ale tím, že je u nás přístup ke studiu řadě lidí odepřen.

Přesto naráží volání po otevření vysokých škol většímu počtu uchazečů u části společnosti na odpor. Důvodem je obava z degradace vysokoškolského vzdělání. Otevření vysokých škol neznamená snižování nároků, pouze jejich diferenciaci. Nároky na absolvování bakalářského studia jsou nižší než nároky na studium magisterské a doktorské studium je vyhrazeno jen těm nejnadanějším.

Český vzdělávací systém spotřebuje velké množství energie na vybírání dětí, kterým poskytne příležitost studovat – na jazykových školách, gymnáziích, vysokých školách. Při tom však poztrácí řadu talentů, které z rozmanitých důvodů přijímacím sítem neprojdou.

Při komparaci systémů univerzitního vzdělávání v České republice a v zahraničí, je jedním z nejdiskutovanějších problémů to, zda český systém je na stejné úrovni jako v nejvyspělejších zemích, nebo za nimi zaostává. Někteří posuzovatelé tvrdí, že český systém zaostává. Kritika se opírá hlavně o dvě tvrzení:

- V zemích Západu jsou vysoké školy dostupné všem zájemcům, kdežto u nás se provádí selekce zájemců a mnoho z nich (i schopných ke studiu) zůstává nepřijato.
- V důsledku masového přístupu k vysokoškolskému vzdělávání je v západních zemích vyšší proporce vysokoškolsky vzdělaných osob než u nás, a tudíž jsou tyto země celkově vzdělanější

Tvrzení o údajném „zaostávání“ českého vysokoškolského vzdělávání lze vyvrátit důležitým faktem: Terciární univerzitní i neuniverzitní vzdělávání se v ČR v posledních letech mohutně rozvíjí a v důsledku toho trvale rostou i počty jeho absolventů.

Absolventi terciárního vzdělávání v ČR

Rok	**Celkem**	**Bakalářské studium**	**Magisterské studium**
1996	20 517	5 023	15 156
2002	39 590	8 686	22 362
2004	46 689	12 539	25 493
Rozdíl 1996-2004	+ 127,5%	+ 149,6%	+ 68,2%

Prameny: Statistická ročenka školství 1997/1998, 2002/2003, 2004/2005 (/2/, str. 150)

Také tvrzení o tom, že v počtu vysokoškoláků zaostává ČR za světem, neodpovídají skutečnosti, srovnáme-li počty absolventů, které produkuje český systém, a zahraniční systémy na úrovni magisterského studia. U nás se tradičně vysokoškolské vzdělávání realizuje v tzv. dlouhých programech univerzitního studia, kdežto v jiných zemích je těžiště v krátkých (bakalářských) programech, či neuniverzitních typech studia.

3.3.1 Přístup k vysokoškolskému vzdělávání

V České republice jsou centrálně vymezovány pouze základní předpisy pro přijímání na vysoké školy, avšak počet studentů, kteří mohou být v určitém roce přijati, určují jednotlivé vysoké školy. Ty ovšem tento počet vymezují především na základě

finančních prostředků přidělených jim ze státního rozpočtu, čímž vlastně stát zprostředkovaně reguluje počty vysokoškoláků.

Základní podmínkou pro přístup k vysokoškolskému vzdělávání je obvykle vzdělání ze střední školy ukončené závěrečnou zkouškou typu maturity, podání přihlášky na vysokou školu v řádném termínu (konec února – polovina března) a úspěšné vykonání přijímací zkoušky, resp. zkoušek, pokud jsou stanoveny. Některé fakulty přijímají uchazeče na základě vynikajícího průměru známek ze střední školy bez přijímacích zkoušek. Jinde je zase vyžadována písemná zkouška, praktická či ústní pohovor. Některé fakulty nahrazují přijímací zkoušky tzv. Národními srovnávacími zkouškami (NSZ) společnosti Scio, která automaticky předá fakultě databázi výsledků všech uchazečů, kteří se NSZ účastnili.

Na rozdíl od většiny zemí Evropské unie (Německa) je dosud vysokoškolské vzdělávání v ČR do 26 let zdarma. Student je povinen zaplatit administrativní poplatek pouze za podání přihlášky na vysokou školu.

3.3.2 Učitelství 1. stupně ZŠ

Učitelé získávají kvalifikaci ve vysokoškolském studiu, a to na úrovni magisterského studia (minimálně čtyřletého). Studenti mají možnost vzdělávat se na těchto pedagogických fakultách:

- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
- Pedagogická fakulta Liberec
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
- Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni
- Pedagogická fakulta Karlovy univerzity
- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Studium se uskutečňuje na základě tzv. souběžného modelu, kde se studují paralelně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak

pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia se absolvuje také praktický výcvik ve školách.

3.3.3 Organizace studia

Student je povinen získat během svého studia minimální stanovený počet kreditů. Svůj postup studiem si do jisté míry může volit individuálně, protože předměty nejsou jednoznačně přiřazeny k určitému ročníku studia. Svým zápisem si tedy vytváří svůj osobní studijní plán, přičemž se zároveň orientuje podle studijního plánu svého oboru. Zapisuje si předměty povinné, povinně volitelné a výběrové. Volba některých předmětů je omezována tzv. předměty podmiňujícími, jejichž úspěšné absolvování je nezbytnou podmínkou pro ukončení předmětu navazujícího.

Kromě programu učitelství pro základní školy si může student zapsat tzv. certifikátový program (Hudební výchova pro 1. stupeň ZŠ, Výtvarná výchova pro 1. stupeň ZŠ, Tělesná výchova pro 1. stupeň ZŠ nebo Základy speciální pedagogiky pro 1. stupeň ZŠ). Po absolvování předmětů ve struktuře, předepsané studijním plánem certifikátového programu a po splnění podmínek závěrečné zkoušky získá student osvědčení (certifikát), které je mu vydáno současně s diplomem a budoucímu učiteli umožňuje specializovat se na konkrétní předměty.

Kromě tohoto programu existuje ještě magisterský pětiletý program Učitelství pro 1. stupeň – cizí jazyk pro 1. stupeň ZŠ. Vystudování tohoto programu umožňuje budoucímu učiteli vyučovat i cizí jazyk na základní škole.

Ve studijním programu učitelství pro základní školy musí student splnit v první etapě studia daný počet kreditů, podmiňující předměty (mateřský jazyk – tvarosloví a základy aritmetiky, bez nichž by nemohl postoupit do druhého semestru); povinné předměty (z oboru češtiny, matematiky, sportu, pedagogiky, psychologie aj.); povinně volitelné předměty (z oblasti společenských věd, cizích jazyků, přírodovědného bloku a exkurzí) a výběrové předměty. První etapa studia trvá dva roky a během ní student absolvuje také praxi na základní škole (v podobě náslechů a asistentskou praxi v druhém roce studia po dobu jednoho týdne).

V druhé etapě se studium zaměřuje zejména na didaktické disciplíny, psychologii a pedagogiku. I v této etapě musí student splnit daný počet kreditů, absolvovat povinné předměty, povinně volitelné (z bloků práce, psychologie, matematika, pedagogika a

diplomová práce) a výběrové předměty. Školní praxe zahrnuje 1 semestr náslechy, 1 souvislý týden praxe v 1. třídě a v závěru studia měsíční souvislou pedagogickou praxi ve zvolené škole.

Pokud student splnil všechny podmínky a požadavky studijního programu, čeká ho poslední fáze – obhajoba diplomové práce a státní závěrečné zkoušky, které se skládají z pedagogiky a psychologie, z matematiky a didaktiky a z českého jazyka a literatury s didaktikou. Po jejich absolvování a úspěšném obhájení diplomové práce je studium učitelství ukončené

Kritika přípravy učitelů v ČR

Pokud se jedná o povinnou přípravu budoucích učitelů na vysokoškolské úrovni je stav v České republice shodný či lepší než v řadě jiných zemí. Kritické hlasy se však ozývají, pokud jde o obsah a kvalitu této přípravy.

Dva hlavní proudy této kritiky jsou:

- nedokonalý výběr uchazečů o studium učitelství (přijímací zkoušky se zpravidla orientují na faktické znalosti a tudíž nedovolují projevit jiné kvality než vědomostní řadě pedagogicky talentovaným jedincům) – například ve Finsku jsou součástí přijímacího řízení všeobecné učitelské talentové zkoušky, které zahrnují mikrovyučování se skupinou žáků, kde uchazeč demonstruje své dispozice pro učitelskou profesi.
- Charakter a obsah přípravy učitelů (jedná se o pedagogicko – psychologickou a didaktickou složku); obsahové zaměření této přípravy je soustředěno na tradiční disciplíny pedagogické a psychologické teorie, jejichž témata a problémy nejsou přímo spojeny s praktickými potřebami učitelské praxe

Začínající učitelé na základních školách se rovněž vyslovují kriticky k profesní přípravě, kterou získali studiem. Jako „nezajištěné přípravou“ pociťují zejména tyto činnosti své profese: jednání s rodiči žáků, řešení kázeňských přestupků, adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování či práce s neprospívajícími žáky aj.

Příklady názorů učitelů na získanou přípravu lze uvést záznamy z jejich výpovědí (cit. Podle Kalhous, Horák, 1996, s. 253);

„ Podle mého názoru je třeba přenést těžiště výuky (tj. na fakultě) z odbornosti na didaktiku, metodiku, formy vyučování, používání pomůcek, alternativní školství, psychologii a hlavně nekrátit studentům pedagogickou praxi.“

„To, co mi vysoká škola dala, bylo použitelné jen v malém množství…. Musím přiznat, že mnohem více než vysoká škola mi dala desetiletá práce s dětmi různého věku (letní tábory, tělovýchovné kroužky apod.). V přípravě na učitelské povolání v oblasti psychologie je nutné zaměřit se na osobnost dítěte jako individualitu… V neposlední řadě si myslím, že pro učitele je velmi důležitá rétorika, umět vystupovat a působit na žáky a jejich rodiče."

„Vyučující na pedagogických fakultách by se měli seznámit se současnou realitou v rámci ZŠ, SŠ apod. a své učební postupy aplikovat na tuto novou realitu." (/4/, str. 104)

Je zřejmé, že jak vzdělavatelé učitelů na vysokých školách, tak samotní učitelé působící v základních a středních školách dávají četné podněty k zlepšení obsahu a kvality přípravného vzdělávání učitelů. Přesto ale k podstatnému zlepšení nedochází.

3.4 ČEŠTÍ UČITELÉ V MEZINÁRODNÍ KOMPARACI

V posledních letech se Česká republika začlenila do několika sítí mezinárodního srovnávání v projektech OECD, IEA a dalších. Datová základna těchto projektů je dnes již velmi široká, proto lze shromáždit poznatky i o učitelích různých zemí a provést komparaci:

1. demografické charakteristiky učitelů
2. profesní charakteristiky učitelů
3. podmínky práce učitelů

3.4.1 Demografické charakteristiky učitelů

- *věková struktura učitelů*

V rámci studie Evropské unie se objevuje skutečnost, že ve vyspělých zemích se postupně mění věková skladba učitelů – přibývá učitelů ve vyšších věkových kategoriích a naopak klesá počet nejmladších učitelů (ve věku 30 let a méně). V průběhu devadesátých let stoupl podíl učitelů ve věku 50 let a vyšším, a to zvláště

v primárním školství Německa, Spojeného království a Nizozemska o více než 5%. Populace českých učitelů se svým věkovým složením nijak zásadně nevymyká mezinárodním trendům, jak je uvedeno v následující tabulce:

Věková struktura učitelů v primární úrovni vzdělávání

Země	**Věk: < 30** (%)	**Věk: > 50** (%)
Česká republika	15,1	33,3
Německo	6,6	40,4
Itálie	4,7	24,7
Švédsko	11,6	41,0
Finsko	13,8	25,2
Průměr (19 zemí OECD)	16,1	25,2

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2001); (/4/, str. 84)

Lze konstatovat, že v mezinárodním srovnání věková skladba českého učitelstva není nějak mimořádně nepříznivá. V populaci českých učitelů se sice projevují obdobné trendy jako v dalších zemích OECD (zvyšující se podíl učitelů vyšších věkových kategorií), ale není to tak výrazné jako v jiných zemích. Jedna specifičnost ve věkovém složení učitelů je zajímavá – mezi českými učiteli matematiky a přírodovědných předmětů je relativně málo učitelů (do 30 let) a relativně velký podíl starších učitelů (nad 50 let).

Uvedená charakteristika učitelů může mít dvojí interpretaci: Z pedagogického hlediska se předpokládá, že věk učitelů, který se odráží v délce učitelovy praxe, a tedy i v bohatosti jeho profesních zkušeností, může mít pozitivní vliv na kvalitu edukačního procesu. Část odborníků tvrdí, že zkušenější (a tedy i starší) učitelé vnášejí do edukačního procesu vyšší kvalitu práce, a jsou tedy pro celkovou efektivnost vzdělávacího systému přínosem. Jiní odborníci naopak namítají, že u věkově nejstarších

učitelů se často objevuje tzv. syndrom vyhasínání, a tudíž jsou pro vzdělávací systém proto největším přínosem mladí učitelé, s ambicemi k inovacím a příznivějším postojem k žákům.

- *délka praxe učitelů*

Má délka praxe učitelů výrazný vliv na charakter jejich výuky či vzdělávací výsledky žáků? Jedna strana tvrdí, že mladší učitelé (s kratší délkou praxe) jsou progresivnější, nejsou tradiční nebo konzervativní jako učitelé s delší dobou praxe. Na druhé straně mají ale učitelé s delší praxí více zkušeností s výukou, pracují efektivněji, a tedy i jejich žáci dosahují lepších výsledků ve vzdělávání. Bohužel ani jeden, ani druhý předpoklad není z mezinárodních komparací vzdělávacích systémů prokázán.

- *stupeň feminizace učitelské profese*

Feminizace učitelských kádrů je v českých školách neúměrně vysoká, tj. podíl žen v učitelské profesi výrazně a dlouhodobě převyšuje podíl mužů (výjimku tvoří pouze vysokoškolští učitelé). Podíl žen mezi studenty učitelství se pohybuje kolem 70% i výše. Podíl mužů mezi přijatými studenty činí 25% a ve srovnání s rokem 1973 mírně stoupl (22%). Existují ovšem odlišnosti podle studijních programů: nejvyšší počet mužů je ve studiu učitelství pro střední školy (30%), nejmenší ve studiu učitelství pro základní školy (6%).

Feminizace českého učitelstva (1)

Úroveň vzdělávání	**Podíl žen v % Česká republika**	**Průměr zemí OECD (N = 25)**
Předškolní výchova	99,8	94,6
Primární vzdělávání	84,5	77,0
Nižší sekundární vzdělávání	81,0	62,7
Vyšší sekundární vzdělávání	56,3	48,9

Všechny úrovně vzdělávání	72,1	63,8

Pramen: Education at a Glance – OECD Indicators (2001); (/4/, str. 27)

Z mezinárodního srovnání nejsou čeští učitelé v tomto ohledu něčím zcela výjimečným. Jak uvádí experti OECD, ve všech zemích OECD vysoce převažují ženy jako učitelky v předškolní výchově, v primárních školách a v nižších sekundárních školách.

Podíl žen mezi učiteli (2)

Úroveň vzdělávání	**Podíl žen v ČR (%)**	**Větší podíl žen než v ČR (%)**	
Primární školy	84,5	USA	86,5
		Rakousko	88,5
		Itálie	94,6
Vyšší sekundární školy	56,3	Finsko	56,8
		Itálie	58,8
		Slovensko	66,1

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2001); (/4/, str. 86)

Od některých kritiků zaznívá tvrzení o tom, že v českých školách vyučuje příliš mnoho učitelů v důchodovém věku (většinou se jedná o učitelky) a toto že přispívá k nižší úrovni českého školství. Z pohledu mezinárodní komparace není česká situace tak jednoznačně negativní. Podíl žen v důchodovém věku (60 let a vyšší) vyučující na primárních školách je v ČR 72,5%. Větší podíl je v některých zemích s vyspělejším školstvím, ve Švédsku 83,6%, v Irsku 88,0%, v Itálii 86,0%.

Nelze tedy tvrdit, že vysoké zastoupení věkově starších učitelek v českých základních školách vede k negativním důsledkům. To bychom pak museli předpokládat také u irských nebo finských učitelek.

3.4.2 Profesní charakteristiky učitelů

- *metody výuky a činnosti ve výuce*

Existují dva názory na hodnocení současných českých učitelů:

1. učitelé jsou konzervativní, používají dominantně frontální způsob výuky, málo s žáky diskutují
2. čeští učitelé nejsou výrazně odlišní v realizaci výuky od učitelů jiných zemí, používají obdobné metody ve výuce jako jejich kolegové v zahraničních školách

Pohled na mezinárodní scénu poskytuje následující tabulka:

Aktivity učitelů ve výuce matematiky a přírodovědných předmětů

Země	**Učitel vyučuje celou třídu**	**Žáci pracují s pomocí učitele**	**Žáci pracují samostatně**	**Žáci pracují ve skupinách/ve dvojicích s pomocí učitele**
Matematika (%)				
ČR	47	72	42	13
Německo	70	54	15	20
Irsko	67	47	37	9
Francie	48	56	26	17
Maďarsko	60	65	22	7
Japonsko	78	27	15	7
Přírodovědné předměty (%)				
ČR	70	48	15	14
Německo	69	28	7	19
Irsko	62	25	6	20
Francie	57	34	16	27
Maďarsko	80	54	13	11
Japonsko	79	12	8	12

Pramen: Straková, Tomášek, Palečková (1997); (/4/, str. 89)

Čeští učitelé se výrazně neodlišují od učitelů v zahraničí. V hodinách matematiky učitelé převážně používají takovou organizaci výuky, při níž žáci tráví nejvíce času buď samostatnou prací za pomoci učitele, nebo poslechem výkladu učitele. U přírodovědných předmětů představuje dominantní aktivitu výklad učitele, v menší míře samostatná práce žáků nebo práce žáků ve dvojicích či skupinách s pomocí učitele.

3.4.3 Podmínky práce učitelů

Pracovní podmínky mají pro výkon učitelské profese značný význam. Pro vyhodnocení, jak se liší pracovní podmínky českých učitelů a učitelů v jiných zemích je třeba porovnávat:

- počet učitelů v poměru k počtu žáků
- velikost tříd
- časový rozsah školní a mimoškolní práce učitelů
- vybavenost škol počítači a didaktickou technikou aj.

- *počet učitelů v poměru k počtu žáků*

Všeobecně platí, že čím větším počtem učitelů v poměru k počtu žáků země disponuje, tím je její vzdělávací systém „lepší“. Podle posledních publikovaných dat OECD jsou poměry v ČR a jiných zemích z roku 1999 následující:

Počet žáků v poměru k počtu učitelů

Vzdělávací úroveň	**Česká republika**	**Průměr zemí OECD (N = 30)**
Předškolní výchova	19,5	15,4
Primární vzdělávání	23,4	18,0
Nižší sekund. vzdělávání	16,2	15,2
Vyšší sekund. vzdělávání	13,1	14,1
Terciární vzdělávání (5B)	15,3	15,7
Terciární	14,8	16,2

vzdělávání (5A)		

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2001); (/4/, str. 92)

Poměr mezi počtem žáků a počtem učitelů je v nižších úrovních českého vzdělávacího systému (v rámci předškolní a povinného školního vzdělávání) méně příznivý, než činí průměr zemí OECD. Velké diference mezi zeměmi OECD jsou v úrovni primárního vzdělávání například:

- v Dánsku, kde na jednoho učitele připadá zhruba 10 žáků, ve Švédsku 13 žáků, ve Finsku 17 žáků, tedy méně než v ČR
- v Německu připadá na jednoho učitele 21 žáků, v Irsku a Spojeném království 22 žáků, tedy podobně jako v ČR

- *velikost tříd*

Zkušenosti učitelů potvrzují, že čím vyšší je počet žáků ve třídě, tím je učitelova činnost obtížnější. Také pedagogičtí teoretici kladou velikost třídy do souvislosti se vzdělávacími výsledky dosahovanými žáky – čím menší jsou počty žáků ve třídách, tím intenzivnější může být práce učitelů s žáky a je dosahováno lepších výsledků ve vzdělávání. Z hlediska mezinárodní komparace byl proveden výzkum čtenářské gramotnosti (Straková, Tomášek, 1995) ve třídách devítiletých a čtrnáctiletých žáků (3. a 8. třída):

Velikost tříd podle počtu žáků

Země	**Třídy 3. ročníku ZŠ**	**Třídy 8. ročníku ZŠ**
Česká republika	24,2	25,3
Extrémně malé třídy		
Itálie	16,0	-
Dánsko	17,2	-
Švýcarsko	-	17,4

Extrémně velké třídy		
Irsko	31,0	-
Hongkong	36,4	-
Španělsko	-	29,7
Thajsko	-	45,8

Pramen: Straková, Tomášek (1995); (/4/, str. 94)

Podle nejnovějších dat z mezinárodního výzkumu PISA se ukazuje, že průměrná velikost českých tříd je přesně shodná s mezinárodním průměrem:

Mezinárodní průměr 24,6 žáků	
Země	**Počet žáků**
Česká republika	24,8
Řecko	24,8
Německo	24,1

(týká se pouze patnáctiletých žáků)

Samozřejmě že pracovní podmínky vytváří kromě počtu žáků ve třídách ještě řada dalších okolností, které ovlivňují rozsah a obsah učitelovy práce a jeho pohodu v prostředí školy. Velmi zajímavý byl výzkum TIMSS, který došel k docela překvapivému závěru: malý počet žáků ve třídách (do 20 žáků) se neprojevuje očekávaným pozitivním efektem ve srovnání s třídami větších počtů žáků (21 – 30 žáků). Také v měření PISA se prokazuje, že dobré výsledky podávají žáci jak početně malých tříd, tak i početně velké třídy (30 i více žáků), příkladem toho je Japonsko nebo Korea.

- *množství pracovního času učitelů*

Jednotlivé země se vzájemně odlišují nejen rozsahem úvazků učitelů, ale také délkou vyučovacích hodin, počtem vyučovacích dnů ve školním roce, požadavky na čas, v němž musejí učitelé pracovat ve škole i mimo vyučování aj. K srovnávání množství pracovního času učitelů slouží metodika měření. Podstatou tohoto měření je rozlišení na vyučovací čas (učitel přímo vyučuje žáky = kontaktní hodiny vyučování) a na pracovní čas (vyučovací čas a čas vyplněný činnostmi učitele vztahující se k vyučování).

Učitelé primárních škol mají předepsáno v Austrálii 996 kontaktních hodin ročně, v Maďarsku jen 583 hodin ročně. Ve všech zemích OECD mají učitelé primárních škol nejdelší vyučovací čas, oproti učitelům vyšších sekundárních škol, kteří mají nejkratší vyučovací čas. V zemích jako je Brazílie nebo Ruská federace se vyučovací čas učitelů všech stupních škol shoduje.

Následující tabulka zobrazuje vyučovací čas českých učitelů ve srovnání se zahraničními učiteli:

Vyučovací čas učitelů v mezinárodní komparaci

Počet kontaktních hodin za rok				
Země	**Primární vzdělávání**	**Nižší sekundární vzdělávání**	**Vyšší sekundární vzdělávání**	
			všeobecné	odborné
Skotsko	950	893	893	
Nizozemsko	930	868	868	843
Irsko	915	735	735	
Německo	783	733	685	695
Norsko	713	633	505	589
Maďarsko	583	555	555	555
Česká republika	739	709	680	680
Brazílie	800	800	800	800
Ruská	686	686	686	

federace				
Průměr zemí OECD	**801**	**716**	**662**	**692**

Pramen: Education at a Glance: OECD Indicators (2001); (/4/, str. 37)

Čeští učitelé se umístili mezi učiteli 25 zemí OECD zhruba v průměrných hodnotách. Výjimku tvoří učitelé primárních škol, jejichž vyučovací čas (739 hodin) je významně nižší než mezinárodní průměr (801 hodin). Poměrně malý rozdíl v množství vyučovacího času za rok je mezi učiteli primárních škol a vyšších sekundárních škol.

Rozdíl ve vyučovacím čase učitelů primárních škol a vyšších sekundárních škol

Země	Rozdíl (hodin ročně)
Rusko	0
Finsko	29
Česká republika	59
Německo	98
Irsko	180
Španělsko	240
Francie	303

Vzniká otázka, zda je správné, aby množství vyučovacího času učitelů bylo výrazně odlišné podle toho, na které úrovni vzdělávání vyučují. Měli by mít učitelé primárních škol podstatně vyšší vyučovací úvazky než učitelé škol vyšších stupňů? Pedagogičtí teoretici se shodují v názoru, že práce učitelů v primárních školách je stejně náročná jako učitelů vyšších sekundárních škol, a proto časové rozdílnosti nejsou mezi učiteli oprávněné.

Komparativní analýzy dosvědčují existenci rozdílností mezi vzdělávacími systémy na různých úrovních. Čeští a zahraniční učitelé se v lecčems odlišují a v lecčems zase shodují. Většinou každá země má svá specifika, ať jde o pracovní zátěž, výkonnost, prestiž a další, a tato specifika mají i čeští učitelé.

3.5 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Primární vzdělávání je podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997 charakterizováno jako počátek povinné školní docházky. V některých zemích je primární vzdělávání součástí „základního vzdělávání“ a do této úrovně patří pouze jeho první stupeň. Zároveň mají určité země na tomto stupni uzavřené primární vzdělávání (např. USA, Nizozemsko, Německo). U jiných zemí představuje primární vzdělávání pouze několik počátečních ročníků základních škol (např. Dánsko, Finsko, Švédsko).

V České republice je vzdělávací systém rozdělen na první stupeň základní školy (1. – 5. ročník, speciální základní školy, pomocné školy a zvláštní školy) s úrovní ISCED 1 a druhý stupeň základní školy. Za obecný termín, který charakterizuje první stupeň základní školy se používá primární škola, jež zahrnuje školu národní, obecnou, elementární aj.

Z hlediska mezinárodní komparace je pojem primární vzdělávání vysvětleno:

- je uskutečňováno na začátku povinné vzdělávací dráhy lidí a mnohdy mu předchází nepovinné preprimární vzdělávání
- nejčastěji se zahajuje ve věku 6 let, někde v 5 – 7 letech
- obsahově spočívá na získávání základních vědomostí a dovedností (čtení, psaní, počítání, základní vědomosti a postoje o světě)

- vzdělávací systém je vytvořen jako samostatná instituce (např. Německo: 1. až 4. ročník – Grundschule), nebo představuje část jednotné instituce (Švédsko: 1. – 9. ročník – grunskola)
- liší se délkou realizace v jednotlivých zemích (často 4 – 6 ročníků školy)

Základní vzdělávání je vysvětleno:

- skládá se ze dvou částí – primární vzdělávání (úroveň ISCED 1) a nižší sekundární vzdělávání (úroveň ISCED 2)
- v České republice (i v jiných zemích, např. skandinávské země) je realizováno v ucelené školské instituci (např. základní škola)
- v nižším sekundárním vzdělávání jsou obsahy předmětů probírány podrobněji než v primárním vzdělávání
- délka realizace je přibližně 8 – 9 let ročníků školy
- ve většině zemí představuje přípravný cyklus pro další vzdělávání a kryje se s povinným vzděláváním

3.5.1 Struktury vzdělávání

Jednotlivé země se odlišují svými školskými institucemi, kterými zajišťují základní vzdělávání. Rozdíly jsou ve dvou strukturních vlastnostech:

1. v časovém období, v němž je primární vzdělávání zahajováno
2. v délce primárního vzdělávání, tedy podle počtu ročníků školy

Věk zahajování primárního vzdělávání

Věk	**Země**
5 let	Nizozemsko, Anglie, Wales, Skotsko, Austrálie, Nový Zéland, Kanada
6 let	Většina evropských zemí (Německo, Česká republika); Japonsko
6 – 7 let	USA, Bulharsko, Estonsko

7 let	Dánsko, Švédsko, Finsko, Rusko

Pramen: Die Schulsysteme Europas (Döbert et al., 2002); (/2/, str. 74)

Rozdíly ve věku při zahajování primárního vzdělávání spočívají především ve specifických koncepcích a rozhodnutích vzdělávací politiky. Například důvodem zahajování školní docházky v pozdějším věku (7 let) v některých zemích se uvádějí klimatické podmínky. V Bulharsku je povinné školní vzdělávání ve věku 6 – 7 let, přičemž rozhodnutí, kdy půjde dítě do školy je ponecháno na rodičích. V současnosti se ale ve většině zemí uvažuje o snížení startu primárního vzdělávání do věku 6 let.

Délka povinného vzdělávání

Všeobecně se ve světě uznává, že primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání představují cykly vzdělávání naprosto nezbytné pro každého jedince. Státy jsou proto stanoveny jako tzv. povinné vzdělávání. Rozdíly se objevují v obsahu a v délce povinného vzdělávání.

Primární a povinné vzdělávání v jednotlivých státech

Země	**Stupeň**		**Celkem povinné vzdělávání**
	Primární	**Nižší sekundární**	
Maďarsko	4	4	8
Rakousko	4	5	9
Slovensko	4	5	10
Česká republika	5	4	9
Francie	5	4	9
Itálie	5	4	9
Polsko	6	3	9
Japonsko	6	3	9
Korea	6	3	9
Řecko	6	3	9

Španělsko	6	4	10
Německo	4	6	10
Dánsko	a	a	9
Finsko	a	a	9
Norsko	a	a	10

Pramen: Key Data on Education in Europe (2005); (/2/, str. 76)

Vysvětlivky:

a = vzdělávací systémy bez institucionálního rozlišení primárního a nižšího sekundárního stupně

Jedna z variant základní školy (její struktury povinného vzdělávání) je 5 ročníků primárního vzdělávání a 4 ročníky nižšího středního vzdělávání, což představuje Česká republika. V Německu je délka primárního stupně vzdělávání 4 ročníky, zatímco nižší sekundární má 6 ročníků. Je relevantní např. to, že v českém systému je délka primárního vzdělávání 5 ročníků, kdežto v německém systému tvoří primární vzdělávání 4 ročníky – nebo je to zcela nepodstatné? Způsobuje rozdílná délka primárního vzdělávání nějaké významné efekty pro pozdější vzdělávací dráhu jednotlivců či celkově pro vzdělanostní profil společnosti? Na tyto otázky dosud komparativní pedagogika nenašla odpověď. Kromě toho, že délka primárního vzdělávání se odráží v samotných vzdělávacích výsledcích, jsou ve hře i ekonomické a jiné důsledky (např. určení počtu učitelů a jejich aprobace, rozmisťování a doprava žáků aj.).

3.5.2 Obsah vzdělávání

Dalším závažným tématem primárního vzdělávání jsou obsahové vlastnosti, co se žáci učí. V současné době se žádná z vyspělých zemí při tvorbě kurikula či jiných kurikulárních dokumentů pro své školství neobejde bez poznatků o tom, jaké obsahy jsou ve vzdělávacích systémech v zahraničí. Dvě významné charakteristiky, které se vzájemně doplňují jsou skladba vyučovacích předmětů (kvalitativní stránka) a množství času spotřebované na vyučování (kvantitativní stránka).

Repertoár vyučovacích předmětů zařazených do kurikula primárních škol se podstatným způsobem neodlišuje. Tvoří ho předměty: mateřský jazyk, matematika, cizí jazyk, základy přírodních a společenských věd, uměleckovýchovné předměty (výtvarná a hudební výchova), praktické činnosti, tělesná výchova, náboženství.

Odlišnosti se týkají následujících dvou předmětů:

- Cizí jazyk – odlišnosti existují, pokud jde o věk žáků pro zahájení výuky a výběr
- Náboženství – jako samostatný a povinný předmět u nás není zařazen v kurikulu primárního vzdělávání, naopak ve většině západoevropských států tedy i v Německu je začleněno do obsahu základního vzdělávání

Společnou tendencí obou zemí je zařazování integrovaného předmětu sdružující elementární poznatky z oblasti přírodních a společenských věd v obsahu primárního vzdělávání. Tento předmět má různá označení a různou náplň. V českém primárním vzdělávání je to předmět prvouka a vlastivěda a v Německu MeNuK (Mensch, Natur, Kultur). Tato složka obsahu primárního vzdělávání má typicky mezipředmětovou povahu, tj. obsahuje témata procházející napříč kurikulem.

Charakteristické je to, že primární vzdělávání je regulováno dokumenty typu národního kurikula, resp. národních kutikulárních rámců. V České republice byl vytvořen tzv. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) a v Německu (Bádensko – Württembersko) tzv. Bildungsplan (2004).

3.6 BÁDENSKO – WÜRTTEMBERSKO: ZÁKLADNÍ ŠKOLA

3.6.1 Vzdělávací program (Bildungsplan 2004)

Ve spolkové zemi Bádensko – Württembersko došlo k nové školní reformě pro základní školy. Ty obdržely pro školní rok 2004/2005 nový vzdělávací program, který obsahuje řadu změn týkající se přístupu učitele k žákům (např. individuální podpora žáků s problémy v učení nebo naopak pro nadané žáky); intenzivní spolupráce učitelů při vytváření denního režimu pro žáky; zavedení výuky cizího jazyka od 1. třídy; důraz na pedagogicko – psychologickou diagnostiku; možnosti spojování předmětů a využití projektového vyučování spojeného s kreativitou atd.

Nově zavedené spojování předmětů umožňuje vytvoření mezipředmětových vazeb mezi přírodními, technickými, filosofickými, kulturními nebo sociálními směry. Žáci tak zpracovávají jednotlivá témata z různých hledisek a poznávají stav nebo průběh věci

v širších souvislostech. Stávají se objeviteli, vynálezci, umělci, badateli nebo malými filozofy.

3.6.2 Předměty a spojení předmětů

- Člověk, příroda a kultura (Mensch, Natur und Kultur = MeNuK) – propojení technických, přírodovědných a estetických předmětů
- MeNuK/HuS (vlastivěda a věcné vyučování)
- MeNuK/BK (výtvarná výchova)
- MeNuK/Mus (hudební výchova)
- Matematika
- Mateřský jazyk (německý jazyk)
- Cizí jazyk – anglický jazyk (eventuálně francouzský jazyk, pokud se jedná o školu, která leží blízko hranic s Francií)
- Pohyb, hra a sport – aktivita a pohyb prolínají celý školní den žáka (aktivní přestávky, pohyb v rámci vyučování apod.)
- Náboženství – evangelické či katolické
- Förderunterricht (vyučování pro slabší žáky)

Ukázka rozvrhu hodin v první třídě

Stundenplan – Klasse 1a

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7:45 – 8:30		Förderunterricht	MeNuK/BK		Religion
8:35 – 9:20	Deutsch	Deutsch	MeNuK/Mus	Mathematik	Deutsch
9:25 – 10:10	Mathematik	Deutsch	Deutsch	Deutsch	MeNuK/HuS
10:30 – 11:15	MeNuK/Hus	Sport	Französisch	Sport	Sport
11:20 – 12:05	Religion	Mathematik	Mathematik	MeNuK/HuS	Französisch

3.6.3 Principy vytváření vyučování

Středem pozornosti je žák se svými zážitky, vnímáním a otázkami. Učitel ho podporuje v kreativitě, v bádání, prozkoumávání či hledání odpovědí na otázky. Vyučování se odklání od pouček a pracovních návodů. Práce se uskutečňuje v tématických jednotkách za účelem posílení spolupráce a rozvíjí vzdělávání sociálních, osobních a metodických kompetencí. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si dokázali samostatně vyhledávat informace, materiály a najít si vlastní cestu k učení. Na základě různých prezentací ve vyučování posilují kreativitu a víru ve své schopnosti. Děti mají možnost ukázat svou osobnost v průběhu celého učebního procesu.

3.6.4 Organizace vyučování

V 1. a 2. třídě se velice často objevuje skupinové uspořádání školních lavic, která vytváří stanoviště poskytující dostatek možností pro individuální i skupinovou práci. Žáci sedí po skupinkách, maximálně po šesti. Další způsob je umístění lavic do půlkruhu, tak aby všichni na sebe viděli. Zároveň má tento typ rozmístění i jiný význam a to, vytváření pocitu rovnosti mezi žáky (i vzhledem k tomu, že ve školách tvoří velkou část žáci pocházející z jiné země např. z Turecka, Itálie, Ruska, Francie, Pákistánu aj.).

Do vyučování je neustále začleňován pohyb žáků – střídání činností (v lavici, na koberci, v kruhu před tabulí), různé uvolňovací cviky během výuky (převážně v 1. a 2. třídě), didaktické hry atd. K podpoře smysluplného učení učitel užívá rozmanitých výchovně – vzdělávacích metod, materiálů a pomůcek, které podněcují individuální rozvoj a vzájemnou kooperaci žáků, motivují k aktivitě (například vytvářením denního plánu pro žáky, ti mají možnost dozvědět se, co je ve vyučování čeká, co by měli splnit) a umožňují žákům smysluplně se učit. Většinu aktivit a materiálu vybírá učitel tak, aby umožňovaly posilovat pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků, rozvíjely jejich vědomosti a sociální dovednosti. Velký důraz je kladen na podporu v myšlení žáků, v argumentování, v kladení otázek, v experimentování.Učitel minimalizuje svůj výklad,

vysvětlování a přímé řízení činnosti ve prospěch činností dětí. Většinou převažuje aktivita dětí nad aktivitou učitele.

3.6.5 Hodnocení

Pro každou žákyni a každého žáka je závazná vždy na konci každého ročníku a v prvním pololetí čtvrtého roku prezentace vlastního projektu. Kromě toho patří k hodnocení také různé typy prezentací např. přečtených knih, her, výstavy a důležitý je i ústní projev. Hodnocení v předmětu Člověk, příroda a kultura je v 1. a 2. třídě na základě písemné zprávy o výkonu žáka. Ve 3. a 4. třídě pak učitel klasifikuje, popřípadě ještě doplní verbálně. V mateřském jazyce je povinná na konci 2. a 4. třídy prezentace knihy, což je začleněno do žákova hodnocení. Od 3. třídy žáci z cizího jazyka také obdrží známku. V tomto předmětu však neexistuje žádná zkouška nebo písemná práce. Učitel žáka hodnotí pouze na základě jeho jazykového rozvoje. Zajímavostí také je klasifikační stupnice, která obsahuje známky od jedné do šesti.

3.6.6 Učební prostředí

Třídy jsou rozděleny do vymezených center aktivit za pomoci polic, koberců, krabic na uchování předmětů a lavic. Žáci mají dostatečný prostor ve třídě, v nižších třídách nechybí hrací koutek, police s učebnicemi, malá knihovna. Vybaveny jsou učebny i velice dobře technicky – nechybí počítače, zpětný projektor, CD přehrávače, video atd. Každý žák má ve třídě své desky, které obsahují tzv. úkoly navíc. To znamená, pokud je žák dříve hotov se samostatnou prací zadanou učitelem, smí si ze svých desek vzít úkol, který například nedodělal předchozí den a vypracovat ho. V deskách jsou obsaženy i různé rébusy, matematické hádanky, jimiž se žák může také zabývat. V některých třídách je umístěna poštovní schránka, do které mohou žáci dávat přání či stížnosti. Nabízí se i cesta, jak popřípadě řešit problém týkající se třídy nebo jedinců. Ve třídách i na chodbách jsou také vystaveny práce žáků, projekty, výrobky, fotografie z různých činností apod.

3.6.7 Vztah učitel – žák

Centrem pozornosti je žák. Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Namísto školy direktivní, manipulativní a autoritativní, založené na drilu, vnější kontrole a donucování, se prosazuje typ školy osobnostně rozvíjející, založený na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci. Žáci jsou daleko více spontánní ve svém projevu, častěji hovoří s učitelem, chtějí vyjádřit svůj názor. Nemají zábrany, nebojí se, nejsou ostýchaví, rádi se zapojují do diskusí. Přesto důležitou normou usměrňující projevy dětí jsou Pravidla chování vytvářená společně s dětmi. Skoro v každé třídě nechybí. Zajímavé je oslovení. Žáci používají při komunikace s učitelem názvu pán nebo paní plus příjmení, například tedy Herr Klein, Frau Schwarz. Dalo by se říci, že toto prostředí je ideální. Postupně však vznikají problémy s velkou volností ponechanou žákům. Autorita učitele se vytrácí a žáci přestávají mít k učiteli respekt. Tento „trend“ nabývá větších rozměrů zejména ve vyšších ročnících.

3.7 ČESKÁ REPUBLIKA – PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání je v současnosti jedinou vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v ČR. Skládá se ze dvou etap (1. a 2. stupeň) a každá tato vzdělávací etapa má specifické vzdělávací cíle, odlišné metody a formy práce. První stupeň základního vzdělávání by měl více než dosud respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program. Žáci by neměli být formováni podle unifikovaného modelu. Cílem 1. stupně základního vzdělávání by mělo být získávání základních návyků a dovedností pro školní a mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, postupného utváření uceleného náhledu na svět s kladným vztahem k životnímu prostředí, kultivování žákovy osobnosti. Mělo by také docházet k postupnému minimalizování vyčleňovat talentované žáky do výběrových tříd, žáky se sociálními, zdravotními a učebními problémy.

Na jedné straně existují školy, kde jsou žáci zdvořilí, učitelé se usmívají, nebojí se hovořit o problémech, mají zájem o dění ve škole. Ředitel školy je pro svou práci zaujatý. Na straně druhé jsou školy, které v nás budí ostražité myšlenky a cítíme se nepříjemně. Zejména pro ony školy potřebuje základní vzdělávání změny, změny týkající se pojetí vyučování, pohledu na potřeby a možnosti žáků, na cíle, ke kterým jejich vzdělávání směřuje, na obsah učiva i způsoby. To znamená provést změny především v pedagogické autonomii učitelů – v možnosti vytvářet dokumenty a

materiály, které vycházejí z konkrétní úrovně žáků, podmínek školy, vlastního pracovního stylu učitele i z jeho představy o přípravě kvalitního vyučování a ověřování nových metod a forem vyučování.

Proto existují dokumenty jako je Bílá kniha nebo Rámcový vzdělávací program, které hovoří o vnitřní proměně školy. Ale nikdo ji nemůže nikomu nadiktovat. Nastane teprve tehdy, až ji bude podporovat ředitel té které školy a vezmou ji za svou učitelé. Pluralita vzdělávacích programů (Základní škola, Obecná škola a Národní škola) umožňuje zvolit si ten, který nejvíc odpovídá záměrům školy. Podstatná ani tak není volba konkrétního programu, jako vůle učitelského týmu udělat něco užitečného a rozumného pro děti. Dnes mají všechny školy právní subjektivitu, za obsah vzdělávání, tedy i za volbu programu, plně odpovídají ředitelé. Ti si volí ze tří státem schválených vzdělávacích programů. Jejich postavení je rovnoprávné, ale obliba u ředitelů škol různá.

Obecná škola přinesla do klasického stylu jisté novum, zejména zdůrazněním společenskovědní oblasti a také větší volnost. Autoři projektu Petr Piha a Zdeněk Helus nejdříve zareagovali na nové požadavky a potřeby transformujícího se školství po roce 1989. Učební osnovy začaly být ověřovány v praxi od školního roku 1993/94. Výrazně odlišuje 1. a 2. stupeň. Zatímco prvostupňoví učitelé Obecnou školu nadšeně vítali, Občanská (jak se nazýval 2. stupeň) se neujala. Přihlásil se k ní jen zlomek škol. Odklon od tradičního pojetí vzdělávání směrem k výchově občana jako hlavnímu tématu byl tak velký, že program poněkud předběhl dobu a nenašel si dostatek příznivců.

Učební osnovy vymezují týdenní časovou dotaci předmětů. V 1. a 2. třídě se trvání vyučovací jednotky ponechává na učitelově svobodné úvaze, ve 3. třídě se postupně přechází na tradiční výukový rytmus, ve 4. a 5. třídě má vyučující možnost spojovat různé předměty do obsahově blízkých bloků.

Proces schvalování Národní školy byl klopotný, přitom parametry programu jako by předjímaly budoucí vývoj. Ze stávajících vzdělávacích programů nejvíc odpovídá autonomii škol. Program zpracovala Asociace pedagogů základního školství s přihlédnutím ke Standardu základního vzdělávání MŠMT z roku 1995, účinnosti nabyl od školního roku 1997/98. Ve svých učebních plánech rozlišuje složku základní a nadstavbovou. Základní složka stanoví minimální počet hodin pro jednotlivé závazné předměty a ztotožňuje se s kmenovým učivem. Nadstavbová část má umožňovat

diferenciaci žáků podle jejich zájmů a schopností, zvýšenou individuální pomoc handicapovaným dětem a rozvoj schopností talentovaných školáků.

Plánovací jednotkou je týden. Vyučující si však může rozvrhnout týdenní program výuky, při zachování časových proporcí závazných předmětů, podle vlastního uvážení. Vyučovací hodina také nemusí zachovávat tradiční časové vymezení. Výuka v Národní škole není závislá na určitém typu učebnice. Při jejím výběru a způsobu užívání dává učitelům naprostou volnost. Učivo obsahuje prvky, jejichž nezbytnost ve vzdělávání potvrdil vývoj, jako je např. multikulturalita, environmentální výchova, výchova ke zdravému životnímu stylu. Opět je před standardním programem trochu v předstihu.

3.7.1 Program Základní škola

Vzhledem k tomu, že nejvíce základních škol zůstalo u programu Základní škola a i má praxe zde probíhala, ráda bych mu věnovala více pozornosti.

Základní škola je přesně strukturovaný program, konzistentní od 1. do 9. ročníku. Program vstoupil v platnost ve školním roce 1996/97. Představuje určitou modifikaci programů Obecné a Národní školy. Jeho kmenové učivo odpovídá Standardu základního vzdělávání. Projekt zdůrazňuje obsahovou pružnost a variabilitu a uplatňování individuálního a diferencovaného přístupu k žákům. Mezi vzdělávací cíle v průběhu 1. – 5. ročníku patří například: osvojení si základních pravidel a způsobů mezilidského soužití (mezilidská komunikace, odpovědnost, sebekázeň, přátelství, uznání autority apod.); získání elementárních představ o mravních a společenských hodnotách; vytvoření si uceleného obrazu o přírodním a společenském prostředí. Zřetel je brán také na psychologické aspekty vzdělávacího procesu. V období psychického vývoje a zrání žáka by měl vzdělávací proces pozorně reagovat na proměny ve vztahu konkrétního a abstraktního poznávání, poznávání opřeného především o individuální zkušenost, živý názor, vzor, příklad, zážitek a poznání, na všeobecné a individuální tempo učení žáků, na přirozené rozdíly v psychickém, biologickém a sociálním vývoji.

Předměty

- mateřský jazyk (český jazyk)
- matematika
- cizí jazyk (od 4. třídy; škola organizuje výuku zpravidla jazyka anglického nebo německého podle zájmu žáka a podmínek školy)
- prvouka, přírodověda
- vlastivěda
- hudební výchova
- výtvarná výchova
- praktické činnosti
- tělesná výchova

V 1. – 3. ročníku ZŠ se předměty mohou vyučovat v blocích, v menších časových celcích než je 1 vyučovací hodina a jednotlivé řízené činnosti kombinovat a propojovat při zachování celkové týdenní časové dotace pro jednotlivé vyučovací předměty.

Od 1. ročníku mohou být zavedeny také nepovinné předměty, které se zařazují nad rámec týdenní časové dotace povinných předmětů. Ředitel školy může koncipovat nepovinné předměty po dohodě s vyučujícím podle podmínek školy a podle zájmu žáků. Nabídka nepovinných předmětů:

- přípravný zpěv (od 1. ročníku)
- individuální logopedická péče (1. – 4. ročník)
- sborový zpěv (2. – 9. ročník)
- náboženství (1. – 9. ročník)
- pohybové a sportovní aktivity (1. – 9. ročník)
- zdravotně tělesná výchova (1. – 9. ročník)

Principy vytváření vyučování

Školy by měly být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností. Dosud ale převažují snahy o výkonnost a rychlý postup v učení, založené na neustálém

modelu vyučovací hodiny, na předávání hotových poznatků, na vynucené kázni, na vzájemné soutěži a úspěchu na úkor druhých, na dominantním postavení učitele, na neustálém vedení a přílišném ochraňování žáků. Může potom veřejnost očekávat vznik kvalitního vyučování, pokud mu není věnováno značné množství času při plánování, při analýze dlouhodobých cílů, při formulaci srozumitelných dílčích cílů výuky, při přípravě zajímavých učebních činností, když není čas na individuální práci respektující potřeby jednotlivých žáků. Malý důraz je kladen na činnostní učení (včetně rehabilitace hry a hrových činností), na kombinování aktivit uvnitř a vně budovy školy (například činnosti v přírodním prostředí, které žákovi umožňují získat zážitky a zkušenosti), na variabilitu vyučovacích metod, při nichž žáci hledají, ptají se, projevují vlastní názory, chybují, tvoří, objevují a nalézají, na konkrétní dílčí úkoly, odpovídající možnostem žáků, na pomoc a podporu při řešení problémů i na celkové pozitivní ladění hodnotících soudů.

Organizace vyučování

Ve většině tříd převládá tradiční uspořádání školních lavic do tří řad. Toto rozmístění má dvě nevýhody. Především příliš dobře neumožňuje kontakt očima, učitel věnuje většinu pozornosti žákům v prvních lavicích a prostřední řadě. Ostatní žáci bývají přehlíženi a je u nich velká pravděpodobnost, že začnou vyrušovat. Druhou nevýhodou je obtížnost přístupu k žákům, když se učitel musí prodírat mezi řadami lavic a taškami na podlaze. Málokdy se objevuje uspořádání do půlkruhu, i přestože umožňuje snadný kontakt očima, snadný pohyb mezi žáky a i pro samotné žáky je důležitý z hlediska symboliky rovnosti. Vytváření stanovišť je velmi ojedinělé.

Učitel jen velmi zřídka organizuje činnosti tak, aby při nich děti měly příležitost pracovat v různých seskupeních. Dětem tak ubírá možnost dívat se na problém z různých úhlů pohledů, vyměňovat si myšlenky, nápady a názory. Schází i situace, v nichž se děti učí vzájemnému respektu, naslouchání, umění čekat, až na ně přijde řada, dělit se o pomůcky. Poměrně často jsem zaznamenala soutěživé aktivity (např. hra na krále v matematice aj.), které žáky určitě probudí z jejich pasivity, vedou k bystrosti, pohotovosti, ale na druhou stranu způsobují rozlišování na dobré a méně dobré žáky. U některých dětí byla znát i nervozita či panika, což může později ovlivnit i celé klima třídy. Ve výuce mi scházela také mezipředmětová vazba. Předměty jsou doposud

rozděleny do vyučovacích hodin a tudíž nedochází k jejich propojování. Žákům je proto ztížena cesta k vytváření si souvislostí mezi jednotlivými obory.

Hodnocení

Prospěch žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je klasifikován stupni od 1 do 5. Při hodnocení prospěchu žáka může být u žáka v prvním až třetím ročníku ve všech vyučovacích předmětech a u žáka ve čtvrtém ročníku ve vyučovacích předmětech s převahou výchovného zaměření použito širší slovní hodnocení. Alternativa slovní hodnocení si učitel vybírá na základě vlastního rozhodnutí a používá ji jako formu závěrečného (pololetního) hodnocení ve vyučovacích předmětech. V průběhu školního roku může učitel používat vedle klasifikace a širšího slovního hodnocení také jejich kombinace. Obsah širšího slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, současně však i objektivní a kritický. Musí obsahovat konkrétní vyjádření toho, co žák v daném vyučovacím předmětu zvládl a v jaké kvalitě, a vymezit další postup rozvoje žáka se zřetelem k vynaloženému úsilí a k individuálním předpokladům žáka pro vyučovací předmět.

Obsahem klasického i slovního hodnocení je u žáků především tvořivost, dovednost spolupracovat, aktivita v činnostech a vztah k nim, kvalita dovedností, návyků a postojů dále kvalita myšlení, samostatnost, přesnost a výstižnost vyjadřování, kvalita a rozsah vědomostí, kvalita výsledků činnosti atd. Hodnocení provádí učitel průběžně a to formou pozorování nebo zkoušením (ústně nebo písemně). Ve vyšších ročnících (3., 4. a 5. třída) se vždy na konci pololetí píší tzv. pololetní práce (např. z matematiky), jejichž známka má větší váhu, než předchozí menší testy.

Zda používat známky či slovní hodnocení je otázka. Zatímco známka vyjadřuje vždycky jakousi kvalitu v určité stupnici, se slovním hodnocením bývají mnohdy problémy. Vždy existuje nebezpečí, že bude upovídané, ale nevypovídající. Rodiče většinou vítají známky, které jsou pro ně „přehlednější“, ale žáky „škatulkují“ a nepřihlíží se k individualitě každého žáka.

Učební prostředí

Učitel by se měl snažit upravit prostředí tak, aby podněcovalo děti k učení, zkoumání a experimentování.V řadě tříd je vybavení velice strohé. I přesto alespoň v nižších ročnících nechybí malá knihovnička, do které si žáci mohou přinést své vlastní knihy z domova a prezentovat je ostatním. Někde je umístěn v zadní části třídy i malý koberec, kde si žáci mohou o přestávkách hrát nebo je určen například k rannímu kruhu, kde si společně povídají o svých zážitcích či problémech, což slouží i k upevňování kolektivu. Technické vybavení (CD přehrávač, video, zpětný projektor, hudební nástroje aj.) si většinou učitelé mezi sebou půjčují, protože je jich nedostatek. I různé materiály, didaktické hry, pomůcky nejsou často učiteli k dispozici. Přesto alespoň třídu zdobí různé výrobky, výkresy žáků, nástěnky prezentující například téma, které se probírá atd.

Vztah učitel – žák

Větší důraz by měl být kladen na komunikaci a spolupráci mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Učitel nevytváří prostředí, v kterém by figuroval jako vedlejší postava. Stále převažuje jeho dominantní postavení ve třídě, což se odráží i na přístupu žáků k němu. Většinou jsou pasivní, málo zvídavé, málo se ptají, nevyjadřují svůj postoj, stanovisko k tématu, nezapojují se do diskusí, chybí u nich určitá spontánnost v projevu. Existuje jakási bariera mezi učitelem a žákem. Učitel má strach z ponechání přílišné volnosti žákům nedává jim příležitost více se podílet na vyučovací hodině, on je ten, kdo řídí a udává směr. Veškerá pozornost je soustředěna na učitele, což na jednu stranu je pozitivní z hlediska samotného učení, ale na druhou stranu brání ve vytvoření spolupráce a partnerství mezi žáky a učitelem. Kdo by se měl osobnostně rozvíjet, jsou žáci, proto je důležité nechat jim prostor pro tvořivost, pro vlastní prožitky a zkušenosti, vést je k bádání, vyhledávání informací (a ne jim je rovnou předkládat) a umět je zpracovat a také prezentovat ostatním, vést k zodpovědnosti za svá rozhodnutí a výsledky svých činností. Velmi důležitá je také multikulturní výchova, která se dotýká mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem. Škola představuje prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního

zázemí, a proto by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně. Učitel by měl přispívat k vzájemné toleranci ve třídě, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

Od školního roku 2007 – 2008 by měly základní školy přejít na Rámcový vzdělávací program. Představuje novou kvalitu, která těží ze všech tří programů (Národní, Obecná a Základní škola), ze zkušeností škol, které jsou v čele inovačního procesu. Program otvírá školám nové možnosti, kvalitativně posouvá vzdělávací soustavu. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků. Zajímavá je tendence zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol.

Rámcový program stanovuje nezbytné učivo u všech předmětů a sním se budou muset žáci seznámit. Školní program by měl popsat cíle vzdělávání dané školy i její učební plán, podle nějž budou učitelé pracovat. Snahou autorů rámcových programů je, aby se děti učily věci v souvislostech a nebyly už přehlcovány daty, které se musí učit zpaměti.

3.8 ČASOVÁ DIMENZE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pro srovnání uvádím učební plán Základní školy (Česká republika) a učební plán základní školy v Německu (Bádensko – Württembersko):

Základní škola (ČR):

Předmět	**Ročník**				
	1.	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**
Český jazyk	9	10	10	7	7
Cizí jazyk				3	3

Matematika	4	5	5	5	5
Prvouka	2	2	3		
Přírodověda				3	4
Vlastivěda					
Hudební výchova	1	1	1	4	4
Výtvarná výchova	1	1	1		
Praktické činnosti	1	1	1		
Tělesná výchova	2	2	2	2	2

Bádensko – Württembersko

Předmět	**Ročník**			
	1.	**2.**	**3.**	**4.**
Náboženství	2	2	2	2
Německý jazyk	6	6	7	7
Cizí jazyk	2	2	2	2
Matematika	4	4	5	6
MeNuK	5	6	7	7
Sport	3	3	3	3

V komparaci je zajímavý podíl hodin vymezený pro mateřský jazyk. V České republice je časově ohodnocen nejvíce (v 2. třídě 10 hodin týdně), zatímco v Bádensku – Württembersku je vyčleněno 6 hodin týdně. Naopak ve spolkové zemi se klade důraz na cizí jazyky, které se vyučují již od 1. třídy (2 hodiny týdně), v ČR se žáci seznamují s cizím jazykem až od 3. třídy (3 hodiny týdně).

Celkový čas vzdělávání dětí (věk 7 – 14 let) v zemích OECD

Země	Počet hodin povinného vyučování ročně	
	Věk 7 – 8 let	Věk 12 – 14 let
Itálie	696	1020
Irsko	915	839
Portugalsko	870	899
Francie	829	939
Španělsko	792	936
Švédsko	741	936
Japonsko	709	875
Česká republika	645	800
Německo	626	877
Slovensko	616	821
Maďarsko	555	722
Finsko	530	796
Průměr zemí (N = 28)	752	900

Pramen: Education at a Glance (2004); (/2/, str. 81)

Nejvyšší časovou dotaci má Itálie, kde pro děti ve věku 7 – 8 let je vymezeno o zhruba 80% více času povinného vzdělávání než pro finské děti a přibližně o 50% více času než pro české děti. Velice podobné je množství času pro Německo a Českou republiku. Zda ovlivňuje časová dotace osvojování obsahů vzdělávání není tak jednoznačné. Ohled musíme brát i na podíly časů pro jednotlivé předměty a také na obsah daných předmětů. Země se odlišují nejen časovým vymezením, ale mají i velmi odlišná pojetí toho, jaké obsahy vzdělávání vyžaduje školní edukace.

Zajímavá je také komparace z pohledu organizace vyučování ve třídě. Rozlišujeme formy:

- skupinové vyučování
- hromadné vyučování
- individualizované vyučování

Následující tabulka ukazuje, jaký organizační typ převažuje při výuce čtení ve 4. ročníku primární školy:

Země	**Hromadné vyučování**	**Skupinové vyučování**	**Individualizované vyučování**
Belgie	99,6	29,6	66,3
Itálie	97,3	10,8	46,7
Litva	93,6	28,0	30,6
Česká republika	92,1	15,9	43,9
Slovensko	88,5	29,2	35,6
Německo	78,1	21,0	27,0

Pramen: PIRLS 2001; Key Data on Education in Europe (2005); (/ 2/, str. 90)

Jak tabulka dokazuje, převažuje v ČR hromadné vyučování ve srovnání s Německem. Jedná se zpravidla o frontální výuku, například při výkladu nové učební látky. V německém školství je kladen větší důraz na skupinové vyučování, které podporuje kooperaci mezi žáky, ale časově je náročnější.

Vliv na vzdělávací proces může mít i velikost tříd měřená počtem žáků. Tendencí poslední doby v rozvinutých zemích OECD je jejich postupné snižování. Má tedy menší

počet žáků ve třídách vliv na vzdělávací výsledky jednotlivců? Pedagogicko – psychologičtí teoretici tvrdí, že čím menší je počet žáků ve třídě, tím efektivnější je edukační proces, protože učitelé se mohou častěji věnovat jednotlivcům.O jednoznačném pozitivním efektu však nelze mluvit. V následující tabulce jsou data o velikosti tříd. Jde o průměrnou velikost tříd ve veřejných školách zemí OECD a jiných.

Velikost tříd podle počtu žáků

Země	**Primární školy**	**Nižší sekundární školy**
Lucembursko	15,6	19,9
Španělsko	19,4	24,4
Švýcarsko	19,7	18,7
Slovensko	20,8	23,3
Česká republika	21,3	23,3
Německo	22,2	24,6
Irsko	24,2	21,4
Spojené království	26,0	24,7
Japonsko	28,7	34,2
Korea	35,7	37,3
Průměr zemí OECD (N = 30)	21,9	23,6
Chile	32,8	32,3
Indie	40,1	38,5
Egypt	41,5	44,3

Pramen: Education at a Glance (2004); (/2/, str. 87)

Vyspělé země se mezi sebou příliš neliší a český systém náleží z tohoto hlediska také do skupiny vyspělých zemí. Jednoznačně ale říci nemůžeme, že menší počet je v edukačním procesu pozitivní. Například výkony žáků z Japonska nebo z Koreje jsou v mezinárodním srovnání lepší a přitom počet žáků ve třídách je daleko vyšší.

Pokud se chceme zabývat mezinárodní komparací vzdělávacích systémů, nestačí vybrat jen jeden parametr pro srovnávání. Pro exaktní komparaci je nutno pracovat s komplexem ukazatelů reflektující různé podstatné vlastnosti těchto systémů.

3.9 NÁVRH NA ZLEPŠENÍ VÝUKY

Příprava učitelů

Dráha budoucího učitele začíná již na střední škole pedagogické, nebo ve většině případů na vysoké škole. Vysokoškolské studium by mělo studenta připravit na úspěšný vstup do jeho profese. Zda jsou studenti učitelství po ukončení svého studia schopni a připraveni zvládnout učitelskou profesi je otázka. Jako největší obtíže začínajících učitelů jsou udávány práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků, udržení kázně při vyučování, jednání s rodiči žáků, řešení kázeňských přestupků, adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování aj.

V tomto případě bych se přikláněla k řešení, které pro studenty učitelství nabízí německý vzdělávací systém tj. dvouletou praxi ve škole po ukončení první fáze studia na vysoké škole. Kandidáti učitelství musí absolvovat tzv. přípravnou službu, která je rozlišena podle druhů a stupňů škol, na něž se kandidáti připravují. Tato přípravná služba trvající přibližně dva roky zahrnuje hospitace u zkušených učitelů a samostatné vyučování prováděné kandidáty (jež je placeno)je pak zakončeno druhou státní zkouškou. Závěrečná zkouška nejenže obsahuje písemnou a ústní část, ale také praktickou část, která zahrnuje vyučování v praxi. Student má během praxe možnost zjistit, zda je schopen vyrovnat se například s rozdíly a zvláštnostmi v úrovni prospěchu

v problémové třídě, zda dokáže řešit zadané úkoly samostatně a iniciativně, zda je schopen motivovat a povzbuzovat žáky k práci, uplatňovat individuální přístup k žákům a žákům se SPU atd.

Jako velmi přínosné pro studium učitelství také shledávám dílčí školní praktika, která probíhají během první fáze studia na vysoké škole. Jedná se o denní nebo bloková praktika určená podle typu semestru. Studenti se účastní denních praktik vždy se svým vysokoškolským koordinátorem, zpravidla jsou na hospitaci dvě vyučovací hodiny, v kterých mohou i po dvojicích učit. Poté následuje konzultační hodina, kde je přítomen i učitel dané třídy a dohromady se studenty a koordinátorem prochází vyučovací hodiny, jejich průběh, chování a přístup žáků k výuce popřípadě studentům poradí při sestavování programu na jejich výstup ve vyučování.

Zmínit bych se chtěla i o přístupu studentů na přednáškách. Zpravidla neexistuje, aby během celé přednášky studenti nepromluvili k danému tématu. Daleko více komunikují s přednášejícím, ptají se, oponují, vyjadřují svůj názor. Většinou zde mají přednášky podobu veliké diskuse, kde samotný přednášející figuruje mnohdy jako vedlejší postava v celém dění. Také studenti velice vítají, pokud je možnost získat materiály k přednášce předem. Ve většině případů jsou obsahy přednášek zveřejněny a studenti se proto mohou i lépe na přednášku připravit.

Závěrem k tomuto tématu bych chtěla upozornit i na technické vybavení, které přednášející má k dispozici (například: mikrofon, různé pomůcky k danému tématu, PC s možností promítání na tabuli – studenti tak mohou lépe sledovat přednášku a vracet se k jednotlivým bodům atd.). Čeští studenti by jistě rádi uvítali i oficiálně zavedenou tzv. akademickou čtvrthodinku, která se na vysokých školách běžně používá, s tím, že po překročení 15 minut následuje ještě neoficiální akademická čtvrthodinka (to znamená, že pokud je přednáška napsaná na 8 hodinu ranní, pak oficiální začátek je o čtvrt hodiny déle).

Základní vzdělávání

Vzhledem k tomu, že základní vzdělávání je v současnosti jedinou povinnou vzdělávací etapou každého dítěte, velmi záleží na tom, jaké vzdělávací příležitosti nabízí, jaké prostředí pro vzdělávání vytváří, jak motivuje k učení, jak ovlivňuje rozvoj

osobnosti každého žáka, jak ho připravuje na soužití a spolupráci s druhými, jak ho vybavuje pro osobní život a zaměstnání i pro adaptaci v současném dynamickém světě.

První stupeň základního vzdělávání by měl především respektovat potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program. Model školy by měl prosazovat rozvíjení osobnosti, založené na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci. Vzhledem k tomu, že děti se nejlépe učí prostřednictvím vlastní praktické činnosti a na ni navazující reflexe, měli bychom věnovat maximum času ve škole samostatným aktivitám dětí. Učitel přechází do role pomocníka a pozorovatele. Dítě se stává badatelem, objevitelem, vynálezcem, umělcem či malým filozofem. Je třeba dát mu také prostor pro reflexi – myšlenkové, pojmové uchopení jeho činnosti, uvědomění si souvislostí, vztahů a významu toho, co právě dělalo.

Žáci by měli být vedeni k tomu, aby si dokázali samostatně vyhledávat informace, materiály a najít si vlastní cestu k učení. Na základě různých projektů a následných prezentací ve vyučování by posilovali kreativitu a víru ve své schopnosti. Měli by možnost ukázat svou osobnost v průběhu celého učebního procesu. Zavedení spojování předmětů by umožnilo vytvoření mezipředmětových vazeb mezi přírodními, technickými, filosofickými, kulturními nebo sociálními směry. Žáci by tak zpracovávali jednotlivá témata z různých hledisek a poznávali stav nebo průběh věci v širších souvislostech.

Velký důraz by měl být kladen na podporu v myšlení žáků, v argumentování, v kladení otázek, v experimentování. Úkolem učitel by bylo minimalizovat svůj výklad, vysvětlování a přímé řízení činnosti ve prospěch činností dětí. Většinou by převažovala aktivita dětí nad aktivitou učitele.

Pro kvalitní vyučování by měly být důležité i rozmanité zdroje a podnětné prostředí. Učitel může například třídu uspořádat do učebních koutů, center aktivit, které poskytují dostatek možností pro individuální i skupinovou práci. Třída by měla být vybavena knihovničkou a mnoha materiály (například zpětný projektor, audiovizuální pomůcky, speciální pomůcky pro výtvarnou činnost, pro přírodovědné pokusy, pomůcky pro učitele atd.). Také zdi třídy i chodeb by měl učitel využívat k prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí. Zkušenosti dětí a jejich zážitky jsou velice důležitým zdrojem učení. Proto vytvořením prostoru, v němž by se děti o tyto své zkušenosti mohly podělit představuje i způsob učení, kdy se učí jeden od druhého, což je stejně důležité jako učení z knih.

Co se mi velice líbilo v německé škole, byly ordnery se jmény žáků, které obsahovaly tzv. úkoly navíc. To znamená, pokud je žák dříve hotov se samostatnou prací zadanou učitelem, smí si ze svých desek vzít úkol, který například nedodělal předchozí den a vypracovat ho. V deskách jsou obsaženy i různé rébusy, matematické hádanky, jimiž se žák může také zabývat. V některých třídách je umístěna poštovní schránka, do které mohou žáci dávat přání či stížnosti. Nabízí se i cesta, jak popřípadě řešit problém týkající se třídy nebo jedinců. Chybět by také neměl koberec, například v zadní části třídy, kde si děti mohou o přestávce hrát nebo si povídat.

Důležitá je také komunikace mezi žáky a učitelem a mezi žáky. Učitel by měl prosazovat typ školy osobnostně rozvíjející, založený na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci. Například němečtí žáci jsou daleko více spontánní ve svém projevu, častěji hovoří s učitelem, chtějí vyjádřit svůj názor. Nemají zábrany, nebojí se, nejsou ostýchaví, rádi se zapojují do diskusí, jsou více zvídavé. Postupně však vznikají problémy s velkou volností ponechanou žákům. Autorita učitele se vytrácí a žáci přestávají mít k učiteli respekt. Tento „trend“ nabývá větších rozměrů zejména ve vyšších ročnících. Proto považuji za velmi důležité zavedení multikulturní výchovy, která se dotýká mezilidských vztahů ve škole, mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem. Škola představuje prostředí, v němž se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního a kulturního zázemí, a proto by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně. Učitel by měl přispívat k vzájemné toleranci ve třídě, k odstraňování nepřátelství a předsudků vůči „nepoznanému“.

4 ZÁVĚR

V některých ukazatelích se český systém shoduje s průměrnými hodnotami systémů vyspělých zemí, v některých se ocitá dokonce na špičce mezinárodního pořadí a v několika ukazatelích má i více či méně podprůměrné hodnoty. Celkově tak stojíme na stanovisku, že český vzdělávací systém, jeho vlastnosti a produkce, je jedna z těch „národních hodnot“, které si udržují ve srovnání se světem lepší úroveň kvality. Při všech dílčích nedostatcích, které tento systém nepochybně má, nelze jej rozhodně označovat jako celek za strnulý, tradiční, či dokonce zaostávající.

Je však užitečné, abychom se srovnávali se světem – a to platí samozřejmě i pro české školství. Nejdůležitější pro srovnávání českých učitelů se zahraničními učiteli jsou patrně profesní charakteristiky, neboť se týkají toho, jak učitelé ke své práci přistupují a jak ji realizují. Jde tedy o takové relevantní charakteristiky, jako jsou postoje k povolání, pojetí výuky, používané metody vyučování, náplň edukační a jiné pracovní činnosti, hodnocení žáků, komunikace a další.

Po celou pedagogickou kariéru stojí učitel v roli profesionála zodpovědného za rozhodnutí, která přijímá. Pokud má ve své učitelské profesi odborně růst a trvale se vzdělávat, potřebuje získávat informace, jež podpoří efektivitu pedagogického působení.

Jelikož množství dostupných informací o vyučování a učení se rychle rozšiřuje, učitelé se musí snažit, aby měli přehled o aktuálním vývoji na poli vzdělávání a drželi s ním krok. Je důležité, aby pečlivě sledovali výsledky výzkumů a hledali možnosti, jak nové zásady a myšlenky použít ve své praxi.

Studenti pedagogických fakult mají možnost začít se soustavně učit pozorováním učitelů, kteří je vyučují a věnovat tak čas racionální analýze svých zkušeností z výuky každého učitele, s nímž se setkají, ať už je to na domovské univerzitě nebo na stáži v zahraničí. Příklad učitelů zásadně ovlivní jejich vlastní přístup k výuce. Pozorováním zkušených pedagogů se mohou naučit mnoho užitečného o vyučování. Pomůže jim to pochopit, jak se dají techniky a principy výuky aplikovat při práci s různými žáky a v mnoha rozmanitých situacích. Na druhou stranu, žádný učitel není dokonalý a žádní dva jednotlivci nemají přesně shodnou filozofii vzdělávání a nezastávají přesně stejné hodnoty. Proto by se jak studenti, tak učitelé neměli bát zkoumání, zvažovat alternativy nebo si říci, že „tohle budu ve své třídě dělat jinak“. Nakonec však mohou zjistit, že časem změnili názor a přijali techniku, kterou dříve zavrhovali. Nebo mohou dojít k závěru, že když něco „funguje“ jednomu učiteli, neznamená to ještě, že je to ten nejlepší způsob, jak se to dá dělat, ani to nemusí odpovídat osobním hodnotám.

V případ učitelů je dnes mezinárodní srovnávání o to důležitější, že na hlavu českých učitelek a učitelů se snáší četné projevy kritiky v médiích, z pera novinářů a politiků, tedy většinou od těch, kdo nikdy učitelskou profesi sami neprováděli. Svou pozitivní roli by proto měla sehrát ona média a místo typického znevažování úrovně českého školství a jeho výsledků by měla poukazovat rovněž na jeho přednosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

/1/ Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě, Praha, Portál, s. r. o., 1999

/2/ Průcha, J.: Srovnávací pedagogika, Praha, Portál, s. r. o., 2006

/3/ Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání, Praha, Portál, s. r. o., 1998

/4/ Průcha, J.: Učitel: Současné poznatky o profesi, Praha, Portál, s. r. o., 2002

/5/ Pasch, M., Gardner, T. G., Langerová, A. J., Moodyová, Ch. D.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, Praha, Portál, s. r. o., 1998

/6/ Slavík, J.: Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi, Praha, Portál, s. r. o., 1999

/7/ Krejčová, V., Kargerová, J.: Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy, Praha, Portál, s. r. o., 2003

/8/ Mareš, J., Křivohlavý, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole, Praha, SPN, 1990

/9/ Dinkmeyer, D., McKay, G. D.: STEP: Efektivní výchova krok za krokem, Praha, Portál, s. r. o., 1996

/10/ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden – Württemberg: Bildungsplan 2004 Grundschule, Stuttgart, 2004

/11/ Kol.: Vorlesungsverzeichnis: Wintersemester 2006/07, Pädagogische Hochschule Freiburg

/12/ Kol.: Prüfungsordnung für den Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHPO I 2003), Pädagogische Hochschule Freiburg

/13/ Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden – Württemberg: Studium, Ausbildung, Beruf, Kursbuch 2006/2007

/14/ Abteilung für schulpraktische Studien: Thiel, S., Geiger, E.: Hinweise und Empfehlung zum Einführungspraktikum T1, Pädagogische Hochschule Freiburg, 2002

/15/ Kvačková, R.: Nebude se učit, cokoli školu napadne?, Lidové noviny, 12. 11., 2004

/16/ Kvačková, R.: Hranice mezi předměty mizí, Lidové noviny, 10. 10., 2003

/17/ Kvačková, R.: Čím vysvědčení ještě je, Lidové noviny, 27. 01., 2006

PŘÍLOHY